

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти
Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск сорок перший. Частина 1.

Відповідальний за випуск О.Ю. Пономарьова

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 28.09.2013. Підписано до друку 25.09.2013.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Друк офс. Обл. - вид. арк. 20.
Тираж 500 пр.

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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск сорок перший
Частина 1

Ялта
2013

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 25 вересня 2013 року (протокол № 26)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.41. – Ч.1. – 316 с.

Редакційна колегія:

- | | |
|-------------------------|---|
| О. В. Глузман | – професор, доктор педагогічних наук,
академік НАПН України |
| М. Я. Ігнатенко | – професор, доктор педагогічних наук |
| В. С. Заслуженюк | – професор, доктор педагогічних наук |
| Л. І. Редькіна | – професор, доктор педагогічних наук |
| Г. Є. Гребенюк | – професор, доктор педагогічних наук |
| Н. В. Горбунова | – професор, доктор педагогічних наук |
| С. Д. Максименко | – професор, доктор психологічних наук,
академік НАПН України |
| Т. С. Яценко | – професор, доктор психологічних наук,
академік НАПН України |
| В. Ф. Венда | – професор, доктор психологічних наук |
| Н. Ф. Каліна | – професор, доктор психологічних наук |
| В. А. Семиченко | – професор, доктор психологічних наук |
| А. В. Фурман | – 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:

Карпова Е. Е. – доктор педагогічних наук, професор, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського;

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2013 р.

<i>Сіданіч І. Л.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ В СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ.....	277
<i>Калько О. В.</i>	КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ. КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	284
<i>Хомишак О. Б.</i>	ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	289
<i>Курінна С. М.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В УКРАЇНІ.....	295
<i>Новик І. М.</i>	СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	301
<i>Круглик В. С.</i>	КОНЦЕПЦІЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДТРИМКИ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	306

УДК 371

О МУЗЫКАЛЬНЫХ ГРАНЯХ ТВОРЧЕСТВА ХУДОЖНИКОВ-ПЕРЕДВИЖНИКОВ (К 150-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ ТОВАРИЩЕСТВА ПЕРЕДВИЖНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВЫСТАВОК)

Подольн Э. Ф.,

старший преподаватель

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Приступая к педагогической практике, студент сталкивается с тем, что содержание учебной программы по Истории мировой художественной культуры представляет собой своеобразное когнитивное пространство, в котором есть генеральные направления и свое условно выделенное «ядро». Последним можно считать разделы, связанные с изобразительным искусством. Но, в таком случае, как быть с пропорциями в плане интегрирования? Поиск знаний в данной дисциплине должен идти сразу по нескольким направлениям: архитектура, скульптура, литература, живопись, музыка. По ряду объективных, а чаще не объективных причин внедрение музыки в лекционный материал не является безусловным. Но ведь еще в Программе по МХК школ искусств, художественных школ музыка - важнейший «атрибут» формирования у учащихся надлежащего эстетического вкуса, необходимое условие внедрения будущей творческой личности в мир искусства.

Резервы интеграции музыки с другими видами искусств заложены в самом учебном и, разумеется, в дополнительном материале.

При рассмотрении раздела «Творчество художников-передвижников» важно уделить внимание роли музыки, музыкальных средств, мотивов, наконец, музыкальных вкусов, предпочтений «Новой русской школы» в создании шедевров живописи.

Во второй половине XIX столетия наблюдался могучий расцвет русского искусства, своего рода Ренессанс, самой яркой чертой которого явилась демократичность. По-новому засияла слава отечественной живописи. 1863 год ознаменовался бунтом четырнадцати воспитанников Академии художеств против официального искусства. Молодые художники во главе с И.Н. Крамским ушли из Академии. Отныне такие имена как: Крамской, Перов, Репин, Серов, Суриков, Левитан будут связаны с «Товариществом передвижных художественных выставок». Передвижники во многом способствовали победе метода критического реализма; именно они формировали национальную художественную школу, вобравшую в себя лучшее из отечественного и западноевропейского наследия. Передвижники выступали противниками казенного академического псевдоклассицизма, им также был чужд обывательский натурализм. «Искусство есть средство для беседы с людьми» - эти слова могли бы стать девизом как для художников-передвижников, так и для представителей музыкальной элиты того периода, а именно – для представителей «Могучей кучки», возросших на традициях М.И.Глинки и благословленных В.В.Стасовым. Стасов также обозначил передвижников как «Новую русскую школу». Эти направления объединяет стремление к реалистичности, желание проторить дорогу национальному искусству, которому «не оставалось для приюта ни места, ни времени» (П.И.Чайковский).

И.Е.Репин подчеркивал, что сугубый реализм составляет в нем

«наследственность простонародности». Его кисть была правдивее его самого. Красками и формами окружающего мира он восхищался как музыкой. Свои впечатления от берегов Волги он передает так: «Это запев «Камаринской Глиники... Характер берегов Волги на российском размахе на ее протяжении дает образы для всех мотивов «Камаринской», с той же разработкой деталей в своей оркестровке» (И.Е.Репин. Далекое и близкое. М., «Искусство», 1953, с.236-237). Правдивость и сердечность являются неотъемлемыми составляющими работ Репина. Стасов был потрясен его «Портретом М.П.Мусоргского». Стасов говорил, что «...не было никого, кто не остался бы в восторге от этого портрета – так он жизненен, так он похож, так он верно и просто передает всю натуру, весь характер, весь внешний облик Мусоргского».

Репин тщательно изучал свои модели. В передаче образа смертельно больного композитора художник эмоционален и точен в передаче рисунка и цвета. В портрете ощущается свойственное Репину «обожание» природы. Деградация тела не в состоянии скрыть мудрый свет глаз великого композитора, народного певца. В портрете переданы физическое и душевное состояние Мусоргского, его страдания и сила духа.

В портретной живописи Репина запечатлена целая эпоха. Его кисти принадлежат портреты А.П.Бородина, А.К.Глазунова, Н.А.Римского-Корсакова, «Портрет М.И.Глиники, сочиняющего оперу «Руслан и Людмила». Лучшим работам художника присуща особая музыкальность. Он говорил: «Когда-то в Москве я слышал новую вещь Римского-Корсакова. Она произвела на меня неотразимое впечатление, и я подумал, нельзя ли воплотить в живописи то настроение, которое создалось у меня под влиянием этой музыки». Возможно, это настроение спонтанно или провидчески было воплощено в работе, которая «сделала» Репина академиком живописи – «Садко в подводном царстве». По поводу этого произведения Репина Крамской, его учитель, сказал: «Это очень интересная картина, поражающая глубиной фантазии».

Рембрандта Репин ощущал как музыку. «Рембрандт обожал свет. С особым счастьем купался он в прозрачных тенях своего воздуха, который неразлучен с ним всегда, как дивная музыка оркестра, его дрожащих и двигающихся, во всех глубинах согласованных звуков» (И.Е.Репин. Далекое и близкое. М., «Искусство», 1953, С. 361).

В плане музыкальности огромное впечатление производит знаменитая левитановская «мотивность». Мастер вкладывал в простой природный мотив огромную палитру человеческих переживаний. Например, работа «Березовая роща». В ней ощущается зыбкость и полиладовость пейзажных пьес импрессионистов в игре света и тени на березовом стволе при сдержанности колорита. В картине «Вечерний звон» Левитан и в колорите, и в композиции стремится подчеркнуть гармонию изображаемой жизни, пронизанной лейтмотивом осеннего света.

Во время работы над картиной «Над вечным покоем» Левитан все время просил художницу, музыкантшу, актрису С.Кувшинникову играть ему Героическую симфонию Бетховена. В «Вечном покое» небо определяет грозное и торжественное движение природы, ассоциирующееся с мощным бетховенским оркестровым стилем. Величавые облака меняют цвет от свинцового до розового, на них отпечаток грозных знаков. Темы и мотивы Левитана звучали подобно симфонии. Мир музыки его красок невероятно

Черкашина Ж. В.	ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ЕТАПІ ДОВУЗІВЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	204
Царькова О. В.	ПОЧУТТЯ ВИНИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ.....	210
Туриця О. О.	ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ.....	216
Колода С. О.	АВТЕНТИЧНІ ВІДЕОМАТЕРІАЛИ НА УРОЦІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	224
Білецька Ю. Г.	ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	231
Хатунцева С. М.	МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	236
Рукасова С. О.	ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У 70-Х РОКАХ ХІХ СТ.....	244
Герасименко Л. В.	ПРИНЦИП НАРОДНОСТІ В ДИДАКТИЦІ П. КАПТЕРЄВА.....	249
Волошина Л. Г.	ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З МУЗИКИ.....	257
Зотова-Сидло О. Ю.	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	265
Харланова Т. М.	МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ „ЦІННОСТІ”.....	272

Козубцов І. М.	ІНФОРМАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ВЧЕНИМИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИКОНАННІ ОБОВ'ЯЗКІВ.....	129
Кондрашова Ю.	ІНДИВІДУАЛЬНО НЕПОВТОРИМІЙ СМЫСЛ АРХЕТИПНОЇ СИМВОЛІКИ В ПСИХОРИСУНКАХ ДІТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	136
Кравцов Г. М. Вітнік М. О. Тарасіч Ю. Г.	ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ. СУЧАСНИЙ СТАН.....	143
Криворот Т. Г.	ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ В ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБОТАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ.....	148
Прокоф'єва О. О. Гахарія Н. М.	ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	154
Рижкова А. Ю.	ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ДИДАКТИЧНИХ УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	161
Святенко Ю. А.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ В ВОЗНИКНОВЕНИИ РЕГРЕССИИ.....	169
Сиренко А. С.	СИМВОЛИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ АРХЕТИПА «СОЛНЦА».....	177
Тихомирова Н.Ф.	СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ.....	183
Харитонов В.А.	ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА.....	188
Щука Г. П.	ФОРМУВАННЯ ГАЛУЗЕВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У СИСТЕМАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ, РОСІЇ ТА БІЛОРУСІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	196

прекрасен, динамичен. К ряду шедевров, отличавшихся яркостью красок и мажорностью звучания, относится картина «Весна – большая вода» (1897). Последнее неоконченное полотно Левитана также связано с водой. Это «Озеро». Даже в таком незавершенном виде картина поражает симфонизмом: вода, косяки с домами, прозрачное небо с мягкими, движущимися по нему облаками, отражающийся в воде храм... «Мотивность» прослеживается и в последнем и в первом шедевре художника – «Осенний день. Сокольники». В нем соединился целый ряд важнейших для Левитана мотивов – вечер, осень, дорога, а также мотив человеческой души.

«До такой изумительной простоты и ясности мотива, до которого дошел Левитан, никто не доходил до него, да и не знаю, дойдет ли кто и после», - писал А.П.Чехов о произведении «Сумерки. Стога». Этот этюд написан для Чехова и помещен на стене камин в кабинете писателя.

Переломной в истории изобразительного искусства стала работа В.А.Серова «Портрет Иды Рубинштейн». Портрет вызвал яростные споры, Суриков назвал его «безобразием». Критикам казалось, что эта работа – надругательство над красотой. Но Серов « все время был в исканиях», - как заметил Добужинский. Серов понимал, что красота не есть нечто застывшее. Художник удлиняет ноги танцовщицы, деформирует все ее тело. При этом ее поза - словно оживший барельеф. Перстни, розовый шарф напоминают о «Соломее», где Ида должна была исполнить танец «Семи покрывал».

Глядя на непрофессиональную танцовщицу Иду Рубинштейн, которая эпатировала парижан, мы понимаем Серова, загоревшегося ее написать. Он сравнивал Иду с архаическим барельефом. Невольно хочется провести параллель с «Дельфийскими танцовщицами» Дебюсси. И у Серова и у Дебюсси ощущается одухотворенность мраморных изваяний античного барельефа. Но если у Дебюсси передается движение на древнегреческом барельефе в строгом танце, схожим с эммелией, то на полотне Серова героиня словно застыла в несколько искусственной позе в соответствии с принципами создания ассирийских барельефов.

От реализма 80-ых годов Серов переходит к новым исканиям 90-ых, к сознательному модернизму конца XIX и начала XX века. Художественный метод Серова отличался новой мерой всестороннего художественного постижения. Серов часто апеллировал к образам театрального мира. Это естественно, ведь он родился в семье известного композитора, музыкального критика. Отец художника явился создателем ярких произведений в модном тогда синтетическом жанре – опера («Вражья сила», «Рогнеда», «Юдифь»). В.А.Серов работал для домашнего театра С.Мамонтова и для балетов, которые продюсировал С.Дягилев.

В 1905 году Серов создает ряд графических портретов, в том числе и «Портрет Федора Шаляпина». В этом произведении стирается граница между изобразительным и театральным жанром. Артист изображен не на сцене, но его романтический облик, поза, выразительный взгляд говорят о том, что он находится «в образе», возможно, погружен в мир одного из своих оперных героев.

О В.И.Сурикове критики говорили, что он «словно пользовался машиной времени». Нестеров назвал суриковскую живопись «крепкой, густой, звучной, захваченной из существа действия и вытекающей из самой необходимости».

Первый эпизод к картине Сурикова «Степан Разин» был создан по

мотивам народної пісні. В остаточному варіанті від пісні залишилась музичність композиції.

На фоні разгульної стихії задумчив головний герой. Скользить по Волге лодка, полужит Степан і под свободный песенный разлив рождается в нем дума о том, как сделать свободным русский народ.

Глава передвигников И.Н.Крамской сформулировал эстетические принципы, которые легли в основу деятельности Товарищества. Он призывал не увлекаться красотами, романтизмом приподниманием себя за волосы, а честно отражать действительность сквозь «магический кристалл» социальной идеи, показать обществу куда и зачем ему надо идти. Как и многие художники-философы, Крамской предлагает решение проблемы смысла человеческого существования с помощью искусства. «Без идеи нет искусства», - говорит Крамской. Эти же самые идеи служили импульсом для творческих исканий литераторов и музыкантов «золотого века» русского искусства. В тандеме искусств ощущалось огромное взаимовлияние, и каждый из видов и жанров искусства подчеркивал роль других. Музыкальность присуща стилям художников всех эпох. И причина этого не только в сходстве тенденций, средств выразительности, тематической направленности. Если художник пишет не только красками и кистью, но и нервами, душой, - он не будет глух к музыкальной мотивности, которая в огромной степени характеризует образный строй произведений высокого искусства.

УДК 37.012:371.3:51

МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ЯК ШЛЯХ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

*Кухарева Олена Сергіївна,
к.п.н. асистент кафедри математики,
теорії та методики навчання математики
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Освіта, як відкрита система, під впливом зовнішніх чинників повинна постійно розвиватися разом з розвитком суспільства. Тому і сьогодні, на етапі входження України в європейський освітній простір, освіта потребує деяких змін. Від якості освіти залежить рівень розвитку свідомості кожного громадянина, а отже і рівень розвитку країни взагалі. Актуальною стає проблема забезпечення належного рівня математичної підготовки учнів, розвиток їхніх математичних здібностей. Головна задача української освітньої політики сьогодні – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності і відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. Сьогодні залишається актуальною проблема, що визначалася авторами посібника [3], як здійснити моніторинг якості освіти та в який спосіб можна впливати на неї й управляти процесом її поліпшення. Тому всі загальноосвітні навчальні заклади здійснюють моніторинг процесу навчання (неперервний збір інформації щодо ефективності навчання в педагогічній системі) та академічний рівень учнів (неперервний збір даних щодо рівня знань, вмінь та навичок учнів, їх рівня вихованості, поведінки та пізнавальної

<i>Алієва З. А.</i>	ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕПЕТИЦІЙНО-ВИКОНАВЧОГО ПРОЦЕСУ В УЧБОВОМУ ХОРІ.....	63
<i>Білоус О. С.</i>	ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК НАУКА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....	67
<i>Косцова М. В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	72
<i>Посторонко А. І.</i>	ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ.....	77
<i>Табачник І. Г.</i>	ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЮНАЦТВА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	82
<i>Гришина А. В.</i>	ПЕСОЧНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	87
<i>Ковальчук Г. О.</i>	ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТРЕНІНГІВ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ У ДИДАКТИЧНІЙ СИСТЕМІ ВНЗ.....	93
<i>Свириденко О.М.</i>	ЗНАЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	100
<i>Сільчук О. В.</i>	СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ДОСЛІДНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	108
<i>Шарбатов Э. А.</i>	ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В АКСИОПСИХОЛОГИИ.....	113
<i>Борисенко Т. Г.</i>	РАЗВИТИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ.....	119
<i>Капустін І. В.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	123

ЗМІСТ

<i>Подольн Э. Ф.</i>	О МУЗЫКАЛЬНЫХ ГРАНЯХ ТВОРЧЕСТВА ХУДОЖНИКОВ-ПЕРЕДВИЖНИКОВ (К 150-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ ТОВАРИЩЕСТВА ПЕРЕДВИЖНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВЫСТАВОК).....	3
<i>Кухарева О. С.</i>	МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ЯК ШЛЯХ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ.....	6
<i>Рудікова В. В.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ВУЛИЦІ МОБІЛЬНИМИ ВОЛОНТЕРСЬКИМИ ГРУПАМИ.....	14
<i>Лемак О. І.</i>	ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	17
<i>Данильченко О.</i>	ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.....	22
<i>Славська Я. А.</i>	ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	27
<i>Деснова І. С.</i>	СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ «ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ».....	34
<i>Назарук В. Л.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У НАПРЯМІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я.....	40
<i>Авраменко А. А.</i>	ФИРМЕННЫЙ СТИЛЬ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОВРЕМЕННЫМ ОБЩЕСТВОМ.....	45
<i>Ярошенко В. С.</i>	ГЛИБИННО-ОСОБИСТІСНІ БАР'ЄРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	51
<i>Шачкова Н. В.</i>	ВЛИЯНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА НА ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ.....	58

мотивації) з метою корегування цього процесу. Але, не зважаючи на те, що сьогодні існує багато різноманітних тестів, завдань щодо перевірки якості математичної підготовки учнів, рівня їхньої пізнавальної активності та інтересу, ми вважаємо, що ця проблема є актуальною й надалі та потребує більш детального вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання підвищення рівня математичної освіти та реформування методичної системи навчання математики на різних етапах розглядало багато дослідників в нашій країні (Г. Бевз, Г. Білянн, М. Бурда, М. Жалдак, М. Ігнатенко, Є. Нелін, З. Слєпкань, І. Тєслєнко, В. Швєць, М. Шкіль та інші), питання щодо моніторингу освіти розглядали в своїх працях такі науковці: Н. Бібік, І. Булах, Л. Гринєвич, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Овчарук, О. Савченко, В. Кремень та інші.

Мета цієї статті полягає в аналізі поняття моніторингу процесу навчання, його складових та наведенні прикладу різнорівневої контрольної роботи з початків аналізу, як одного з інструментів внутрішкільного моніторингу навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати можливості моніторингу як засобу дослідження та інструменту вимірювання різних складових багатогранного й складного об'єкта – якості освіти і виховної діяльності – здається доцільним з'ясувати, що ми розуміємо під поняттям «моніторинг».

Звертаючись до витоків поняття «моніторинг» зазначимо, що слово «моніторинг» походить від латинського *monitor* – наглядач, контролер. Монітором називався старший учень, помічник учителя в школах, які працювали в школах за белл-ланкастерською системою взаємного навчання. Такі школи існували в Англії, США, Франції, Швейцарії, Бельгії, Росії наприкінці XVIII – на початку XIX століття. Монітори виступали помічниками вчителя й під його керівництвом вели заняття з рештою молодших учнів. У деяких англійських школах і школах Швейцарії є монітор-учень, який виконує обов'язки, схожі з обов'язками старости класу [4].

У сучасному словнику іншомовних слів моніторинг визначається, як 1) постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам; 2) спостереження за довкіллям, оцінка й прогноз його стану у зв'язку з господарською діяльністю людини; 3) збір інформації для вивчення громадської думки стосовно якогось питання [5, с. 464].

На регіональному рівні моніторинг якості загальної середньої освіти повинен торкатися функцій регіонального управління якістю освіти та становити підґрунтя для прогнозування розвитку регіональної системи освіти, визначення ефективності запровадження цільових програм розвитку освіти. В рамках моніторингової оцінки мають проводитися спеціальні дослідження соціального середовища, освітніх потреб різних груп населення регіону тощо.

На муніципальному рівні надається розгорнуте уявлення про діяльність муніципальної системи освіти в цілому та її елементи порівняно один з одним, а також із урахуванням специфічних функцій кожного елемента (ліцею, гімназії, коледжу, школи для дітей з особливими потребами тощо). Відпрацьовується прогноз про розвиток системи загальної середньої освіти на даній території. Результати моніторингових досліджень на муніципальному рівні дають можливість організувати роботу, спрямовану на підвищення

кваліфікації учителів та керівників з питань здійснення управління якістю освіти; проаналізувати наявні тенденції в їх змінах та відповідним чином будувати освітніську політику; визначити рейтинг конкретного навчального закладу тощо.

На внутрішньошкільному (або внутрішньокласному) рівні освітній моніторинг виступатиме основою для розробки шляхів удосконалення діяльності окремих навчальних закладів, навчально-виховного процесу та діяльності окремого учня. Саме на цьому рівні відпрацьовуються психолого-педагогічні рекомендації; спрямовані на корекцію навчально-виховної роботи.

Головна мета будь-якого моніторингу навчальних досягнень – поліпшення стану підготовки учнів навчальних закладів шляхом його визначення і цілеспрямованого корегування [1, с. 10]. До основних завдань моніторингу відносять такі:

- виявлення навчальних досягнень учнів;
- з'ясування причин відмінностей навчальних досягнень у різних категоріях учнів;
- виявлення факторів, які суттєво впливають на стан навчальної підготовки;
- корегування навчального процесу і його навчально-методичного забезпечення на основі аналізу результатів вимірювань і досліджень;
- підготовка навчальних закладів до широкого застосування різних засобів діагностування, зокрема тестів у навчанні математики;
- впровадження сучасних технологій проведення підсумкового контролю у навчальному закладі;
- підготовка учнів і вчителів до стандартизованих іспитів, які починають впроваджувати у вітчизняній школі.

Для реалізації цих завдань необхідні такі дії з боку вчителів, методистів та адміністрації школи:

- проведення щонайменше дворазових вимірювань знань учнів протягом навчального року – на його початку і в кінці (бажано в середині);
- застосування вимірників різних рівнів навчальної підготовки учнів, які б задовольняли основні вимоги до якості педагогічних вимірювань;
- розробка технологій проведення вимірювань та обробки результатів;
- збір, аналіз, узагальнення інформації про фактори, які впливають на успішність навчання;
- інтерпретація результатів вимірювань і дослідження причин відмінностей навчальних досягнень різних категорій учнів;
- розробка рекомендацій щодо організації корегувальної діяльності учнів для досягнення певного рівня навчальної підготовки;
- створення відповідних навчально-методичних матеріалів для корегування навчальної підготовки учнів;
- неперервне вдосконалення засобів вимірювань та технологій проведення моніторингу математичної підготовки [1, с. 10].

Становленню системи зовнішнього стандартизованого тестування в Україні на основі кращого вітчизняного і міжнародного досвіду був присвячений експеримент зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів (наказ МОН України від 17.07.2002 р. № 409), проведений Міністерством освіти і науки України та Центром тестових технологій за фінансової та

Література

1. Співаковський О.В., Львов М.С., Кравцов Г.М., Крекнін В.А., Гуржій Т.А. Зайцева Т.В. Кушнір Н.А., Кот С.М. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – №2 (20). – С. 17–21.

2. Круглик В.С. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. / В.С. Круглик // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Випуск 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – 156 с., с. 88-94.

3. Співаковський О.В., Львов М.С. Шляхи удосконалення курсу “Основи алгоритмізації та програмування” у педагогічному вузі. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. - №4. - С.22 - 24.

4. Співаковський О.В., Львов М.С., Гуржій Т.А. Основні задачі проектування комп'ютерних систем підтримки практичної навчальної математичної діяльності // Нові технології навчання: Наук. - метод. Зб. Вип. 33.-Київ, 2002. – С. 24 - 28.

5. Співаковський О.В., Львов М.С., Круглик В.С. Робоче місце вчителя в сучасній інформаційній системі управління навчальним процесом. - Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова Серія № 2. Комп'ютерно орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. - №3 (10) - 2005. - 380 с.

6. Coursera. Access mode: <https://www.coursera.org/>

7. Coursera on wiki. Access mode: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Coursera>

8. Autodidacticism. Access mode: <http://en.wikipedia.org/wiki/Autodidacticism>

Таким чином, навантаження на викладача при такому підході набагато перевищує звичайний рівень. Але велика кількість роботи виконується одноразово, і використовується багатьма студентами та багаторазово, що дозволяє значно зекономити ресурси на навчання.

Робота студентів з системою. Робота студентів з системою також базується на принципах роботи з дистанційними системами.

Особливістю є практична відсутність роботи з викладачем. Це має компенсуватися роботою в спільноті на форумі курсу, де студенти допомагають один одному та вирішують разом складні питання.

При роботі з системою студент має план роботи, навчальні матеріали: відеолекції, документи лекцій, презентації. Після вивчення розділів та підрозділів пропонується тестування для самоперевірки та допуску до подальшого навчання.

Практичні завдання студент може виконувати як на локальному робочому місці, так і безпосередньо в режимі онлайн. Система перевіряє правильність виконання роботи, застосовуючи для цього спеціально підготовлені засоби моделювання оточення, в якому має виконуватися програма.

Таким чином, використовуючи систему, студент набуває необхідні компетенції, та перевіряє їх якість.

Висновки. Сучасні інформаційні технології надають можливість вибудувати будь-які необхідні освітні траєкторії, підтримуючи різні аспекти навчання, створюючи нові форми. Дистанційні портали, орієнтовані на підтримку самостійного навчання дозволяють значно зменшити вартість навчання.

Програмне забезпечення для підтримки самостійного навчання повинне містити як мінімум відеолекції з інтерактивним тестуванням, розвинуту систему тестування, автоматизовану систему перевірки практичних завдань.

Дане дослідження потребує подальших розвідок у напрямках як технологічного, так і методичного забезпечення.

Резюме. В статті розглянуто концепцію програмного забезпечення підтримки самостійного навчання з метою зменшення вартості навчання та забезпечення вільного доступу до знань. Розглянуто необхідні складові систем орієнтованих на самостійну роботу. Приведено необхідний перелік модулів системи дистанційного навчання, для підтримки самостійної роботи. Розглянуто роботу з системою з точки зору викладача та студента. **Ключові слова:** самостійне навчання, дистанційна освіта, контроль знань, підтримка практичної діяльності.

Summary. In this article the concept of the program to support self-directed learning. Given the necessary list of distance learning modules to support the independent work. The operation of the system from the point of view of the teacher and the student. **Keywords:** self-learning, distance education, knowledge control, support for practice.

Резюме. В статье рассмотрена концепция программы поддержки самостоятельного обучения. Приведены необходимый перечень модулей системы дистанционного обучения, для поддержки самостоятельной работы. Рассмотрена работа с системой с точки зрения преподавателя и студента. **Ключевые слова:** самостоятельное обучение, дистанционное образование, контроль знаний, поддержка практической деятельности.

експертної підтримки Міжнародного фонду «Відродження» (2002–2005). У ході експерименту було підготовлено нормативно-правову основу зовнішнього тестування, розроблено й апробовано його технологічний цикл, здійснено підготовку кадрів, проведено інформаційну кампанію, організовано низку фахових і громадських обговорень. У 2006 році в Україні розпочато запровадження зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Випускники мають додаткову можливість зарахувати отримані результати за власним бажанням як державну підсумкову атестацію (українська мова, математика, історія) та як вступні іспити до вищих навчальних закладів. З 2008 року запроваджується тестування з української мови та історії як обов'язкове, а з математики, біології, хімії та фізики – за вибором учнів.

У 2006 році також проведено міжнародне пілотне моніторингове дослідження якості природно-математичної освіти (TIMSS) учнів початкової та основної школи.

З 2007 року Україна виступає як рівноправний партнер Міжнародних моніторингових досліджень якості природно-математичної освіти (TIMSS) учнів початкової та основної школи, а також впроваджується Національна система моніторингу вивчення рівня навчальних досягнень з математики учнів 4-х класів початкової школи в контексті підготовки до навчання в основній школі та отримання інформації щодо впливу факторів, які характеризують процес навчання, на стан підготовки учнів [4].

Одним з ефективних сучасних засобів вимірювання рівня навчальних досягнень учнів є тести. Тестами навчальних досягнень називають системи спеціальних завдань для виявлення ступеня засвоєння певних видів навчальної діяльності в сукупності з деякою системою вимірювання та інтерпретування результатів вимірювання. Тобто головною ознакою тестів є те, що вони є засобами якісного вимірювання. Тести для діагностування навчальних досягнень учнів поділяють на два види [1, с. 14]:

1. Тести, що орієнтовані на співвідносну групу (нормативні).
2. Тести, що орієнтовані на критерії (критеріально орієнтовані).

Тести першого виду за своєю структурою і засобами обробки аналогічні до традиційних психодіагностичних тестів. Їх застосовують для порівняння індивідуального результату з результатом достатньої вибірки, які формують уявлення про норму. За допомогою тестів другого виду можна порівнювати індивідуальні результати з певним стандартом вимог до засвоєння навчального матеріалу, наприклад, базовими вимогами програми до засвоєння предмету на певному етапі навчання. Тобто уявлення критерії існує до тестування і незалежно від нього. Вимірювання рівня навчальної підготовки учнів, сформованості в них базових компетентностей, зокрема самоосвітньої компетентності, потребує критеріально орієнтованих тестів, критеріями в такому випадку виступатимуть досягнення учнями відповідного рівня знань або сформованості компетентності.

Методичними об'єднаннями вчителів математики розробляються системи діагностичних робіт для перевірки якості знань, вмінь та навичок учнів на кожний навчальний рік, де визначаються керівники діагностування, вчитель, класи, мета, форми та термін проведення, укладачі тестів, терміни обробки результатів та стогова документація. Технологія створення тестів навчальних досягнень складається з багатьох етапів [1, с. 14]. Ця процедура передбачає

такі види діяльності:

- складання технічного завдання на підготовку тесту (специфікації);
- формування банку тестових завдань;
- аналіз доступності тестових завдань і відбраковування неякісних завдань;
- формування робочого варіанту тесту;
- формування репрезентативної вибірки для експериментальної перевірки цього варіанту;
- знаходження коефіцієнтів надійності за різними методиками і різних видів надійності;
- експертне дослідження змістової валідності;
- розробка кількох варіантів тесту та перевірка їхньої еквівалентності;
- розробка нормативів тесту;
- створення інструктивно-методичного забезпечення тестування.

Застосування тестів, як вимірювання та оцінювання результатів навчання має як свої переваги, так й деякі недоліки, таким чином серед вчителів математики є прибічники тестування та ті, що недовірили до них ставляться. Розглянемо детальніше позитивні та негативні риси тестування.

Перша та головна перевага тестів у порівнянні з іншими засобами – їхня здатність якісно вимірювати навчальні досягнення, тобто об'єктивно, надійно і валідно. До переваг тестів над іншими засобами вимірювання навчальних досягнень відносять також такі:

- технологічність процедури оцінювання;
- об'єктивність оцінювання;
- психологічна комфортність для значної частини учнів;
- здатність виявити не тільки те, що засвоєно, а й те, що не засвоєно;
- можливість застосовувати комп'ютерні технології для проведення тестування, перевірки правильності виконання завдань і обробки результатів тестування;
- економія часу на забезпечення зворотного зв'язку.

Головним недоліком тестів вважають їхню неефективність у діагностуванні системності та глибини знань, способів діяльності, творчості, раціональності діяльності та здатності до самостійності [1, с. 18]. Але не всі тести мають ці недоліки, наприклад в системі комп'ютерних тестів, що побудовані нами дослідженні має місце перевірка й способів діяльності (при обчисленні похідних, інтегралів тощо), раціональності (проходження кожного тесту має обмеження часу). Серед недоліків тестів також відмічають можливість вгадати правильну відповідь, але слід пам'ятати, що ймовірність правильно вгадати відповіді на значну кількість питань є дуже малою.

Ми не схиляємось до думки про те, що тестування є універсальним засобом вимірювання результатів навчання, зрозуміло, що для діагностування творчих здібностей учнів, врахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей необхідно використовувати інші засоби, але це не має зміщувати значущості тестів для діагностування навчальних досягнень учнів на тому етапі навчального процесу, де це є необхідним та ефективним.

Проведенню будь-якого вимірювання результатів навчання (компетентностей або знань, вмінь та навичок) учнів має передувати ретельна підготовка. Насамперед йдеться про психологічну підготовку до проведення

Система для підтримки самостійного навчання повинна бути веб-орієнтованою, та відноситися до класу систем з підтримкою практичної діяльності [1-5].

Система повинна мати широкі можливості для організації навчального процесу, що включають:

- Зручну систему редагування навчальних матеріалів
- Систему публікації статей
- Систему публікації новин
- Систему публікації відеолекцій
- Систему організації роботи групи
- Систему організації індивідуальної роботи студента
- Систему тестування з автоматичною перевіркою завдань
- Систему перевірки практичних робіт
- Систему моніторингу процесу навчання
- Систему персоналізації для студентів
- Цілісне педагогічне середовище, що включає в себе
 - Мультимедійний гіпертекстовий підручник
 - Збірник навчальних завдань
 - Історію прогресу користувача
 - Середовище для введення та збереження завдань
 - Систему тестування
 - Форум
 - Систему зв'язку з викладачем
 - Середовище перевірки виконаних завдань
 - Систему для збереження результатів навчання (журнал)
 - Систему опитувань

Робота тьютора з системою. Робота тьютора з системою базується на принципах роботи з системами дистанційної освіти, але має і певні відмінності.

По-перше є необхідність створення відеолекцій високої якості з детальним викладенням матеріалу, проміжними тестами, інтерактивною складовою. Метою створення відеолекцій є об'єднання переваг дистанційних та очних технологій. Відеолекції є основним джерелом достовірної, актуальної, вичерпної, структурованої інформації.

По-друге система тестування повинна бути розширеною, з великою кількістю різноманітних тестів, різного призначення та рівня складності. Для цього тьютор повинен підготувати тести для кожної елементарної частини матеріалу, тести для кожного розділу, підсумкові тести та тести для самоконтролю.

По-третє система повинна підтримувати перевірку практичних завдань (вихідних кодів програми, файлів конфігурації тощо). Для цього тьютор має підготувати практичні завдання та спеціальні тестові файли з вихідними та еталонними даними.

Ще однією особливістю є необхідність сприяти формуванню спільноти на форумі та його модерації, хоча цю функцію можна доручити студентам.

Важливою задачею є моніторинг форуму та винесення питань в лекції або до розділу «Часті запитання», таким чином доповнюючи та удосконалюючи матеріали курсу.

8. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: метод. посібн. / [уклад: Л. П. Вовк, Г. Д. Панченко, О. С. Падалка та ін.]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 83 с.

УДК 004.94:378:377

КОНЦЕПЦІЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДТРИМКИ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ

Круглик В. С.,

к.п.н., доц. кафедри інформатики ХДУ (м. Херсон)

Постановка проблеми. Сьогодення ставить жорсткі вимоги до зменшення вартості навчання. Надання вільного доступу до знань є однією з найважливіших завдань сучасної освіти. Для вирішення цього питання розв'язуються як педагогічні так і технологічні задачі[1]. Скорочення аудиторної роботи, складність для студентів самостійно вивчати матеріал потребує нових підходів до викладання предметів, методичного забезпечення та впровадження нових методів підтримки навчання. Вирішення проблеми доступу до знань, досягнення відкритості та адекватності представлення контенту, автоматизації контролю засвоєння знань, надання можливостей для самостійного навчання є актуальним.

Аналіз дослідження. Проблеми, пов'язані з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання (КТН) у середній і вищій школах, досліджували такі науковці: В.Н. Агеєв, Н.В. Апагова, А.І. Башмаков, І.А. Башмаков, В.Ю. Биков, Л.В. Брескіна, А.Ф. Верлань, І.Г. Ветрова, Є.Ф. Вінниченко, В.П. Горох, Ю.В. Горошко, А.М. Гуржій, О.В. Данилова, Ю.О. Дорошенко, М.І. Жалдак, Ю.О. Жук, І.С. Іваськів, М.Я. Ігнатенко, Л.Х. Зайнутдінова, С.І. Карп, В.І. Клочко, О.В. Кохан, Г.М.Кравцов, В.В. Лапінський, О.В. Лемент, С.О. Лещук, М.С. Львов, Ю.І. Машбиць, Н.В. Морзе, К.О. Осенков, А.В. Осін, А.В. Пеньков, С.А. Раков, Ю.С. Рамський, В.Г. Редько, О.В. Резіна, І.В. Роберт, В.Д. Руденко, М.Л. Смільсон, О.В. Співаковський, О.Б. Тищенко, Ю.В. Триус, А.Ю. Уваров, В.Д. Шавко, М.І. Шут та ін.

Дидактичні та психологічні аспекти застосування сучасних інформаційних технологій навчання знайшли відображення в роботах В.П. Безпалька, В.П. Зінченка, В.С. Ледньова, В.Я. Ляудіса, Ю.І. Машбиця, О.О. Леонтєва, А.М. Пеникала, В.В. Рубцова, В.Ф. Паламарчук, Л.Н. Прокопенка, Н.Ф. Талізної, О.К. Тихомирова та ін. Дослідження щодо врахування психологічних особливостей навчальної діяльності студентів, закономірностей формування умінь і навичок здійснювали А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, І.Я. Лернер, В.А. Попков, В.В. Сериков, С.Д. Смирнов, Ю.Г. Фокін, І.Ф. Харламов, М.М. Шахмаєв та ін.

Мета статті. Метою даної статті є описати модель програмного забезпечення для самостійного навчання.

Концепція програмного забезпечення підтримки самостійного навчання. Звертаючи уваги на розроблені системи, та виділяючи необхідні для навчання вимоги, можемо сформулювати концепцію програмного забезпечення підтримки самостійного навчання.

вимірювань, незважаючи на те, чи проводилися вони раніше.

Учень має бути впевнений в тому, що:

- вимірювання проводиться передусім на його користь;
- вимірювання не супроводжується покаранням за неуспіх;
- оцінку йому поставлять лише за його згодою;
- він може отримати чітке уявлення про стан своєї підготовки, порівняти його із середньостатистичними даними, одержаними за вибіркою доволі великого обсягу;

• він може отримати допомогу в з'ясуванні та усуненні прогалин у його підготовці [1, с. 22].

Одним з важливіших завдань будь-якого моніторингу є формування в учнів відповідальності за підготовку до вимірювань, систематичне проведення моніторингу сприятиме також формуванню в учнів навичок самоконтролю і самовдосконалення.

12-бальна шкала рівнів оцінювання (початковий, середній, достатній, високий) навчальних досягнень учнів, якою нині користуються в школі містить у собі такі ідеї:

- класифікація задач і вправ за рівнями складності і оцінювання їх розв'язування відповідною кількістю балів;

- покрокове оцінювання результатів, при якому враховуються лише успіхи учня.

Значимо, що I і II рівні навчальних досягнень передбачають засвоєння і відтворення навчального матеріалу на репродуктивному рівні, тому логічними кроками у процесі розв'язування вправ відповідної складності слід вважати окремі дії або операції.

На III і IV рівнях навчальні досягнення включають застосування набутих знань у нестандартних ситуаціях, коли учень мислить не конкретно, а згорнутими поняттями, узагальнює матеріал і робить висновки. Логічними кроками тут будуть окремо логічно завершені етапи (частини) розв'язання вправ, які містять елементи репродуктивних знань I і II рівнів.

Таким чином складність завдань залежить від кількості логічних кроків, реалізація яких оцінюється відповідною кількістю балів, так як кількість балів практично відповідає кількості логічних кроків, які необхідно виконати у процесі розв'язування завдання.

Учнім слід одночасно пропонувати на вибір 4 різнорівневі варіанти робіт, кожен з яких містить по 3 завдання:

-перший варіант має містити завдання I рівня складності, результати його виконання оцінюють від 1 до 3 балів;

-другий варіант складається із завдань II рівня складності. За їх виконання учень може одержати від 1 до 6 балів;

-третій варіант містить відповідно завдання III рівня складності. Їх виконання оцінюється 1-9 балами;

-аналогічно складається четвертий варіант, за який учень може одержати від 1 до 12 балів.

Завдання кожного з варіантів мають бути підібрані за принципом наростаючої складності між собою. Учень обирає той варіант, який на його думку він може розв'язати. Але він може виконувати завдання і різних варіантів. При цьому вчитель зараховує кращий варіант. Варто зазначити, що сумування балів можливе лише при виконанні одного й того ж самого рівня.

Наведемо приклад таких завдань для перевірки знань учнів старшої школи з початків аналізу, які мають матричну структуру, розробниками якої є Г.М. Литвиненко та Л.Я. Федченко [6].

10 клас. Підсумкова контрольна робота (Модульна програма 1)

№№	3 бали	6 балів	9 балів	12 балів
<i>Ліва сторона</i>				
№ 1.	Дослідіть функцію на парність і непарність: $y = x^2 + 1$.	Дослідіть функцію на парність і непарність: $y = x^4 - 2x^2 + 3$.	Дослідіть функцію на парність і непарність: $y = (x + 3)^2(x - 5)^2$.	Дослідіть функцію на парність і непарність: $y = \frac{2x}{x^2 + x + 1}$.
№ 2.	Знайдіть область визначення функції: $y = \lg 3x$.	Знайдіть область визначення функції: $y = \log_{\frac{1}{4}}(x^2 - 2x)$.	Знайдіть область визначення функції: $y = \sqrt{x^2 - x - 6} + \frac{2x^2 + 1}{x + 1}$.	Знайдіть область визначення функції: $y = \frac{1}{\ln\left(\frac{x-2}{4-x}\right)}$.
№ 3.	Побудуйте графік функції і знайдіть найбільше та найменше значення функції: $y = (x-1)^2$.	Побудуйте графік функції і знайдіть найбільше та найменше значення функції: $y = \frac{1}{x} - 2$.	Побудуйте графік функції і знайдіть найбільше та найменше значення функції: $y = \log_{\frac{1}{7}} x + 2$.	Побудуйте графік функції і знайдіть найбільше та найменше значення функції: $y = (2)^x + 1$.

Контрольна робота містить чотири різнорівневих блоки завдань, що відповідають початковому, середньому, достатньому та високому рівням навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою оцінювання. Кожен блок відповідного рівня завдань містить по три номери завдань і розрахований на 45 хвилин його виконання. З огляду на програмні вимоги до обсягу роботи блоку на урок, деякі номери містять більше, ніж одне завдання. Головною особливістю таких контрольних робіт є те, що завдання роботи підібрані таким чином, що по горизонталі вони, як правило однотипні, але різного ступеня складності; по вертикалі – навпаки, всі три завдання різного змісту, але одного рівня складності. Оцінювання таких контрольних робіт має проводитися таким чином: завдання I рівня оцінюються одним балом, II – двома, III – трьома і IV – чотирма балами. Тому за всі три правильно виконані завдання обраного рівня учень може дістати відповідно 3, 6, 9, 12 балів. Якщо один номер містить кілька завдань, то спільний результат їх виконання оцінюється балом даного номера. Якщо учень розв'язав кілька завдань по горизонталі, тобто завдання різного рівня, але однотипні, то йому зараховується не сума балів, а один найкращий результат.

Дана система оцінювання формує в учнів навички самооцінки й самоконтролю, що є дуже важливим для формування його особистості. Проведення таких робіт значно полегшує роботу вчителя, а покрокове оцінювання створює умови для оперативного аналізу рівня і якості навчальних досягнень учнів та проведення їх корекції.

Відповідної підготовки до проведення моніторингу потребує також вчитель. Він має бути впевнений в тому, що:

- за результатами вимірювання жодних адміністративних висновків щодо його роботи не буде зроблено;

проблемі не приділялося належної уваги, тому невирішеними залишається багато проблем, дослідження яких пов'язане з пошуком ефективних шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи до діагностичної діяльності, зокрема, що розкривають можливості діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів та формування діагностичних умінь у студентів педагогічних вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін тощо.

Резюме. У статті розглянуто сучасні підходи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів; подана характеристика основних дефініцій дослідження, а саме: «професійна підготовка», «діагностування» та «пізнавальний інтерес»; розкрито елементи системи професійної підготовки педагогів до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. **Ключові слова:** підготовка майбутніх учителів початкових класів, діагностування пізнавальних інтересів, молодші школярі.

Резюме. В статье рассмотрены современные подходы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к диагностированию развития познавательных интересов младших школьников; представлена характеристика основных дефиниций исследования, а именно: «профессиональная подготовка», «диагностирование» и «познавательный интерес»; раскрыты элементы системы профессиональной подготовки педагогов к диагностированию развития познавательных интересов младших школьников. **Ключевые слова:** подготовка будущих учителей начальных классов, диагностирование познавательных интересов, младшие школьники.

Summary. The article reviews current approaches training of primary school teachers to diagnose cognitive interests of younger pupils, presented the main characteristics of the definitions of the study, namely: "training", "diagnosis" and "cognitive interest", revealed elements of training teachers to diagnose cognitive interests of younger pupils. **Keywords:** training of primary school teachers, diagnosing cognitive interest younger students.

Література

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Надія Михайлівна Бібік. – К., 1998. – 380 с.
2. Бойко Н.О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.О. Бойко. – Харків, 1999. – 20 с.
3. Закон України «Про вищу освіту». – К., 2002. – 97 с.
4. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К., 2009. – 476 с.
5. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України / [О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко та ін.]. – К.: Світлич, 2009. – 208 с.
6. Педагогическая энциклопедия / [гл. редактор Каирова А. И.]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – Т. 3. – 880 с.
7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: [навч. посіб.] / Іван Павлович Підласий. – К : Україна, 1998. – 343 с.

- суттєво впливають на формування особистості дитини: визначають її активність у навчанні, сприяють формуванню здібностей, виховують творчий підхід у різних видах діяльності;

- підвищують загальний емоційний тонус учнів тощо.

Сучасні науковці – І. Дичківська, Т. Кулікова, Т. Поніманська вважають, що пізнавальний інтерес варто розглядати як прагнення дитини пізнавати нове, з'ясувати незрозуміле про якості, властивості предметів, явищ дійсності, бажання вникнути в їх сутність, знайти існуючі між ними зв'язки та відношення. Основою пізнавального інтересу є активна мислинцева діяльність.

У своїх дослідженнях Н. Бібік стверджує, що «пізнавальний інтерес це якість, що формується, має чіткі ознаки, що уможлиблює його вимір і керівництво процесом розвитку. Пізнавальний інтерес відбиває найбільш значущі сторони внутрішнього розвитку особистості (волю, інтелект, почуття) і характеризується об'єктивними умовами появи і розвитку» [1, с. 46].

Як зазначає Н. Бойко, що «під впливом пізнавального інтересу діяльність учнів стає продуктивнішою. Їхні енергетичні ресурси, насичені пізнавальним інтересом, сприяють тривалішому й інтенсивнішому проходженню, а успішна пізнавальна діяльність в свою чергу зміцнює пізнавальний інтерес [2, с. 5]. Тому, розглядаємо пізнавальний інтерес, як провідний мотив навчальної діяльності, що являє собою направленість особистості на оволодіння знаннями і способами пізнання. Пізнавальний інтерес дитини знаходить своє відображення в іграх, малюнках та інших видах творчої діяльності. Завдання дорослих полягає у забезпеченні відповідних умов для такої діяльності. Однією з таких умов є уміння вчителя володіти педагогічним діагностуванням.

А відтак, стихійний, безсистемний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів не може дати позитивних результатів. Варто відмітити, що в освітньому процесі вищих навчальних закладах України надається перевага лекційній формі навчання. Це в свою чергу не формує у майбутніх педагогів інтересу до «діагностики» не тільки, як до навчальної дисципліни, але і як до інструментального засобу її реалізації. Знання, які студенти здобувають під час навчання необхідно розглядати як конструктивний процес, що передбачає не лише пасивне, а й обов'язково активне навчання.

На нашу думку, необхідно розробити систему професійної підготовки педагогів, яка повинна складатися з:

- теоретичної підготовки;
- практичної підготовки;
- розвитку в студентів прагнення до самоосвіти, саморозвитку і професійного самовдосконалення.

Можемо стверджувати, що теоретична підготовка майбутніх учителів до здійснення діагностичної діяльності сприяє розвитку їх пізнавальної активності, а виконання практичних завдань психолого-педагогічного вивчення дітей дозволяє удосконалювати їх вміння і навички. Самоосвіта є важливою умовою професійної діяльності, яка спрямована на отримання знань, що сприяє розширенню освіченості, розвитку творчого потенціалу у професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, розкривши сучасні підходи щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, нами було з'ясовано, що даній

- він отримає об'єктивну інформацію про стан підготовки кожного учня окремо і класу (або паралелі) в цілому;
- результати тестування матимуть конфіденційний характер і не будуть розголошуватися.

При перевірці рівня навчальних досягнень учня з предмету також необхідно пам'ятати про його психологічну діагностику (перевірку мотивації, пізнавального інтересу, готовності до навчання тощо).

Психолого-педагогічна діагностика кожного учасника навчально-виховного процесу дозволяє здійснити повноцінний аналіз та передбачення (прогнозування) формування та розвитку самоосвітній вмінь учнів, сприяє створенню ситуації успішної діяльності для кожної особистості. Тому кожен висококваліфікований педагог повинен також володіти технологіями діагностики та аналізу динаміки розвитку самоосвітніх вмінь учнів, тобто їхньої самоосвітньої компетентності. Комплексна діагностика сприяє вивченню чинників, які найбільш впливають на формування мотивації самоосвіти, постійне відстеження цих чинників дає вчителю можливість супроводжувати самоосвітню діяльність учнів, постійно створювати умови для успішної роботи кожного з них [2, с.15].

На це повинна бути спрямована спільна робота вчителя та шкільного психолога, що допоможе запобігти відхиленню у становленні особистості учня та створити для кожного успішний діяльний навчально-виховний процес.

Висновки. Моніторинг є основним засобом одержання інформації про якість освіти і містить у собі відстеження основних результатів роботи загальноосвітнього навчального закладу, тобто відстеження рівня освітньої підготовки учнів, що включає якість знань із предметів, умінь та навичок учнів, а також рівень їх вихованості. Систематичне проведення моніторингу навчального процесу на всіх його рівнях є запорукою прогнозування подальших результатів навчання, за потреби, їх підвищення завдяки корегуванню відповідних складових процесу навчання на початкових його етапах.

Резюме. В статті розглянуто поняття моніторингу процесу навчання, його цілі та завдання. Розглянуто тести щодо перевірки знань учнів з математики, як одну з складових моніторингу процесу навчання в цілому. Наведено приклад різнорівневої контрольної роботи з початків аналізу. **Ключові слова:** діагностика, моніторинг, оцінювання, тести.

Резюме. В статье рассмотрено понятие мониторинга процесса обучения, его цели и задачи. Рассмотрено тесты проверки знаний учащихся по математике, как одну из составляющих мониторинга процесса обучения в целом. Приведен пример разноуровневой контрольной работы по началу анализа. **Ключевые слова:** диагностика, мониторинг, оценивание, тесты.

Summary. In the article the concept of monitoring of the training process, its goals and objectives. Considered tests students' knowledge in mathematics, as one of the components of the monitoring of the training process as a whole. The example of multilevel control work on the principles of the analysis. **Keywords:** diagnostics, monitoring, estimation, tests.

Література

1. Афанасьєва О.М., Бродський Я.С., Глюза О.О., Євтухова О.В., Павлов О.Л., Сліпенько А.К. Діагностичний комплект для проведення моніторингових досліджень базової математичної підготовки учнів 4 –11 класів / За ред. Я.С.

- Бродського, О.Л.Павлова. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. – 256 с.
2. Бухлова Н.В., Довбиш Р.І. Педагогічний супровід формування самоосвітньої компетентності учнів засобами математики / Н.В. Бухлова, Р.І. Довбиш. – Донецьк: Витоки, 2006. – 98 с.
3. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиною. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
4. Синьогіна О. З досвіду впровадження комплексного моніторингу // Рідна школа. – 2003. – №11. – С.14 – 15.
5. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
6. Федченко Л.Я., Литвиненко Г.М. Різномірні завдання для тематичних і підсумкових контрольних робіт з алгебри та початків аналізу у 10-11 класах / Л.Я. Федченко, Г.М. Литвиненко. – Донецьк: Каштан, 2008. – 124 с.

УДК: 37.013.42:364.04-058.51-053.5

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ВУЛИЦІ МОБІЛЬНИМИ ВОЛОНТЕРСЬКИМИ ГРУПАМИ

Рудікова Віта Валеріївна,

*аспірант кафедри педагогічної майстерності вчителів
початкових класів та вихователів дошкільних закладів,
Інститут педагогіки, психології та інклюзивної освіти
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Дитяча безпритульність – одна з самих актуальних проблем сучасного українського суспільства. Як показує соціально-педагогічна практика, економічні та соціальні суперечності, які торкнулися всіх верств населення, в першу чергу, віддзеркалилися на його найменш захищеній категорії – дітях. На тлі різкого зниження життєвого рівня населення спостерігається катастрофічне збільшення числа дітей, позбавлених батьківського піклування, догляду, схильних до бродяжництва та лишивших рідний дім, – тобто безпритульних дітей.

Діти на вулиці є свідченням серйозних соціальних проблем держави. Традиційно, основними причинами появи означеного явища вчені вбачають в особливостях сімейного виховання, аморальній поведінці батьків, відсутності нагляду й опіки за дітьми, в незадовільній роботі педагогів, у в суб'єктивному відношенні дитини до себе, своєї поведінки і зовнішньому середовищі.

Вулична робота з безпритульними є першим кроком у системі реабілітаційної роботи, ланкою між дитиною і системою психологічної та педагогічної реабілітації. Вуличну соціальну роботу, організовану за допомогою волонтерів із числа студентів навчальних закладів, добровольців з числа соціальних працівників слід спрямувати на залучення дітей до діяльності соціально-педагогічного закладу, враховуючи те, що між вуличним життям, з одного боку, і перебуванням у сім'ї, з іншого, повинні існувати перехідні, проміжні ланки, – центри тимчасового перебування.

Вулична соціальна робота, або аутріч (від англ. Outreach – досягнення з поза) – спосіб установки і підтримки контакту між фахівцями та цільовою групою, потенційно зацікавлених у послугах, що надаються. Вуличну

спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, втрачає свою перспективність. Тому виникає необхідність зміни мети, завдань, цілей педагогічної освіти загалом, перебудови акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що є водночас і ціллю, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Необхідно наголосити на тому, що освітній процес у початковій школі має ґрунтуватись на педагогічній діагностиці. У наукових джерелах останніх років найчастіше під метою дидактичного діагностування розуміється своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу навчального процесу в зв'язку з його продуктивністю.

У словнику навчально-педагогічних понять і термінів «діагностування» тлумачиться як процес отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми" [8, с. 15]. У наукових працях І. Підласого зазначено, що діагностування - це дієвий засіб проникнення в сутність педагогічної ситуації, завданням якого є одержати реальну і по можливості наочну картину розвитку подій. Ми не погоджуємось із думкою І. Підласого, що під час діагностики педагога «не отримують нових, не відомих науці знань», оскільки «педагогічна діагностика спрямована не на пізнання невідомих зв'язків (закономірностей), а на категоризацію або класифікацію конкретних випадків, необхідних для прийняття конкретних керівних або коригуючих рішень» [7, с. 13]. Можливо для науки під час діагностування нові знання не з'являються, але для вчителя, який працює з дітьми отримана інформація є необхідною для побудови успішного навчально-виховного процесу в школі.

У теоретичних джерелах поняття «інтересу» трактується по-різному: інтерес виступає як вибіркова спрямованість особистості на ту чи іншу діяльність, як прояв емоційної та мислинневої активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як структура, що складається з домінуючих потреб, як ставлення людини до світу. Таким чином, поняття «інтерес» характеризується багатогранністю свого змісту, форм прояву та ролі для становлення і життєдіяльності особистості.

Так, значна частина наукових розробок з даної проблеми присвячена вивченню питання формування пізнавальних інтересів як основи у здобутті знань (Л. Маневцова, И. Лостнікова, М. Подд'яков). Видатний педагог, К. Ушинський розглядав інтерес як засіб успішного навчання дітей. С. Шацький зауважував, що для дитини важливо з цікавістю здобувати знання. Цю думку поділяють і психологи (Г. Люблінська, Н. Морозова, Л. Славіна), зазначаючи, що принципово важливим є формування пізнавальних інтересів як ознаки готовності дитини до шкільного навчання.

У дослідженнях С. Рубінштейна, Г. Щукіної та інших учених було встановлено тісний взаємозв'язок пізнавального інтересу із знаннями: знання є основою пізнавального інтересу без якого він не може виникнути, але й коли інтерес згасає, то неодмінно відбувається збагачення знаннями.

Як показали дослідження (А. Архіпов, М. Беляєв, Л. Божович, Л. Гордон, Н. Морозова, Н. Бібік, Л. Лохвицька та ін.) роль інтересів у навчальній діяльності характеризуються тим, що вони:

- сприяють глибині і міцності отриманих знань;
- розвивають та підвищують якість мисленнєвої діяльності, що впливають на загальний розвиток молодших школярів;

школи сьогодні приділяють проблемі формуванню пізнавальних інтересів молодших школярів (Л. Аристова, Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Бондаревський, М. Данилова, М. Короткова, В. Крутецький, В. Лозова, Л. Лохвицька, Н. Менчинська, Н. Морозова та ін.).

Варто зауважити, що спеціальних досліджень, які повністю сконцентровані на проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, майже не існує. Виняток становлять лише праці Н. Бібік та Є. Баранової, в яких ця проблема є предметом дослідження і розглядається на відповідному науковому рівні.

Мета статті полягає у розкритті сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у педагогічній теорії та практиці.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку теоретичних засад стосовно проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів вважаємо за необхідне визначити базові поняття дослідження, до яких відносимо «професійна підготовка», «діагностування» і «пізнавальний інтерес». Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що серед дослідників та науковців відсутня узгодженість щодо використання цих понять.

Для визначення сутності професійної підготовки розглянуто наукову, довідкову літературу та законодавчу базу України. Так, у Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що професійна підготовка - здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [3]. За енциклопедичними даними професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [6, с. 573]. Окрім загальних визначень необхідно з'ясувати в чому полягає сутність професійної підготовки вчителів початкової школи. За твердженням С. Мартиненко, така підготовка є «системний, багатовимірний феноменом, який має цілісні, ступеневі ознаки і охоплює такі підсистеми: різномірне професійно-педагогічне навчання у вищому навчальному закладі (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»), післядипломну освіту (підвищення кваліфікації, перекваліфікацію, самоосвіта тощо)” [4, с. 10].

Отже, за визначенням учених, професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, відповідної системи знань, умінь, навичок і професійної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності. Можемо стверджувати, що відносно поняття «професійна підготовка» сформувалося досить стійке бачення. Значна частина науковців розділяє думку про те, що професійна підготовка є системою професійного навчання, яка має на меті сформувати знання, уміння та навички необхідні для продуктивної професійної діяльності.

Проте можна виділити декілька відмінних підходів до трактування даного терміну, - в одних джерелах зазначається, що сутність професійної підготовки полягає у здобутті кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю, в інших як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок. Ми підтримуємо думку І. Зязюн, який зазначає, що вітчизняна модель професійно-педагогічної підготовки, яка була спрямована на передачу майбутньому

соціальну роботу проводять безпосередньо в місцях знаходження цільової групи, і вона є активною формою соціальної роботи.

Різновидом вуличної соціальної роботи є мобільний пункт допомоги, коли в наявності у фахівців, що здійснюють вуличну соціальну роботу, є транспорт (автобус або мікроавтобус), що дозволяє розширити спектр послуг. У таких пунктах здійснюється індивідуальне консультування, поглиблені опитування безпритульних дітей. Перевага вуличної соціальної роботи в можливості встановлення контакту зі значною кількістю дітей і підлітків, соціальних працівників, кваліфікованих фахівців та інших членів суспільства в здійсненні діагностики соціальної ситуації (визначення кількості представників окремих категорій, їх реальних проблем і потреб), у здійсненні соціальної допомоги на території клієнта, в умовах близької для нього середовища, в пропаганді й популяризації системи соціальної роботи серед населення, залучення потенційних волонтерів.

Проблема профілактики безпритульності неповнолітніх розглянута і затверджена на законодавчому рівні: Закон „Про охорону дитинства”; Постанова Президента України „Про затвердження Комплексної програми профілактики правопорушень на 2007-2009 роки”; „Про додаткові заходи для попередження бездоглядності”; Рішення спільного засідання колегії Державного комітету України у справах сім'ї та молоді; Міністерства освіти і науки України; Міністерства внутрішніх справ України „Про попередження бездоглядності та правопорушень серед дітей, шляхи вирішення їх соціально-правового захисту”.

Соціально-педагогічна підтримка представляє собою діяльність, спрямовану на надання превентивної й оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх соціально-педагогічних проблем у середовищі життєдіяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. У роботах Л. Оліференко соціально-педагогічна підтримка дитинства розглядається як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на виявлення, визначення й вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту.

Проблемою соціалізації та патронажу безпритульних займалася низка вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, Ф. Мустаєва розглядає теоретичні питання та практичні шляхи вирішення проблеми профілактики безпритульності та бездомності, розкриває причини виникнення цих явищ, історичний аспект цієї проблеми. А. Бикодорова визначає фактори вулиці і їх вплив на формування особистості.

У роботах Л. Дулінової, А. Маршак, Е. Холостової розкриваються проблеми соціального сирітства та пропонуються шляхи їх вирішення.

А. Капська в своїх роботах пропонує теоретичні засоби і технології роботи з різними категоріями населення, серед яких значне місце займає соціальна робота з „дітьми вулиці”.

Метою даної статті є характеристика категоріального апарату дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей вулиці мобільними волонтерськими групами.

Виклад основного матеріалу. Необхідність дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей вулиці мобільними волонтерськими групами зумовлена низкою суперечностей між:

соціальною необхідністю до патронажу дітей вулиць і відсутністю апарату підтримки такої категорії дітей;

потребу в удосконаленні системи підтримки дітей вулиць та відсутністю мотивації до такої діяльності в останніх;

новими вимогами до спеціалістів, які працюють над соціально-педагогічною підтримкою дітей вулиць мобільними волонтерськими групами і застарілістю й традиційністю їх підходів до цього.

Ураховуючи соціальну значущість проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць, а також недостатність її дослідження, визначено тему дисертаційного дослідження: „Соціально-педагогічна підтримка дітей вулиць мобільними волонтерськими групами”.

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці моделі соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами.

Завдання дослідження:

1) на основі аналізу літератури розкрити сутність поняття „соціально-педагогічна підтримка дітей вулиць мобільними волонтерськими групами”;

2) проаналізувати стан проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами;

3) розробити структурно-функціональну модель соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами;

4) визначити та науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами;

5) проаналізувати результати впровадження моделі соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами.

Об’єкт дослідження: соціально-педагогічна підтримка дітей вулиць.

Предмет дослідження: структурно-функціональна модель соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*: теоретично розроблено; науково обґрунтовано й експериментально перевірено структурно-функціональну модель підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами; організаційно-педагогічні умови підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами; *уточнено*: сутність поняття „соціально-педагогічна підтримка дітей вулиць мобільними волонтерськими групами”, „мобільні волонтерські групи”; особливості організації соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами; критерії, показники та рівні організації соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами; *подальшого розвитку набула* теоретична та практична база соціальної педагогіки.

Практичне значення дослідження полягає в апробації структурно-функціональної моделі соціально-педагогічної підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами, яку впроваджено в навчально-виховний процес педагогічних університетів та соціальних центрів. Розроблено пакет документів і методичних матеріалів наукового й організаційно-педагогічного супроводу процесу підтримки дітей вулиць мобільними волонтерськими групами. Матеріали дослідження можуть бути використані в практичній роботі соціального педагога, при підготовці майбутніх спеціалістів за різними напрямками підготовки.

Висновки. Отже, проаналізувавши актуальність дослідження проблеми

канд. соціол. наук / А.В. Васильев. – Уфа: Стерлитамакский филиал ГОУ ВПО Башкирского ун-та, 2007. – 20с.

2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетенция человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С. 14– 20.

3. Маловидченко Т.А. Концептуальная модель формирования управленческой культуры социального педагога / Т.А. Маловидченко // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №1. – С. 37– 42.

УДК [377.8+378]:373.3

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Новик Ірина Михайлівна,

викладач кафедри педагогіки,

аспірант Педагогічного інституту

Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти, актуалізується проблема модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі. Але водночас необхідно враховувати наробки вчених у цій галузі, ґрунтуватися на положеннях, які розкривають сутність підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностування розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Оскільки, пізнавальний інтерес 6-7-ми річних дітей розглядаємо, як засіб залучення до навчання, засіб активізації мислення, який змушує переживати і захоплюю працювати, а отже є запорукою майбутнього успішного навчання. Ми підтримуємо думку О. Кононко про те, що: «...час потребує педагога-новатора, здатного вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, замінювати віджиле новим. Такий педагог – умілий та об’єктивний експерт: він терпляче спостерігає за дітьми, вивчає та уточнює для себе типові прояви кожного, уважно аналізує факти, з’ясовує їх причини, виробляє виважені судження та об’єктивні оцінки» [5, с. 5]. Це в свою чергу, вимагає від учителя початкової школи володіти діагностичними уміннями та навичками, використовувати діагностичні методи на практиці, аналізувати результати отриманих даних, підбирати відповідні завдання, створювати індивідуальні програми діагностування молодших школярів тощо.

Аналіз досліджень та публікацій. Загальні теоретико-методологічні засади професійної підготовки вчителів початкової школи розкрито в наукових дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенко, Ю. Бабанського, В. Бондаря, М. Вашуленка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кудіна, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Савченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Л. Хомич, Л. Хоружої та інших учених. Педагогічна діагностика як частина професійної підготовки студентів розглядалася в роботах Н. Кузьміної, Т. Купріянич, В. Максимова, С. Мартиненко, Г. Судженко та ін. Проблеми педагогічної діагностики присвятили свої дисертаційні роботи Л. Давидова, О. Демченко, І. Єськова, А. Маріна, С. Мартиненко, О. Мельник, Г. Цехмістрова, А. Чернецов та багато інших. Особливу увагу в теорії та практиці початкової

допомога. У випадках, коли закриття інтернатних закладів стає метою і успіх вимірюється зменшенням або збільшенням кількості інтернатних закладів у регіоні, офіційні особи, які приймають рішення, можуть бути зацікавленими у переміщенні дітей із закладу в заклад, в якому зменшується загальна кількість дітей, в тому числі у результаті демографічної кризи. В той же час є резерв місць для розміщення дитячої кількості дітей. Таке переміщення може відбуватися виключно на підставі адміністративних узгоджень, хоча може і не братися до уваги те, покращиться чи ні догляд і виховання у новому, значно більшому закладі, у порівнянні з тим, де дитина жила раніше.

Інший приклад процесу, який залежить від поставленої мети, це процес повернення дитини у сім'ю. Однак, недостатність підготовки до такої реінтеграції може привести до випадку, коли сім'ї не зможуть справлятися з вихованням дитини, і діти, які знаходяться на вихованні у інтернатних закладах, випробували на собі наслідки дискримінації, виключення з навчання в масовій школі разом з іншими однолітками, подразнення (психологічне насилля з боку однолітків), а такі діти, у свою чергу, часто можуть утікати з дому, кидати школу, залишаючись знову на вулиці. Таким чином, з одного боку, реінтеграція може приводити до досягнення мети такого процесу – зменшенню кількості дітей в інтернатних закладах, а з іншої – до “незапланованого” збільшення кількості дітей на вулицях.

Резюмуючи вищезазначене ми акцентуємо увагу на тому, що сьогодні в усіх регіонах нашої держави відбувається поетапне реформування системи інтернатних закладів. Успіх зазначеної справи буде суттєвим, якщо всі фахівці на своїх рівнях в структурі управління зазначеним процесом будуть достатньо компетентними, будуть володіти інструментами управлінської культури та використовувати їх у роботі з дітьми.

Резюме. У статті розглянуто основні аспекти процесу реформування системи дитячих будинків для дітей-сиріт в Україні. Розкрито управлінську діяльність, яку одну з провідних видів діяльності в означеному процесі. Проаналізовано головний механізм управлінської діяльності “Гейткіпінг” (“Контроль на вході”) та умови його використання. **Ключові слова:** система дитячих будинків, діти-сироти, “Гейткіпінг”, “Контроль на вході”, управлінська культура педагога.

Резюме. В статье рассмотрены основные аспекты процесса реформирования системы детских домов для детей-сирот в Украине. Раскрыто управленческую деятельность как одну из ведущих видов деятельности в данном процессе. Проанализирован главный механизм управленческой деятельности “Гейткіпінг” “Контроль на входе” и условия его использования. **Ключевые слова:** система детских домов, дети-сироты, “Гейткіпінг”, “Контроль на входе”, управленческая культура педагога.

Summary. The article describes the main aspects of the reform of the system of children's homes for orphans in Ukraine. Opened management activities as one of the leading activities in this process. Analyzed the main mechanism of management "gatekeeping" "Control input" and the conditions of its use. **Keywords:** children's homes, orphans, "gatekeeping", "control input", the management culture of the teacher.

Література

1. Васильев А.Ю. Социальное сиротство как явление современного российского общества. [текст]: автореф. дис. на соискание ученой степени

соціально-педагогічної підтримки дітей вулиці мобільними волонтерськими групами. Виходячи з цього необхідно теоретично обґрунтувати педагогічні умови, особливості та модель формування означеної якості особистості.

Резюме. В статті проаналізовано актуальну педагогічну проблему – соціально-педагогічна підтримка дітей вулиці мобільними волонтерськими групами. Схарактеризовано категоріальний апарат дослідження, а саме обґрунтовано мету, завдання, об’єкт, предмет. Уточнено наукову новизну та практичну значущість дисертації. **Ключові слова:** соціально-педагогічна підтримка, діти вулиці, мобільні волонтерські групи, категоріальний апарат.

Резюме. В статье проанализировано актуальную педагогическую проблему - социальную педагогическую поддержку детей улицы мобильными волонтерскими группами. Охарактеризован категориальный аппарат исследования, а именно обосновано цель, задачи, объект, предмет. Уточнено научную новизну и практическую значимость диссертации. **Ключевые слова:** социальную педагогическую поддержку, дети улицы, мобильные волонтерские группы, категориальный аппарат.

Summary. The actual problem of modern pedagogy is considered in the article – socio-pedagogical support street children mobile voluntary groups. The categorical apparatus of the research is clarified, namely the aim, tasks, object and subject are defined. The scientific novelty and practical validity are justified. **Keywords:** socio-pedagogical support, street children, mobile volunteer groups, categories of.

Література

1. Бук Г. Беспризорность и бродяжничество – острая социальная опасность // Наша газета. – 2004. - №1 - 2. – С. 11
2. Ветров Ю.П. Состояние и проблемы профилактики беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних // Педагогика. – 2005. - №2. – С. 101-108
3. Гурецкая В. Детская безнадзорность: пути решения проблемы // Крымские известия. – 2006. - №111. – С. 5
4. Лукашов С., Зайцевская Т. Социальная помощь детям улицы. Опыт проекта ЮНИСЕФ « Дети улицы» в Украине (1997 – 2000гг.): исследования и методические рекомендации. – К., 2000 С. 5

УДК 37.014

ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧИСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

*Лемак Оксана Іванівна,
здобувач*

*Республіканського вищого навчального закладу
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти постає проблема розгляду педагогічної діяльності як творчого процесу. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але і якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, який відображає рівень реалізації ним своїх можливостей, досягши поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її об’єктивною характеристикою. Різноманіття педагогічних ситуацій, їх

неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу й вирішення завдань.

Аналіз досліджень та публікацій. Окремі аспекти педагогічної творчості у контексті педагогічної проблематики досліджуються у роботах Бермуса А. Г., Глуценка Н. С., Огурцова А. П. та інших дослідників. Однак аналіз педагогічної творчості як складової фахової підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури на сьогодні не став предметом спеціального наукового розгляду.

Метою статті є аналіз педагогічної творчості як складової фахової підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що розвиток свідомості і творчих параметрів людини йшов шляхом від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності і лише потім до її творчого перетворення. Однаковою мірою це стосується еволюції свідомості й діяльності педагога. На сьогодні твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало загальноприйнятим. Необхідно погодитися з тими вчє-ними-педагогами, хто сказав, що педагогічна діяльність за своєю суттю – це діяльність абсолютно творча. Ще К. Д. Ушинський зазначав: “Навчання дітей стоїть між мистецтвом і майстерністю та повинно передбачати як свободу першого, так і регулярність другого” [7, с. 241].

Цю саму думку висловлює Д. С. Лихачов: “Виховувати людину може тільки педагог-творець. Виховання, підпорядковане завданням освіти, – творчість, причому творчість особливо тонка, сповнена уважності, загостреної інтуїції й індивідуальна. Педагог – творець, і його не можна переважувати дуже детальними програмами, методичними вказівками. Якщо педагог вигадав щось особливе, йому необхідно надати можливість донести це своїм учням” [2, с. 5].

Ш. А. Амонашвілі вважає, що в “творчій діяльності педагога, науці педагогіки призначено народжуватися й розвиватися наново, при цьому викристалізовані впродовж століть гени життя мають залишитися від гуманного, оптимістичного спілкування з дітьми” [1, с. 422].

Існує безліч визначень творчості та творчої діяльності. Один із засновників гуманістичної психології К. Роджерс називає творчим процесом “створення за допомогою дії нового, такого, що зростає, з одного боку, з унікального індивіда, а з іншого – зумовлене матеріалом, подіями, людьми й обставинами. Творчість завжди залишає слід індивіда на своєму продукті, але не сам індивід і його матеріали, а результат відносин між ними [6, с. 146].

В. І. Андреев, визначаючи творчість як вид людської діяльності, називає ряд ознак, що характеризують її як цілісний процес:

1. наявність суперечності проблемної ситуації або творчого завдання;
2. соціальна, особиста значущість і прогресивність, яка робить внесок у розвитку суспільства й особистості;
3. наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;
4. наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особи) передумов для творчості;
5. новизна й оригінальність процесу або результату.

Якщо з названих ознак осмислено виключити хоча б одну, то творча діяльність або не відбудеться, або діяльність не може бути названа творчою.

Компетентнісний підхід дозволяє соціальному педагогу концентрувати зусилля соціуму на вирішенні проблем сиріт у межах означених компетенцій на підставі сучасної теорії управління засобами, насамперед, розробки комплексних цільових програм захисту сім'ї і дитинства (І. Зимня) [2]. У зв'язку з цим значно збільшується роль управлінської культури соціального педагога дитячого будинку в його діяльності як інтегратора різних суспільних впливів на соціалізацію дітей-сиріт.

Управлінську культуру соціального педагога в предметному вимірі соціально-освітньо-виховної системи захисту сім'ї та дитинства можна визначити як вбудований в управлінський процес, усвідомлено конструйований і спрямований інструмент соціально-педагогічного врегулювання соціальних відносин суб'єктів управління, які поєднують інтереси учасників спільної діяльності, їхню організацію та самоорганізацію, формальні й неформальні норми, досягнення продуктивної мети та стійкості соціально-педагогічних зв'язків. На її підставі ґрунтується здатність соціального педагога синтезувати власні й усвідомлено генерувати інноваційні технології соціально-педагогічних дій з метою отримання оптимального соціально-педагогічного результату за рахунок виявлення та використання прихованих резервів інституту дитячих будинків у взаємозв'язку та взаємодії з іншими соціальними системами (Т. Маловидченко) [3]. На підставі порозуміння управлінської культури особистості соціального педагога, ґрунтується акмеологічне розуміння категорії особистості як суб'єкта життя. Воно означає не тільки те, наскільки технологічно соціальний педагог організує власну професійну діяльність, але й те, як, на якому рівні, на якому ступеню повноти й глибини власної „включеності” він знаходиться [3].

Спираючись на акмеологічний підхід, можна виділити такі найбільш значущі базові характеристики соціальних педагогів інституту захисту дитинства і сім'ї: здатність забезпечувати доцільне посередництво між особистістю, сім'єю, дитячим будинком, з одного боку, і суспільством, різними державними та громадськими структурами – з іншого; здатність здійснювати внесок у розробку соціальної політики у сфері захисту сім'ї та дитинства, в розвиток дитячого будинку на шляху його трансформації від будинку інтернатного типу до будинку сімейного типу; здатність до розробки та здійснення інноваційних технологій, методик і практик (соціально-педагогічних конструкцій концепцій, проектів, програм і т. ін.), надання послуг з метою досягнення оптимальних результатів у діяльності дитячих будинків різних типів в єдності з діяльністю різних соціальних інститутів державного, регіонального та місцевого рівнів; здатність забезпечувати активну суб'єктну позицію дитини в процесі вирішення її власних проблем, виконуючи своєрідну роль „третьої людини”, єдиної ланки між особистістю дитини та мікросередовищем: знанням мети, принципів, змісту, методів, форм соціально-педагогічної діяльності дитячого будинку в інституційній і поза-інституційній сфері; уміння працювати в умовах неформального спілкування, залишившись у позиції неформального лідера, помічника, радника, що допомагає проявити ініціативу й активізувати позицію клієнта.

Наприклад, досвід роботи в Румунії та в деяких російських регіонах показав, що якщо у процесі реформування системи соціального захисту дитинства дітей постійно переводять в інші та збільшують існуючі інституційні заклади, то нажалі діти страждають, і їм не надається реальна

цього у розробці регіональних планів чітко визначаються очікувані результати, котрі планується досягти за кожним видом вкладених засобів. Безпосередньо результати слугують способом вимірювання зробленої роботи на шляху досягнення поставленої мети, або можуть бути сформульовані у вигляді цілей, яких потрібно досягти у процесі реалізації плану на практиці.

Кожен регіон визначає власні очікувані результати. Прикладом можуть слугувати проведення круглих столів у кожній області, з метою аналізу перебігу процесу реформування системи інтернатних закладів.

Мова йде про те, що в Україні наближується процес масового виникнення нових інститутів соціалізації на підставі сирітських закладів (сімейно-виховні групи, патронатні сім'ї, будинки сімейного типу та ін.), відбуваються якісні зміни в особистісних характеристиках контингенту соціальних сиріт, (зменшується, наприклад, кількість дітей – хронічних алкоголіків, хворих спадковими захворюваннями, але збільшується кількість соціально-депривованих дітей). Більшість сирітських закладів створюють особливі умови для життєдіяльності вихованців – умови, які наближені до сімейних, проживання невеликими (до 8-10 людей) компактними (сімейними групами) в окремих приміщеннях (квартирах); виховання в різновікових групах, спільне проживання братів і сестер, наявність місць для самотності, варіативність режиму та заходів. Таким чином, за нашого часу в контексті загальних змін визначилась стратегія реформування сфери соціального захисту дитинства, яке пов'язано, насамперед, з будівництвом моделей профілактики сирітства, які включають реабілітацію біологічних сімей соціальних сиріт, організацію роботи з деінституалізації виховання шляхом улаштування сиріт у замісні сім'ї й поступове згортання системи державних інтернатних закладів (А. Васильєв)[1]. Разом з тим, незважаючи на появу сімейних форм соціалізації дітей-завжди будуть залишатися діти, які нікому не потрібні, і відповідно така модель соціалізації як заклад інтернатного типу для дітей-сиріт буде затребуваною.

Ефективність зазначеного процесу залежить від компетентності фахівців, які працюють в дитячих будинках.

За аналогією з Радою Європи можливо виділити шість груп ключових компетенцій, які визначають „професійний портрет” соціального педагога дитячого будинку: політичні; соціальні, міжкультурні; персональні; комунікативні; соціально-інформаційні. Означені компетенції в сукупності визначають образ сучасного соціального педагога, а також стандарт його професійної та соціальної поведінки: здатність брати на себе відповідальність, спільно приймати рішення та приймати участь в їхній реалізації, толерантність до дітей групи ризику, в тому числі дітей-сиріт, прояв сполучення власних інтересів з дитячими потребами, участь у процесі трансформації інституту дитячого будинку. Компетенції характеризують уміння створювати позитивні взаємини між фахівцями в процесі інтеграції їхніх спільних зусиль, порозуміння та повага один одного; володіння технологіями усного та письмового спілкування, в тому числі комп'ютерного, спілкування через Інтернет; володіння інформаційними технологіями та критичного ставлення до соціальної інформації, а також готовність до певного професійного рівня; потреба в актуалізації та реалізації власного потенціалу, здатність до саморозвитку.

Академік В. А. Енгельгард писав, що творчість у своєму першоджерелі результат природженої, фізіологічної потреби, “результат якогось інстинкту, що відчувається так само сильно, як потреба птаха співати або прагнення риби плисти проти течії бурхливої гірської річки”. Справді, людина в будь-якій, навіть найбільш, здавалося б, далекій від творчості праці, не усвідомлюючи того сама, вносить елементи творчості.

Проте творчість може бути різною. Це зумовлене творчим потенціалом особистості, який, якщо говорити про педагога, формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і наукових знань, нових ідей, умінь і навичок, що дають змогу знаходити й застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми й методи і тим самим вдосконалювати виконання своїх професійних функцій. З іншого боку, досвід переконує, що творчість приходить тільки тоді і тільки до тих, для кого характерне ціннісне ставлення до праці, хто прагне підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих педагогів, так і цілих педагогічних колективів.

Усі ці визначення об'єднує спрямованість на підвищення ефективності навчального процесу, використовуючи творчий процес у педагогічній діяльності, який гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Узагальнюючи вище сказане, загальноприйнятим тлумаченням є таке: творчість – це діяльність, що породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [8, с. 500]. Результатом творчості є введення в педагогічний процес інновацій.

М. М. Князева зазначає, що педагогічні інновації – це такі актуально значущі і такі, системно самокеровані новотвори, що виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, які стають перфективними для еволюції освіти й позитивно впливають на розвиток.

Виділяють декілька рівнів інновацій: відкриття, що затверджує ідеї, здатні перетворювати педагогічну дійсність; винаходи, розробка та впровадження нових елементів педагогічних технологій; педагогічна раціоналізація – вдосконалення, пов'язані з модернізацією та адаптацією до конкретних умов уже використовуваних методів і засобів виховання й навчання.

На відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, педагог, який творчо працює, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну технологію, але вона є лише засобом для отримання найкращого результату. Творчий потенціал педагога формується на основі двох компонентів: педагогічно-професійного й соціального досвіду. Без спеціальної підготовки і знань успішна педагогічна творчість неможлива. Тільки ерудований педагог, який має спеціальну підготовку, на основі глибокого аналізу ситуацій, що виникають, і усвідомлення суті проблеми, шляхом творчої уяви та уявного експерименту, здатний знайти нові оригінальні шляхи і способи її вирішення.

Педагогові доводиться часто вирішувати безліч типових і нестандартних педагогічних завдань у мінливих обставинах. Вирішуючи ці завдання, педагог, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізує педагогічну ситуацію; проектує результат відповідно до початкових даних; аналізує наявні засоби, необхідні

для перевірки припущення та досягнення шуканого результату; оцінює отримані дані; формулює нові завдання.

Отже, творча педагогічна діяльність складається з таких етапів: виникнення задуму, його опрацювання та перетворення в ідею – гіпотезу, пошук способу втілення задуму й ідеї. Досвід творчості педагога набуває за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань, що відображають педагогічну дійсність, та організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності майбутніх педагогів [3]. Частіше сферу прояву творчості педагога мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального вирішення педагогічних завдань. Тим часом творчість педагога виявляється і при вирішенні комунікативних завдань, що виступають своєрідним фоном і підставою педагогічної діяльності. У сфері особистості педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання та побудова програми самовдосконалення.

В. А. Кан-Калік, Н. Д. Никандров виділяють такі рівні педагогічної творчості: 1) відтворення готових рекомендацій (елементарної взаємодії з учнями): педагог використовує зворотний зв'язок, корегує свої дії за її результатами, але він діє “за методичкою”, “за шаблоном”, за досвідом інших учителів; 2) оптимізація діяльності на занятті, починаючи з його планування, коли творчість виявляється в умілому виборі й доцільному поєднанні вже відомого педагогом змісту, методів і форм навчання; 3) використання творчих можливостей живого спілкування з аудиторією; 4) використання готових прийомів і привнесення особистісного начала, що відповідає творчій індивідуальності педагога, особливостям особистості вихованця, конкретному рівню розвитку учнів.

Інколи творчість пов'язують тільки з передовим педагогічним досвідом. Проте це не зовсім правильно. Під передовим досвідом розуміють високу майстерність педагога. Його досвід може й не містити в собі чого-небудь нового, оригінального, але служити зразком для викладачів, які ще не оволоділи педагогічною майстерністю. У цьому значенні досягнуте педагогом-майстром є передовим досвідом, гідним поширення. Це характерно для першого й другого рівнів педагогічної творчості.

Третій і четвертий рівні педагогічної творчості містять у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності й зазвичай приводять до новаторства. Воно відкриває нові шляхи в освітній практиці та педагогічній науці. Наслідком можуть бути як часткові зміни в змісті освіти й педагогічних технологіях, так і глобальні перетворення у сфері освіти. Тому саме новаторський досвід підлягає аналізу, узагальненню та поширенню в першу чергу [5].

Творчий потенціал будь-якої людини, у тому числі педагога, характеризується рядом ознак творчої особистості. Існують різні переліки таких ознак. Одні автори виділяють здатність особистості помічати й формулювати альтернативи, ставити під сумнів, на перший погляд, очевидне, унікальні поверхневі формулювань; уміння заглибитися у проблему й водночас відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; уміння побачити знайомий об'єкт з абсолютно нового боку, у новому контексті; готовність відмовитися від

контроль над вступом дітей у систему офіційної опіки та виходом з неї, а також контроль над наданням дітям послуг профілактичного чи реабілітаційного характеру. Регіональні органи влади використовують механізм “контролю на вході”, щоб забезпечити дотримання прав дитини, націлити ресурси на проблеми тих, хто більш за все цього потребує, вирішувати стратегічні політичні задачі таким чином, наприклад, спрямовуючи дітей у служби підтримки сімей або в замісні сім'ї та тільки в крайньому випадку спрямовувати їх до державного закладу інтернатного типу.

Визначення найкращих інтересів дитини в ході гейткіпінгу починається з самого початку роботи з ним і її сім'єю, а продовжується в ході індивідуального супроводу дитини (“робота з конкретним випадком”).

Протягом всього процесу в роботі з випадком кожної дитини спеціально призначений провідний фахівець повинен стати єдиною контактною людиною для сім'ї / дитини, щоб тим самим забезпечити послідовність оцінки та планування і сприяти процесу міжвідомчого співробітництва.

Індивідуальний супровід забезпечує визначення найкращих інтересів дитини на початку роботи з нею і її сім'єю. Найкращі інтереси дитини внаслідок прийняття будь-яких рішень, що стосується дитини, продовжують грати головну, визначальну роль. Крім цього, індивідуальний супровід сприяє підвищенню ефективності відслідковування результатів роботи з дитиною і допомагає в проведенні ситуаційного аналізу і постійного моніторингу з урахуванням існуючої інформації. Індивідуальний супровід сам по собі не є послугою, але всі служби повинні працювати, використовуючи методику індивідуального супроводу.

В нашому експериментальному дослідженні надано більш детальну та конкретну характеристику здійснення гейткіпінгу.

Управлінська діяльність є важливою складовою в процесі влаштування дітей-сиріт, яка розподіляється на основну і допоміжну.

Погодженість основної та допоміжної діяльності в процесі управління забезпечується ефективним розподілом і перерозподілом усіх видів ресурсів (людських, матеріальних і фінансових).

За такої мети в кожному регіоні проводиться планування розвитку людських (професіональних/кадрових) ресурсів і здійснення на практиці заходів у навчання, перенавчання та підвищенні кваліфікації співробітників різних служб. Також розробляються плани з перерозподілу співробітників задля роботи у заново створених службах, щоб задіяти людські ресурси, які є у кожному регіоні. Наприклад, міжнародний досвід свідчить про те, що у багатьох випадках співробітники інтернатних закладів починають успішно працювати в якості прийомних батьків і соціальних працівників, які надають профілактичні послуги і послуги з улаштування дітей в замісні сім'ї. Досвід розвитку патронату в багатьох регіонах показав, що персонал із дитячих будинків успішно займається роботою з підготовки та супроводу прийомних батьків (патронатних батьків і піклувальників), з підготовки та супроводу дітей. Також існує успішний досвід з перерозподілу функцій персоналу дитячого будинку в бік власної родини.

При плануванні розвитку матеріально-фінансових ресурсів регіонам рекомендується використовувати такі моделі фінансового планування, котрі орієнтовані на результат та підсумок роботи в інтересах дітей, а не фінансування власне служб, що на сьогодні є переважною практикою. Задля

- перепрофілювання закладів та оптимальне їх використання (четвертий етап).

Позитивний досвід у реалізації Програм і її окремих елементів вже є у наших сусідів з Близького Зарубіжжя (Росія, Азербайджан), починає формуватися і в Україні.

Українські науковці занепокоєні проблемами, які виникають у процесі реалізації програм на місцях. На думку вчених (Г. Бевз, Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, І. Трубавіна, Л. Штефан, М. Фірсов, Т. Яркіна) проблеми вирішуються дуже повільно і з великими труднощами. І це не тільки з-за дефіциту фінансування чи будь-якої матеріальної складової. Відсутність постійного зв'язку науковців і практиків у вирішенні багатьох питань гальмує рух зазначених програм.

Одним з провідних видів діяльності в цьому процесі є управлінська діяльність, яка забезпечує узгодженість дій на стратегічному і операційно-організаційному рівнях суспільного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

У міжнародній практиці центральним механізмом забезпечення такої узгодженості, яка спрямована стратегічно на задоволенні індивідуальних потреб дитини, пов'язаний з механізмом, який відомий під терміном "Гейткипинг" ("Контроль на вході") [2]. У такому аспекті "контроль на виході" є механізмом, який гарантує, що розлучення дитини з сім'єю використовується як крайня міра. Означений механізм – процес оцінки потреб соціального стану дитини і планування, яке передуює переміщенню дитини в інтернатний заклад і допомагає подальшому прогресу дитини – повернення в рідну сім'ю або замісне сімейне оточення, чи перехід до деяких форм самотійного життя. "Контроль на вході" не тільки описує чіткі механізми контролю на момент вступу дитини під опіку держави і направлення дитини в заклад, що пропонує послуги, яких потребує дана дитина, але є підставою для прогнозування потреб і планування наданих послуг. Дані, які збираються за допомогою механізму контролю на вході, допомагають забезпечити реагування соціальних служб на зміни потреб дітей та їх сімей.

Головні елементи гейткипингу:

- набір послуг за місцем проживання;
- орган, який відповідає за координацію оцінки ситуації дитини;
- прийняття рішень ґрунтується на оцінці і перегляді потреб дітей і обставин сім'ї;
- інформаційні системи, що дозволяють проводити моніторинг і перегляд рішень та їх наслідків, отримати зворотній зв'язок про способи функціонування системи (ЮНІСЕФ, 2003).

Механізм гейткипингу передбачає комплексне використання всіх його основних елементів.

Всі суб'єкти "контролю на вході" повинні мати чітко сформульовані ролі та обов'язки, з тим, що єдиний орган з прийняття рішень має своєчасно отримати необхідну інформацію про конкретну дитину, яка потребує допомоги. Рекомендується, щоб всі справи подавалися до єдиного органу або структурі, які перед прийняттям рішення про необхідні заходи "втручання" (допомоги), мали можливість передати компетентним службам справу конкретної дитини для проведення всебічної оцінки ситуації. Єдиний орган – міждисциплінарний орган з прийняття рішень, що здійснює системний

теоретичних думок, поділу на чорне й біле, відійти від звичної життєвої рівноваги і стійкості заради невизначеності та пошуку.

Інші відносності до ознак творчої особи легкість асоціювання (здатність до швидкого й вільного переключення думок, здатність викликати в свідомості образи і створювати з них нові комбінації); здатність до оцінних думок і критичність мислення (уміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до перенесення рішень); готовність пам'яті (оволодіння достатньо великим обсягом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань) і здатність до узагальнення та відкидання неістотного.

Треті автори вважають особистість творчою, якщо в її характеристиці присутні креативність, тобто здатність перетворювати свою діяльність на творчий процес. Е. С. Громов і В. А. Моляко виділяють сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, концентрованість, чіткість, чутливість [4].

Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності й охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Проте для здійснення творчості в педагогічній діяльності необхідну низку умов (Н. В. Кузьміна, В. А. Кан-Калік): тимчасова "спресованість" творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих проміжків часу (ситуація браку часу); пов'язаність творчості педагога з творчістю учнів та інших педагогів; відстроченість результату й необхідність його прогнозування; атмосфера публічного виступу; необхідність постійного співвідношення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій.

Висновки. Отже, педагогічна творчість – це процес, що починається із засвоєння того, що вже було накопичено (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду) і завершується перетворенням існуючого досвіду. Це шлях від пристосування до педагогічної ситуації, до її перетворення, що становить суть динаміки творчості вчителя (В. М. Гриньова, А. П. Журавльов, В. А. Кан-Калік, Н. Ф. Талізін, Р. К. Шакуров, А. І. Щербаков). Кожен педагог так чи інакше перетворює педагогічну діяльність, але тільки педагог-творець активно бореться за кардинальні перетворення й сам у цій справі є прикладом.

Резюме. Проаналізовано основні аспекти педагогічної творчості. Обґрунтовано позитивний вплив педагогічної творчості на розвиток постнеокласичної освіти. **Ключові слова:** педагогічна творчість, філософія освіти, творча особистість.

Резюме. Осуществлен анализ основных аспектов педагогического творчества. Обосновано положительное воздействие педагогического творчества на развитие постнеоклассического образования. **Ключевые слова:** педагогическое творчество, философия образования, творческая личность.

Summary. The main aspects of pedagogical creativeness are analyzed. Positive influence pedagogical creativeness on the development of postneoclassic education is grounded. **Keywords:** pedagogical creativeness, philosophy of educational, creative person.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического явления / Ш. А. Амонашвили. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Лихачев Д. С. Школа на Васильевском: кн. для учителя / Д. С. Лихачев. – М.: Просвещение, 1990. – 157 с.

3. Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию / А. И. Мищенко. – Новосибирск, 1991. – 125 с.
4. Москаленко О. В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности / О. В. Москаленко. – Астрахань, 1996.
5. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – М.: Высшая школа, 1989. – 230 с.
6. Роджерс К. К теории творчества. Взгляд на психологию человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 350 с.
7. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1943.
8. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 670 с.

УДК 378.14.

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

*Данильченко Олена,
аспірант*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми у загальному вигляді. Початок ХХІ століття характеризується політичними й економічними змінами світового масштабу. Посилюється взаємозв'язок країн і націй, усе більше розвиваються інтеграційні процеси міжнародної співпраці. Сьогодні існує гостра необхідність глибокого вивчення й узагальнення досвіду країн-лідерів. Необхідність вивчення та використання відповідного доцільного зарубіжного педагогічного досвіду тим більше злгоденна, якщо взяти до уваги той факт, що багато тенденцій розвитку світової освіти поки не знаходять достатнього відображення у вітчизняній теорії та практиці. В сучасній Україні відчувається гостра необхідність розробки та впровадження оптимальної політики, теорії та практики технічної освіти. Будучи однією з розвинених країн світу, Канада накопичила великий досвід оновлення теорії та практики технічної освіти згідно з об'єктивними вимогами епохи.

Метою даної статті є розкриття основних напрямків розвитку вищої технічної освіти в Канаді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. На відміну від України, канадська система освіти є децентралізованою. Хоча між освітніми системами різних провінцій є доволі багато схожого, кожна з них адаптована до унікальних потреб конкретної території. Технічна освіта в Канаді в основному орієнтована на випускників загальноосвітніх навчальних закладів і доросле населення, пропонує широкий спектр програм навчання та перекваліфікації. Всебічне вивчення технічної освіти в університетах Канади повинно сприяти вирішенню завдань сучасної технічної освіти в університетах України [2].

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідженню питань, пов'язаних із розвитком технічної освіти в Канаді, присвячено праці Ю.Г. Акімова, В.З. Клепікова, І.М. Курдюмової, Р.З. Хайруліна, J. Cummins, P. Gorsky, R. Ghosh, L. Lippmann, T. Lucas, M. Lupul, Ch. Taylor.

Вклад основного матеріалу. Канада - це країна, досягнення якої є система освіти. Якість освіти в провідних університетах і коледжах цієї країни

7. Роман С. В. Планування та аналіз навчального процесу з іноземної мови у початковій школі (на матеріалі англійської мови): Навчальний посібник. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ. – 2004. – 108 с.

УДК 37.013.42: 37.018.3

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ В УКРАЇНІ

Куріна С. М.,

*кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри дошкільної освіти*

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Відповідно до Закону України “Про загальнодержавну програму “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року” в усіх регіонах нашої держави розпочалась організована робота з питань соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, профілактики бездоглядності та безпритульності серед неповнолітніх. На підставі зазначеної програми кожна область прийняла власну регіональну цільову Програму соціального захисту і підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Головним критерієм оцінки цих програм є їх відповідність Державній програмі реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Означена Програма є довгостроковою (до 2017 року) і визначає стратегію Української держави, спрямовану на створення умов для реалізації державних гарантій і конституційних прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Програмою передбачено:

- здійснення реформування системи закладів в інтересах кожної дитини;
- прийом рішень стосовно влаштування кожної дитини в сім'ю громадян для усиновлення, під опіку та піклування, в прийомну сім'ю, дитячий будинок сімейного типу (далі – сім'я громадян) та до закладів на основі комплексної оцінки її потреб;
- забезпечення пріоритетності влаштування дитини в сім'ю громадян;
- влаштування дитини перших років життя до закладу, якщо з певних причин немає можливості влаштувати її на виховання в сім'ю громадян;
- здійснення переміщення дітей із закладу в заклад лише в тому разі, коли не існує можливостей для поліпшення їх стану в інший спосіб;
- забезпечення дотримання принципу родинного походження при влаштуванні дітей в сім'ї громадян і до закладів.

Реформування системи закладів має постійний характер:

- вивчення і поширення відповідного міжнародного досвіду, удосконалення діяльності закладів, запровадження влаштування дітей в сім'ї громадян (перший етап);
- створення нормативно-правової бази, регулювання діяльності закладів, пошук додаткових джерел для фінансування заходів, визначених Програмою, в тому числі за участю міжнародних організацій (другий етап);
- утворення закладів нового типу, переведення до них дітей, перепідготовка педагогічних та соціальних працівників (третій етап);

педагогів-філологів у ВНЗ, оскільки «Модернізація навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі» – одна з важливих дисциплін у підготовці майбутніх вчителів до навчання і виховання школярів засобами англійської мови на початковому ступені. Відвідування занять підвищить не лише теоретичні знання студентів з дисципліни, розширить їх педагогічний світогляд, а також сформує у них відповідні вміння організувати навчально-виховний процес з англійської мови з учнями початкових класів.

Резюме. У статті проаналізовано проблему підготовки студентів-філологів до організації навчально-виховної роботи з англійської мови у початковій школі. Запропоновано введення курсу «Модернізація навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі». Подано його зміст для удосконалення навчально-виховної роботи майбутніх педагогів. Визначено основні цілі нової навчальної дисципліни. Доведено необхідність її вивчення у ВНЗ. **Ключові слова:** модернізація, навчально-виховний процес, студент-філолог, англійська мова.

Резюме. В статье проанализирована проблема подготовки студентов-филологов к организации учебно-воспитательной работы с английского языка в начальной школе. Предложено введение курса «Модернизация учебно-воспитательного процесса с английского языка в начальной школе». Представлено его содержание для усовершенствования учебно-воспитательной работы будущих педагогов. Определены главные цели новой учебной дисциплины. Доказана необходимость ее обучения в высшем учебном заведении. **Ключевые слова:** модернизация, учебно-воспитательный процесс, студент-филолог, английский язык.

Summary. The problem of students-philologists' training in English educational process organization in primary school has been analyzed in the article. The course "English educational process modernization in primary school" has been suggested. Its content for the improvement of the process of future pedagogues' educational work was presented. The principal objectives of a new subject have been determined. The necessity of its learning in higher educational institute has been proved. **Keywords:** modernization, educational process, student-philologist, English.

Література

1. Бігич О. Б. Планування уроку англійської мови в початковій школі: Посібник / О. Б. Бігич. – К.: Ленвіт. – 2006. – 64 с.
2. Гальскова Н. Д. Оценка и самооценка деятельности младших школьников при изучении иностранного языка / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко // Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – С. 204 – 235.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт. – 2003. – 273 с.
5. Казачінер О.С. Позакласна робота з англійської мови в початковій школі / О. С. Казачінер. – Х.: Вид. група "Основа". – 2010. – 128 с.
6. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 40 – 47.

дуже висока, а канадський диплом визнається в усьому світі. Навчання в Канаді абсолютно децентралізоване й належить, відповідно до конституції, до сфери виняткової юрисдикції провінцій. Кожна провінція самостійно визначає політику в цій сфері та бюджет на ці потреби. Це робить навчання в Канаді унікальним процесом.

Навчання в Канаді - це теоретичні знання, тісно пов'язані з практичним закріпленням матеріалу. Практично всі університети Канади практикують систему «Co-op programs», що демонструє органічне об'єднання науки і практики в заняттях і підготовці студентів. Навчання в Канаді, точніше, канадська система освіти, вважається однією з кращих в світі. Канадські вузи і школи з радістю відкривають двері перед іноземними студентами. Але навчання в Канаді має ряд нюансів:

- за освіту в Канаді відповідають провінції - там немає державного міністерства освіти;

- навчання в Канаді відображає звичаї і історію кожної провінції, звідси і відмінності в законодавстві різних провінцій;

- в Квебеці навчання проходить в три етапи - середня школа, училище і тільки потім вуз. У решті провінцій навчання відбувається в два етапи.

- вік початкового навчання також розрізняється по провінціях, в середньому навчання в Канаді триває з 5-7 до 16-18 років.

Перший канадський вуз, Universite Laval був заснований ще в 1663 році. Сьогодні в Канаді налічується близько 100 університетів і університетських коледжів (University Colleges). Більшість вузів розташовані в провінціях Онтаріо і Британська Колумбія. Дипломи вищих учбових закладів цих провінцій вважаються найвищим, проте і освіта в них дорожча.

Навчальний рік складається найчастіше з двох семестрів (осіннього і зимового), розпочинаючись у вересні й закінчуючись у травні. Є дві екзаменаційні сесії та канікули. Менша частина закладів має три триместри. Досить поширені випадки дозволу початку виконання програми ВНЗ з початку будь-якого семестру. Екзамени проводять традиційними способами, система оцінювання подібна до американської, відрізняючись деталями у різних провінціях та ВЗО. Загалом це рейтингова: 0 -- 100 (прохідний рівень 60) чи оцінки A+ ... F (failure).

В структуру закладів університетського рівня Канади входять факультети, департаменти, школи чи інститути. Організація навчання та запропоновані студентам курси відмінні у різних ВНЗ і забезпечують широку можливість вибору свого шляху до академічного чи професійного дипломів. Перебіг навчання подібний до американського зразка. Стандартна тривалість роботи до отримання першого академічного диплома (бакалаврського) 3-4 роки, а перший професійний вимагає більшого часу й 1-2 років додаткової спеціалізації.

Неуніверситетські післясередні заклади, які умовно об'єднані терміном "місцеві коледжі", можуть мати найрізноманітніші назви, але завжди пропонують короткотермінові програми (рік, але частіше 2:3 роки) вузькоспеціалізованого навчання, орієнтованого на ринок праці у певній місцевості. Плата за навчання низька чи відсутня.

Для зменшення витрат на освіту у Канаді прийнято вимагати плату за навчання в університетах. У більшості провінцій фінансові вимоги до іноземців вищі (на 40-50%), ніж до громадян Канади, але в усіх варіантах

загальні витрати значно менші, ніж у Сполучених Штатах Америки, де вища освіта дорожча. Студентам-канадцам центральний уряд та керівництво провінцій надають безвідсоткові позики на навчання. Особи з сімей з низькими прибутками можуть звернутися за стипендіями до благодійницьких фондів. На відміну від США, у Канаді у студентів з-за кордону не так вже багато можливостей одержати фінансову підтримку. Однак у випадку блискучої успішності стипендії все-таки надаються, у тому числі й самих навчальних закладах. У кожному разі стипендії не покривають всіх витрат. Тому студенти намагаються підробляти під час навчання.

У Канаді немає приватних вищих учбових закладів (за винятком декількох закритих релігійних вузів), всі вони на дві третини фінансуються з держбюджету і суспільних фондів. Всі університети в Канаді входять в Асоціацію університетів і коледжів Канади (AUCC), яка щорік перевидає офіційний довідник (Directory of Canadian Universities), що містить детальну інформацію про кожне з них. Університети Канади оснащені сучасним матеріально-технічним і лабораторним устаткуванням, мають хороші бібліотеки. Сильною стороною канадської вищої школи є тісний зв'язок науки і практики. Університетські клініки вважаються кращими в країні, бізнес-школи активно беруть участь в консультуванні підприємців і платників податків. За офіційною статистикою, канадська університетська наука створює в країні щорік 150-200 тис. робочих місць [4;6].

Як і в більшості західних країн, вища освіта в Канаді складається з трьох рівнів:

- початкове вище (Undergraduate) з привласненням ступеню бакалавра і тривалістю вчення не менше 3 років, а інколи і більше;
- магістерські програми (Graduate) з тривалістю вчення 1-2 роки;
- докторантура (Postgraduate) з привласненням ступеню доктора філософії (PhD) і тривалістю вчення 4 роки.

У Канаді мало не кожен заклад університетського рівня має власний комплект вимог до присудження академічних і професійних кваліфікацій (дипломів), які визначаються також законами провінцій та дисциплінами навчання.

Університети також пропонують безліч програм, після яких видаються спеціалізовані дипломи і сертифікати.

Загалом є три рівні кваліфікацій, притаманних англосаксонським системам вищої освіти: бакалавр, магістр і доктор філософії. Є чимало ВНЗ, де перший диплом має два підрівні -- "звичайний" (general or pass bachelors' degree) і "з відзнакою" (honours degree), отримання якого вимагає додаткового року навчання. Диплом з відзнакою відкриває шлях до магістерської програми, яка триває найчастіше 2 роки. Отримання диплому магістра є передумовою доступу до підготовки і захисту дисертації на звання "доктора". Окрім поширеного PhD (доктор філософії) присуджуються також Dlit, DSc, D Mus і LL.D. Після отримання вказаних академічних кваліфікацій для вступу в регламентовані професії необхідно виконати додаткову програму з обов'язковою практикою та складанням проєкзменів. Присудження здійснюють уряди провінцій чи визнані урядом професійні асоціації. Залежно від профілю першою університетською профкваліфікацією є бакалавр чи магістр. Винятком є медицина, де ним є докторська ступінь.[1]

6. Вносити методично виправдані корективи до конспектів уроків з урахуванням умов навчання;

7. Проводити позакласні заходи з англійської мови, організувати їх відповідно до складеного плану та сценарію.

8. Раціонально поєднувати колективні та індивідуальні форми навчально-виховної роботи з урахуванням особливостей кожної з них на початковому ступені навчання;

9. Проводити спостереження та комплексний аналіз уроків з теоретичним обґрунтуванням різних сторін навчальної діяльності;

10. Критично аналізувати навчально-методичну літературу та адаптувати її до сучасних умов навчання.

Основними формами навчання цього курсу є лекції, практичні заняття та самостійна робота студентів. Відповідно до кожної теми лекції передбачаються практичні заняття, на яких студенти можуть розв'язувати проблемні завдання, обговорювати актуальні проблеми, готувати доповіді та реферати на різну тематику:

➤ Специфіка навчання іноземної мови молодших школярів;

➤ Формування основних груп компетенцій молодших школярів на уроках іноземної мови;

➤ Розвиток творчих здібностей молодших школярів на заняттях з іноземної мови;

➤ Особливості другої редакції Державного стандарту початкової загальної освіти;

➤ Характеристика освітніх галузей та аналіз їх результативної складової;

➤ Інноваційні технології сучасного уроку у початкових класах для реалізації змісту Державного стандарту;

➤ Моніторинг рівня навчальних досягнень молодших школярів;

➤ Основи діагностичної діяльності вчителя початкових класів

Беручи це до уваги нами пропонується також орієнтовна тематика семінарських занять:

1. Особливості організації навчально-виховного процесу в початковій школі за кордоном.

2. Ігрові форми навчально-виховної роботи з англійської мови.

3. Функції вчителя на уроці з англійської мови в початковій школі.

4. Використання ІКТ на уроках з англійської мови в початковій школі.

5. Сучасні зарубіжні навчально-методичні комплекси з англійської мови для початкового ступеня навчання, їх характеристика.

6. Об'єкти і цілі контролю навчальних досягнень учнів молодших класів з англійської мови.

7. Форми і види контролю навчальних досягнень учнів молодших класів з англійської мови.

8. Роль позакласної роботи з англійської мови у підвищенні мотивації учнів до вивчення предмета «Іноземна мова»;

9. Види і форми позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі, її завдання та зміст;

10. Роль кабінету англійської мови в організації навчально-виховної роботи з іноземної мови, його технічне та методичне оснащення.

Висновки. Таким чином, розробка та введення запропонованого курсу стане важливою складовою і невід'ємним чинником у підготовці майбутніх

Використання ІКТ під час контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з англійської мови) [2];

5) удосконалення процесу організації виховної роботи з англійської мови в початковій школі (Цілі виховної роботи з англійської мови в початковій школі. Принципи організації виховної роботи з англійської мови в початковій школі. Нестандартні форми виховної роботи з англійської мови в початковій школі. Реалізація виховної роботи з англійської мови в умовах сучасної початкової школи. Організація виховної роботи з англійської мови із застосуванням ІКТ) [5].

У навчальному курсі слід розглядати державні вимоги до рівня підготовки учнів з англійської мови в початковій школі, визначити нові підходи до відбору змісту та організації навчально-методичних матеріалів і навчально-виховної роботи, проаналізувати адекватні форми та види контролю навчальних досягнень з іноземної мови учнів на початковому етапі навчання.

Запропонована навчальна дисципліна має міждисциплінарні зв'язки, оскільки зміст програми базується на сучасних досягненнях психології, фізіології, лінгвістики та методики викладання іноземної мови, тому покликана навчити студентів творчо використовувати здобуті теоретичні знання на практиці, підвищити рівень теоретичної і практичної підготовки студентів до професійної діяльності, тобто сприяти їх професійному становленню як майбутніх фахівців у галузі базової освіти.

У результаті вивчення запропонованої навчальної дисципліни студенти повинні набути такі знання і вміння:

I. Загальна компетентність:

1. Вивчати, аналізувати та узагальнювати кращий педагогічний досвід.
2. Забезпечувати реалізацію мети, завдань і змісту початкової освіти.
3. Встановлювати та підтримувати різноманітні мовленнєві контакти: вчитель - клас, вчитель - учень, учень - учень тощо.
4. Визначати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності школярів і правильно визначати рівень сформованості навичок та вмінь.
5. Адаптувати свій іншомовний мовленнєвий досвід до вимог програми, можливостей і загального розвитку учнів молодших класів.
6. Реалізовувати загальноосвітній, розвивальний і виховний потенціал мовленнєвого матеріалу з англійської мови у навчально-виховному процесі.
7. Формувати та розвивати інтелектуальну й емоційну сферу особистості молодшого школяра, його пізнавальні інтереси.
8. Вирішувати засобами англійської мови завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного виховання молодших школярів.

II. Компетентність, що відповідає предмету:

1. Складати плани-конспекти окремих уроків та серії уроків з англійської мови за темою на початковому ступені навчання;
2. Визначати цілі, завдання та етапи кожного уроку з англійської мови в початковій школі;
3. Обирати ефективні прийоми досягнення сформульованих цілей з урахуванням вікових особливостей школярів на початковому етапі навчання;
4. Організувати виконання накресленого плану.
5. Організувати мовленнєву діяльність молодших школярів у відповідності до плану уроку.

Місцеві коледжі присуджують переважно професійні кваліфікації, які для розрізнення з університетськими ще називають "напівпрофесійними" (semi-professional). Після року навчання видають диплом, після 2-3 -- сертифікат.

Оскільки в країні немає єдиного міністерства освіти, кожна провінція має ряд індивідуальних меж, проте в цілому освіта в Канаді побудована на принципах спеціалізації і відображає прийняту на англомовному світі градацію: середня освіта до 18 років, потім муніципальний дворічний коледж (Community College) і університет. Як у Великобританії і США, в Канаді багато університетів одночасно є центрами досліджень [3].

Канада є одним із світових лідерів у галузі високих технологій, аерокосмічної індустрії, мікроелектроніки. Як наслідок, усі ці напрями викладаються тут на дуже високому рівні. Гарною репутацією користується канадська інженерна освіта, а також програми в галузі бізнесу й природничих наук. Дипломи канадських навчальних закладів визнаються в усьому світі.

Канадські університети, будучи найбільшими науково-дослідними центрами, надають роботу більш ніж мільйону учених, що складає 31% від усіх зайнятих в країні вченою діяльністю. 21% усіх досліджень країни виконуються університетами. Сукупний прибуток університетів країни, що отримується від проведення досліджень і впровадження новітніх технічних розробок, грає значну роль в наповненні національного ВВП. Вона дорівнює 20 млрд канадських доларів в рік, що вище, ніж доходи, що отримуються в таких галузях, як лісове господарство, паперова промисловість, автомобілебудування, або індустрія відпочинку і розваг. Вищі учбові заклади Канади повністю покривають потребу країни в кваліфікованих кадрах і пропонують величезну кількість сертифікаційних і дипломних програм, а також здобуття ступіню в різних галузях знань [1].

Канада — один з популярних на сьогодні освітніх напрямів, що становить серйозну конкуренцію і виправдану альтернативу Великобританії та США. У 1999, 2000рр Канада досягла найбільшого зростання серед країн "Великої сімки" по кількості зайнятих в наукових дослідженнях і проектах по розвитку (R&d). Уряд Канади вкладає значні засоби в розвиток біотехнології, інформаційних і комунікаційних технологій, енергетики, гірського видобутку, лісової галузі, нових матеріалів, водних ресурсів і екології. За останніх 15 років кількість фахівців з вищою технічною і науковою освітою в країні значно зросла. В той же час по кількості докторів наук (PHD), Канада, згідно OECD, займає 15-е місце серед 22 країн-членів OECD. В той же час попит на добре освічених фахівців серед високотехнологічних компаній не знижується. Економіка, орієнтована на знання, вимагає працівників креативних, здатних вирішувати проблеми і що мають комунікаційні навички. Тому факультети мистецтв, гуманітарних і соціальних наук високо цінуються за підготовку майбутніх фахівців до роботи. Практика показує, що більшість студентів, які подали заяви в аспірантуру, пов'язану з науковими дослідженнями, отримують не лише місце, але і стипендію [7].

Висновки . Система вищої освіти Канади досягла високого рівня розвитку і по праву називається однією з кращих у світі. Таким чином, Канада має одну з самих розгалужених мереж вищої освіти в світі, тому канадські університети, коледжі і спеціалізовані інститути покривають потребу країни по підготовці фахівців з вищою освітою. У багатьох регіонах країни вузи виступають як магніти інвестицій і інкубатори знань, розвиваючи сучасні сектори економіки.

Канадські університети виконують чверть національних наукових досліджень і випускають зі своїх стін фахівців, що задовольняють потребу національної економіки в робочих кадрах. Зі всіх країн світу Канада має найвищий відсоток фахівців з вищою освітою по співвідношенню до працюючого населення.

Проте вища освіта – це не лише досягнення певного особистого або суспільного економічного потенціалу. Це засіб, за допомогою якого ми можемо краще розуміти навколишній світ, виступати в ролі громадян демократичної держави, а також і вести визначений, більш задовольняючий нас, спосіб життя.

Освітня політика Канади спрямована на виховання молоді, здатної працювати для подальшої розбудови своєї держави. Такі підходи конкретизовано в завданнях вищої освіти країни, які передбачають підготовку спеціалістів, конкурентоспроможних на міжнародній арені; здатних взаємодіяти з представниками різноманітного культурного, расового та релігійного соціуму Канади; брати участь у спільній інтелектуальній та академічній діяльності з представниками інших культур; на основі полікультурного мислення вирішувати проблеми, які виходять за межі національних інтересів; сприяти миру і стабільності. 93 університети і університетських коледжу, розташованих на території всієї країни, формують єдину систему вищої освіти Канади. Для того, щоб вища освіта була доступніша місцевому населенню, канадський уряд поклопотався про те, щоб жодна з провінцій не залишилася без вузу. Тому національні університети сильно різняться по своїх розмірах, кількості студентів і місці розташування.

Освітня політика Канади у сфері вищої технічної освіти направлена на створення конкурентоспроможної системи, що є привабливою для іноземних студентів та сприяє подальшому укріпленню та розвитку європейської інтеграції.

Резюме. В статтю рассматриваются основные тенденции развития высшего и технического образования в университетах Канады; анализируется профессиональная подготовка будущих специалистов в университетах Канады. **Ключевые слова:** высшее образование, техническое образование, развитие технического образования, тенденции, профессиональная подготовка.

Резюме. У статті розглядаються основні тенденції розвитку вищої та технічної освіти в університетах Канади; аналізується професійна підготовка майбутніх спеціалістів в університетах Канади. **Ключові слова:** вища освіта, технічна освіта, розвиток технічної освіти, тенденції розвитку, професійна підготовка.

Summary. The main tendencies of the development of tertiary and technical education in universities of Canada have been considered in the article; the future specialist's professional competence in universities of Canada has been analyzed in the article. **Keywords:** tertiary education, technical education, development of technical education, tendencies, professional competence.

Література

1. Воронка Г. Університети в Канаді та Великобританії як навчально-освітні та науково-дослідні центри. - Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 28–30.
2. Гавриленко И. Системы образования стран мира. - М.: Просвещение, 2001. стр. 234-238.
3. Грищенко Т. Освітня проблеми в Канаді. - Рідна школа. – 1991 - №10

системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Мета навчальної дисципліни полягає у забезпеченні підготовки та методичного супроводу майбутнього вчителя щодо організації навчально-виховного процесу з англійської мови на початковому етапі відповідно до Державного стандарту.

Навчальна дисципліна «Модернізація навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі» має на меті розв'язати наступні ключові завдання:

➤ ознайомлення студентів з нормативно-правовими, теоретичними засадами організації навчально-виховної роботи з англійської мови в початковій школі;

➤ формування готовності майбутніх педагогів до планування та організації навчально-виховного процесу з іноземної мови з урахуванням вікових психофізіологічних особливостей молодших школярів;

➤ екіпірування студентів інструктивно-методичними рекомендаціями щодо ефективної організації навчально-виховного процесу з англійської мови в умовах початкової школи, а також новими технологіями контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з вивчення іноземної мови на цьому етапі навчання.

Зміст запропонованого навчального курсу може охоплювати таку тематику:

1) нормативно-правова база модернізації навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі (Загальні положення про навчально-виховний процес в початковій школі (2012/13 н.р). Державний стандарт початкової загальної освіти (іноземні мови). Типовий навчальний план початкової школи. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Інноваційні тенденції початкової мовної освіти) [3];

2) планування навчального процесу з англійської мови в сучасній початковій школі (Розробка плану навчального процесу з англійської мови в початковій школі. Специфіка сучасного уроку англійської мови в початковій школі, його нетрадиційні типи та структура. Поглиблений аналіз уроку англійської мови в початковій школі. Психолого-педагогічний портрет сучасного вчителя англійської мови в початковій школі. Вимоги до вчителя англійської мови у контексті інформатизації початкової освіти) [1; 7];

3) нові технології організації навчального процесу з англійської мови в початковій школі (Сучасне навчально-методичне забезпечення молодших школярів з англійської мови. Особливості організації навчального процесу з англійської мови в сучасній початковій школі. Програма з англійської мови для учнів першого класу. Психолого-педагогічний супровід першокласника у початковій школі. Організація навчального процесу з англійської мови у початковій школі засобами ІКТ) [6];

4) інноваційні підходи до контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з англійської мови (Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови в початковій школі. Мовний портфель молодшого школяра. Інструктивно-методичні рекомендації щодо заповнення сторінок журналу з англійської мови в початковій школі. Взірці ведення класного журналу, зошитів і словників з англійської мови.

чергою, зумовлює переосмислення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів до навчально-виховної роботи з англійської мови в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема методичної підготовки вчителів іноземної мови є у центрі уваги багатьох учених (П. Асоянц, О. Бігич, С. Ніколаєва, Є. Розенбаум, О. Самойлов, Н. Соколова, Н. Язикова та інші). Методичні дослідження (Н. Кузовлева, Г. Мокроусова, Н. Савіна, В. Шепелева, В. Шерстенікіна, Л. Якушина та ін.) засвідчують, що організація та проведення позакласних заходів ІМ сприяють як підвищенню рівня володіння учнями ІМ, так і формуванню та підтриманню інтересу до володіння нею. Проблему формування мовної особистості в лінгвокультурології та мовознавстві досліджували Д. Богоявленський, Ф. Буслаєв, Г. Демидчик, Т. Донченко, С. Єрмоленко, В. Карасик, В. Кононенко, Л. Мацько, Л. Струганець та інші. Деякі аспекти викладання мови в початковій школі висвітлено у працях М. Вашуленко, О. Савченко та ін. Однак питання реалізації іншомовної підготовки молодших школярів у процесі навчально-виховної роботи з англійської мови залишається недостатньо вивченим.

Метою статті є розкриття змісту й специфіки підготовки студентів-філологів до навчально-виховної роботи з англійської мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація суспільства, потреба особистості в швидкій адаптації до умов полікультурного світу посилює інтерес до мовної освіти як важливого інструменту життєдіяльності людини в полікультурній та мультилінгвальній спільноті людей. Мовна освіта є важливим засобом, котрий формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем [4]. Нові освітні тенденції передбачають формування філософії сучасного європейця — «навчання упродовж життя», що дає усвідомлення необхідності самоосвітньої діяльності особистості та готовності опановувати нові знання, в т. ч. вивчати нові мови.

Сучасні реалії зумовлюють зміну вимог до рівнів володіння іноземною мовою, визначення нових підходів до відбору змісту та організації навчальних матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю, зокрема на початковому етапі навчання.

Згідно з цими нововведеннями нами запропоновано і розроблено програму навчальної дисципліни «Модернізація навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі», що вимагає засвоєння студентами теоретичних знань, формування і розвиток практичних вмінь і навичок для ефективної реалізації ними навчально-виховної роботи з англійської мови з школярами молодших класів.

Навчальна дисципліна «Модернізація навчально-виховного процесу з англійської мови в початковій школі» є актуальною в умовах сьогодення, оскільки розроблена згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, прийнятим Постановою Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462, у якому уточнено мету початкової мовної освіти з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів, визначено зміст початкової загальної освіти, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти,

4. Гуревич Р.С. Система вищої освіти в Канаді. - Трибуна. - 2005. - №11-12. - С. 40-43.

5. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль, 1996 - 290 ст.

6. Основні принципи канадської системи освіти. - Міжнародна освіта. – 1997. – 2.

7. Тиунов А. Освіта в Канаді. - Навчання сьогодні. – 2002. - №2

УДК 373.033 (4-01) П пол.20

ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

*Славська Яніна Анатоліївна,
аспірантка кафедри педагогіки,
викладач кафедри соціальних та мовних дисциплін
Дніпропетровського гуманітарного університету
Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*

Постановка проблеми. Формування екологічної культури у широких верств населення є загально визнаною домінантою в сучасному екологічному русі різних країн. У зв'язку з цим особливого значення набувають еколого-естетичні імперативи, покликані здійснювати облагороджувачий вплив на людину, виховувати її в душі гуманістичних ідеалів і цінностей, прищеплювати почуття відповідальності за прийняті рішення щодо довкілля. Центральне місце при цьому відводиться сім'ї та школі, де отримує підготовку до життя переважна більшість дітей та молоді. Саме тут створені більш сприятливі умови для здійснення тривалого педагогічного впливу на молоде покоління в душі сучасної еколого-естетичної парадигми. Однак на сьогодні нагальною вбачається проблема формування та розвитку особистості з екоцентричною свідомістю.

Об'єкт дослідження становить теорія і практика еколого-естетичного виховання.

Предметом дослідження є загальні тенденції розвитку еколого-естетичного виховання та їх актуалізація у навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У зарубіжній та вітчизняній літературі досить поширеним є термін “освіта в галузі навколишнього середовища”, що включає еколого-естетичну освіту та виховання. Її змістом є свідомий і планомірний неперервний процес оволодіння людиною знань про природне середовище протягом всього життя, метою якого є усвідомлення основних характеристик середовища життя, ставлення до природи, на основі чого людина прагне до збереження й покращення її з метою забезпечення існування людського роду нині і в майбутньому [1, с. 328].

За результатами аналізу наукових праць з проблем еколого-естетичної освіти [1; 2; 3], можна зробити висновок про те, що не існує прямої залежності між обсягом екологічних знань та формуванням відповідних рис особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однією з головних причин низької ефективності традиційної системи еколого-естетичного виховання, на наш погляд, є суперечність, що виникає між неусвідомлюваним, негативним,

байдужим ставленням до світу природи, низьким рівнем еколого-естетичної вихованості та необхідністю бачення сучасних взаємовідносин між природою та людиною. Виникає завдання сформувати вміння оцінювати і прогнозувати наслідки втручання людини в навколишнє природне середовище, здійснювати заходи щодо оздоровлення природи та самої людини. Розв'язання цієї суперечності можна здійснити різними шляхами.

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати стан і визначити загальні тенденції розвитку еколого-естетичного виховання та узагальнити практичний досвід підготовки молодого покоління до розв'язання екологічних проблем, який слугуватиме вдосконаленню даної галузі педагогічної теорії і практики в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У деяких університетах введено самостійну дисципліну – соціальну екологію, що ґрунтується на системному підході до соціальних і власне екологічних проблем. Її основні методологічні посилання виходять з того, що концепція тотальної влади над природою є хибною. Шкода, яку людство наносить природі антропогенною діяльністю, є одночасно ударом по самій людині. Звідси актуалізується питання про рівень екологічної культури – один з найважливіших показників ступеня духовності й моральності як особистості, так суспільства в цілому.

Разом з тим, педагогічна теорія й практика показали, що еколого-естетична освіта має три основних напрями:

- засвоєння та розвиток природничо-наукових і технічних знань про взаємодію суспільства й природи;
- розвиток екологічної свідомості, формування ціннісного ставлення до світу людей і природи;
- розвиток потреби у спілкуванні з природою, бажання і вміння зберігати та примножувати її багатства.

Вивчення проблем еколого-естетичної освіти актуалізується з кінця 70-х років ХХ століття. Серед прогресивних тенденцій відзначено наступні:

- визначення принципу міждисциплінарності й комплексного розкриття проблем охорони природи;
- взаємозв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю з охорони природи;
- концентрація екологічного змісту не тільки у фундаментальних, а й у спеціальних узагальноючих темах та інтегрованих курсах, що розкривають взаємодію суспільства і природи;
- поєднання аудиторних занять з безпосередніми контактами у формі екскурсій, трудових екологічних практикумів, польових таборів;
- використання проблемних методів навчання у вигляді ролевих ігор, екологічних клубів, поєднання різноманітних форм позакласної роботи.

У педагогічних дослідженнях, що проводилися у 70-80-ті роки ХХ століття було визначено мету, завдання та зміст навчально-виховної роботи з охорони навколишнього природного середовища та відповідно до них розроблено концепцію еколого-естетичної освіти.

Вихідними положеннями еколого-естетичної освіти було визнано:

- актуалізацію екологічних стосунків у системі соціальних стосунків і зростання ролі відповідального ставлення індивіда до природи, зумовленого опорою на моральні й правові принципи природокористування;

designer could easily transfer their imagination into reality. **Keywords.** Design education, conceptual design, the competitive activities of the designer, artistic and design skills.

Література

1. <http://www.science-education.ru/103-6322>
2. <http://legkoprom.ru/index91.html>
3. <http://www.ru.knutd.com.ua/>
4. Шадриков В. Д. / Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // В.Д.Шадриков Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Психология. - 2006. - № 1. - С. 15-21.
5. Матвеева Т. В. / Формирование профессиональной культуры дизайнеров средствами композиции в образовательном процессе вуза: Дисс. канд. пед. наук. 13.00.08 / Т. В. Матвеева, Орел, 2007. - 237.

УДК 371. 134

X 76

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Хомишак Оксана Богданівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри методики викладання іноземних мов

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми. Проблема якості шкільної освіти знаходиться в центрі уваги освітян, батьків і суспільства загалом, що вимагає вдосконалення результативного компонента змісту загальної середньої освіти. У зв'язку з цим, зростає роль початкової школи, що протягом чотирьох років в умовах цілеспрямованого навчання та виховання забезпечує становлення дитини, її інтелектуальний, фізичний, морально-етичний, мовленнєвий, естетичний, соціальний, емоційно-вольовий розвиток.

Одним зі способів контролю та забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні є додержання вимог Державного стандарту, що згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» (ст. 30 п. 2.) є обов'язковим для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності. Визначною ознакою розвитку освіти в Україні є затвердження Постановою Кабінету Міністрів України 16 квітня 2011 року нового Державного стандарту початкової загальної освіти, що передбачає поетапне його впровадження в найближчі чотири роки [3].

Оновлення структури і змісту початкової мовної освіти підвищує вимоги до організації навчально-виховного процесу з іноземної мови як до фундаменту основного шкільного курсу цього навчального предмета. Удосконалення системи початкового навчання відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти передбачає обов'язкове вивчення іноземної мови з першого класу в усіх типах загальноосвітніх шкіл, що, своєю

2 місце - колекція «Птиця счастья - индюк» – Марчук Оксана (КНУТД)

3 місце - колекція «Зимняя ягода» – Чирикова Светлана (Кубанский гос. университет, г. Краснодар)

Номинация ПРЕТ-а-ПОРТЕ



1 місце - колекція «Болеро на три цвета» Кузьмина Дарья (Кубанский гос. университет, г. Краснодар)

2 місце - колекція «Изумруд» Попова Виолетта (Московский гос. университет дизайна и технологии, г. Москва)

3 місце - колекція «Квинтесенция» Цимбал Олена (КНУТД)

Вывод. Из приведенного выше пост-релиза конкурса виден профессиональный уровень его участников, членов жюри. Можно сделать вывод, что при подготовке и участии в конкурсах можно получить развитие, приобрести необходимый бесценный опыт и профессиональный рост. Молодые дизайнеры одежды смотрят в будущее, приобретая полезные навыки в моделировании одежды и принимая участия в подобных конкурсах, не бояться проявить себя. Студенты стремятся стать на одну ступеньку с современными модельерами и на пути совершенствования мастерства могут быть полезны конкурсы, участие в которых можно рекомендовать каждый год на протяжении обучения в Вузе.

Резюме. Для усовершенствования процесса обучения будущих дизайнеров одежды необходимо не препятствовать творческой самореализации молодого поколения художников-модельеров. Развивать конкурсную деятельность студентов. Формировать конструкторские и технологические знания и умения, что бы опираясь на них, будущий дизайнер мог с легкостью свою фантазию перенести в практическую плоскость. **Ключевые слова.** Дизайн-образование, эскизный проект, конкурсная деятельность дизайнера, художественно-конструкторские знания.

Резюме. Для усовершенствования процесса обучения будущих дизайнеров одежды необходимо не перешкождать творческой самореализации молодого поколения художников-модельеров. Развивать конкурсную деятельность студентов. Формировать конструкторские и технологические знания и умения, что бы опираясь на них, будущий дизайнер мог с легкостью свою фантазию перенести в практическую плоскость. **Ключевые слова.** Дизайн-образование, эскизный проект, конкурсная деятельность дизайнера, художественно-конструкторские знания.

Summary. To improve the learning process of future fashion designers should not interfere with the creative self-actualization of young generation of artists-designers. To develop competitive activities of students. Generate design and technological knowledge and skills that would be relying on them, the future

– відповідальність за збереження природи як мету й результат екологічної освіти, визначеної на початку 80-х років ХХ століття як новий напрям педагогіки в дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, вищих навчальних закладах та інших навчально-виховних установах;

– надання еколого-естетичній освіті статусу загальнодержавної політики;

– створення й розвиток системи еколого-естетичної освіти у зв'язку з необхідністю зміни застарілих понять і уявлень про невичерпність природних багатств та необмежені можливості біосфери до самовідновлення й самоочищення, подолання споживчого підходу, пов'язаного із зневагою до суспільних потреб і майбутнього стану природи;

– визначення підсистем еколого-естетичної освіти в загальноосвітній школі: еколого-естетична освіта в процесі вивчення окремих предметів, на міждисциплінарному рівні, в процесі поглибленого й диференційованого навчання, в позаурочній і позакласній роботі; принципи еколого-естетичної освіти.

Серед завдань еколого-естетичної освіти виділено:

– засвоєння провідних ідей, основних екологічних та естетичних понять, на базі яких досягається оптимальний вплив людини на природу відповідно до її законів;

– розуміння різнобічної цінності природи як єдиного джерела розвитку виробництва та культури;

– оволодіння прикладними знаннями, уміннями та практичними навичками раціонального природокористування, розвитку спроможності оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильні рішення і не припускати негативного впливу на природу в суспільно-трудовій діяльності;

– свідоме дотримання норм, що виключають нанесення шкоди природі, забруднення і руйнацію природного середовища;

– розвиток духовної потреби людини спілкуватися з природою, усвідомлення впливу, що облагороджує її бажання пізнати закономірності природи;

– активізація діяльності з метою поліпшення природного і культивованого середовища, нетерпимого ставлення до дій людини, що приносять шкоду природі, пропаганда природоохоронних заходів.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку людства переважна більшість завдань еколого-естетичної освіти та виховання, визначених видатними науковцями, ще достатньо не вирішена. В контексті нашого дослідження, окреслені завдання повинні бути акцентовані на розвиток позитивної мотивації до навчання, шляхом включення до пізнавальної діяльності.

Загальним завданням екологічної освіти вчені вважають формування екологічної свідомості особистості. Воно конкретизується на рівні трьох основних завдань екологічної освіти:

1. Формування адекватних екологічних уявлень.

2. Формування ставлення до природи.

3. Формування системи умінь і навичок (технологій) взаємодії з природою.

Ми вважаємо, що після вирішення загальних завдань екологічної освіти слід перейти до наступного етапу екологічного виховання: формування переконань у необхідності природоохоронної діяльності, оскільки вони

ґрунтуються на міцних знаннях, що тісно переплітаються з волею, становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення й дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують настанови людини.

Аналіз сучасного стану еколого-естетичного виховання свідчить про високий рівень наукової обґрунтованості проблеми і, разом з тим, про необхідність створення системи еколого-естетичної освіти та виховання, основними напрямками якої є:

– екологізація та естетизація змісту навчальних предметів, актуалізація в них проблеми збереження середовища, в якому ми живемо і без якого наше існування є неможливим;

– комплексне висвітлення проблем у науково-популярних виданнях, періодичній пресі, телебаченні, що буде сприяти формуванню дбайливого ставлення до природи та усвідомленню її цінності;

– формування цілісної уяви про взаємодію суспільства й природи, як основи світогляду особистості.

Слід зазначити, що увага до еколого-естетичної освіти посилювалася тим швидше, чим скоріше відбувалося усвідомлення незворотності екологічних змін у навколишньому середовищі, руйнування традиційних поглядів на вичерпність природних ресурсів, необхідність формування свідомого ставлення згідно з вимогами моралі й законів щодо навколишнього природного середовища.

Сучасна екологічна ситуація змушує по-новому оцінювати вплив господарської діяльності людини на природне середовище і вимагає перегляду багатьох чинників світоглядного, методологічного й соціального плану на комплекс «природа-суспільство».

На сучасному етапі розвитку суспільства еколого-естетична освіта має ґрунтуватися на єдності теоретичного й виробничого навчання, навчальної та позанавчальної діяльності. Особливо важливим є таке поєднання в системі освіти.

Важливою подією на початку 90-х років ХХ ст. було створення нового підходу до еколого-естетичної освіти, згідно з яким вона почала розглядатися не як частина загальної освіти, а нова мета сучасного освітнього процесу, єдино можливий засіб збереження й розвитку людини та продовження людської цивілізації.

З таким підходом ми погоджуємося, але вважаємо, що, оптимальних результатів у здійсненні еколого-естетичного виховання можна домогтися за умов комплексного підходу до його реалізації, який передбачає врахування конкретних педагогічних умов для розвитку певних якостей особистості та науково-методичного забезпечення для їх створення.

Узагальнюючи вищезначене, можна охарактеризувати основні підходи:

– підхід, при якому педагог виступає реалізатором, а за певних умов – ініціатором цілей еколого-естетичного виховання. При цьому він виконує роль організатора самостійної пізнавальної, творчої діяльності.

– комплексний підхід, що передбачає чітке й всебічне змістове, психолого-педагогічне, методичне, дидактичне забезпечення процесу еколого-естетичного виховання; щодо створення теоретичної моделі та методики формування еколого-естетичної вихованості. Для пошуків нових ефективних шляхів удосконалення еколого-естетичного виховання нами було здійснено аналіз існуючого досвіду екологічного виховання за кордоном.



Гран-При - «Прошлое в будущем» Шмиголь Юлія (г. Одесса)
Номинация ФОЛК



1 место - коллекция «Дипайс» – Доброжинецкая Янина (КНУТД)

быстрой реакции, повышает профессионализм и степень мастерства. На профессиональном рынке, безусловно более ценен дизайнер, который обладает креативностью, открыт к новым решениям, стремительно реагирует на изменяющиеся модные настроения, обладает инженерными знаниями и умениями, имеет навык конфекционирования и может воплотить в реальность проектируемую модель одежды [5, с.17].

Конфекционирование - это подбор основных материалов, подкладки, отделки и фурнитуры для каждой модели изделия. В карту входят: зарисовка модели; образцы основного материала разных рисунков и расцветок, предлагаемых для данной модели; образцы подкладки, отделки и фурнитуры, соответствующие по цвету и качеству основному материалу [2].

Учитывая перечисленные навыки, знания и умения, такой специалист имеет смелость заявить о себе, участвуя в конкурсах молодых модельеров, и может рассчитывать на признание. Среди отечественных конкурсов ярко выделяется конкурс «Печерські каштани» на базе КНУТД. Множество украинских и зарубежных Вузов с удовольствием делегируют группы талантливых студентов с выполненными коллекциями.

ПЕЧЕРСКИЕ КАШТАНЫ - 2013. ПОСТ-РЕЛИЗ

С 20 по 25 мая 2013 р.гостеприимно открыл свои двери XIII Международный конкурс молодых модельеров – дизайнеров «Печерские каштаны», организатором и основателем, которого является Киевский национальный университет технологии и дизайна.

В конкурсе взяли участие более 300 участников с Украины, России, Белорусии, Литвы, Казахстана та КНР.

На протяжении пяти дней жури конкурса внимательно отбирало лучших из лучших, кто, по их авторитетному мнению, достоин финала. За цей часэто время публице представили показы в таких номинациях: *одежда*(PRET-A-PORTER, De Lux, FOLK, PRO-ART), *обувь та аксесуары* (PRET-A-PORTER, PRO-ART, CUTURE), *текстильные изделия* (Гобелен, Батик, Печворк (квілт), Вышивка, Кукла, Рисунки на ткани) и впервые в этом году проведен конкурс *парикмахерского мастерства* (Фантазийная прическа, Модный образ, Фантазийная прическа з постижем).

Финал конкурса «Печерские каштаны» проведен 25 мая. В жури принимали участие известные зарубежные и украинские дизайнеры, представители шоу-бизнеса и специалисты в сфере индустрии моды, такие как: Лариса Воронина, Диана Дорожжина, Серж Смолін, Вячеслав и Ирина Дюденко, Снежана Нех, Рене Мардела – генеральный директор Высшего института маркетинга моды MOD'SPE (Париж, Франция), Татьяна Ланже – генеральный директор компании «International Retail Consulting», коллективный организатор французских компаний на международных выставках (Париж, Франция); Люси Салес – директор департамента разработок и исследований MOD'SPE (Париж, Франция), Микаель Хольм – ведущий дизайнер, главный менеджер аукционного дома меха Copenhagen Fur (Копенгаген, Дания), Дамиано Антонаццо – региональный директор Domus Academy & NABA (Милан, Италия), и Альберто Рогоза (торговая марка INBLU), Петро Гамаюнов – директор института дизайну костюма Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна (Россия) и много других именитых гостей [3].

Победителями конкурса стали: ОДЕЖДА

Учені Великої Британії та США визначили, що головними напрямками освітньої політики розвинутих країн світу є демократизація і гуманізація освіти; поєднання ролі держави та громадської й приватної ініціативи; свобода вибору вчителями методів і засобів навчання; увага до матеріального забезпечення реалізації освіти, залучення до освітніх потреб сучасних досягнень науки і техніки (комп'ютерної техніки, відеозапису, телебачення тощо); зацікавленість економічної сфери (концернів, фірм, трестів) у вдосконаленні освіти (створенні освітніх фондів і програм Форда, Карнегі, Сороса та ін.); координація діяльності освітніх закладів з релігійними, культурно-мистецькими та іншими громадськими об'єднаннями; дотримання всіма ланками освітньої системи встановлених у державі норм законодавства, а також історичних національних традицій.

Дослідниками зарубіжного досвіду виявлено тенденції, характерні для еколого-естетичної освіти та виховання у зарубіжних країнах: недостатнє усвідомлення людиною її взаємозв'язку з природою є основною причиною погіршення існуючого критичного стану природного середовища; зміщення акцентів еколого-естетичної освіти і виховання у площину практичної реалізації.

Провідні вчені відзначають, що підвищення еколого-естетичної грамотності населення у більшості держав здійснюється в системі формальної (школи, коледжі, університети, курси підвищення кваліфікації) та неформальної освіти (установи, що забезпечують екологічну підготовку на громадських засадах: громадські рухи, клуби, фонди, національні парки, музеї, засоби масової інформації та ін.). Як особливу категорію виділено спеціальні форми екологічної освіти для працівників охоронних територій (курси персоналу, освітні центри). Природоохоронну та позашкільну діяльність учнів забезпечують природоохоронні табори, шкільні екологічні клуби, центри вивчення навколишнього середовища, молодіжні секції наукових товариств, окремі групи ентузіастів, громадські, релігійні, політичні, молодіжні об'єднання й групування, організуючі свою діяльність відповідно до сучасної концепції сталого розвитку.

Так, В.В. Червонецький [4, с.120] звертає увагу на те, що західні педагоги, визначаючи екологічну освіту як процес засвоєння цінностей і понять, спрямованих на формування умінь і відносин, потрібних для розуміння й оцінки взаємозв'язків між людьми, їх культурою та навколишнім природним середовищем, підкреслюють важливість розвитку в учнів умінь приймати екологічно відповідальні рішення, "культури поведінки" в навколишньому середовищі та ставлення до нього, що виходить з відповідальності перед суспільством. Серед головних завдань наголошується на сприятливій осмисловити життєву значущість навколишнього середовища для кожної людини та людства у цілому і необхідності розв'язання екологічних проблем, вихованні почуття відповідальності за якість середовища, в якому живемо; забезпеченні можливості набувати знання, досвід і умінь, необхідні для охорони та поліпшення навколишнього середовища.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Встановлено, що теоретичні засади еколого-естетичної освіти й виховання за більшістю ознак є спільними для багатьох країн, але рівень її

організації та практичного впровадження визначається соціально-економічними умовами конкретної держави.

2. Еколого-естетичне виховання визначено як особистісно орієнтований процес формування еколого-естетичної вихованості особистості, яка усвідомлює цілі та функції природоохоронної діяльності.

3. Доведено, що поняття “еколого-естетичне виховання” та “еколого-естетична вихованість” є взаємопов’язаними, і дозволяють виявити наступні показники еколого-естетичної вихованості:

- здатність усвідомлювати духовну та матеріальну цінність природи для усього суспільства взагалі й окремої особистості зокрема;
- рівень засвоєння ключових понять, законів, принципів, наукових фактів, що дозволяють визначити оптимальний вплив на навколишнє середовище в процесі діяльності та в повсякденному житті;
- рівень набуття практичних знань, умінь та навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини;
- уміння передбачати можливі наслідки своїх дій і упереджувати негативні впливи на навколишнє середовище в усіх видах діяльності;
- потребу в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля і пропаганду сучасних ідей охорони навколишнього середовища;
- уміння аналізувати екологічну ситуацію;
- результативність практичної екологічної діяльності;
- прагнення до професійного самовдосконалення та самопізнання.

У подальших дослідженнях можлива розробка питань забезпечення неперервності еколого-естетичної освіти.

Резюме. Висвітлено умови, котрі сприяли розвитку еколого-естетичної освіти в другій половині ХХ на початку ХХІ століть. Здійснено історико-педагогічний аналіз тенденцій шкільної еколого-естетичної освіти в контексті ідей сталого розвитку. Визначено основні етапи її розвитку; здійснено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичної освіти. На основі системного аналізу виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичної освіти. Визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичної освіти за функціональними ознаками відповідно до періодизації природо-захисного руху. Узагальнено досвід відображення еколого-естетичного компоненту в змісті виховної роботи. Показано шляхи удосконалення та підвищення якості еколого-естетичної підготовки учнівської молоді. У подальших дослідженнях можлива розробка питань забезпечення неперервності еколого-естетичної освіти. **Ключові слова:** еколого-естетичне виховання, еколого-естетична освіта, сталий розвиток.

Резюме. Выявлены условия, которые способствовали развитию эколого-эстетического образования во второй половине ХХ в начале ХХІ веков в контексте идей устойчивого развития. Осуществлен историко-педагогический анализ тенденций эколого-эстетического образования. Определены основные этапы его развития. Осуществлено научно-теоретическое обоснование современной парадигмы эколого-эстетического образования. На основе системного анализа выявлены общие тенденции в определении теоретико-методологических основ эколого-эстетического образования. Определены основные подходы к дифференциации эколого-эстетического образования по функциональным признакам соответственно периодизации природо-защитного движения. Обобщен опыт отображения эколого-эстетического компонента в

1987/ Ме 1.1 Р. 8.) Эстетические проблемы художественного конструирования и, в частности, дизайна одежды были исследованы в работах Л.В. Землянухиной, М.Р. Панкратовой, Р.А. Степучева, Т. В. Козловой, Е.А. Рыбкиной, Г.А. Бастова и С.Т. Жамантаева и др. в сборнике научных трудов «Проблемы дизайна в костюме». (Землянухина Л.В. «Эстетика, этнография, быт», М., 1994; Панкратова М. Р. «Человек - костюм - среда», М., 1992; Степучев Р.А. «Проблемы дизайна в костюме», М., 1992).

Основное содержание. В процессе обучения, наступает определенный момент, когда авторские разработки молодых модельеров необходимо оценить, поднять на более высокий уровень с помощью внеаудиторной работы, то есть на выставках, конкурсах, фотосессиях, подиумных показах. Последние 20 лет на развитие отечественной системы высшего профессионального образования в области дизайна стали заметно влиять международные студенческие конкурсы молодых дизайнеров и модельеров. Многие Вузы сегодня реализуют потребность своих студентов осуществить связь теории с практикой посредством конкурсной деятельности. Такой вид деятельности значительно обостряет заинтересованность студентов-дизайнеров в своей будущей профессии, дает возможность получения бесценного опыта, приобретение необходимых компетенций в жестких условиях конкурсного отбора, таким образом, повышая эффективность обучения [4, с.15-21].

Критериями оценки творческих работ студента на многих конкурсах являются: эскизные проекты будущей коллекции; новизна идеи; конструктивные решения; технологическая проработка изделий; выразительность художественного образа.

Условия участия в конкурсе ставят студента перед необходимостью искать и принимать быстрые решения. Поэтому преподаватель на этапе обучения и подготовки студенческой работы на конкурс обеспечивает начинающим дизайнерам достаточно высокую степень самостоятельности, не сдерживая фантазии и креативные решения будущих конкурсантов. Использование педагогом личного опыта участия в конкурсе активно помогает ему в процессе обучения будущих дизайнеров, поскольку не только у студентов, участвующих в конкурсном показе, но и у преподавателей, попадающих в среду конкурса, повышается профессиональная компетентность. Регулярное участие в конкурсах может стать частью обучения и таким образом повысить эффективность профессионального роста модельера [1].

Работа по воплощению эскизного проекта к созданию готовой коллекции с последующим участием ее в конкурсе молодых модельеров должна вестись планомерно, начиная с первых курсов, хотя участие в показах рекомендовано для более опытных дизайнеров, не ранее обучения их на третьем курсе. Уже с первых дней обучения в Вузе будущий специалист вплотную знакомится с особенностями выбранной профессии. Этому способствует ряд учебных дисциплин, таких как: история костюма, проектирование, конструирование и моделирование швейных изделий, материаловедение швейного производства и др. Таким образом, ведется целенаправленная работа по формированию творческой самостоятельности и профессиональной готовности студента к участию в конкурсе.

Немаловажен момент получения «закулисного» конкурсного опыта. Такой опыт позволяет в дальнейшем не бояться возникающих трудностей, обучает

УДК 7.012:378.147

КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ, КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Калько Ольга Викторовна,

*аспирант кафедры педагогики мастерства учителей начальных классов
и воспитателей дошкольных учреждений
Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования
РВНЗ „Крымский гуманитарный университет (м. Ялта)*

Постановка проблемы. Современный человек независимо от пола и возраста хочет выглядеть стильно и красиво, чтобы показать свою индивидуальность, подчеркнуть свою неповторимость и быть достойно представленным в различных жизненных ситуациях, как, например, при выборе профессионального места деятельности или участии в публичных мероприятиях. Главную роль здесь, безусловно, играет со вкусом подобранная одежда, которую многие приобретают в магазине. Однако, довольно часто, имеющийся в нем ассортимент не отвечает нашим потребностям. Это приводит к определенной неудовлетворенности, и как минимум к испорченному настроению. Наиболее активные и обладающие минимумом навыков пытаются что-то переделать сами, вторые обращаются к профессионалам, но это приводит к дополнительным тратам, третьи просто смиряются и носят то, что есть. Получив же специальную профессиональную подготовку по направлению «Дизайн одежды» всегда можно создать для себя неповторимый шедевр швейного искусства, не тратя время на поиски чего-то нужного в магазине.

В рамках этого профиля обучаются будущие специалисты в области художественного проектирования костюма. В процессе обучения студенты – дизайнеры приобретают обширные знания в области искусства и материальной культуры, изучают историю костюма и кроя, современные стили и направления моды. Раскрытие творческого потенциала способствует качественная художественная подготовка и практические занятия по проектированию костюма, базовая подготовка по дисциплинам конструкторско-технологического и художественного цикла, позволяющая студентам самостоятельно проектировать, конструировать и отшивать изделия различного ассортимента, воплощая свои творческие идеи в авторских коллекциях.

Цель статьи. В данной статье исследуется вопрос о повышении профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды на всех этапах подготовки к конкурсному показу.

Анализ исследований и публикаций. Проблему развития дизайна и образования исследовали: О.И.Генесаретский (Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна), Е.М.Лазарев (Дизайн как техноэстетичная система), О.В.Вишневская (Дизайн как метод развития творческих способностей личности). Зарубежные исследования: (статьи В. Морриса, Х. Дорсея в «International Herald Tribune», Э. Томпсона в «Guardian» или Дж. Кокса в «Time», а также Menkes S. Issey Miyake: philosopher of fashion. International Herald Tribune/ 1988/ December 12/ P. 16; Dorsey H. Lacroix taking couture back to Camargue roots. / International Herald Tribune/

содержании воспитательной работы. Показаны пути совершенствования и повышения качества эколого-эстетической подготовки учащейся молодежи. В дальнейшем исследованиях возможна разработка вопросов обеспечения непрерывности эколого-эстетического образования. **Ключевые слова:** эколого-эстетическое воспитание, эколого-эстетическое образование, устойчивое развитие.

Summary. There were determined conditions that initiated development of ecological-aesthetic education in the second half of XX – beginning of XXI century in context of sustainable development. There was made historical-educational analysis of tendencies in school ecological-aesthetic education, major stages of its development were determined. There was made scientific-theoretical argumentation of modern paradigm of ecological-aesthetic education. Based on systematic analysis there were revealed common tendencies in determination of theoretical-methodological bases of ecological-aesthetic education. There were determined major approaches towards differentiation of ecological-aesthetic education by functional characteristics in accordance with periods of nature defensive movement. There was summarized experience of ecological-aesthetic component reflection within the school educational work. The ways of improvement and increasing the quality of ecological-aesthetic training of students were demonstrated. In further researches development of questions of providing of continuity of ecological-aesthetic education is possible during all term of teaching at school. **Keywords:** ecological-aesthetic upbringing, ecological-aesthetic education, sustainable development.

Література

1. Славська Я.А. Еколого-естетичне виховання учнівської молоді у Великобританії / Я.А.Славська // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць / За ред. В.К. Бурая. Вип.20 – Кривий Ріг, 2008. – С. 327-331.
2. Славська Я.А. Психолого-педагогічні витоки розвитку фізичного виховання та спорту серед молоді Великої Британії у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть / Я.А. Славська, О.В. Шевяков // Теорія і практика фізичного виховання / За ред. О.Г. Кучерявого, С.І. Белих. - №1. - Донецьк, 2012. – С.112-118.
3. Славська Я.А. Естетика поведінки: теорія, методологія, практика / В.В. Сізов, Я.А.Славська. - [Монографія]. – Дніпропетровськ, 2013. - 235 с.
4. Червонецький В.В. Загальні тенденції розвитку шкільної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині ХХ-на початку ХХІ століть: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Червонецький Володимир В'ячеславович. - Луганськ, 2007. - 489 с.

УДК 373.2.016

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ «ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ»

Деснова Ірина Сергіївна,

*к.пед.н., в.о. доцента кафедри педагогіки та психології
Філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)
у м. Армянську*

Постановка проблеми. у загальному розвитку людини період раннього дитинства відіграє особливу роль. Саме в ранньому віці закладається підґрунтя її психічного і фізичного здоров'я, інтелекту. Унікальність цього періоду зумовлюється стрімкістю фізичного та психічного розвитку дитини, що потребує пильної уваги з боку педагогів, лікарів і особливо батьків. Повноцінний розвиток дитини можливий за сприятливих умов, які існують у сім'ї і створюються батьками – першими і головними вихователями в житті малюка. Саме батьки є першими, головними вихователями в житті малюка, які власними виховними діями здійснюють вплив на розвиток, навчання й виховання дітей раннього віку (О. Аршатська, Н. Беляєва, Ю. Верхотурова, З. Гуріна, Т. Науменко та ін.).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових праць із проблеми формування педагогічної культури батьків (Т. Алексєєнко, О. Докукіної, І. Гребеннікова та ін.) свідчить, що достатньо глибоко розроблено лише окремі її аспекти, проте відсутні дослідження, у яких було б науково обґрунтовано зміст і структуру педагогічної культури батьків, подано критерії та рівні її прояву. Дослідження в Україні з формування педагогічної культури батьків є нечисленними, фрагментарними та не відображають системного бачення зазначеної проблеми в сучасних умовах.

Зміст і напрями формування педагогічної культури батьків, які мають дітей раннього віку, вивчалися переважно в межах роботи з батьками дітей дошкільного віку (Т. Алексєєнко, Т. Бахуташвілі, Ю. Гладкова, І. Гребенніков, А. Кокоєва та ін.). Водночас з'являлись роботи щодо підготовки вихователів до взаємодії з батьками дітей раннього віку (Г. Борин, Ю. Верхотурова, Н. Ковалевська, О. Половінкіна та ін.).

Мета статті – розкрити сутність феномена «педагогічна культура батьків дітей раннього віку»; уточнити зміст поняття «педагогічна культура батьків».

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистість людини формується і розвивається під впливом численних чинників, об'єктивних і суб'єктивних, природних і громадських, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі й свідомості інших людей, діючих стихійно або відповідно певній меті. Проте сама людина не виступає як пасивна істота, яка фотографічно відображає зовнішню дію – вона є суб'єктом свого власного формування й розвитку. Всебічний розвиток особистості відбувається шляхом засвоєння культурних цінностей, норм, звичок тощо. І дійсно, культура як суспільне явище характеризує різні сторони громадського життя. Як фактор соціального розвитку суспільства культура об'єднує та надихає людей, сприяє засвоєнню ними найбільш цінних і корисних зразків поведінки, досвіду минулих поколінь й оволодінню способами взаєморозуміння та співпереживання.

Резюме. У статті проаналізовано концепцію викладання предметів духовно-морального виховання дітей, розкрито особливості навчально-виховної діяльності з предметів духовно-морального спрямування в сучасній школі. Висвітлено зміст, форми і методи викладання предмета «Основи християнської етики» у вітчизняній школі. **Ключові слова:** духовно-моральне виховання дітей, предмети духовно-морального спрямування, концепція, зміст, форми і методи викладання предметів у сучасній вітчизняній школі.

Резюме. В статье проанализирована концепция преподавания предметов духовно-нравственного воспитания детей, раскрыты особенности учебно-воспитательной деятельности по предметам духовно-нравственного направления в современной школе. Освещены содержание, формы и методы преподавания предмета «Основы христианской этики» в отечественной школе. **Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание детей, предметы духовно-нравственной направленности, концепция, содержание, формы и методы преподавания предметов в современной отечественной школе.

Summary. The article analyzes the concept of teaching spiritual and moral education of children, the features educational activities of spiritual and moral direction in the modern school. Deals with the content, forms and methods of education on the subject "Foundations of Christian Ethics" in the national schools. **Keywords:** spiritual and moral education of children, things spiritual and moral guidance, the concept of teaching, forms and methods of education in modern domestic schools.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.
2. Біблійна історія та християнська етика: програма факульт. курсу для учнів 1–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. — Біла Церква, 2006. — 20 с.
3. Варава В. В. Нравственная сотериология Н. Ф. Федорова / В. В. Варава // Вестник ВГУ. — 2005. — № 2. — С. 92–106. — (Серия «Гуманитарные науки»).
4. Жуковський В. М. Теорія і методика викладання предметів духовно-морального спрямування у середніх загальноосвітніх закладах: навч. посіб. / В. М. Жуковський, Л. Ю. Москальова. — Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. — 364 с.
5. Лубський В. І. Релігієзнавство: підручник / В. І. Лубський, Т. Г. Горбатенко, М. В. Лубська, А. І. Яковенко; за ред. В. І. Лубського. — К.: Центр навч. літ-ри, 2009. — 448 с.
6. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи християнської етики. 1–11 класи. — Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2010. — 160 с.
7. Сіданіч І. Л. Релігієзнавство: підручник / І. Л. Сіданіч, Я. Я. Черненко, О. М. Черненко; за ред. Я. Я. Черненка. — Львів: Аксіома, 2012. — 488 с.
8. Християнська етика в українській культурі: програма для учнів 1–4 класів загальноосвітніх навч. закладів. — К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. — 30 с.

навчального закладу, необхідністю забезпечення професійного вдосконалення, підвищення рівня загальної культури та розвитку моральних якостей;

- *науково-методична компетентність*: володіти методами, прийомами та засобами організації, здійснювати ефективну професійну діяльність в умовах змін; оцінювати професійну компетентність та сприяти професійному вдосконаленню; виявляти та узагальнювати перспективний педагогічний досвід з питань вибору і впровадження християнської етики в навчальний процес; розробляти, рецензувати та готувати до видання відповідні науково-методичні матеріали;

- *професійно-фахова компетентність*: володіти сучасними формами та методами викладання дисциплін духовно-морального спрямування; сприяти всебічному розвитку особистості школяра, його здатності до співпраці, мотивації духовно-морального розвитку;

- *інформаційно-комунікаційна компетентність*: володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями у професійній діяльності з проблем вибору і впровадження курсів духовно-морального спрямування в навчальний процес; створювати банк даних щодо особливостей впровадження християнської етики в навчальний процес; готувати навчально-методичні матеріали, здійснювати інформаційний пошук за допомогою сучасних комп'ютерних програм.

Висновки. Існування протиріччя між актуальними вимогами суспільства до поліпшення духовно-морального виховання дітей та приведення його у відповідність до сучасних завдань формування духовної та моральної особистості зумовило потребу визначити умови духовно-морального виховання учнівської молоді, які є багаторівневими і залежними від культурно-освітнього середовища, навколишнього соціуму, сім'ї, конкретного освітнього закладу, релігійних об'єднань тощо; охарактеризувати соціально-виховну функцію вчителя, який опікується сферою духовно-морального виховання учнівської молоді; конкретизувати його основні професійні завдання, спрямовані на вдосконалення методів і форм роботи з учнями для їхньої підготовки до самоосвіти, самопізнання, пошуку внутрішніх смислів. Успішне виконання завдань духовно-морального виховання, якісне поліпшення педагогічного процесу безпосередньо пов'язані з поліпшенням підготовки педагогів, їхньої загальної та професійної педагогічної культури, ерудиції та майстерності, прагненням до особистісного та професійного розвитку.

Нині у загальноосвітніх навчальних закладах у процесі духовно-морального виховання учнівської молоді мають бути основоположними такі ознаки: перша – цілеспрямованість, наявність ідеалу поведінки, системи моральних вчинків як соціально-культурного орієнтира; друга – відповідність цього процесу соціально-культурним цінностям в історичному поступі суспільства; третя – присутність певної системи організованих впливів на кожну особистість школяра. Отже, лише комплексний підхід до реалізації змісту, завдань, форм усіх напрямів духовно-морального виховання забезпечить ефективність виховного процесу в сучасній вітчизняній школі.

У подальших дослідженнях можлива розробка нових технологій і моделей духовно-морального виховання дітей з орієнтацією кожної дитини на самооцінку власного духовного здоров'я і культури життєдіяльності.

Кожна людина упродовж життя виступає об'єктом культурної дії (засвоєє культуру в процесі своєї діяльності), суб'єктом культурної творчості (є учасником процесу творення культури) і носієм культурних цінностей (оскільки її діяльність розгортається в певному культурному середовищі). Рівень розвитку культури суб'єкта виявляється у його ставленні до матеріальних і духовних надбань суспільства. Так матеріальні здобутки суспільства забезпечують комфорт і фізичне існування людини, створюючи підґрунтя до формування духовних якостей, основу яких складають норми і цінності задані суспільством. Утілюючись у різних сферах духовного життя людини (літературі, мистецтві, освіті тощо) цінності і норми виформовують у кожного суб'єкта власне світосприйняття. Відповідно до окреслених сфер духовного життя людини на науковому рівні виокремлюються філософська, моральна, естетична, правова, педагогічна культура тощо.

Результатом засвоєння людиною культури виступає її культурність. Переважно освічена людина сприймається оточенням як вихована (культурна), проте насправді це не так. Культурність характеризує поведінку дорослої людини або дитини у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Процес оволодіння суб'єкта нормами поведінки у певній культурі визначається як інкультурація. На індивідуальному рівні інкультурація здійснюється у повсякденному спілкуванні з родичами, друзями, знайомими або незнайомими представниками однієї культури, у яких свідомо і несвідомо дитина вчиться тому, як слід поводитися у різноманітних життєвих ситуаціях, як оцінювати події, зустрічати гостей, реагувати на ті або інші знаки уваги і сигнали. Інкультурація може відбуватися безпосередньо, коли батьки навчають дитину дякувати за подарунок або опосередковано, коли та ж дитина спостерігає, як поведуться люди у подібних ситуаціях. Отже, суб'єкти з якими взаємодіє підрастаюча особистість виступають носіями певних культурних норм та створюють певне культурне середовище.

Слово «педагогічна» є прикметником, що утворився від іменника «педагогіка». У словнику С. Гончаренко зазначено, що *педагогіка* є наукою, що вивчає закономірності навчання й виховання людини в освітньому процесі [4, с. 252]. Специфічна риса педагогіки як фундаментальної науки полягає у тому, що вона є основою всіх наук, бо саме педагогіка вивчає як треба нагромаджувати знання й передавати їх від покоління до покоління. Проаналізувавши сутність явищ «культура» і «педагогіка» в контексті дослідження визначаємо «педагогічну культуру» як частину загальної культури людини, що пов'язана з досвідом ефективного передавання культурної спадщини старшими поколіннями підрастаючим шляхом навчання й виховання.

За своїм змістом і формами педагогічна культура представляє самостійний напрям у розвитку практичної людської діяльності, що виконує у загальному контексті культури функцію збереження людського досвіду і створення предметів культури у всьому їх розмаїтті. Педагогічна культура є сукупністю штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих у самій людині практик навчання і виховання, відображено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури. За своїм змістом і походженням педагогічна культура акумулює увесь соціальний досвід

навчання і виховання, набутий у різноманітних сферах людського буття, формах його організації, на різних історичних етапах розвитку соціальності самої людини і людства в цілому. Носіями і творцями педагогічної культури виступають усі члени суспільства, організовані в певні соціальні групи, де відтворюється досвід їхньої соціальної взаємодії, ставлення до довкілля та його перетворення відповідно до власних потреб та інтересів.

Засвоєння підростаючим поколінням певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства, включає як стихійні, спонтанні процеси, що впливають на формування особистості, так і цілеспрямовані. Цілеспрямованість освітнього процесу здійснюється у закладах освіти (дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні школи, вищі навчальні заклади тощо) спеціально підготовленими людьми (педагогами) [4, с. 250]. Спонтанно культурний досвід попередніх поколінь засвоюється в сімейних умовах, що створюються батьками. Тобто батьки виступають активними суб'єктами навчально-виховного процесу, які стихійно здійснюють передавання підростаючому поколінню культурного досвіду.

З метою визначення стану розробленості проблеми формування педагогічної культури батьків було здійснено контент-аналіз літературних джерел (табл. 1.1). Контент-аналізу підтягали літературні джерела як науково-дослідного (дисертаційні дослідження, монографії, наукові статті), так і теоретико-практичного спрямування (підручники, методичні посібники, практичні розробки тощо).

Згідно з даними контент-аналізу за напрямом «педагогічна культура батьків», починаючи з двохтисячного року було надруковано лише 18 праць, з яких 6 літературних джерел мали наукове спрямування, а останні 13 – практичне. Є досить важливим, що наукові досягнення вчених із проблеми формування педагогічної культури батьків з двохтисячного року обмежені лише статтями у наукових журналах, стосовно предмета нашого дослідження (педагогічна культура батьків дітей раннього віку) не було знайдено жодної дисертації або наукової статті.

Отже, ми дійшли висновку, що фахівці-практики з дошкільної освіти відчувають нагальну потребу у формуванні педагогічної культури батьків, проте, недостатня теоретична розробленість цього питання у науковій сфері не надає їм можливості здійснювати цю роботу ефективно. На основі даних контент-аналізу, розглянемо бачення вчених щодо сутності педагогічної культури батьків.

Аналіз змісту наявних наукових джерел вказує на різноманітність методологічних підходів у дослідженнях педагогічної культури батьків, що призводить до виникнення відмінностей у розумінні авторами її ролі, структури та функцій. Загальні положення щодо сутності педагогічної культури батьків серед українських учених розглянуто у працях Т. Алексєєнко, І. Гребеннікова, О. Докукіної та ін. [1; 5; 6]. Так, О. Докукіна зазначає, що педагогічна культура батьків виявляється у гуманному ставленні мами й тата до дитини [6, с. 54]. І. Гребенніков під педагогічною культурою батьків розуміє такий рівень їх педагогічної підготовленості, що відображає певний ступінь їх зрілості як вихователів та виявляється в процесі сімейного виховання дітей [5, с. 12]. Т. Алексєєнко досліджувала аспекти педагогічної культури молодих батьків і визначила її як складне комплексне особистісне

комунікативний, системний, компетентнісний, синергетичний та сотеріологічний.

Ідея використання сотеріологічного підходу у процесі викладання дисциплін духовно-морального спрямування, на думку В. Жуковського і В. Варави, лежить в основі концепції особистого порятунку і розробляється у руслі відповідності поведінки особистості моральним цінностям християнського віровчення. Наголос на врахуванні значущості культурної спадщини у процесі викладання курсу «Основи християнської етики» має відбуватися за рахунок впровадження моралі релігійної людини, наповнення сучасного виховного процесу глибинними пластами релігійної етики, що пов'язана з моральними традиціями духовно-морального виховання дитини на християнських засадах. При цьому витокати категорії зла є смерть, тоді як джерелом добра, істини є подолання, викорінювання й неприйняття смерті, яка, на думку В. Варави, будить у людині добро – неможливість жити без відродження, без віри, сподівання, прагнення до воскресіння [3].

У процесі духовно-морального виховання педагог застосовує низку форм організації діяльності учнів і систему методів із метою підвищення ефективності опанування навчальним матеріалом. Особливістю форм роботи з предметів духовно-морального спрямування є те, що вони відбуваються факультативно, за бажанням, яке засвідчується й підтверджується письмовою згодою батьків.

Вибір методів навчально-виховної діяльності з предметів духовно-морального спрямування залежить від особливостей навчального предмета та цілей, поставлених для оволодіння; вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, їхнього релігійного досвіду, вихованості, а також від майстерності й досвіду вчителя.

На думку авторів посібника «Теорія і методика викладання предметів духовно-морального спрямування» В. Жуковського і Л. Москальової, методика викладання предметів духовно-морального спрямування тісно пов'язана з предметами теолого-богословського, філософсько-релігійнознавчого, історико-культурологічного та психолого-педагогічного напрямів. До основних завдань методики викладання предмета «Основи християнської етики» входять: встановлення пізнавального значення предметів духовно-морального спрямування; визначення виховного значення предметів духовно-морального спрямування; встановлення місця предмета «Основи християнської етики» в системі шкільної освіти у сучасній вітчизняній школі; встановлення змісту предмета, знання про морально-етичну поведінку людини у різних соціальних сферах у світлі Біблії відповідно до вимог програми; виховання відповідних рис характеру та формування спеціальних навичок у процесі роботи з Біблією, довідковою літературою тощо [4].

Процес викладання курсу «Основи християнської етики» в школі висуває відповідні вимоги до підготовки вчителя та його кваліфікаційної характеристики, тобто вимоги до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків.

Основними компетентностями викладача християнської етики з питань вибору і впровадження курсів духовно-морального спрямування є:

- *організаційно-правова компетентність*: бажання і здатність до впровадження християнської етики в навчальний процес, керуючись нормативно-правовими документами, організаційними можливостями

охарактеризовано стан викладання навчальних курсів духовно-етичного спрямування та підготовки педагогічних кадрів; проаналізовано методологічні засади викладання курсу «Основи християнської етики»; представлено суб'єкти спільної діяльності та цільові групи, які беруть участь у забезпеченні викладання курсу «Основи християнської етики»; визначено мету, завдання, зміст, форми та методи викладання курсів духовно-морального спрямування; охарактеризовано функції та шляхи управління діяльністю з упровадження навчально-виховних курсів; представлено систему підготовки кадрів для здійснення процесу морально-етичного виховання та викладання курсів морально-етичної проблематики; визначено шляхи, умови та очікувані результати від реалізації концепції програми «Основи християнської етики» [4].

Програму створив колектив авторів під керівництвом В. Жуковського, усього близько 20 осіб, серед яких кандидати та доктори історичних, філософських, педагогічних, філологічних, біблійних наук, викладачі вищих навчальних закладів, вчителі християнської етики тощо. Програму побудовано за лінійно-концентричним принципом, який має такі складові: 1) світоглядну, що сприяє цілісному світосприйманню, визначенню вихованцем власної добротворчої життєвої позиції; 2) історико-культурологічну, що спирається на високі зразки християнської духовної культури і традиції; 3) науково-пізнавальну, що розширює шкільний навчальний матеріал в етично-естетичному просторі. Крім загальнодидактичних принципів, у процесі навчання основ християнської етики за цією програмою використовуються спеціальні принципи: теоцентризму; біблійної основи навчання; міжконфесійності; толерантності до релігійних відмінностей та особливостей; добровільності у виборі предмета тощо [6].

На думку наукового керівника авторського колективу В. Жуковського, мета навчально-виховної діяльності за предметами духовно-морального спрямування є інформативно-виховною (ознайомлення школярів із християнськими моральними цінностями, формування в учнів християнських моральних чеснот, виховання поваги до релігійних та світоглядних переконань інших людей, здатності до співіснування в поліконфесійному, мультикультурному українському суспільстві) [4].

Процес досягнення мети з предметів духовно-морального спрямування передбачає реалізацію таких завдань:

- ознайомлення учнів із Джерелом християнської моралі як із основою загальнолюдських цінностей;
- інформування учнів про християнські чесноти: істину, благочестя, добро, любов, красу, гідність, обов'язок, совість, честь;
- створення належних морально-етичних умов для самопізнання й самореалізації молодої людини.

Ми погоджуємося з науковцями М. Євтухом, В. Жуковським, Л. Москальовою та іншими в тому, що методологічною основою процесу навчання за предметами духовно-морального спрямування є система наукових підходів, принципів, форм і методів, які допомагають належно реалізувати мету й завдання навчання. Найголовнішими з підходів у процесі вивчення предметів духовно-морального спрямування є: аксіологічний, соціокультурний, культурологічний, особистісний, діяльнісний,

утворення, що виявляється у достатній підготовленості подружжя до виховання дітей [1, с. 19]. Сутність педагогічної культури батьків з позиції автора є комплексом різноманітних культурних напрямів (моральної, естетичної, культури праці тощо) дітей [1, с. 21].

Таблиця 1.1

Контент-аналіз літературних джерел з педагогічної культури батьків (в Україні)

Рік видання		90-ті роки	2000-ні роки	З 2000-ного року	Усього
Література	Педагогічна культура батьків	—	6	6	12
	Напрямок				
	Науково-дослідний				
	Теоретико-практичний	1	2	13	16
Усього проаналізовано		1	8	18	28

Зауважимо, що ми не погоджуємося з думкою Т. Алексеєнко стосовно розуміння сутності педагогічної культури як комплексу різноманітних культурних напрямів, тому що означені напрями виступають окремими елементами загальної культури людини, і не можуть підпорядковуватись педагогічній культурі батьків як її складові.

Ми поділяємо думку вчених (Т. Алексеєнко та І. Гребенников) у тому, що педагогічна культура (молодих) батьків може зазнавати постійних змін, проте інші положення підлягають сумніву. Отже, вважаємо, що визначення «педагогічна культура батьків» потребує уточнення. Розглянемо далі погляди на педагогічну культуру батьків запропоновані російськими ученими (Т. Бахуташвілі, Ю. Гладковою, А. Кокоевою, І. Кульчицькою, К. Наседкіною, О. Нестеровою, К. Сорокіною, С. Щербаквою та ін.). Наприклад, Т. Кротова вважає основою педагогічної культури батьків їх рівень педагогічної підготовленості, що залежить від індивідуальних особливостей особи, її освіти, професії, багатства життєвого досвіду [8, с. 13]. Так, на думку А. Кокоевої та К. Сорокіної педагогічна культура є інтегративним особистісним утворенням, що виявляється в ціннісній спрямованості батьків на повноцінне виховання й розвиток дитини, їх здатності до рефлексії, самоконтролю та регуляції власної поведінки [7, с. 5; 10, с. 9]. Ю. Гладкова у дисертаційному дослідженні педагогічну культуру пропонує розглядати як інтегративне утворення, що являє собою єдність цінностей, проявів поведінки та якостей особистості батьків, що спрямовані на творчу реалізацію процесу виховання й розвитку дитини в сім'ї [3, с. 16]. Вважаємо, що погляди російських учених у баченні педагогічної культури батьків є слушними, проте мають узагальнений характер. Наприклад, наявність здатності батьків до рефлексії, самоконтролю та регуляції власної поведінки є очевидною, проте рефлексія та її складові будуть формуватись лише як результат засвоєння певної інформації, тобто рефлексія є результатом певного сприйняття, пізнання, після якого людина коригує власні дії (контролює та регулює їх) відповідно до нового світобачення. Отже, на нашу думку, сама лише здатність батьків до рефлексії не може сприяти повноцінному вихованню та розвитку дитини. Слушними є

погляди Т. Бахуташвілі та О. Нестерової, які вважають педагогічну культуру особистісним утворенням, що виявляється в ціннісно-гуманному ставленні батьків до дитини [2, с. 9; 9, с. 11]. Ми згодні з тим, що ціннісно-гуманне ставлення до дитини може виступати як елемент педагогічної культури батьків, проте воно не має вирішального значення стосовно предмета дискурсу. Цінності за своєю природою відносно сталі, бо закладаються ще в дитинстві. Відповідно базові цінності дорослої людини, що остаточно сформовані та мають стійкий характер важно коригувати. До того ж наявність у людини певної системи педагогічних цінностей ще не забезпечує їх дотримання у буденності. Отже, на нашу думку таке формулювання педагогічної культури батьків лише частково розкриває зміст явища, що розглядається.

Узагальнюючи результати аналізу ми дійшли висновку, що «педагогічна культура батьків» – це комплексне динамічне явище, що виступає складовою загальної культури суб'єктів (мама й тата), які здійснюють передавання дитині культурної спадщини в умовах сім'ї.

Беручи за основу зміст уточненого поняття «педагогічна культура батьків» спробуємо визначити сутність феномена «педагогічна культура батьків дітей раннього віку». Дефініція «педагогічна культура батьків дітей раннього віку» складається з таких логічно завершених частин, а саме: «педагогічна культура батьків» та «діти раннього віку». Перша частина формулювання є головною та відображає загальний зміст, друга частина – вказує на специфічність і конкретність першої. Потреба у співробітництві з дорослими є об'єктивно необхідною передумовою засвоєння дитиною соціального досвіду є найважливішим надбанням раннього віку, що виступає в контексті з предметною діяльністю як основним фактором розвитку пізнавальної діяльності дітей і спілкування з однолітками. Тому на основі аналізу досліджень педагогічної культури батьків та вивчення особливостей розвитку, навчання й виховання малюків раннього віку під «педагогічною культурою батьків дітей раннього віку» розуміємо комплексне динамічне явище, сутність якого виявляється в передаванні дитині раннього віку культурної спадщини шляхом навчання й виховання згідно з її темпом розвитку, віковими та індивідуальними особливостями.

Висновки з даного дослідження. Отже, педагогічну культуру батьків розуміємо як комплексне динамічне явище, що виступає складовою загальної культури суб'єктів (мама й тата), які здійснюють передавання дитині культурної спадщини в умовах сім'ї. «Педагогічна культура батьків дітей раннього віку» є комплексним динамічним явищем, сутність якого полягає в передаванні дитині раннього віку культурної спадщини шляхом навчання й виховання згідно з її темпом розвитку, віковими та індивідуальними особливостями.

Перспективи подальших досліджень у підготовці вихователів ДНЗ до формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку; організації методичної роботи з вихователями груп раннього віку щодо здійснення взаємодії з батьками малюків.

Резюме. У статті розкрито сутність феномена «педагогічна культура батьків дітей раннього віку»; уточнено зміст поняття «педагогічна культура батьків». Педагогічна культура батьків дітей раннього віку є комплексним динамічним явищем, сутність якого виявляється в передаванні дитині раннього

конкретизуються в навчальних програмах із окремих предметів духовно-морального спрямування, реалізуються у підручниках і посібниках для вчителів, у дидактичних матеріалах для учнів.

Зміст і завдання духовно-морального виховання дітей у школі реалізуються відповідно до таких педагогічних принципів: цілеспрямованості, зв'язку виховання з життям, єдності свідомості та поведінки, виховання у спільній діяльності, праці й активній діяльності на благо інших, поваги до особистості водночас із розумною вимогливістю до неї, врахування вікових та індивідуальних особливостей, наступності та послідовності, єдності педагогічних вимог школи, сім'ї та громади, любові до людей, народності та природи.

Нині діють кілька базових програм дисциплін духовно-морального спрямування, затверджених МОН України і рекомендованих до впровадження в навчальний процес. Це, по-перше, програма «Християнська етика в українській культурі: для учнів 1–4 класів», розроблена в Київському педагогічному університеті ім. Бориса Грінченка (автори — Ігумен Лонгин (Чернуха), Е. Белкіна, свящ. Б. Огульчанський, І. Сіданіч) і рекомендована Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-4033 від 20.06.2007 р.). Викладання навчального предмету «Християнська етика в українській культурі» забезпечено навчально-методичним комплектом у складі навчальної програми для 1–4 класів, навчального посібника для молодших школярів, робочого зошита, методичного посібника для вчителя початкових класів, музичного супроводу CD-R [8]. По-друге, навчальна програма «Біблійна історія та християнська етика: Програма факультативного курсу для учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», схвалена науково-методичною радою Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (Протокол № 13 від 26 травня 2005 р.) і рекомендована МОН України для використання у навчально-виховному процесі сучасної школи (лист № 14/18. 1–1006 від 13.12.2005). Програму складено колективом авторів, більшість з яких є представниками Української православної церкви, співробітниками Полтавської Місіонерської Духовної семінарії. Мета програми полягає у збагаченні дітей духовно-етичними знаннями, у відродженні життєстверджувального мислення та набутті вчинкового досвіду на основі християнського віровчення, досвіду тисячолітньої традиції християнства в Україні [2].

Зупинімося на детальному аналізі програми з християнської етики для учнів 1–11 класів, яка складалася поступово з 2006 по 2010 рік: навчальна програма «Основи християнської етики для учнів 1–4, 7–11 класів», схвалена Міністерством освіти і науки України (протокол 1/П–6347 від 13 липня 2010 року), та навчальна програма «Основи християнської етики для учнів 5–6 класів», схвалена Міністерством освіти і науки України (протокол № 8/1–2 від 29 червня 2006 року). Програму складено колективом авторів, представників різних християнських конфесій, співробітниками Острозької академії (співавтор І. Сіданіч) [6].

У концепції викладання предметів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх закладах України за програмою «Основи християнської етики» визначено актуальність виховання молодого покоління на християнських моральних цінностях; наголошено на важливості духовно-морального виховання для формування світогляду молодого покоління;

активна батьківська громадськість, професійне викладання предметів духовно-морального виховання в усіх регіонах України, зростання якості, ефективності, результативності духовно-морального виховання школярів, розширення факультативних курсів духовно-морального спрямування у вітчизняній школі, підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розробка підручників для дітей, навчально-методичної літератури для педагогів з проблем духовно-морального виховання дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Стан наукової розробки тематики теорії і практики духовно-морального виховання дітей в історії вітчизняної педагогіки і школи не відповідає практичним потребам сучасної школи. Теоретичні положення і висновки щодо особливостей духовного та морального розвитку і виховання особистості представлено працями В. Андрушенка, І. Беха, Л. Божович, Н. Ветлугіної, О. Кононко, С. Русової; концепції та основні положення методології сучасної історико-педагогічної науки висвітлено у наукових дослідженнях Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Дічек, М. Євтуха, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка; ідеї про сутність, принципи та особливості розвитку духовності, моральності дітей дошкільного, молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку охарактеризовано працями А. Богуш, Н. Гавриш, В. Жуковського, Г. Шевченко; ідеї про свободу волі людини, свободи у духовно-моральному вихованні особистості висвітлено у працях С. Гессен, М. Бердяєва, В. Соловйова, Л. Толстого, К. Ушинського.

Метою цієї статті є аналіз особливостей викладання навчальних предметів духовно-морального спрямування в сучасній вітчизняній школі, дослідження змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності з курсу «Основи християнської етики».

Виклад основного матеріалу. Особливістю історичного моменту сучасної незалежної України є те, що за умови кризи сучасної сім'ї, недостатньої виховної діяльності церкви й пасивності громади саме державна вітчизняна школа має взяти на себе важливу функцію духовно-морального виховання дітей – світлого майбутнього української нації. В цьому полягає її історична місія на сучасному етапі, а вчитель предметів духовно-морального спрямування покликаний компенсувати своєю педагогічною діяльністю виховні функції сім'ї, громади, цілого покоління.

Особливо важливим завданням нині є духовно-моральне виховання молодого покоління – громадян України. Для реалізації цього завдання у зміст загальноосвітніх навчальних закладів нині впроваджуються предмети духовно-морального спрямування. Враховуючи об'єктивні потреби суспільства, у школі пропонується й факультативне вивчення християнської етики чи іншого предмета релігієзнавчого характеру.

У концепції викладання предметів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх закладах України головними завданнями духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі визнано: утвердження напрацьованих і прийнятих народом моральних принципів, людської гідності, національної самосвідомості, патріотизму, порядності, терпимості, доброти, милосердя, а також виховання духовної єдності поколінь, закріплення досвіду гуманних взаємин, формування моральних знань і навичок культурної поведінки [4].

Цілі навчально-виховної діяльності з предметів духовно-морального спрямування визначаються державними документами: Конституцією України, законами України, наказами МОН України та відповідними концепціями;

віку культурної спадщини шляхом навчання й виховання згідно з її темпом розвитку, віковими та індивідуальними особливостями. **Ключові слова:** педагогічна культура, педагогічна культура батьків дітей раннього віку.

Резюме. В статті раскрыта сутність феномена «педагогическая культура родителей детей раннего возраста»; уточнено содержание понятия «педагогическая культура родителей». Педагогическая культура родителей детей раннего возраста является комплексным динамическим явлением, сущность которого заключается в передаче ребенку раннего возраста культурного наследия посредством обучения и воспитания согласно его темпу развития, возрастным и индивидуальным особенностям. **Ключевые слова:** педагогическая культура, педагогическая культура родителей детей раннего возраста.

Summary. In the article essence of the phenomenon is exposed «pedagogical culture of parents of children of early age»; maintenance of concept is specified «pedagogical culture of parents». The pedagogical culture of parents of children of early age is the complex dynamic phenomenon, essence of which consists in the transmission to the child of early age of cultural legacy by means of teaching and education in obedience to his rate of development, age and individual features. **Keywords:** pedagogical culture, pedagogical culture of parents of children of early age.

Література

1. Алексеевко Т. Ф. Формування педагогічної культури сучасної молододі сім'ї: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Алексеевко Тетяна Федорівна. – Київ, 1994. – 148 с.
2. Бахуташвили Т. В. Формирование педагогической культуры родителя в неполной семье в условиях деятельности социальных учреждений: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. В. Бахуташвили – Ставрополь, 2004. – 21 с.
3. Гладкова Ю. А. Деятельность дошкольного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры современной семьи: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ю. А. Гладкова. – Москва, 2009. – 33 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко [Голов. ред. С. Головка] – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
5. Гребенников И. В. Повышение педагогической культуры родителей как основа совершенствования семейного воспитания : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. В. Гребенников. – Москва, 1971. – 19 с.
6. Докукіна О. М. Виховна діяльність батьків / О. М. Докукіна // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 53–56.
7. Кокоева А. Т. Формирование педагогической культуры родителей : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Т. Кокоева – Владикавказ, 2003. – 19 с.
8. Кротова Т. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.

13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / Т. В. Кротова. – Москва, 2005. – 18 с.

9. Нестерова О. С. Педагогическая культура родителей как источник гуманизации воспитания младших школьников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / О. С. Нестерова. – Карачевск, 2002. – 24 с.

10. Сорокина Е. Н. Формирование педагогической культуры родителей в системе работы учреждения дополнительного образования детей : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Н. Сорокина. – Новгород, 2005. – 23 с.

УДК 378.013

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У НАПРЯМІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я

*Назарук Віктор Львович,
асистент*

Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського

Постановка проблеми. Підготовка високоосвічених, професійно грамотних, конкурентоздатних фахівців є важливим завданням державної політики у сфері вищої освіти. Реалізувати це завдання можна лише за умови міцного здоров'я, хорошого фізичного розвитку та фізичної підготовки студентів. Науковці стверджують, що досягнути високого рівня фізичної дієздатності та надійності в обраній професії студенти можуть лише за допомогою спрямованого використання засобів фізичної підготовки [5, с. 3].

Проте як свідчать практичний досвід, сучасна система фізичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах не справляється із поставленими завданнями, а рівень психофізичної підготовленості студентів знижується з кожним роком. Так за даними досліджень 61% молоді у віці 16 – 19 років має низький рівень фізичної підготовленості, який, на думку науковців, є причиною зростання захворюваності, зниження ефективності та продуктивності праці, що перешкоджає їм реалізувати свої здібності в різних сферах життєдіяльності. Значна частина юнаків саме через низький рівень фізичної підготовки є непридатною до несення служби в Збройних Силах України [1; 2; 5; 7].

Не є винятком і студенти медичних ВНЗ, у яких рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості знижується з кожним роком, а відхилення в стані здоров'я неухильно зростають [6, с. 66].

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про актуальність вивчення проблеми фізичної підготовки фахівців різних спеціальностей. Зокрема, професійно-особистісну фізичну підготовку майбутніх офіцерів прикордонників вивчав І. Маріонда [5], фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості досліджувала І. Боднар [2], питання професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців різних професій, висвітлював Ю. Євсєєв [3].

Невирішеними раніше частинами загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття є цілеспрямоване дослідження особливостей

16. Kohlberg L. Assays on Moral Development. N, The Psychology of moral Development. – San Francisco: Harger & Row, 1984, – 464 p.

17. Perry R.B, Realms of value a critique of human civilization. – Cambridge, 1954, – P. 157-652.

УДК 37.034 (477)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ В СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ

*Сіданіч Ірина Леонідівна,
кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри управління навчальними закладами
та педагогіки вищої школи*

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

Постановка проблеми. Україна сьогодні – частина світового та європейського цивілізаційного простору. Після здобуття незалежності вона стала більш відкритою для світових суспільних змін. Водночас геополітичне розміщення держави на перетині між сходом і заходом та її історико-часове існування між радянським минулим і капіталістичним майбутнім робить невідворотними європейські та світові процеси.

Визначальними у суспільному житті кожної держави є духовно-моральні процеси, які характеризують якість функціонування її особистого, сімейного, освітнього, професійного життя. Духовно-моральне життя особистості і суспільства не має лінійного характеру, йому притаманні протиріччя і тенденції. Їх виявлення й аналіз уможливають глибоке усвідомлення стану духовно-морального життя суспільства, окреслення першочергових кроків для його оздоровлення [1].

Головним протиріччям у сфері духовно-морального оздоровлення сучасного українського суспільства є протиріччя між потребою суспільства виховати духовно-моральну особистість і можливостями суспільних виховних інституцій успішно реалізувати це завдання.

До негативних тенденцій ми відносимо: зростання аморальності суспільства, споживацтво, засоби масової інформації, Інтернет, комп'ютерні ігри, реклама, алкоголізм, наркоманія, руйнування основних виховних суспільних інституцій: сім'ї, школи, церкви, громади і послаблення їх впливу на особистість школяра. За даними вітчизняних і зарубіжних досліджень, молодь України є одним із світових лідерів з уживання алкоголю, наркотиків, інфікованості вірусом імунодефіциту людини, проституції, злочинності тощо. Нині руйнівна інформація потрапляє до дитячих душ через засоби масової інформації, де насильство й розпуста по телебаченню стали настільки звичними, що більшість людей не реагує на це зло, не жахається й не обурюється почутим. Еротика й порнографія стали нормою на сторінках деяких газет і журналів. На сучасному етапі українському суспільству прищеплюється спрощений смак, низькі моральні норми, невибагливі, беззмістовні, відверто низькопробні розваги та твори мистецтва.

До позитивних тенденцій, які намітилися в галузі духовно-морального виховання дітей, слід віднести: усвідомлення більшою частиною суспільства необхідності духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі,

Резюме. В статті зроблено спробу систематизувати теоретичні та емпіричні дослідження цінностей на різних рівнях наукового знання. Показано, що цінності являють собою багатогаспектне явище й проявляються як предмет позитивної оцінки й визнається як предмет, гідний визнання. **Ключові слова:** цінності, індивід, суспільство, феномен.

Резюме. В статье сделана попытка систематизировать теоретические и эмпирические исследования ценностей на разных уровнях научного знания. Показано, что ценности представляют собой многоаспектное явление и проявляются как предмет положительной оценки и признается как предмет, достойный признания. **Ключевые слова:** ценности, индивид, общество, феномен.

Summary. The article is an attempt to systematize theoretical and empirical studies of values in different levels of scientific knowledge. It is shown that the values represent a multidimensional phenomenon and manifest themselves as subject to a positive assessment and is recognized as a subject worthy of recognition.

Keywords: the value of the individual, society, the phenomenon.

Література

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8-13.
2. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т.В.Бутківська // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 27-31.
3. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения // Проблема ценности в философии. – М. – Л.: Наука, 1966. – С. 41-49.
4. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 118-123.
5. Кант і кантіанці. Критические очерки одной философской традиции: Сб. – М.: Наука, 1978. – 360 с.
6. Карпенко З.С. Аксиопсихологія особистості. – К.: ТОВ „Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 216 с.
7. Козин Н. Г. Ценность человека как элемента универсума / Н. Г. Козин // Общественное сознание и мир человеческих ценностей. – С. 71.
8. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Перев. с англ. А. М. Татлыбаевой. Научн. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 430 с.
9. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини. – К.: Абрис, 1995. – 336 с.
10. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академ. проект, 2000. – 880 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
12. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы. – К.: Наукова думка, 1976. – 152 с.
13. Сагатовський М.І. Цінності і роль їх у житті суспільства і людини // Філософія: Підручник / За ред. Г.А. Заїченка та ін. – К.: Вища школа, 1995. – С. 424-435.
14. Слостенин В.А., Чижаківа Г.І. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
15. Хайдеггер М. Слова Ницше „Бог мертв” / М. Хайдеггер // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 153.

фізичної підготовки майбутнього лікаря, що не знайшло достатнього висвітлення у публікаціях науковців.

Мета статті. Дати визначення поняттям «фізичний розвиток» та «фізична підготовка». На основі аналізу літературних джерел визначити причини зниження рівня фізичної підготовки студентів-медиків та окреслити шляхи вирішення даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві успіхи у професійній діяльності будь-якого фахівця визначаються не лише знаннями, вміннями та навичками, але й рівнем фізичної підготовки, необхідним для обраної професії [4, с. 25]. Особливої актуальності дане твердження набуває стосовно фізичної підготовки студентів-медиків, адже майбутній фахівець медичної галузі повинен бути всебічною та гармонійно розвинутою особистістю і крім високого рівня загальнолюдських якостей, таких як гуманізм, милосердя, доброзичливість, та відмінних професійних здібностей володіти достатнім рівнем фізичного розвитку та фізичної підготовки, які забезпечать виконання професійних обов'язків на високому рівні протягом тривалого періоду часу, а також привабливу зовнішність, гарну поставу, легку ходу, психологічну впевненість та стійкість. Лише за таких умов майбутній лікар може розраховувати на довіру та повагу з боку своїх пацієнтів та оточуючих його людей.

Оптимізація фізичного розвитку та фізичної підготовленості студентів є одним із важливих завдань вищої освіти, яке передбачає високий рівень фізичної культури та культури здоров'я, що в свою чергу сприяє захисту від несприятливих впливів зовнішнього середовища та специфіки професійної діяльності [5, с. 12]. Для кращого розуміння сутності фізичного розвитку та фізичної підготовки проведемо дефінітивний аналіз цих понять.

На думку Ю. Євсєєва, «*фізичний розвиток* – це процес зміни природних морфофункціональних властивостей організму впродовж індивідуального життя» [3, с. 5].

Власне розуміння цього поняття надає І. Маріонда, котрий розглядає *фізичний розвиток* як процес соматичного дозрівання організму, розгортання його форм і функцій [5, с. 16].

Як стверджує Б. Шиян, «*фізичний розвиток* – це природний процес, головною передумовою якого є природні життєві сили (здатки, здібності), що передаються за спадковістю. Цей природний процес підпорядкований об'єктивним законам природи і успішно управляти ним можна, лише знаючи ці закони і керуючись ними» [8, с. 29].

При наполегливому вивченні та правильному використанні закономірностей фізичного розвитку студента можна досягнути вдосконалення форм і функцій організму, підвищити працездатність, продовжити тривалість професійного та фізичного довголіття і цим самим сприяти формуванню гармонійного фізичного розвитку.

Фізичний розвиток та фізична підготовка – поняття, які тісно взаємопов'язані між собою, адже без достатнього фізичного розвитку не можливо успішно побудувати процес фізичної підготовки, оскільки грамотно і чітко спланована фізична підготовка позитивно впливає на фізичний розвиток студента.

Ю. Євсєєв стверджує, що фізичну (рухову) підготовку є сенс розглядати як сукупність знань та умінь, запозичених з інших наук про суспільство,

людину та природу: філософії, соціології, педагогіки, психології, анатомії, фізіології, хімії, фізики, математики та ін., а також у найкращих традиціях національного та світового виховання [3, с. 153]. Адже саме на місцях зіткнення суміжних дисциплін і зароджуються цікаві ідеї та нові знання.

Термін *фізична підготовка* використовують для підкреслення прикладної спрямованості фізичного виховання, стосовно певного виду діяльності, що вимагає фізичної підготовленості [8, с. 35]. У контексті нашого дослідження – це фізичне виховання майбутніх лікарів, яке має здійснюватися у формі спеціальної фізичної підготовки спрямованої на формування культури здоров'я.

Отже, фізична підготовка може і повинна стати одним із дієвих засобів у зміцненні здоров'я, профілактиці хвороб, формуванні культури здоров'я, професійній реалізації. Проте реальний стан фізичної підготовки студентської молоді, як зазначалось, є не зовсім втішним. Причини цього явища науковці вбачають у таких особливостях:

- недостатня матеріально-технічна база (низька забезпеченість спортивними залами, майданчиками, інвентарем);
- недостатній рівень компетентності та професійної кваліфікації викладачів фізичного виховання;
- незадовільний рівень фізичної підготовки, з яким абітурієнти вступають до ВНЗ;
- збільшення об'єму та інтенсивності навчального матеріалу з предметів, не пов'язаних із руховою активністю;
- недосконалість побудови навчально-виховного процесу з фізичного виховання у ВНЗ, який практично не враховує особливостей формування культури здоров'я та здоров'язберігаючої компетентності студентів;
- недооцінка викладачами та студентами дієвості самостійних занять з фізичної підготовки як провідного засобу в напрямі формування культури здоров'я [1; 5].

Ми погоджуємося з думкою О. Сероштан, що розвитку фізичної підготовленості студентів медичних ВНЗ перешкоджають певні фактори. До таких чинників відносимо:

- недоліки в програмуванні дисципліни «Фізичне виховання та здоров'я», яка відноситься до навчальної дисципліни за вибором і наприклад у ТДМУ ім. І. Я. Горбачевського викладається лише на перших двох курсах та раз на тиждень;
- підсумком з дисципліни «Фізичне виховання та здоров'я» для студентів є залік а не екзамен, що не стимулює студентів молодших курсів до самовдосконалення в напрямі фізичної підготовки;
- за специфікою діяльності у сфері охорони здоров'я студенти-медики спрямовують свою увагу виключно на лікування хвороб і в недостатній мірі розглядають важливість фізичної підготовки в збереженні та зміцненні власного здоров'я;
- низький рівень забезпеченості медичних ВНЗ спортивними спорудами та інвентарем.

Зважаючи на недоліки, що перешкоджають розвитку фізичної підготовленості студентів медичних ВНЗ, на основі опрацьованої спеціальної

сфері. До того ж система цінностей у його теорії отримала подвійний статус – як одночасно притаманна системі діяльності й відмінна від неї. Вчений лише обмежує раціональністю ціннісними стандартами, а тому культурні цінності та моральні норми постають як дещо зовнішнє [10].

Отже, соціологічне трактування утвердило вартості у царині культури та обгрунтувало їх як загальноприйнятні зразки останньої, що через суспільне визнання (інституціоналізацію) стають цінностями й уможливають існування соціуму.

Педагогічні цінності було розглянуто у працях Н. Асташової, Б. Бім-Бада, М. Богусловського, С. Вершловського, В. Вульфою, В. Зінченко, І. Ісаєва, Б. Лихачова, М. Нікандрова, З. Равкіна, Л. Рувинського, В. Сластьоніна, Г. Чижакової, Є. Шиянова та інших. У розвиток психології цінностей вагомий внесок зробили К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Виготський, О. Лазурський, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, В. Ядов та інші.

На думку Н. Асташової, цінність – „... це багатоаспектне явище, зумовлене соціальними обставинами, які мають чітко заданий культурою сенс, що містить позитивну або негативну оцінку світу в широкому значенні” [1, с. 8]. Дослідниця у визначенні поняття „цінність” особливу увагу приділяє впливові соціальних і культурних чинників, значущих для певної епохи, часу, тобто цінність постає як системний компонент культури, „стрижневої освіти особистості” [1, с. 8].

Цю думку поділяють багато вчених [4;8.], які категорію „цінність” розглядають як основоположну при визначенні ідеалів.

В загальній психології основним положенням у зв'язку з теорією цінностей є позиція С. Рубінштейна: „Наявність цінностей є вираженням небайдужості людини по відношенню до світу для людини, для його життя” [11, с. 266].

Психологи визначають цінності на основі теорії мотивації. Згідно з цим „цінністю є те, що приводить в рух людську мотивацію” [16].

Г. Мюррей розуміє цінність як ту частину предметного світу, з якою пов'язані потреби людини. Сутністю цінностей, на думку Г. Мюррея, є напрямки прагнень і бажань людини [17].

В психології поняття „цінність” розглядається неоднозначно, проте можна знайти загальне в різних дефініціях. Цінністю є предмет або стан речей, які викликають позитивні емоції і на які індивід спрямовує свої прагнення, або коли їх співвідносять з оцінюванням світу. У такому розумінні цінності проявляються як предмет позитивної оцінки. Цінністю є те, що в певному суспільстві визнається як предмет, гідний визнання.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз наукової літератури з питання визначення цінностей показує, що категорії „цінність” є спільними для філософії, соціології, психології та інших гуманітарних і соціальних наук. Природно, що єдиного визначення немає і бути не може, адже кожна наука досліджує свій аспект цінностей. Проте, можна зробити припущення, що цінності людини є основною максимом в структурі її особистості, індивідуально інтегрованою частиною духовних загальнолюдських принципів, тобто цінності можна визначити як духовні загальнолюдські принципи, які є складовою особистості людини, як загальну, основну максиму, фундаментальну правду.

філософії сформувався інший підхід до розуміння цінностей. Після створення Е. Гуссерлем концепції інтенціональності стала очевидною опосередкована роль людської свідомості, людської суб'єктивності в сприйнятті будь-якого явища. Враховуючи дане положення, в понятті буття стали виділяти два елементи: реальність і цінність, що і послугувало підставою для виникнення аксіології як самостійної галузі філософського дослідження. Цінності стали розглядатися як вираження спрямованості суб'єкта, його зацікавленого ставлення до світу. Характеризуючи вчення Ф. Ніцше, М. Хайдеггер зазначає: „Цінності – це аж ніяк не щось таке, що спочатку існувало б у собі і лише потім могло б при нагоді розглядатися як точка зору. Цінність – цінність, поки вона визнається і значуща. А визнана і значуща вона до тих пір, поки сприймається як те, в чому вся справа. Таким чином, вона покладається розсудом і поглядом на те, з чим доводиться, з чим має вважатися”. Враховуючи неможливість повної елімінації людської суб'єктивності з картини світу, і сам світ постав як вираження суто людського, оціночного сприйняття, як світ людських сенсів – не об'єктивно існуючий „світ сам по собі”, а „світ людини”. Загальнозначущі цінності перестали бути орієнтиром людської діяльності. На їх місце заступила свобода до визначення окремої особистості, що розглядається в аспекті не суті, а існування. Саме вона „забарвлює” світ в свої барви і задає йому цінність і сенс, користуючись своєю необмеженою внутрішньою свободою. Реальне, безпосереднє життя окремого індивіду отримало в новій філософії статус істинного буття. „Поки ви не живете своїм життям, – зазначає Ж.-П. Сартр, – воно нічого собою не являє, ви самі повинні надати йому сенс, а цінність є саме цей, обраний вами сенс”. А. Камю не просто стверджує значущість для людини суто людських цінностей і сенсів, доступних її розумінню і безпосередньо відчутних, але і проголошує неможливість досягнення будь-якого іншого, внеположеного людині сенсу. Як бачимо, для представників суб'єктивізму цінності є виключно вираженням суто людського, індивідуально-особистісного ставлення до світу і тому не мають ніякого об'єктивного денотата, не володіють власним буттям.

Починаючи з ХХ століття, майже кожен філософський напрям, поряд з онтологією та теорією пізнання, демонструє аксіологічну традицію. Окремі наукові течії (прагматизм, екзистенціалізм, неопозитивізм) отожднюють цінність із суб'єктивною оцінкою окремої людини, інші (феноменологія, персоналізм, неотолізм, неопротестантизм) наголошують на об'єктивності цінностей, їх незалежності від оцінних поглядів конкретного суб'єкта чи групи осіб [13].

Проблема цінностей набуває соціологічного характеру у працях М. Вебера [9], який вбачав підвалини переорієнтації суспільства у зміні ціннісних механізмів соціальної інтеграції, тобто у раціоналізованні і секуляризації світоглядних уявлень та етичних норм, започаткованих світоглядом протестантизму. Вчений, виходячи з кантіанського протиставлення „царини цінностей” і „царини буття”, обстоював апріоризм цінностей щодо діяльності (неспівпадання ціннісного і раціонального відношень) і домінування останнього у західному суспільстві, що зафіксувалося у „втраті цінностей”, а не у зміні їхнього змісту.

Т. Парсонс, продовжуючи розробку ідей Вебера, доповнив її ще одним елементом: суб'єкти діяльності повинні стверджувати свої інтереси не лише шляхом раціоналізації, а й через досягнення згоди в ціннісно-нормативній

літератури та власного практичного досвіду вважаємо за доцільне надати рекомендації щодо їх усунення:

- нагальна необхідність комісії з охорони здоров'я громадян України, яка займається розробкою нових навчальних планів, внести «Фізичне виховання та здоров'я» в якості обов'язкової навчальної дисципліни та збільшити погодинний об'єм навантаження відведених на цей курс до 4 – 6 годин на тиждень;

- на заняттях з фізичного виховання сприяти гармонійному розвитку фізичних (рухових) якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості та спритності) студентів, що вкрай необхідно для успішного формування професійних навичок майбутнього лікаря;

- забезпечити виконання різноманітних рухових дій для збільшення рухового досвіду та покращення умовно-рефлекторних зв'язків, що в свою чергу призведе до кращого засвоєння нових рухів та дій в професійній та побутовій сферах;

- включити до фізичної підготовки комплекс рухових дій, що потребують точного оцінювання просторових, часових, силових та динамічних параметрів руху;

- важливою умовою успішного проведення занять з фізичного виховання є знання та дотримання етичних норм медичного контролю та самоконтролю за реакцією організму на фізичне навантаження;

- у силу обставин, що склались, для забезпечення достатнього рівня фізичної підготовленості студентів-медиків доцільно зробити основний акцент на самостійних заняттях, що потребує від викладача та студента підбору максимально різноманітних, цікавих та доступних засобів фізичної культури, для їх подальшого використання студентами в ході самостійних занять з фізичної підготовки у найрізноманітніших умовах життєдіяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З метою оптимізації професійної діяльності майбутніх лікарів у напрямі оздоровлення населення студенти вищих медичних навчальних закладів покликані чітко усвідомлювати сенс таких понять як фізичний розвиток та фізична підготовка, тому на заняттях з фізичного виховання необхідно акцентувати увагу студентів на проблемах і способах збереження здоров'я шляхом активізації цілеспрямованої фізичної підготовки у напрямі формування культури здоров'я. У подальших дослідженнях плануємо дослідити особливості і напрями професійно-прикладної фізичної підготовки майбутнього лікаря.

Резюме. У статті наведені останні дані науковців щодо погіршення стану фізичної підготовленості студентської молоді. Зосереджено увагу на важливості фізичного розвитку та фізичної підготовленості для професійної діяльності майбутнього медичного працівника. Проведено дефінітивний аналіз понять фізичний розвиток та фізична підготовка. Окреслено причини незадовільного стану фізичної підготовки студентів та намічені шляхи для її покращення. Визначено, що на заняттях з дисципліни «Фізичне виховання та здоров'я» необхідно звернути увагу студентів-медиків на проблемах і способах збереження здоров'я шляхом активізації цілеспрямованої фізичної підготовки у напрямі формування культури здоров'я. **Ключові слова:** фізичний розвиток, фізична підготовка, студенти-медики.

Резюме. В статье приведены последние данные ученых об ухудшении состояния физической подготовленности студенческой молодежи. Сосредоточено внимание на важности физического развития и физической подготовленности для профессиональной деятельности будущего медицинского работника. Проведен дефинитивный анализ понятий физическое развитие и физическая подготовка. Определены причины неудовлетворительного состояния физической подготовки студентов и намечены пути для ее улучшения. Определено, что на занятиях по дисциплине «Физическое воспитание и здоровье» необходимо обратить внимание студентов-медиков на проблемах и способах сохранения здоровья путем активизации целенаправленной физической подготовки в направлении формирования культуры здоровья. **Ключевые слова:** физическое развитие, физическая подготовка, студенты-медики.

Summary. The article presents the latest scientific data on the deterioration of the physical training of students. Attention is concentrated on the importance of physical development and physical training for the profession of the future health care professional. A definitive analysis of the concepts of physical development and physical training is held. The reasons of the poor state of physical training of students and the ways of its improvement are defined in the article. It was determined that the students' attention during the «Physical education and health» classes should be focused on the problems with health and the ways of its maintaining by purposeful activation of physical training towards health culture. **Keywords:** physical development, physical training, medical students.

Література

1. Антошків Ю. М. Вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МНС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. та спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Ю. М. Антошків. – Львів, 2006. – 20 с.
2. Боднар І. Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. та спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / І. Р. Боднар. – Луцьк, 2000. – 20 с.
3. Евсеев Ю. И. Физическая культура / Ю. И. Евсеев; изд. 3-е. (Высшее образование) – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. – 382 с.
4. Маріонда І. І. Професійно-особистісна фізична підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Маріонда Іван Іванович. – Хмельницький, 2011. – 203 с.
5. Методологія формування культури здоров'я студента медика / В. М. Сероштан, О. В. Бондаренко, Т. В. Лаптинова [та ін.] // Український медичний альманах. – 2008, Том 11, №6 (додаток). – С. 66–68.
6. Риженов В. Т. Стан фізичної культури – державна проблема / В. Т. Риженов, Є. П. Ведерніков, Н. І. Удовенко // Фізична культура та спорт у навчальних закладах східноєвропейських країн: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., 22-23 трав. 2013 р. тези докл. – Чернівці: 2013. – С. 30–34.
7. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів (Частина 1) / Б. М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 227 с.

цінностей як одночасно об'єктивних і суб'єктивних соціальних явищ; 5) у ракурсі п'ятого підходу цінності уявляються об'єктивним явищем, породженим реальною взаємодією суб'єкта і об'єкта [9, с. 58].

Введенню категорії „цінність” у термінологічний обіг сучасна наука завдячує І. Канту [5]. Вчений, ідучи від традиції стоїцизму і трактуючи цінності співвідносно до проблем моралі, твердив, що об'єкти таких понять, як свобода, справедливість, добро реально не існують, проте допускається свідомо можливість їхньої наявності суто в практичних цілях. Неокантіанці (В. Вільдебранд, Г. Ріккерт) поширили теорію цінностей й на сферу культури, визначивши вартості (абсолютні оцінки) як предмет власне філософських досліджень.

Людина – єдине суще, яке знає про своє існування і здатне протиставити себе всьому світові. В цьому усвідомленні протиставленості вона не може не задаватися питанням: навіщо я існую в цьому світі, який сенс мого існування? Залежно від відповіді на це питання, вона сприймає всі речі, що її оточують – вони набувають для неї значення як побічні в реалізації цього сенсу, що відіграють у ньому ту чи іншу – позитивну чи негативну роль. Таким чином, все, що відбувається в цьому осмисленому людиною, пронизаному людським сенсом існуванні має для неї певну цінність, передбачає емоційно-зацікавлене ставлення до світу. Поєднання різних аспектів людського буття – нелюдини. Даний підхід отримав переконливе обґрунтування в праці Н. Козіна, який стверджує, що „дещо набуває ціннісного змісту у лише відносно людини, там і тоді, де і коли виявляє своє значення для її суті та існування” [7].

Можна виділити два підходи до розуміння цінностей. У класичній метафізиці відповідно її методологічних установок (дихотомія суб'єкта й об'єкта, суті й явища) цінності розглядалися як об'єктивні суті, що є граничним ступенем вдосконалення і слугує предметом і метою людських прагнень, проте існують незалежно від останніх як якісь вищі регулюючі принципи організації всього існуючого в цілому. Такі ідеї Блага в об'єктивному ідеалізмі Платона; поняття Істини, Добра і Краси в етичному раціоналізмі Сократа; Абсолютна Істина в панлогізмі Гегеля. Онтологічні та аксіологічні аспекти тоді були ще не виділеними, а тому буття і цінність виступали як тотожні. Платонівські ідеї – це не лише істинне буття, а й найвища цінність. Те ж саме можна сказати про цінності релігії. Християнський Бог втілює в собі одночасно істину буття і найвищу цінність. Отже, у класичних філософських учіннях цінностям відводилося значення об'єктивних сенсів. При цьому інтерпретувалися вони по-різному. В межах об'єктивно-ідеалістичної традиції цінності виступають як самостійні ідеальні початки, що існують незалежно від природного, матеріального світу. У марксистській матеріалістичній філософії цінності, навпаки, розглядаються як об'єктивно присутні в самих речах значення того чи іншого об'єкта для людини. „За суттю все розмаїття предметів людської діяльності, суспільних відносин і включених в їх коло природних явищ може виступати в якості предметних цінностей” [15].

Предметним цінностям протиставляються в марксистській філософії так звані „суб'єктивні цінності” або „цінності свідомості”, що є сукупністю нормативних установок, які орієнтують діяльність людини в її конкретно-історичних проявах. Останні мають відповідно основним методологічним установкам діалектичного матеріалізму, вторинний, похідний характер і визначаються об'єктивним вмістом предметних цінностей. У некласичній

Література

1. Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework [Електронний ресурс] – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007 – 12 pp. – (Нормативний документ European Commission Directorate-General for Education and Culture). – Режим доступу до ресурсу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html.

УДК 371

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ „ЦІННОСТІ”

*Харланова Тетяна Миколаївна,
психолог військової частини А4368,
здобувач кафедри психології*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Проблеми, що пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування. Формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль в регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно-трудової діяльності в юнацькому віці. Саме „завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі. Світ цінностей – це, насамперед, світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, оцінок тощо” [2, с. 27].

Метою статті є теоретичний аналіз феномену „цінностей” як міждисциплінарної категорії.

Виклад основного матеріалу. Цінності як психологічний феномен уже давно вийшли за рамки якоїсь однієї конкретної дисципліни й стали науковою категорією, що потребує глибокого, всебічного міждисциплінарного вивчення. Цінності досліджувалися й досліджуються у таких дисциплінах, як філософія, педагогіка, психологія, соціологія, етнографія й культурологія.

У філософії ціннісна проблематика розробляється в окремому розділі – аксіології, що „систематизує філософсько-теоретичне значення про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку” [3, с. 41].

Аксіологія (з гр. – „вчення про цінності”) як науковий напрям склалася на початку ХХ століття. Цінності тут – теологічна категорія, що містить у собі будь-який об'єкт, подію, явище як мету, ідеал, предмет потягу, прагнення, потреби чи інтересу. В Україні проблему цінностей досліджували В. Василенко [3], А. Ручка [12] та інші філософи й соціологи. У наш час аксіологія вийшла за межі філософсько-теоретичного знання, зумовлюючи виникнення нових, ціннісно зорієнтованих дисциплін – аксіології виховання [4], аксіопедагогіки [14], аксіопсихології [6].

В історії філософії можна виокремити кілька підходів до з'ясування сутності цінностей: 1) суб'єктивний ідеалізм, де вартості тлумачаться як породження волі і розуму людини; 2) об'єктивний ідеалізм, у форматі якого цінності визначаються як вічні ідеальні сутності; 3) метафізичний підхід, що обґрунтовує цінності через оцінку і порівняння одних предметів відносно інших; 4) діалектико-матеріалістична інтерпретація, котра зумовлює розуміння

УДК: 7.05(088.72)

ФИРМЕННЫЙ СТИЛЬ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОВРЕМЕННЫМ ОБЩЕСТВОМ

*Авраменко А. А.,
студент 41-ГД*

РВНЗ «Крымский гуманитарный университет» (м. Ялта)

Постановка проблемы: согласно проведенному анализу, заявленная тематика затрагивает современную проблему, которая является недостаточно раскрытой. Она представляет интерес для изучения и анализа.

Цель статьи: проанализировать особенности понятия в общей структуре фирменного стиля с целью определения уровня, рычагов и последствий его воздействия на современное общество сквозь призму идей заложенных в книге Ги Эрнеста Дэбора „Общество спектакля”.

Анализ исследований и публикации: изучением темы фирменного стиля занимались многие художники, графические дизайнеры и историки, такие как: А.Шицгал, Г.Банникова, В.Стефанов, И.Варбанец, А.Говорова, Т.Куприянова, Г.Функе, Б.Поташник и С.Макельский.

На территории СНГ ярким представителем современной школы графического дизайна, а по сути первооткрывателем данной отрасли является А. Лебедев. Основой для изучения воздействия фирменного стиля на общество являются идеи, выдвинутые Ги Эрнестом Дэбором.

Вклад основного материала: фирменный стиль развивался параллельно с развитием общества, воплощая в себе его основные достижения и отвечая требованиям той или иной исторической эпохи.

Геральдика, как прообраз фирменного стиля являлась фирменным стилем целых поколений величайших людей, которые несли в своих генах лучшие свойства человека разумного. Герб был зеркалом их рода, книгой судеб, отражал великие идеи сквозь века. Фирменный стиль, как продукт, созданный в сфере материального производства, имеет вещественную форму, отличающуюся своеобразием и индивидуальностью элементов. Фирменный стиль, своей уникальностью, запоминаемостью образа и концепцией служит неповторимым лицом каждого отдельного коммерческого предприятия, что способствует их узнаваемости и как следствие его развития – продвижению на рынке.

В настоящее время он оказывает воздействие на самую тонкую сферу человеческой личности – на его духовный мир. Под влиянием фирменного стиля у каждого индивида возникают различные идеи, образы, мысли, которые в процессе бытования формируют совокупные знания, дающее толчок новому витку в развитии общественного сознания. Несмотря на дуализм, заложенный в природе фирменного стиля, он является единым целостным организмом, имеющим своеобразную, характерную для определённой эпохи эстетику, воплощенную в художественно-графических формах.

Роль фирменного стиля в истории человечества невозможно переоценить, он защищает компании от забвения и краха, является зерном их роста, своеобразной точкой отсчета при основании. Фирменный стиль может рождать дискуссии и вносить ясность. Воздействуя на подсознание, он несет мудрость веков. Некоторые бренды могут стоять целое состояние, но при этом информация, заложенная в отдельные единицы может быть бесценна. Она

может нести как разрушение, так и призывать на подвиги. Таким образом, художественно-графический стиль определяет восприятие зрителем заложеной информации, придает ей значимость, определяет общую концепцию образного решения.

Хорошие цены, либо услуги компании могут заинтересовать личность клиента, но лишь позитивный фирменный стиль сможет дать необходимый результат.

Таким образом, профессиональный фирменный стиль может быть решающим фактором при определении конкурентоспособности. Можно отметить, что именно внешний облик может способствовать запоминаемости и последующему узнаванию данного образца предполагаемым потенциальным клиентом. Главной же особенностью фирменного стиля является то, что фирменный стиль одновременно является и рекламой и ее частью.

В современном мире существуют следующие определения понятия фирменный стиль: „Фирменный стиль – это индивидуальность фирмы, вынесенная на обозрение” [1].

„Фирменный стиль – набор графических форм и принципов построения визуальной коммуникации, объединённых одной идеей, основная задача которых – выделить компанию среди себе подобных и создать узнаваемый образ в глазах потребителей” [2].

„Фирменный или корпоративный стиль часто понимается как набор словесных и визуальных констант, обеспечивающих единство восприятия товаров, услуг, информации, исходящих от фирмы или торговой марки к потребителю” [2].

По сути своей, фирменный стиль, является особым видом маркетинговой коммуникации. Актуальность его в рекламе настолько велика, что переоценить ее практически невозможно. Основой фирменного стиля является ряд цветовых и графических элементов, заключающих в себе единство всей концепции и оформления. Если говорить о функциональности, то можно отметить такие функции как имиджевую, идентифицирующую, дифференцирующую и другие функции.

Функция современного имиджа обуславливает формирование узнаваемости и ее поддержку, способствует привлекательности компании. Благодаря этому у клиентов в результате узнавания возникает иллюзия доверия, сопровождающаяся желанием владения данным благом даже при условии конкурентно более высокой стоимости товаров и услуг. Если же говорить о функции идентификации, можно отметить, что фирменный стиль указывает на единство товаров и услуг с их рекламой, и, в свою очередь, с компанией производителем, как центральным звеном данной дихотомии. Функция дифференцирования способствует выделению компании и всего комплекса товаров и услуг из числа многочисленных конкурентов. Эта функция облегчает потребителю выделение конкретного товара как единого нужного для персоны данного потенциального потребителя.

Подсознательное запоминание фирменного стиля способствует явному увеличению вероятности того, что потребитель остановит свой взгляд именно на товаре определенной компании. Выделив его из числа массы других по неким кодовым узнаваемым и единым для всего фирменного стиля элементам, данная кодовость будет являться своего рода элементом волшебства или некоего гипнотического подсознательного воздействия. Данное единство

результатами формувального експерименту виявлено позитивну динаміку зростання рівня професійного ділового спілкування студентів експериментальної групи у порівнянні зі студентами контрольної групи. Так, в експериментальній групі досконалий *системно-функціональний* рівень підтвердили на 8,3% студентів більше, ніж у контрольній, *дієвий* рівень – на 26,4% більше, ніж в контрольній. Показники *початкового* рівня в експериментальній групі навпаки на 20,8% нижчі, ніж у контрольній, а *посереднього робочого* рівня – нижчі на 14,1%.

Експеримент показав, що на відміну від традиційної організації навчання та позааудиторної діяльності цілісний підхід до системи підготовки фахівців до ПДС в контексті інтеграції навчального матеріалу дисциплін гуманітарного циклу виявився результативним в аспекті оволодіння теоретичними знаннями з професійного ділового спілкування та сприяв формуванню навичок і вмінь, що необхідні для творчого розвитку, кар'єрного становлення та продовження навчання протягом життя. Останнє позиціонується Європейською комісією з питань освіти, культури і молоді як компетенції спілкування рідною та іноземними мовами, здатність налагоджувати й підтримувати моно та полікультурні зв'язки в громадській, професійній та особистісній сферах [1].

Резюме. В статті представлено результати експериментальної перевірки ефективності технології формування професійного ділового спілкування майбутніх фахівців економічного профілю в процесі гуманітарної підготовки. Виявлено динаміку формування професійного ділового спілкування майбутніх економістів та результативність застосування цілісного підходу (аудиторного та позааудиторного) до системи підготовки фахівців до професійного ділового спілкування в контексті інтеграції навчального матеріалу дисциплін гуманітарного циклу. **Ключові слова:** професійне ділове спілкування, система підготовки фахівців економічного профілю, інтеграція навчального матеріалу, дисципліни гуманітарного циклу.

Резюме. В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности технологии формирования профессионального делового общения в процессе гуманитарной подготовки. Выявлена динамика формирования профессионального делового общения будущих экономистов и результативность применения целостного подхода (аудиторного и внеаудиторного) к системе подготовки специалистов к профессиональному деловому общению в контексте интеграции учебного материала дисциплин гуманитарного цикла. **Ключевые слова:** профессиональное деловое общение, система подготовки специалистов экономического профиля, интеграция учебного материала, дисциплины гуманитарного цикла.

Summary. Results of experimental verification of professional business communication development technology in the liberal arts education are presented in the article. There has been revealed dynamics of the professional business communication development of future economists as the result of experimental activity. The holistic approach (classroom and extracurricular) to the professional business communication development within the context of liberal arts materials integration has been acknowledged as producing a desired effect. **Keywords:** professional business communication, liberal arts materials integration, the liberal arts education.

«міні-групах», рольові ігри, метод проектів, «омега-меппінг», «мозковий штурм», «акваріум», елементи драматичного мистецтва, презентації, прес-конференції, дебати, круглі столи тощо.

Гармонійне поєднання системи цілеспрямованої аудиторної та фаховоорієнтованої позааудиторної діяльності сприяло ефективному оволодінню студентами ПДС, про що свідчать результати контрольний замірів на завершальному етапі формуального експерименту. Заміри здійснювались за трьома взаємно перевіряючими методиками: самооцінювання, експертна оцінка та контрольне тестування. З метою об'єктивного оцінювання досягнень студентів контрольної та експериментальної груп було розроблено відповідний моніторинговий інструментарій, а саме критерії, показники та шкалу оцінювання ПДС. На їх підґрунті було диференційовано чотири рівні сформованості професійного ділового спілкування (початковий, робочий, дієвий та системно-функціональний). Кількісні показники замірів подані в Таб. 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати замірів заключного етапу формуального експерименту (%)

	Рівень володіння професійним діловим спілкуванням в експериментальній групі				Рівень володіння професійним діловим спілкуванням в контрольній групі			
	Початковий	Робочий	Дієвий	Системно-функціональний	Початковий	Робочий	Дієвий	Системно-функціональний
	%	%	%	%	%	%	%	%
Самооцінювання	1,9	13,2	64,15	20,75	18,45	26,21	42,72	12,62
Оцінки експертів	5,66	21,69	54,72	17,93	26,22	38,83	29,13	5,82
Контрольна робота	6,6	12,26	67,93	13,21	31,07	26,21	33,98	8,74
Середні показники %	4,7	16	62,3	17	25,24	30,1	35,92	8,74

Грунтуючись на статистиці таблиці контрольних замірів, можна стверджувати, що в результаті застосування цілісної системи гуманітарної підготовки, основою аудиторного компоненту якої є програми інтегрованого спекурсу, та фахово орієнтована позааудиторна робота, переважна більшість студентів оволоділи професійним діловим спілкуванням на дієвому та системно-функціональному рівнях. Статистичні дані свідчать про те, що в експериментальній групі володіють ПДС на досконалому системно-функціональному та високому дієвому рівнях 79,3% студентів, тоді як у контрольній групі цей сумарний показник значно менший – 44,66 %. За

образов и концепции сделает компанию более успешной, и, как следствие, более конкурентоспособной на рынке.

В свою очередь затраты на формирование позитивного имиджа компании ее раскрутку и создание фирменного стиля способствуют удешевлению вывода на рынок других, новых товаров данной компании и соответственно успеху этих товаров на рынке, так как гарантом их качества выступит именно фирменный стиль и логотип как его основа.

Таким образом, фирменный стиль, сокращая расходы компании и ускоряя рост и темпы продаж, способствует финансовой стабильности и успеху компании. Все это в купе способствует росту патриотических идей в рядах сотрудников, а подчиняясь при этом единству маркетинговой концепции, приводит к некоему чувству патриотизма, испытываемого сотрудниками относительно данной компании. Таким образом, можно отметить, что фирменный стиль является основой корпоративного духа.

„Фирменный стиль включает в себя практически все пространство, в котором работает человек” [3].

Если говорить об элементах фирменного стиля, то можно выделить, что к ним относят: товарный знак, логотип, фирменный блок, слоган, соотношение фирменных цветов, комплект шрифтов с целевым применением и иные фирменные константы.

Таким образом, следует подвести итог, что фирменный стиль является совокупностью неких приемов придающих однородный образ всем изделиям компании производителя, улучшающих восприятие и запоминаемость не только товаров данной компании, но и всей ее деятельности, что позволяет противопоставить свои товары и деятельность товарам и деятельности конкурентов. Именно эти отличия позволяют узнать товар либо компанию по ряду отличных ярких признаков.

Особенностью фирменного стиля является то, что потребитель, однажды убедившись в высоком качестве определенных товаров и услуг, будет ассоциативно придавать подобные качества другим товарам и услугам данной компании производителя.

„Стилеобразующая идея строится на основе принципов общества и моды региона, в котором развивается данная компания” [4].

В свою очередь наличие фирменного стиля многократно повышает эффективность рекламы. Кроме того, все составные фирменного стиля сами несут в себе функцию рекламы. Таким образом, можно отметить, что одна из основных целей фирменного стиля – запечатление у потенциального потребителя в подсознании положительных ассоциаций, связанных с данной компанией и ее деятельностью.

„Высокий фирменный стиль косвенно подтверждает надежность фирмы, как бы гарантирует, что фирма во всем соблюдает образцовый порядок как в производстве, так и в любой другой деятельности” [1].

Магией товарного знака является удивительная способность вызывать ассоциации. Уровень опеки товарного знака настолько высок, что для его защиты существует процесс регистрации с сопутствующей правовой охраной. Ведь в любой рекламе первое, что бросается в глаза – это товарный знак, и тут следует заметить, что происходит это не просто так, ведь запоминается он тоже в первую очередь, да и важность данного запоминания имеет стратегическое значение. Товарный знак сравнивают с витриной, настолько важен его

презентационный эффект, но, по сути, с витриной можно сравнить весь фирменный стиль предприятия, где все до мелочей выполнено в едином ключе, все имеет свое место и в совокупности все эти элементы имеют неоценимую, особую значимость.

„Построение знака и логотипа: современный логотип компании строится в двух визуальных системах: первая – это недвижимая система – система нанесения логотипа графическим способом на недвижимые объекты (бланк, визитка, кружка), вторая – это динамическая среда – система, когда логотип находится в движении, например на борту транспортного средства или в видеоролике. В первом случае недвижимый синтетический и шрифтовой логотип, обладающий четко заданной осью или вектором движения, всегда выигрывает без подложки и вспомогательных элементов. Символьный логотип не всегда уместен и требует визуальной и информационной поддержки. Во втором случае работают символьный и шрифтовой логотипы, так как во время движения мозг человека цепляется за простые и знакомые образы. Синтетический логотип требует контекстной визуальной и информационной поддержки” [2].

С целью качественного изучения понятия фирменный стиль и механизмов его функционирования следует изучить вопрос его влияния на современное общество и вопрос его взаимодействия с данным обществом. Для наиболее качественного изучения данного вопроса стоит изучить труды господина Эрнэста Ги Дэбора, что несомненно позволит на порядок расширить кругозор и в корне изменить представление о роли рекламы и ее воздействии на общество. Ведь, как стало известно в ходе проделанной работы, фирменный стиль является одновременно и рекламой и ее частью.

Следует отметить, что жизнь и научную деятельность Дэбора для более качественного понимания общей концепции выдвинутых им идей следует рассматривать в едином ключе, как единое целое, что позволит иметь наиболее объективное представление о его книге „Общество спектакля” и, как следствие, сделать обоснованные выводы. Таким образом, руководствуясь данным принципом целостности, можем перейти непосредственно к стадии изложения материала.

Ги Эрнэст Дэбор родился в 1931 году. Активно занимался общественной деятельностью, был основателем и идеологом анархистской и радикально направленной общественной организации „Ситуационалистский интернационал”, которая действовала посредством скандальных акций-перформансов. Основной задачей данной общественной организации была антикультурная деятельность.

В 1989 году господин Ги Дэбр издает комментарии к своей работе „Общество спектакля”. С 1994 года организует свою последнюю акцию, основной идеей которой было самоубийство в знак протеста и ради идеи. Акция была завершена, если здесь уместно это слово, унеся с собой жизнь гения. Его жертва не изменила общество, но принесла Дэбору всемирную известность и благодаря усилиям прессы превратила его образ в образ настоящего культурного героя.

„Общество спектакля” – это книга, изданная в 1967 году. Можно отметить, что в данной работе, как и в жизни автора, прослеживается крайне леворадикальная позиция. Данная работа отличается отсутствием последовательности мысли, основная ее идея сводится к постоянному

Керуючись особистісно орієнтованим та діяльнісним принципами, у процесі викладання спецкурсу була апробована значна кількість ділових та імітаційно-рольових ігор, відео та аудіо-практикумів, презентацій, брейнгінгів, «мозкових штурмів», дискусій, тестових-методик тощо.

Поаудиторний компонент технології формування ПДС зумовлений необхідністю всебічного впливу на особистість майбутнього фахівця економічної сфери в аспекті набуття комунікативної компетентності. Результати самостійної пошукової роботи студенти презентували у формі докладів, статей та тез виступів у збірнику за результатами студентської науково-практичної конференції «Міжнародна торгівля у глобалізованому суспільстві». Клубна робота націлена на розвиток та удосконалення навичок ораторського мистецтва, культури ділового спілкування, ведення ділової бесіди, дискусій тощо. Система роботи в цьому напрямку реалізовувалась шляхом залучення до участі вже працюючих випускників вищих навчальних закладів, де проходив експеримент, викладачів кафедр економічного спрямування, представників Корпусу Миру, керівників бізнес-організацій, які є потенційними замовниками компетентних молодих фахівців.

Принцип інтегрування дисциплін гуманітарного циклу у професійне поле було реалізовано в такому виді позааудиторної діяльності студентів, як захист курсових робіт за фахом іноземною мовою. З огляду на необхідність ґрунтовної базової підготовки, цей вид роботи був запропонований студентам ІV курсу. Практика свідчить, що ця форма роботи вмотивовує до самовдосконалення в аспекті міжкультурного професійного ділового спілкування не лише майбутніх спеціалістів, а й викладачів. Так, на інтегрованому полілінгвістичному захисті курсових робіт з маркетингу були присутні фахівці з означеної дисципліни та відповідно фахівці-філологи. І ті, й інші повинні володіти відповідними знаннями та бути спроможними дати адекватну оцінку виконаній роботі.

Система самостійної навчальної роботи, що передбачена програмою спецкурсу «Професійне ділове спілкування», сприяла фундаменталізації знань, умінь та навичок, набутих під час аудиторних занять. Готуючи інформаційне повідомлення, презентацію, командний чи індивідуальний проект, аналітичне есе, студенти долали реальні труднощі, пов'язані із застосуванням ПДС. Таким чином, вони апробували багаж теоретичних знань на практиці, що безперечно прислужиться їм в майбутній професійній діяльності.

Гармонійне поєднання системи цілеспрямованої аудиторної та фаховоорієнтованої позааудиторної діяльності сприяло ефективному оволодінню студентами ПДС. Спостереження за діяльністю студентів експериментальної групи протягом формуального експерименту показало, що відбувалась позитивна динаміка зростання рівня ПДС студентів, що виявлялось під час практикумів, лекційних, семінарських, тренінгових занять, засідань клубних об'єднань, виступів на науково-практичних конференціях тощо.

Для досягнення успіху з формування професійного ділового спілкування майбутніх фахівців необхідний ретельний добір методів і форм організації навчального процесу спецкурсу «Професійне ділове спілкування». Ефективними формами є тренінги ділового та партнерського спілкування, моделюючі тренінги, комунікативні практикуми тощо. Продуктивні методи реалізації професійно обумовленої комунікативної діяльності – це робота в

працівників?», підготовані доповіді були змістовними та підкріплювались демонстраційним матеріалом. Отже, можна зробити висновок, що по закінченню другого блоку програми спецкурсу «Професійне ділове спілкування» студенти в цілому оволоділи технологіями ділової взаємодії, тобто необхідним інструментарієм для успішного здійснення ПДС, який включає способи, засоби, принципи встановлення та підтримання контактів у професійній сфері.

Метою третього практичного блоку програми спецкурсу було озброїти майбутніх фахівців навичками та уміннями, необхідними для успішного застосування теоретичних знань в практичній професійно орієнтованій діяльності. Значна кількість практичних і лабораторних занять, комунікативних практикумів, тренінгів дала можливість студентам трансформувати багаж теоретично-технологічних знань в практичну площину. В процесі його реалізації студенти апробували комунікативні техніки професійної ділової комунікації, міжкультурного спілкування, корпоративної культури фахівця, формування позитивного професійного та привабливого особистісного іміджу тощо. Студенти виявляли особливу прихильність до тренінгових занять, оскільки вони є формою активного засвоєння матеріалу, що дозволяє не лише актуалізувати навчальну інформацію, а й навчитися практично її застосовувати. Структурною особливістю тренінгу, який вподобали студенти, було обов'язкове обговорення та узгодження з учасниками правил тренінгу, що з перших хвилин налаштовувало учасників на демократичні, довірливі стосунки. До речі, на цьому етапі студенти охоче включалися в обговорення, висловлювали свої ставлення і пропозиції. Безумовно, позитивною ознакою тренінгових занять став глибокий психологізм та вербалізація рефлексії. По завершенню кожного з видів роботи відбувалось активне обговорення опрацьованого: окрім схвальних відгуків, були й критичні. Саме вони підштовхували до аналізу робочих ситуацій, змушували викладача уявно, а іноді й в реальних умовах мінятися ролями зі студентами, для того, щоб краще осмислити проблему та знайти оптимальний шлях її розв'язання. Вправи типу «Взаємні презентації», «Проаналізуй життя колеги» мали за мету сформувати вміння розбудовувати стосунки на суб'єкт-суб'єктних засадах, оцінювати ситуацію з позиції партнера.

Специфічною для тренінгів була достатня кількість активних форм роботи, наприклад, рухових вправ, так званих «руханок», які забезпечували емоційний комфорт та розкутість учасників. Так, завдання вправи «Гелієва паличка» полягало в тому, щоб обережно покласти на підлогу довгий прут, підтримуючи його лише пальцями. Спостереження показали, що ця вправа підкорювалась не всім з першого разу: незлагоджені дії, нерозуміння намірів одне одного спочатку перешкоджали досягненню бажаного результату. Робочі групи, які збагнули секрет успіху виконання цієї вправи і налагодили продуктивне спілкування між усіма учасниками, виконали завдання і були неймовірно щасливі. Значна кількість подібних вправ розвинули у студентів відчуття командного духу, навчили їх плідно співпрацювати задля досягнення загальної мети. Слід зазначити, що групи, де учасники були попередньо добре знайомі одне з одним, швидко обирали собі лідера, який скеровував їхні дії. Саме їм вдалося виконувати цю вправу з першого разу. Це свідчить про актуальність формування у майбутніх фахівців лідерських навичок, вміння співпрацювати в колективі, командного духу та відчуття партнерства.

отривочному і різносторонньому аналізу поняття спектакль і проведення його аналогій с життям общества. Давай многочисленные определения понятию спектакль, Дэбор пишет: „Спектакль вообще, как конкретная инверсия жизни, есть автономное движение неживого, одновременно представляет собой и само общество, и часть общества и инструмент унификации общества. Как часть общества, он явно выступает как сектор, сосредоточивающий на себе всякий взгляд и всякое сознание. По причине самой своей обособленности этот сектор оказывается средоточием заблуждающегося взгляда и ложного сознания; а осуществляемая им унификация – не чем иным, как официальным языком этого обобщенного разделения. Спектакль – это не совокупность образов, но общественное отношение между людьми, опосредованное образами” [7, с.23].

В своей работе „Общество спектакля” Дэбор излагает мысль о господстве эконоими над жизнью общества, господстве товара над личностью, господстве общественного мнения и стандартов над духовностью человека, его истинным мнением и желаниями: „Первая фаза господства экономики над общественной жизнью..., всякая индивидуальная реальность, становится социальной, непосредственно зависящей от общественной власти, и ею же сфабрикованной” [7, с.26].

Данное господство, как теперь нам стало известно, вызвано именно влиянием брендинга и фирменного стиля, как его основы. Данный процесс в обществе Дэбор описывает как момент полного порабощения общества в лице каждой отдельной личности: „Спектакль – это стадия, на которой товару уже удалось добиться полного захвата общественной жизни. Отношение к товару не просто оказывается видимым, но теперь мы только его и видим: видимый нами мир – это его мир” [7, с.34].

Дэбор изложил мысль о том, что мировой капитал посредством распространения зомбирующей информации и иными доступными методами превращает общество в некую выгодную ему обновленную рабовладельческую систему. Рождая общественный аппарат, в котором все подчинено единой концепции спектакля, что рождает максимальное обогащение и процветание отдельных слоев общества. Таким образом, жизнь господина Дэбора была неким протестом против вековых стандартов и устоев общества. Это был смелый протест против всего общественного мироустройства. Если же говорить о времени появления общественного спектакля, то оно, по мнению Дэбора, совпадает с появлением промышленного производства, и, по сути, конечно косвенно, но им же – промышленным производством, и вызвано.

Этот спектакль настолько завуалирован, что замечен лишь как массовое зрелище. В этом и заключается эффект спектакля. Люди так увлекаются игрой перед обществом, надиктованной влиянием рекламы и фирменного стиля, что порой сами перестают понимать, что имеют, а чего нет, чего хотят от жизни, а что жизнь, в лице общества, диктует им. Зыбкость эта представляет собой гранитный стержень неких эфирных побед и эфирного обладания некими благами.

Спектакль, по мнению Дэбора, дал возможность промышленникам и политикам управлять обществом трудящихся, одурманивая их и заставляя плясать под чужую дудку. Таким образом, Дэбор причину возникновения общественного спектакля усматривает в подлых действиях неких призрачных кукловодов, которые посредством политики, культуры, искусства и коммерции вносят в общество некие идеи, заставляя каждого играть свою роль на большой

сцене життя, образу при цьому ефект спектакля. Правоту даного взгляда можехт раскудудить время, которое демонстрирует особенности фирменного стиля в его взаимодействиях с современными проявлениями цивилизации.

Выводы: можно сделать вывод, что своеобразной защитой от данного воздействия, может быть повышение уровня образованности, стремление к обретению мудрости каждой отдельной личностью. Здесь актуальна будет цитата из Библии: „Блажен тот человек, который обрел разум и снискал мудрость..” [14, с. 52].

Методы же воздействия на общество стары как мир и доступны практически каждому человеку. Ими могут быть различные риторические техники, например, манипулятивная методика черной риторики, различные пиар-технологии, например, обычная реклама. И другие, среди которых может оказаться даже техника гипноза.

Но в целом основой данных процессов, описанных Дэбором, является влияние брендинга, влияние пиар-кампаний, и в частности влияние фирменного стиля, как ключевой точки данных хитросплетений, ведь, как известно, именно фирменный стиль, являясь одновременно рекламой и ее частью, проецирует в общество некие образы, закладывает в умы миллионов людей некие зомбирующие идеи.

На современное общество это действует как на огромное количество лиц, живущих своей жизнью, точнее играющих в этом спектакле по своим правилам, ведь, согласно вышеизложенной концепции, игра – это неотъемлемая часть человеческой жизни.

Резюме: статья посвящена анализу особенностей, понятия и общей структуры фирменного стиля с целью определения уровня, рычагов и последствий его воздействия на современное общество, сквозь призму идей, заложенных в книге Ги Эрнеста Дэбора „Общество спектакля”. **Ключевые слова:** фирменный стиль, общество, воздействие, реклама, спектакль, графический дизайн.

Резюме: статья посвящена анализу особенностей, понятия та загалной структуры фирмового стилю з метою виявлення рівня, важелів та наслідків його дії на суспільство, скрізь призму ідей, закладених у книзі Гі Ернеста Дебора „Суспільство спектакля”. **Ключові слова:** фирмовий стиль, суспільство, дія, реклама, спектакль, графічний дизайн.

Summary: this article analyzes the features, concepts, and the overall structure of corporate identity for the purpose of determining the level of levers and the consequences of its impact on society through the prism of the ideas embodied in the book of Ernest Guy Deborah "Society of the Spectacle." **Keywords:** corporate identity, society, the impact of advertising, performance, graphic design.

Литература

1. Материалы из Адвести. Что такое фирменный стиль? Режим доступа к источнику: http://www.advesti.ru/publish/style/210405_whatiststyle
2. Материалы из Арт-исо. Фирменный стиль. Режим доступа к источнику: <http://www.art.ioso.ru/wiki/index.php>
3. Материалы из Адвести. Психологический дизайн фирменного стиля. Режим доступа к источнику: http://www.advesti.ru/publish/style/210405_psix/
4. Материалы из Википедии – свободной энциклопедии. Режим доступа к источнику: http://ru.wikipedia.org/wiki/Корпоративный_стиль.
5. Материалы из Экспертгросдизайн. Фирменный стиль, регистрация

та значущим у лекції, на Ваш погляд? Які питання залишились для Вас відкритими по закінченню лекції? Що було взагалі незрозумілим у лекційному матеріалі?». Результати аналізу відповідей студентів оголошувались на наступному занятті, апробовувався і інший варіант: декілька відповідей навчання зачитувались та обговорювались разом із слухачами. Цей вид діяльності особливо влюбили студенти, оскільки він уможливив врахування їхньої точки зору доборі та деталізації навчального матеріалу за темою програми. Викладачі відзначили як позитив: можливість встановити зворотній зв'язок між лектором та аудиторією. Ґрунтовні теоретичні знання, отримані студентами під час лекцій, забезпечили необхідну базу для подальшої трансформації навчального інформаційного масиву в технологічний аспект ПДС.

Наступний навчально-методичний блок познайомив студентів з технологією здійснення різних форм ПДС (індивідуальних ділових бесід, переговорів, презентацій, прес-конференцій, різних видів опосередкованої комунікації тощо). Метою реалізації другого блоку програми спецкурсу є забезпечення майбутніх спеціалістів економічного профілю знаннями технології ПДС, озброєння навичками розв'язання конфліктних ситуацій та створення власного професійного іміджу.

Розглянемо більш детально семінари як форму навчальної діяльності. В процесі експерименту були апробовані семінарські заняття випереджувального, навчального, підсумкового характеру. Особливість цієї форми навчальної діяльності в тому, що студенти самостійно набувають знань, систематизують їх, оформляють і представляють аудиторії. Для формування навичок ПДС семінар виявився продуктивним. Аналізуючи записи в журналі спостережень щодо проведення першого навчального семінару на тему «Технологія організації та проведення ділових переговорів», можемо чесно констатувати: його важко назвати повною мірою успішним. Студенти відчували утруднення у доборі адекватної інформації, недостатньо володіли уміннями презентувати її коректно. При підготовці до наступного семінару була проведена значна підготовча робота: ми розробили пам'ятку для студентів «Секрети ораторського мистецтва або як підготуватись до публічного виступу» та алгоритм підготовки до виступу, провели додаткові консультації з цієї проблеми з викладачами та студентами. Аналіз результатів бесіди додатково засвідчив, що теоретичні знання, отримані на лекціях, без відповідних навичок і вмій застосовувати їх на практиці залишаються незатребуваними. На наступних семінарах кожену презентацію окремо обговорювали та оцінювали, причому увага акцентувалась саме на позитивних моментах. До оцінювання залучались також студенти. Окрім того, напередодні було оголошено конкурс на найкраще повідомлення та найактивнішого учасника тематичної ділової дискусії, яка обов'язково супроводжувала виклад теоретичного матеріалу. Кандидатури переможців визначали загальним голосуванням. Вони були нагороджені титулом «Супер спічмейкер тижня» та тематичною літературою. Як результат проведеної роботи четвертий семінар випереджувального характеру на тему «Технологія службового листування та опосередкованої комунікації» пройшов на досить високому рівні. Студенти продемонстрували достатній рівень сформованості навичок та культури публічного виступу, ведення ділової полеміки, аргументовано доводили свою точку зору під час дебатів на тему «Службове листування – прогрес чи завантаження

обговореннями в групах тощо. Наприклад, з метою розвитку критичного мислення студентів на певному етапі лекції їм пропонувались цитати відомих фахівців в галузі спілкування. Студенти аргументовано погоджувались чи заперечували запропоноване твердження, підкріплюючи свою думку прикладами з власного життя. У такий спосіб відбувалась проекція загальних знань на особистісний досвід, що давало змогу формувати власне ставлення до проблеми. З метою перевірки засвоєння певної частини інформації лектор переривав викладання, пропонуючи студентам відповісти на проміжні тестові питання. Оптимальний варіант практичного застосування такої форми роботи передбачає наявність класної електронної комунікаційної системи. На жаль технічне забезпечення аудиторій на сьогодні в зазначених ВНЗ не в повній мірі відповідає вимогам часу. За відсутності електронної системи, в процесі експерименту застосовували альтернативний, не ресурсоемкий спосіб ефективно і швидко здійснити опитування – за допомогою відповідних карток. Ця форма роботи здійснювалась анонімно, з огляду на її мету – перевірити загальний рівень засвоєння матеріалу певного блоку лекції, таким чином створюючи невимушену атмосферу в лекційній аудиторії. Методика зарекомендувала себе позитивно, студенти швидко звикли до такої форми перевірки знань та відзначили, що така діяльність сприяє кращій концентрації уваги. За відгуками викладачів, які брали участь в експерименті, практика системного застосування інтерактивних видів діяльності під час лекцій дала змогу залучити слухачів до процесу розкриття теоретичних питань, формулювання дефініцій, висловлення власного ставлення до проблеми та сприяла високій концентрації та глибокому засвоєнню матеріалу. Так, на початку інтерактивної лекції на тему «Вербальні та невербальні засоби комунікації у ПДС економіста» на екрані за допомогою проектора було висвітлено побутову ситуацію, що відповідала тематичному контексту, та варіанти її розв'язання. Обираючи та обгрунтовуючи відповідь, студенти переконалися у значущості проблеми лекції на практичному матеріалі, який змусив задуматись про необхідність отримання відповідних знань. Особливо цінним у застосуванні інтерактивних технік під час лекцій виявилось те, що вони включають в себе мотивуючі елементи гри, заохочуючи слухачів до співпраці, розвиваючи критичне мислення, креативність, забезпечуючи режим двосторонньої комунікації. Запам'яталось слухачам спецкурсу завдання з обговорення проблеми значущості техніки мовлення для майбутнього фахівця економічної галузі. Під час комунікативної паузи в інтерактивній лекції студентам була запропонована цитата французького літератора Поля Клоделя: «Доцільно говорити голосно, щоб тебе почули. Доцільно говорити тихо, щоб тебе послушали. За завданням вони визначили значення однокореневих слів «почули» і «послухали», прийомом техніки мовлення, про які йдеться у цитаті, їхню роль у ПДС. Поступово обговорення цитати перейшло в проблемну дискусію. З огляду на зацікавленість студентів та їхні пропозиції, ми збільшили обсяг практичного опрацювання означеної теми та розробили тренінг «Комунікативна техніка в аспекті ПДС економіста» і додатковий практикум.

Наступна вправа «Рефлексія» застосовувалась з метою проаналізувати та дати оцінку змістовності лекції, означити завдання на майбутнє.

Викладач пропонував питання, на які студенти мали дати коротку, але змістовну відповідь (одне-два речення). Наприклад: «Що було більш корисним

- товарного знака. Режим доступу к источнику: <http://www.expert.rosdesign.com>
6. Материали из Кастком. Публикации. Режим доступу к источнику: <http://www.castcom.ru/publications/1693.html>
7. Дебор Г.Э. Общество спектакля. / Г.Э.Дебор – М., 2000. – с. 23, 26, 34
8. Сорока І. Дух капіталізму і дух підприємництва як генератори мотивації ділової активності. / І. Сорока – Схід. 1999. – с. 9 – 17
9. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: Учеб. для вузов. 3-е изд. /О.С. Виханский., А.И. Наумов – М.: Гардарики, 2001. – с. 528
10. Прохоров А.М. Большая Советская Энциклопедия / А.М. Прохоров. – М., 1974. – с. 16
11. Занюк С.С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. / С.С.Занюк – К., 2001. – с. 352
12. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 1991. – с. 6-7
13. Джидарьян И.А. Теоретические проблемы психологии личности. / И.А. Джидарьян – М., 1974. – с. 156-157, 161.
- 14 Библия – М., 2001. с. 51

УДК 371

ГЛИБИННО-ОСОБИСТІСНІ БАР'ЄРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

*Ярошенко Вікторія Сергіївна,
здобувач кафедри психології
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку практичної психології в Україні виникла потреба в удосконаленні фахової підготовки майбутніх практичних психологів. Суспільна практика потребує компетентних практичних психологів, здатних ефективно виконувати професійні обов'язки на високо кваліфікаційному рівні.

Професіоналізм фахівця визначається не лише теоретичними знаннями, а й особистісною відкорегованістю. Тому фахова підготовка майбутнього практичного психолога потребує глибинно-психологічної корекції, яка нівелює особистісну проблему в процесі оволодіння професією.

Імператив детермінант особистісної проблеми породжує деструктивні спрямування психіки, які послаблюють і дезадаптують практичного психолога. Особистісна проблема пов'язана з психологічними захистами, які породжують виникнення соціально-перцептивних викривлень психіки суб'єкта. Психологічні захисти деструктують процес спілкування, що спричинює непродуктивне сприйняття іншої людини та ситуації спілкування, невідповідність конструктивних намірів суб'єкта його реальним діям, закритість до нового досвіду.

Характер захисного впливу кожної особи має індивідуально неповторне вираження. Особистісна проблема пов'язана з наявністю неусвідомлюваної внутрішньої суперечливості психіки. Усвідомлення та корекція внутрішніх суперечливостей психіки сприяє оптимізації психіки майбутнього психолога, що підвищує його адаптацію в ситуації спілкування.

Феномен психологічних бар'єрів, їх сутність і вплив на поведінку

особистості розглядали зарубіжні дослідники: А.Адлер, Е.Берн, Дж. Келлі, К. Левін, К.Роджерс, З.Фрейд, К.Хорні, К.Юнг. У радянській психології проблема психологічних бар'єрів розроблялась В.К. Вілномас, Р.М. Грановська, В.А. Кан-Калік, А.Н. Леонтьєв, М.С. Неймарк, Б.Д. Паригін, Н.А. Подимов, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Славина, Р.Х. Шакурова. Увага приділялась психологічним бар'єрам у життєдіяльності людини (Г.М. Андрєєва, Є.В.Андрієнко, І.А. Зимова, Ю.С. Крижанська, В.А. Лабунська, Г. Лозанов, А.К. Маркова, В.А. Попков); вивчались бар'єри спілкування у навчальній діяльності (Н.В. Кузьмін, А.А. Леонтьєв, Л.А. Поварніцин, Є.В. Цуканов) та у активізації розумових процесів (В.А. Попков, Ю.В. Сенько).

Поза увагою залишаються глибинно-психологічні детермінанти виникнення особистісних бар'єрів та їх методи корекції, які орієнтовані на цілісність психіки суб'єкта (єдності її свідомої та несвідомої сфер), що дозволяє більш істотно розкрити глибинні витоки суперечливостей психіки. Тобто зрозуміти суб'єкту сутність власної особистісної проблеми.

Метою дослідження є аналіз глибинно-психологічної сутності бар'єрів та їх функцій.

Дослідна робота передбачає розв'язання наступних **завдань**: аналіз теоретично-психологічної літератури з проблеми дослідження глибинно-особистісних бар'єрів професійної творчості майбутніх практичних психологів; виявлення бар'єрів у фаховій діяльності практичного психолога.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійної творчості, психологічні особливості творчої діяльності вивчали вчені В.А. Моляко, Я.А. Пономарьов, Г.Я. Буш, В.А. Болотін, Н.Н. Кириллова, А.Т. Шумілін, Россман, О.С. Анісімов, В.Г. Асєєв, К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодальов, В.М. Герасимов, А.А. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.Г. Михайловський, О.В. Москаленко, А.А. Реан, М.Ф. Секач, Ю.В. Сінягін, Л.А. Степнова, Н.І. Калакова, В.А. Лузгін, Е.Ф. Рибалко, Е.А. Яблокова. Аналіз існуючих підходів, показує, що професійна творчість фахівця залежить від творчого потенціалу людини, особистісних якостей практичного психолога, готовності до професійної діяльності, особистісного зростання психологів, специфіки професійного мислення майбутнього практичного психолога.

Дослідження проблеми глибинно-особистісних бар'єрів у професійній творчості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки у ВНЗ потребує аналітичного розгляду та розкриття поняття «бар'єр».

Словники трактують «бар'єр» (від французького *barrière*) як «перепону, перешкоду» [7;8;12;13]. В психологічному значенні бар'єр розглядається як «психологічна реакція людини на перешкоду, яка супроводжується виникненням напруженого психічного стану» [13, с.118].

В психології переважно використовується категорія психологічний бар'єр, яка визнається як:

- психічний стан, що виявляється як неадекватна пасивність, що перешкоджає виконанню тих чи інших дій [7];
- мотив, що перешкоджає виконанню певної діяльності або дій, зокрема, спілкуванню з певною людиною або групою людей [8];
- «внутрішня перешкода», найбільш часта причина внутрішніх конфліктів [14];
- «детермінуючий чинник динамізації діяльності на різних її етапах»[10].

Узагальнення поданих вище трактувань психологічного бар'єра вказує на

УДК 378.14

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Зотова-Садло Олена Юрївна,
ст. викладач кафедри української та іноземних мов
Криворізький економічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

Наслідком тотальної глобалізації світової економіки є переорієнтація ринку праці, відсутність «гарантованої роботи на все життя» для європейців, оскільки виробництво тяжіє до країн дешевої робочої сили, наприклад Китаю, Індії тощо. В цьому аспекті знання принципів взаємодії явищ природи, людини й суспільства та вміння їх застосовувати на практиці, що забезпечує гуманітарна підготовка, є тим ключем, який відкриває шлях до самореалізації в професійній діяльності особистості молодого фахівця. Зважаючи на особливості професії економіста, вміння спілкуватись, встановлювати ділові контакти, вести переговори й презентації, партнерські зустрічі є вирішальною умовою для успішної професійної соціалізації майбутнього спеціаліста цієї сфери. Зростити саме такого фахівця є завданням сучасної вищої школи.

Значені чинники зумовили необхідність розробки технології формування професійного ділового спілкування майбутніх фахівців економічної сфери в процесі гуманітарної підготовки, в основі якої комплексний підхід до цілеспрямованої аудиторної і професійно орієнтованої внеаудиторної діяльності. У статті висвітлений етап експериментальної перевірки ефективності запропонованої технології формування професійного ділового спілкування (далі ПДС) майбутніх економістів.

Формувальний експеримент було розпочато у вересні 2011 навчального року, у вищих навчальних закладах економічного спрямування, що забезпечувало спорідненість програм гуманітарної підготовки та позааудиторної роботи відповідно до затверджених планів кожного навчального закладу. Учасники експерименту – студенти II та IV курсів. Експеримент проводився на базі Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», Криворізького факультету Запорізького національного університету і Кіровоградського національного технічного університету. В експерименті взяли участь 209 студентів, які навчаються за спеціальностями економічного напрямку, з них 106 студентів входили до складу експериментальної і 103 – контрольної груп.

Деталізуємо процес експериментальної апробації технології. Розглянемо, перш за все, аудиторну складову. Основою аудиторного компоненту виступає спецкурс «Професійне ділове спілкування».

Перший блок програми спецкурсу «Теоретичні основи професійного ділового спілкування» націлений на якісне засвоєння теоретичного навчального матеріалу, що забезпечувалось комбінуванням методів навчання: традиційні лекції чергувалися з інтерактивним лекціями. Частіше всього ми практикували такий спосіб подачі навчального матеріалу: монологічний виклад, притаманний традиційній лекції, підкріплювався текстовими, візуальними опорами, чергувався з проблемними, тестовими завданнями,

3) Деніжна С.О. Комп'ютерні технології у процесі навчання музиці // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Вип. 4(29). – 2011. – С. 636-642.

4) Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – Вип. 18. – 2004. – С. 73-80.

5) Казачкова Л.М. Використання комп'ютерних технологій на уроках мистецьких дисциплін // Таврійський вісник освіти. – 2012. – №2(38). – С. 46-57.

6) Косова С.Е. Модульний урок обученія нотной грамоте с интерактивными компьютерными программами / С.Е. Косова, М.Н. Победимская [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/618533/>

7) Костіна В.В. Стимулювання пізнавального інтересу учнів засобами особистісно-орієнтованого навчання / В.В. Костіна / Наукові праці. Педагогічні науки. – Вип. 15. – 2003. – С. 137-142.

8) Наконечна Л. Використання мультимедійних засобів навчання в навчально-виховному процесі / Л. Наконечна / Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 82(2). – С. 213-215. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Ped/2009_82_2/Zmist.htm

9) Соф'ячук Е.О. Використання комп'ютерно-інформаційних технологій на уроках музики / Е.О. Соф'ячук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://school5.mirshkol.com/uk/article/vikoristannya-kompiuterno-informatsiinih-tekhnolo.html>

10) Столярчук Л.І. Використання комп'ютерних технологій на уроках музики / Л.І. Столярчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokah-muziki/>

11) Танська В.В., Кидисюк І.В. Формування пізнавального інтересу в учнів як педагогічна проблема // Збірник матеріалів «Перспективні наукові досягнення». – 2010. – С. 52-53.

12) Тіхова Т.І. Використання комп'ютерного програмного забезпечення в музичній освіті молоді / Т.І. Тіхова Освіта Донбасу. – №3(146). – 2011. – С. 61-65.

13) Український педагогічний словник // Під ред. С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

14) Чайка В.М. Основи дидактики / В.М. Чайка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/10611207/pedagogika/metodi_stimulyvannya_motivatsiyi_na_vchalno-piznavalnoyi_diyalnosti_uchniv (Українські підручники онлайн)

15) Хекало Є. Особливості використання комп'ютерних технологій на заняттях з музики у контексті фахової підготовки музичних керівників // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 36, 2011. – С. 148-153.

16) Штепа В. Компьютерные обучающие программы на уроках музыки в 5-7 классах // Компьютер в школе и семье. – К., 1999. – № 3. – С. 33-37.

17) MuseScore. Свободная программа для набора музыкальных партитур // Справочник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://musescore.org>

єдність науковців у розумінні цього поняття як: перешкоди, негативний стан, неадекватна пасивність, затримка активності в зміні ситуації, небажання пристосовуватись до нового соціально-психологічного клімату в колективі. Таким чином, соціально-психологічний бар'єр розглядається як системне утворення, що знаходиться в залежності від специфіки професійної діяльності, як і від ціннісно-мотиваційної структури особистості.

На сьогоднішні не має єдиного погляду в психологічних теоріях на проблему вивчення психологічних бар'єрів. Зупинимось на окремих із них.

В ортодоксальному психоаналізі (З. Фрейд) бар'єр розглядає як перешкоду, що повстає на шляху розвитку людини створює загрозу для особистості, перш за все внутрішньої тривоги. Страхі З.Фрейда називав невротичними: «вони ґрунтуються на сприйнятті внутрішньої, а не зовнішньої небезпеки» [15, с. 90]. Подолання тривоги можливе виникненням взаємодії об'єктом, що викликає тривогу.

Послідовники З. Фрейда (А.Адлер, К.Хорні, К.Юнг) характеризують психологічні бар'єри як захисні механізми, що виникають в процесі подолання конфлікту свідомого і несвідомого. На думку, А. Адлера психологічні бар'єри перешкоджають досягненню успіху і пов'язані з комплексом неповноцінності [1]. В психоаналітичній теорії З. Фрейда та його послідовників основною проблемою є подолання перешкод, різних бар'єрів, тривожності, які постають в процесі розвитку людини. Тобто, в реалізації професійної діяльності майбутнім практичним психологом виникають різні страхи, які дезадаптують практичного психолога.

Німецький дослідник Ф. Ріман зауважує, що страх детермінує поведінку, хоча здебільшого не усвідомлюється або усвідомлюється тільки на мить [9]. Тобто активність суб'єкта визначають такі форми страху: страх вторгнення до свого «Я», що суб'єктивно відчувається як втрата «Я» та залежність; страх самостановлення у прояві почуття беззахисності та ізоляції; страх змін і мінливості, що породжує невпевненість; страх незворотності і скінченності людського життя та несвободи. Кожному із зазначених станів властивий страх перед протилежним прагненням. Тобто, у особистості може актуалізувати страх, пов'язаний із невизначеністю ситуації, проявлення несвідомого, а отже, суб'єктивно небезпечного, бо ситуація є специфічною за формою організації та особливостями роботи.

Уперше розмежувала почуття страху й тривоги американська дослідниця К. Хорні, визначивши поняття базальної тривоги як супровідний незмінний емоційний фон життєдіяльності суб'єкта [16]. Наявність тривоги та причини її виникнення часто не усвідомлюються, або усвідомлюються у вигляді проєкції (тривога за власних дітей). Тривожність детермінується інфантильними тенденціями й каталізується залученістю людини до суспільної діяльності. Р. Ленг [4] також звернув увагу на несвідомий характер тривожності, яка є базальною основою глобальної особистісної невпевненості. Невпевненість нівелює відчуття дезінтегрованості особистості, розщепленості на емоційну та когнітивну сфери [20]. Подолання тривоги здебільшого відбувається шляхом ототожнення свого «Я» лише з «розумом».

В вітчизняній психології психологічний бар'єр розглядається як психічний стан. Дослідник А.Л. Свеніцький визначає психологічний бар'єр як «уявна індивідом перешкода на його шляху до досягнення мети», яке є причиною внутрішньо особистісних конфліктів та сприяє виникненню стану фрустрації

[11, с.42]. Вид негативної психічної реакції людини на нововведення, зміну ситуації та засвоєння нового досвіду.

Л.А. Карпенко характеризує психологічний бар'єр як «психічний стан, який виявляється у неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним професійних дій та обов'язків. Емоційний механізм психологічний бар'єрів полягає в посиленні негативних переживань і установок - сорому, почуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки асоційованих із завданням поточною ситуацією» [10, с.16].

Р.Х. Шакурров вважає психологічний бар'єр універсальною категорією космічного масштабу «..... і постійним атрибутом життя, існуючим скрізь, де взаємодіють якісь сили, руху, незалежно від їх природи» [17, с.46]. дослідник зазначає позитивний вплив перешкод на формування характеру, «гартування» особистості. Вчений стверджує, що суть бар'єру полягає в його впливі – опорі, гальмуванні, стримуванні, протидії, блокуванні. Поняття «бар'єр» і «подолання» вчений порівнює з системними поняттями, що дозволяють «кинути» свіжий погляд на досліджуваний предмет, в «процесі зміни наукової думки» [17, с. 47].

Б.Д. Паригін описує психологічні бар'єри як «психічний стан, властивості або навіть стан людини, які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал його активності» [6, с.8]. Вчений пов'язує актуальність проблеми, «з одного боку, з розширенням соціально-психологічного плацдарму, постійно породжуючи і помножуючи психологічні бар'єри, а з іншого – з усе більш відчутною необхідністю їх подолання», що сприяє мобілізації внутрішніх резервів соціально-психологічної активності особистості [6, с. 9].

Таким чином, перепони, які супроводжують професійний розвиток особистості, є бар'єрами. Деструктивний вплив яких, тягне за собою утворення блокувань, що пригнічують активність, деформують і руйнують особистість.

Слід відмітити, що соціально-психологічні бар'єри виконують різні функції в житті людини:

1. Психологічний захист (захист інтересів, цінностей та автономії особистості);
2. стимулююча (виступає чинником розкриття внутрішнього потенціалу особистості за рахунок мобілізації їх власних ресурсів);
3. консервативна («заморожування», гальмування духовного потенціалу особистості); прибільшеній рефлексивності та зайвого самоаналізу розвивається замкнутість [5].

В психоаналізі основною функцією є захист особистості від загрози руйнівного впливу. Функціональне призначення психологічного захисту З.Фрейд описує як засіб або механізм послаблення внутрішнього психічного конфлікту, яке визвано зіткненням інстинктивних імпульсів індивіду з інтеріорізованими вимогами соціального середовища [15]. Заслуга створення цілісної теоретичної системи захисних механізмів належить А.Фрейд, яка визначила їх як діяльність «Я», яка починається коли «Я» навантажене зайвою активністю потягів та афектів, які представляють для неї загрозу. При цьому, що ці механізми функціонують автоматично, не узгоджуючись зі свідомим [14].

Такі психологічні механізми як подавлення, витіснення, раціоналізація, проєкція, сублімація, ідентифікація, заміщення, сновидіння та ін., відкриті та

завдань.

Такі музичні редактори відкривають школярам можливості для експериментування з електронними звуками. Учень може створити композицію, задаючи систему виразних засобів музики, записувати знайомі мелодії і складати свої, підбирати темпи, фрагменти, які відповідають стилю, кількості голосів тощо.

Комп'ютерні технології з музики дозволяють долучити учнів до музичного мистецтва, зробити світовий культурний спадок відкритим для школярів, розширюють їм доступ до творів і колекцій музичного мистецтва, дозволяють перейти від пасивного спостереження та сприймання навчального матеріалу до активного відтворення набутих знань, вмінь та навичок на практиці, оскільки використовуючи комп'ютерні програми з музики учні вчатьса самостійно, але під керівництвом педагога, аналізувати і моделювати явища і процеси при роботі з комп'ютерними програмами, вчатьса сприймати та відтворювати музичні комп'ютерні дані, використовуючи знання з інформатики. За допомогою комп'ютерних програм з музики вчителі, у свою чергу, може пояснити учням виконання завдання поетапно і наочно проілюструвати цей процес із використання музичних творів відомих композиторів, або творів, створених учнями, що підвищує пізнавальний інтерес до застосування комп'ютерних програм з музики.

Резюме. В статті розглянуто компоненти пізнавального інтересу та особливості формування пізнавального інтересу учнів засобами комп'ютерних технологій з музики. Визначено ефективність використання комп'ютерних технологій з музики на прикладі програми «MuseScore». **Ключові слова:** інформатизація освіти, пізнавальний інтерес, комп'ютерні технології, комп'ютерні технології з музики.

Резюме. В статье рассмотрены компоненты познавательного интереса и особенности формирования познавательного интереса учеников средствами компьютерных технологий по музыке. Определена эффективность использования компьютерных технологий с музыкой на примере программы «MuseScore». **Ключевые слова:** информатизация образования, познавательный интерес, компьютерные технологии, компьютерные технологии по музыке.

Summary. The article is devoted to the research of features of formation of the of cognitive interest of students by facilities on computer technologies on music, to the exposure of components of cognitive interest, which are formed under affect of the use of computer technologies. Efficiency of the use of computer technologies on music is defined on the sample of the program «MuseScore». **Keywords:** informatization of education, cognitive interest, computer technologies, music, computer technologies on music.

Література

1) Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Формування пізнавального інтересу учнів основної школи до навчання природничо-математичних дисциплін за комп'ютерної підтримки // Інформаційні технології і засоби навчання. – №2(16). – 2010. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em16/content/10bliscf.htm>

2) Браніцька Т.Р. Т.Р. Браніцька // Наукові записки. Сер. Педагогіка і психологія: зб. ст. вип. 19 // редкол.: М.І. Сметанський, Г.С. Тарасенко, Н.Г. Ничкало та ін. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. – С. 23-27.

Таблиця 1

Умовні позначення			
м/о – мала октава		восьма – в	
без позначення – перша актава		чверть – ч	
		половинка – п	
Варіант 1		Варіант 2	
1. ля/в –	11. пауза/ч	1. фа діез/ч	11. фа/ч
м/о	12. до/в	2. соль діез/ч	12. пауза/ч
2. до/в	13. мі/в	3. сі/в	13. соль/в
3. мі/в	14. соль/в	4. ля/в	14. фа/в
4. до/в	15. соль/в	5. мі/ч	15. мі/ч
5. ре/ч	16. ля/ч	6. пауза/ч	16. ре/в
6. до/в	17. соль/в	7. сі/в – м/о	17. до/в
7. сі/в –	18. фа/в	8. ля/в – м/о	18. мі/ч
м/о	19. мі/п	9. мі/в	19. ре/ч
8. мі/ч		10. ре/в	20. ля/п
9. ре/ч			
10. ля/ч			

Прослухайте звукове відтворення зробленого вами запису, визначте на слух допущені помилки.

Завдання 5: Виконайте музичний фрагмент відомої пісні на віртуальному інструменті. Будьте уважні, слідкуйте за способом виконання музичного твору в комп'ютерній програмі (Рис. 5):



Рис. 5

Приклади використання програми «MuseScore» показує, що комп'ютерні технології з музики є надзвичайно ефективним у підготовці та проведенні уроків. Використання комп'ютерних технологій з музики дозволяє залучити учнів до такої діяльності як, наприклад створення власних продуктів діяльності у програмах з музики або пошукова чи проблемна робота під час виконання

описані З.Фрейдом, а пізніше систематизовані А.Фрейд, які націлені на послаблення внутрішніх та зовнішніх конфліктів особистості та підвищення рівня її здібностей до адаптації, урівноваження зі середовищем і саморегуляцією [14].

Забезпечуючи психологічну захищеність особистості від стресогених факторів, які здатні вивести її зі стану внутрішньої рівноваги, ці механізми в свою чергу, опинаються психологічними бар'єрами на шляху адекватного сприйняття та розуміння особистістю природи останніх. Витісняючи та подавляючи сигнали тривоги і загрози особистості, які поступають із зовні, і підтримуючи тим самим внутрішній психологічний комфорт у індивіда, ці механізми виступають в якості соціально-психологічного бар'єра.

Представник гуманістичної концепції особистості А.Маслоу вважає, що внутрішньою перешкодою розвитку особистості може бути «Захист его» [3]. Насичене діяльне життя багатом видається нестерпно важким. У моменти великого щастя і радості люди часто кажуть: «Це занадто багато для мене» або «Мені цього не витримати». Для того щоб вирішити проблеми з «захистами», перш за все, необхідно зрозуміти їх сутність, проти чого вони спрямовані, і механізми їх дії. Потім індивід повинен спробувати звести до мінімуму деформації, створювані «захистами» у власній психіці.

А.Маслоу додає до традиційного психоаналітичного списку захистів (проекції, придушення, заперечення і т.п.) ще дві – де сакралізацію і комплекс Іони. Термін де сакралізація (desacralization) характеризує акт збіднення психічного життя через відмову індивіда серйозно і зацікавлено ставитися до нього. Комплекс Іони (Jonah complex) вчений називає небажання індивіда реалізувати свої природні здібності. Подібно до того, я ІОН намагався уникнути відповідальності пророка, багато людей також уникають відповідальності, побоюючись в помну міру використовувати свої можливості. Вони вважають за краще ставити перед собою незначні цілі, не прагнуть досягти успіху в кар'єрі і проявити себе.

Коріння комплексу Іони можна побачити в тому, що люди бояться змінити своє нецікаве, обмежене, але налагоджене існування, бояться відірватися від усього звичного, втратити контроль над тим, що вже є [3]. Тиск групи і соціальна пропаганда також можуть обмежувати можливості розвитку особистості. вони заважають індивіду проявляти самостійність,душати здатність до незалежності суджень, примушуючи людину замінити власні судження і смаки на загальноприйнятні і стандартні.

Серед функцій психологічних бар'єрів Р.Х. Шакуров виділяє розвиваючу, т.к. «зміни, що відбуваються в організмах при зіткненні з перешкодою, що сприяють мобілізації енергетичних і інших ресурсів, при повторній мобілізації закріплюються, що підвищує функціональні можливості живої системи, надає їй нову якість [18, с. 50]. Психологічні бар'єри формуються та закріплюються як система захисту від травмуючих факторів, які загрожують позитивній самооцінці людини. А одночасно вони представляють собою скорлупу, в якій живе людина, та іноді вона настільки тверда, що вона не може «прорости» за її межі. Разом з тим, багато дослідників розглядають психологічні бар'єри, як найважливіші компоненти цілісної структури діяльності суб'єкта, що роблять істотний вплив на розвиток і становлення особистості.

З позиції психодинамічного підходу вказують на поняття психологічних захистів, як вагоме явище для розкміняцілісності психіки суб'єкта.

Дослідниця Т.С. Яценко наголошує на тому, що опанування професії практичного психолога потребує виявлення сутності його психологічних захистів, які виконують адаптивну функцію. захисна система лише створює ілюзію психологічної сили, і тому дезадаптує суб'єкта в соціумі, призводячи до психологічної незахищеності. За твердженням Т.С. Яценко, психологічні захисти, „знижуючи рівень емоційного переживання, дають можливість людині підтримувати переконання, що вона є тим, ким хоче вважати себе, незважаючи на те, що є багато даних, які забезпечують ці переконання” а тому „при психологічному захисті суб'єкт не завжди усвідомлює справжню доцільність власних дій” [19, с.25]. При цьому окремі форми психологічних захистів (проекція, перенесення, заміщення, раціоналізація) підтримують ілюзію просоціальної спрямованості активності, а уявлення про власне „Я” залишається незмінно ідеалізованим. захисти можуть створювати загрозу для психічного здоров'я людини, якщо відступити від дійсності породжують відчуття перебування му власній віртуальній реальності, не даючи розширити межі звичного самоусвідомлення [2, с.48]. За таких умов поведінка суб'єкта цілком підпорядкована захисним тенденціям, а отже викривленням соціально-перцептивного сприйняття.

Для проявів творчих можливостей особистості необхідно зняти, зкоригувати вплив неусвідомлюваних бар'єрів, що відображають протистояння людини самому собі. Не усвідомлення їхнього впливу на поведінку особистості та розуміння їх глибинних зв'язків з психікою буде керувати поведінкою людини в процесі виконання професійних обов'язків. Тобто, психологічний бар'єр, заморожує та консервує емоційну реактивність і чутливість, інтелектуальну активність особистості. Іншими словами соціально-психологічний бар'єр гальмує особистісний розвиток практичного психолога.

Усвідомлення являється необхідним, але недостатньою умовою для подолання глибинно-психологічних бар'єрів, тобто воно нічого не коштує, якщо воно не перетворене у внутрішній досвід, якщо відповідь «застряє у голові і не проникає в серце», необхідно пізнати істину – не інтелектуально, через несвідомі складові досвіду людини. Для послаблення впливу неусвідомлених факторів необхідно не тільки усвідомлення їх властивостей і механізмів, але ефективне відреагування, яке поліпшує самопочуття, збільшує енергетичний потенціал людини, формується відкритість до нового досвіду.

Висновки даного дослідження. Професіоналізм практичного психолога великою мірою залежить від глибинно-психологічного пізнання власної особистісної проблеми, нівелювання внутрішніх бар'єрів, пов'язаних з наявністю внутрішньої суперечливості психіки. Особистісна проблема майбутнього психолога призведе до його невиправданого психологічного перевантаження емоційними переживаннями клієнта. Запобігти такій ситуації можна особистісною психокорекцією практичного психолога, передбачивши нівелювання тих виявів психіки, які деструктують його особистість та професійні засади взаємодії з іншими людьми (в контексті професійної самореалізації), перешкоджають задоволенню життєвих потреб, особистісному зростанню та неможливістю використання творчого підходу у роботі.

Особистісна психокорекція за методом АСПП, розробленим академіком НАПН України Яценко Т.С., забезпечує особистісну відкорогованість особистості фахівця, необхідну для професійної діяльності. Особистісна психокорекція допомагає розвивати здатність до самокорекції, забезпечує

Завдання 2: Поставте вилку кресcendo відповідно до схеми (Рис. 2):



Рис. 2

Завдання 3: Об'єднайте дві ноти однакової висоти, які повинні звучати злитно (Рис. 3):

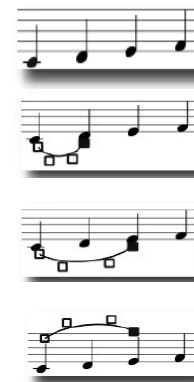


Рис. 3

Завдання 4: Відкрийте на екрані інтерактивну програму «MuseScore». Виконайте записи на нотному стані у відповідності з наступною таблицею (Таблиця 1):

- Ввійшовши в редактор, вставте потрібний вам розмір. Використовуючи значки нотного письма верхньої панелі запишіть нотний текст.
- Розділіть нотний запис на такти у відповідності з розміром.

музичних партитур «MuseScore» (www.musescore.org), так як вважаємо, що дана програма представляє інтерес, оскільки дозволяє навчати учнів, та може широко використовуватись досвідченими музикантами. Програма «MuseScore» дозволяє вчити учнів наносити нотний рисунок, прописувати розмірність і тональність, залишати коментарі, а також здійснювати прослуховування отриманої композиції. На основі використання даної програми ми розробили завдання, що повинні сприяти формуванню пізнавального інтересу учнів, тому що вони передбачають прояв уваги, фантазії, уваги учнів, вирішення проблемних завдань та використання дослідницьких умінь учнів, які стимулюватимуть науковий пошук, спрямований на виконання завдання та ін.

Розглянемо приклади завдань, застосування яких на уроках інформатики в класах художньо-естетичного профілю дозволить не тільки ефективно формувати інформативні компетентності майбутніх музикантів в галузі застосування ІКТ, а й сприятиме активному розвитку їх пізнавального інтересу.

Розвиток пізнавального інтересу при виконанні запропонованих завдань відбувається завдяки створення умов, що цьому сприяють: візуалізація навчального матеріалу; добір завдань з одного боку виконання яких є посильним для учнів, з іншого викликає напруження через складність їх вирішення; зміст завдань стосується особистих інтересів учнів, створюються умови для аналізу власних помилок, що сприяє самовдосконаленню.

Завдання 1: Знаки альтерації можуть бути розставлені за допомогою палітри, шляхом перетаскування символів в партитуру (Рис. 1).

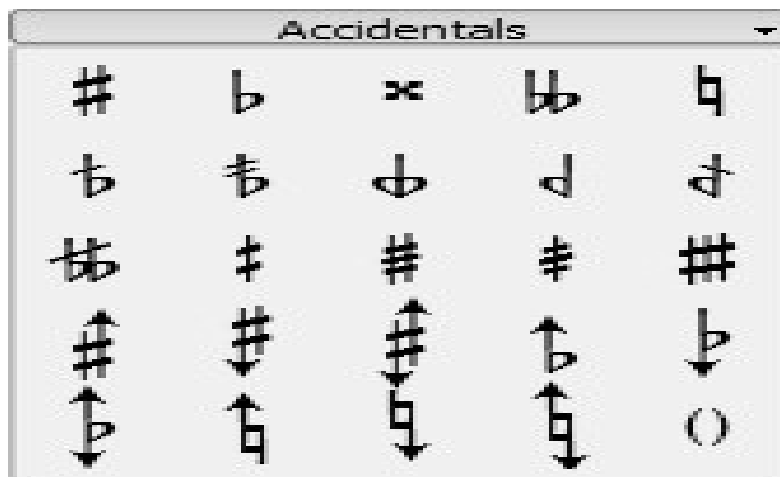


Рис. 1

Потренуйтеся у розставленні знаків альтерації, виконуючи наступні дії:
 Вгору: Повисити на полутон.
 Вниз: Понизити на полутон.
 Ctrl+Вгору: Повисити на октаву.
 Ctrl+Вниз: Понизити на октаву.

набуття професійної ідентичності, основою якої є усвідомлення і подолання внутрішніх конфліктів та бар'єрів. Критерії особистісної відкорегованості можуть бути орієнтиром в особистісно-професійному становленні фахівців у галузі практичної психології.

Тобто глибинно-особистісна корекція особистості майбутнього практичного психолога є важливою передумовою самовдосконалення й професійного розвитку, сприяє оволодінню конкретними методиками глибинного пізнання психіки.

Резюме. В статті розглядається феномен психологічних бар'єрів, їх глибинно-психологічна сутність і вплив на поведінку особистості. Виявлений зв'язок особистісної проблеми з психологічними захистами, які породжують викривлення психіки суб'єкта. З'ясована необхідність психокорекції особистісної проблеми, що породжують деструктивні тенденції психіки, які дезадаптують практичного психолога. **Ключові слова:** психологічний бар'єр, професійна творчість, професійна діяльність, майбутній практичний психолог, особистісна психокорекція, метод АСПП, особистісна відкорегованість.

Резюме. В статье рассматривается феномен психологических барьеров, их глубинно-психологическая сущность и влияние на поведение личности. Выявлен взаимосвязь личностной психокоррекции с психологическими защитами, которые порождают психику субъекта. Выяснена необходимость психокоррекции личностной проблемы, порождающие деструктивные тенденции психики, которые дезадаптируют практического психолога. **Ключевые слова:** психологический барьер, профессиональное творчество, профессиональная деятельность, будущий практический психолог, личностная психокоррекция, метод АСПП, личностная откорректированность.

Summary. The article discusses the phenomenon of psychological barriers, their depth-psychological nature and impact on the behavior of the individual. The relationships of personal psycho-correction with the psychological defenses that give rise to the mind of the subject. Clarified the need for psycho-correction of personal problems that foster the destructive tendencies of the psyche that are troublesome practical psychologist. **Keywords:** psychological barrier, professional work, professional activity, future practical psychologist, personal psycho-correction, the method of ASPP, personal otkorrektirovannost.

Література

1. Адлер А. Наука жить: /Пер. с англ. и нем. / – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Авраменко та ін.; За ред. Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.
3. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Алфавит социального психолога-практика. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.
4. Ленг Р. Расколотое «Я». - СПб., 1995.
5. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения: Учеб. пособие / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
6. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия. - 1975. - № 3. - С. 3-13.
7. Педагогічний український словник / за ред.. С. Гончаренка. – К., 1997. - 374 с.
8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий:

Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. М., 1984.

9. Рима́н Ф. Основные формы страха / Пер. с нем. Э.Л. Гушанский. - М., 1998. - С. 12-13.

10. Рогов М.Г., Юскевич О.И. Социально-психологические барьеры к обучению взрослых // Проблемы социальной психологии 21 столетия / Под ред. В.В. Козлова Ярославль, 2001. Т.3.

11. Свеницкий А.Л., Краткий психологический словарь. — М.: Проспект, 2009. — С. 42.

12. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.

13. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск., 2003. - 976 с.

14. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. - М., 1999. - Т.2. - 400 с.

15. Фрейд З. Методика и техника психоанализа // Психоаналитические этюды. - Минск, 1997. - С.2.

16. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. - СПб., 1997. - 240 с.

17. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 45-57.

18. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань, 2001.

19. Яценко Т.С. Активная социально- психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. - К., 1993. - 208 с.

20. Яценко Т.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика: Навч. посіб. - К., Вища шк., 2006. - 382 с.

УДК: 76: 159.954

ВЛИЯНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА НА ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Шачкова Надежда Вячеславовна,
студентка 42 ХГ группы

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Проблема влияния графического искусства на образное мышления одна из актуальных. Система уроков изобразительного искусства, музыки, литературы, развития речи как и система художественно-эстетического воспитания школьника представляет собой синтез взаимосвязанных компонентов обучения. Изобразительная неграмотность, речевое однообразие, бедность художественных средств может свидетельствовать не только о слабой школьной подготовленности, но также о неумении наблюдать природу, людей, эмоциональной опустошенности.

Однако, в настоящее время наблюдаются и обратные тенденции. Задача педагога: соединить в сознании, чувствах и эмоциях учащихся живой мир, мир музыки и слов, вернее, даже не соединить, а раскрыть их взаимообусловленность, что самым непосредственным образом будет способствовать гармоничному развитию личности школьников.

нааявністю безпосереднього мотиву, який є продуктом самої діяльності» [14].

З огляду на вищезазначені тлумачення у навчанні важливо забезпечити виникнення глибоких позитивних переживань стосовно пізнавальної діяльності, її змісту, форм і методів здійснення. Процеси мислення, пам'яті, уваги стають ефективнішими, якщо їх супроводжує душевне хвилювання (радість, здивування тощо). Цікаво робити те, що вимагає напруження, але труднощі мають бути посилюючими. Неправомірне спрощення навчального матеріалу, не виправдано повільний темп його вивчення, багаторазові повторення не можуть сприяти розвитку пізнавального інтересу [14].

На основі вищезазначеного під пізнавальним інтересом, будемо розуміти, внутрішні мотиви та потреби особистості, які спонукають її до здійснення навчальної діяльності та характеризуються наявністю таких складових: позитивні емоції (радість, задоволення, здивування та ін.); потреба у здійсненні навчальної діяльності (набутті нових знань, розширенні світогляду та ін.); цікавість; напруження через складність вирішення навчальних завдань та ін.

Таким чином, найбільш істотними для формування пізнавального інтересу є процеси розмірковування, але тільки такі, які тісно пов'язані з емоціями. Музичному мистецтву в цьому відношенні притаманне таке: вплив на свідомість та емоційну сферу учня, тому використання комп'ютерних технологій з музики в класах художньо-естетичного профілю на уроках інформатики забезпечує вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви; асоціативного сприйняття і мислення на основі використання комп'ютерного матеріалу з музики. Використання комп'ютера на уроці створює можливість для розвитку зорової пам'яті, фантазії, формування в учнів естетично-гармонійного світосприйняття [5, с. 46].

Використання комп'ютерних програм з музики відкриває нові можливості розвитку творчо-ініціативної особистості, активізує нові підходи до підвищення інформативності окремих базових знань учнів, формує абстрактне, конкретно-предметне, художньо-образне мислення, збагачує інформаційну та інформаційну культуру учнів [12, с. 61].

Як зазначає С.І. Тіхова «комп'ютерні засоби навчання ефективні для вирішення основних завдань на заняттях інформатики, що спрямовані на формування системи інформатичних компетентностей на основі використання спеціальних програм, придатних до використання в класах музичного профілю. Їх можна поділити на такі групи: музичний програвач; музичний конструктор; музичні енциклопедії; навчальні програми [9].

Найбільш популярними з комп'ютерних засобів навчання інформатики в класах музичного профілю є програми запису звуку Audio CD (Nero), програми нотного набору і верстки музичного тексту (Finale, Sibelius), програми запису та опрацювання звуку (Sound Forge), програми для редагування музики (Audicity, WavePad Sound Editor, Wavosaur, Traverso, Free Wave MP3 Video), програми для створення музики (Virtual DJ Home, LMMS, Kristal Audio Engine, ChordPulse Lite, Mixxxx, Darkwave Studio) та ін.

Сучасні комп'ютерні технології допомагають учителям активізувати творчу уяву учнів, формують вміння користуватися комп'ютерними програмами та використовувати їх для самостійного здобуття знань [9].

Для більш детального аналізу особливостей формування пізнавального інтересу учнів ми обрали одну з вільно поширюваних програм для набору

Проблеми використання комп'ютерних технологій в процесі формування пізнавального інтересу учнів розглядались в роботах Білоусової Л.І. [1], Житеньової Н.В. [1]. Автори визначають способи формування пізнавального інтересу учнів підліткового віку до предметів природничо-математичного циклу за комп'ютерної підтримки та проводять аналіз літературних джерел з проблем застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі і детально висвітлюють сутність поняття «комп'ютерна підтримка». Казачкова Л.М. досліджує можливості використання комп'ютера та комп'ютерних програм у навчальному процесі предметів художньо-естетичного циклу [5]. Наконечна Л. розглядає та оцінює різні засоби для запровадження мультимедійних технологій у навчально-виховний процес [8] та ін.

Дослідженню особливостей використання комп'ютерних технологій у навчанні музики та формуванню пізнавального інтересу засобами комп'ютерних технологій з музики присвячені роботи таких науковців як: Деніжна С.О., яка досліджує специфіку комп'ютерної музики, галузі застосування комп'ютерних технологій з музики, навчальні комп'ютерні програми, що використовуються у процесі навчання музиці [3]; Столярчук Л.І., яка досліджує використання комп'ютерних технологій на уроках музики та напрями музичної підготовки [10]; Хекало Є., який досліджує особливості використання комп'ютерних технологій на заняттях з музики у контексті фахової підготовки музичних керівників [15]; Штепа В., яка досліджує особливості використання та ресурси комп'ютерних навчальних програм на уроках музики в 5-7 класах [16] та ін.

В науковій літературі ми не знайшли дослідження особливостей формування пізнавального інтересу на уроках інформатики в класах художньо-естетичного профілю, зокрема музичного. Однак, сучасні програмні засобами з музики містять широкий потенціал для формування системи інформатичних компетентностей учнів та якнайкраще відповідають потребам формування їх пізнавального інтересу.

В науковій літературі ми віднайшли кілька визначень поняття «інтерес». Так, в «Українському педагогічному словнику» інтерес (від лат. interests – має значення, важливо) розглядається як «форма виявлення пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до суб'єкта. Задоволення інтересу викликає нові інтереси, які відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності» [13, с. 147].

А. Здравомислов визначає інтерес як «реальний мотив соціальних дій, подій, звершень і класифікує інтереси за такими ознаками: за ступенем спільності (індивідуальні, групові, суспільні); за сферою спрямованості (духовні, економічні, політичні); за ставленням до тенденції розвитку суспільства (прогресивні, консервативні, раціональні); за можливістю їхньої реалізації (реальні, хибні); за ступенем усвідомленості (стихийні чи програмові)» [2, с. 23].

Г. Щукіна визначає інтерес як «важливий компонент внутрішньої мотивації, який характеризується трьома основними ознаками: позитивною емоцією стосовно діяльності; наявністю пізнавального компонента цієї емоції;

Заняття, относящиеся по типу к интегрированным урокам, позволят повысить уровень развития изобразительных, речевых, музыкальных и других умений, приобретаемых в процессе творческой работы. Ярким примером может служить феномен графического творчества одного из самых уникальных художников конца XIX - начала XX века Константина Сомова, чье имя неразрывно связано с творческим объединением «Мир искусства».

Цель статьи: Влияние графического искусства на образное мышление.

Задачи: выявить эффективность и целесообразность использования интегрированных уроков в школе; показать значимость занятий по типу интегрированных уроков; выявить возможность данного типа интеграции в школьной практике.

Анализ последних исследований и публикаций. Об изобразительном искусстве писали многие методисты: А.А. Горбенко, Г.Е. Гребенюк, В.В. Томашевский и другие. Анализ педагогической литературы дает понять, что многие педагоги работали над использованием данного типа интеграции. Использование видеозаписи на уроках развития речи, музыки, театрального и изобразительного искусства способствует обучению изобразительному языку, музыке в синтезе искусств как средству общения и воспитания культуры, приобщения к искусству в масштабном понимании этого слова. Л.С. Выготский в своей работе «Исследование развития научных понятий в детском возрасте» писал, что «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе, как на основе предыдущей» [1].

Исходя из изучения данной методической и научной литературы было сделано заключение об актуальности изучения взаимосвязи и взаимовлияния различных предметов и художественного творчества в учебном процессе.

Композиционным вопросам в различных видах изобразительной деятельности уделяли внимание В. В. Алексеева, А. Д. Алехин, Г. В. Беда, Н. К. Гончарова, В. Н. Есипов, Л. А. Ивахнова, В. К. Лебедко, Л. Г. Медведе, Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев, А. А. Унковский, Н. К. Шабанов, В. С. Щербаков и др.

В процессе изучения были рассмотрены материалы фондов Государственной Третьяковской галереи, Русского музея, Музея личных коллекций и музея семьи Бенуа в Петергофе, проанализирован ряд произведений, относящихся к стилю модерн, из Собрания графики Альбертина (Вена).

Изложение основного материала. Психологические основы интеграции были заложены учением академика И. П. Павлова о динамическом стереотипе и второй сигнальной системе. Физиологическим механизмом усвоения знаний И. П. Павлов считал образование в коре головного мозга сложных систем временных связей. «Всё обучение заключается в образовании временных связей, — пишет он, — а это есть мысль, мышление, знание» [3].

Изучая один из предметов или явлений, человек по ассоциации может вспомнить и другой предмет, связанный с ним. Успех обучения во многом будет зависеть от количества необходимых взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развивать творческие способности.

В современной теории и практике широко используется иллюстративный принцип работы для активизации взаимосвязи с изобразительным искусством в процессе приобщения учащихся к музыке, театральному искусству,

литературе, речевій культурі. В процесі більш глибокого і творчого освоєння міжпредметних навичок учитель привертає до вироблення образотворчого мистецтва. Активізація взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом і використання інтеграції мистецтв в навчально-виховній роботі на уроках розвитку культури дозволяє:

- формувати високу світову, художню (образотворчу, музичну, мовну і інші) культуру;
- формувати творчий підхід до педагогічного виховання;
- встановлювати органічну зв'язку між мистецтвом слова, музики, літератури і образотворчим мистецтвом.

Таким чином, саме в умовах взаємозв'язку міжпредметної інтеграції навчання буде успішно формуватися не тільки визначена синтез умінь, але і повноцінна, всебічно розвита особистість.

Акцентування синтетичного значення спадщини Сомова визначається тим, що його графіка неупереджено фокусувала або преломляла в собі різні види творчості. «Художник, в досконалості оволодів академічним побудовою форми, наповнював її новим змістом завдяки не тільки своїй фантазії, але і глибокому вивченню старих майстрів, пластики архітектурних форм, музики і класичної літератури. Його мистецтво, незалежно від того станкова чи це картина або мініатюра, отримувало цілісну поетичну і пластичну форму. Не випадково саме його графіка стала созвучна легкому і поетичному юмору Пушкіна, символістичній поезії Блока, Бальмонта, Іванова явила індивідуальну інтерпретацію середньовікової філософії Данте, поезії і прози французьких письменників XVIII століття.» – пише Ржевська Е. А. Умовна стилізація набула в його першій роботі над книгою в 1899, де художник дебютував трьома ілюстраціями до поеми «Граф Нулін» для видання П. П. Кончаловського «Сочинения А. С. Пушкина». Тут виявилася основоположна риса сомовського стилю – зв'язок поезії і іронії. Ретроспективні риси модерну тільки набули в композиціях, що походять з форм медальонів початку XIX століття, а також в тонкому детальному письмі, нагадують стиль старовинних мініатюр. Ілюстрації Сомова наповнені поетичним осяянням пушкінського тексту. Оригінальні риси графічного манери Сомова вже проявились в перших номерах журналу «Мир мистецтва» в якому сформувалася індивідуальна пластична мова журнальної графіки в стилі модерну. Це проявилось в заставках до статей за 1899, обкладинці журналу за 1900 рік, де малюнок в стилі модерну представляє стилізацію орнаментальних мотивів, зображених єдиною неперервною «одухотвореною» лінією. Образний зміст обкладинки асоціюється з акордом рами, – тончайшої драгоцінної оправою до різноманітного світу мистецтва.

Лежача в основі композиції стилізація квіткового і рослинного орнаменту – основоположний принцип модерну. Внаслідок Сомов створив багато образців витонченої графіки, стилізував квітковий орнамент, як в обкладинці альманаха «Северні квіти» (1901 г.), де квіткові мотиви виглядають абстрактними, а абстрактний декор, в свою чергу, нагадує конкретні рослини. Подібний же прийом зв'язку в лінії витонченості і елегантності художник використовував в ескізах 1901 г. для С. Д. Михайлова і О. О. Преображенського і інших, в відкритих листах Общини св. Євгенії, де в відкритці «Воскресіння» (1904) з мотивами

П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – М.: Польза, В. Антик і К°, 1913. – 219 с.

6. Сикорський І.А. Російські і українці / І.А. Сикорський. – К.: Тип. С.В. Кульженко, 1913. – 56 с.

7. Яновський К. Мислі про виховання і навчання / К. Яновський. – С.-Петербург: Тип. І.Н. Скороходова, 1900. – 299 с.

8. Юзефович Б.М. Політичні, економічні, соціальні і педагогічні основи для реформи російської державної школи. Доклад, читаний в Російському зборі 11 і 12 лютого 1910 року / Б.М. Юзефович. – 125 с.

УДК 371

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З МУЗИКИ

*Волошина Людмила Григорівна,
аспірант*

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Розвиток пізнавального інтересу учнів завжди був ключовою проблемою теорії і практики навчання. Подальший пошук шляхів та засобів залучення учнів до активної пізнавальної діяльності пов'язаний із соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві, з розвитком науково-технічного прогресу. На сучасному етапі найважливішим завданням освіти є підготовка майбутніх фахівців до успішного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Як свідчить аналіз літератури і власний досвід ця проблема особливо гостро стоїть в профільних класах навчання, в нашому дослідженні в класах музичного профілю. При навчанні інформатики в класах музичного профілю доцільно розглядати не тільки програми загального призначення, але й спеціального - музичні програми, відповідні підручники, редактори, енциклопедії тощо, які повинні опанувати учні для успішного здійснення подальшої діяльності за спеціалізацією. У зв'язку з цим виникає потреба віднайти способи активізації навчальної діяльності учнів, формування пізнавального інтересу та прагнення до вивчення інформатики, самореалізації та подальшого саморозвитку.

Метою написання даної статті є визначення структури пізнавального інтересу учнів класів музичного профілю і його формування та розвитку на уроках інформатики.

Поняття «інтерес» та особливості формування пізнавального інтересу учнів розглянуто в роботах багатьох науковців. Так, Браніцька Т.Р. досліджує визначення поняття «інтересу» в науковій літературі та особливості розвитку інтересу до навчальної діяльності як важливу актуальну проблему сучасної педагогіки [2]. Ігнатова Р. розкриває поняття пізнавальної активності, пізнавальної самостійності та пізнавального інтересу, компонентний склад пізнавальної активності, визначає рівні розвитку кожного з компонентів, їхні змістові характеристики та обґрунтовує методику їхньої діагностики [4]. Костіна В.В. досліджує стимулювання пізнавального інтересу учнів засобами особистісно-орієнтованого навчання [7]. Танська В.В. [11], Кидисюк І.В. [11] досліджують процес формування пізнавального інтересу в учнів як педагогічну проблему та ін.

неросійських дітей навчати російською мовою, малоросів на великоруському наріччі й т. ін. Адже в такому випадку прийдеться використовувати «німий метод», тобто мовіку, жести й окремі звуки, щоб з'ясувати значення слова на незрозумілій мові» [5, с. 54]. Учений прагнув, щоб кожен принцип, кожне положення його теорії було педагогічно доцільне, й наполягав, щоб такого підходу дотримувалися й інші практичні педагоги й науковці. «Німий метод», на думку П. Каптерева, неефективний, бо не сприяє успішності навчання й розвитку школярів. Рідна мова, особливо в початковій школі, сприймалася вченим як суспільна задача й обов'язкова умова реалізації принципу народності.

Висновки. Таким чином, визнаючи вплив суспільства на формування особистості, П. Каптерев довів необхідність реалізації народності в педагогічному процесі. Продовжуючи думки своїх попередників М. Весселя, В. Водовозова, М. Пирогова, К. Ушинського, П. Каптерев відзначав важливість урахування особливостей культури, історії, релігії конкретної народності в організації педагогічного процесу. Однак, заслуга вченого полягала у визнанні наднаціонального характеру педагогіки як науки про розвиток дитини та важливості поєднання народності виховання з вихованням загальнолюдських цінностей, поваги, толерантного ставлення до культури інших народів. Така позиція вченого була виявленням його гуманістичних поглядів.

Резюме. У статті аналізується сутність принципу народності в дидактиці П. Каптерева. Охарактеризовано оригінальну позицію вченого щодо обґрунтування необхідності інтеграційних процесів у освіті та визначення наднаціонального характеру педагогічної науки. Розглянуто засоби реалізації народності в практиці навчально-виховної роботи. **Ключові слова:** народність, національна самосвідомість, національний ідеал, національне виховання.

Резюме. В статье анализируется сущность принципа народности в дидактике П. Каптерева. Охарактеризована оригинальная позиция ученого, обосновывающая необходимость интеграционных процессов в образовании и определяющая сверхнациональное положение педагогической науки. Рассмотрены средства реализации народности в учебно-воспитательной работе. **Ключевые слова:** народность, национальное самосознание, национальный идеал, национальное воспитание.

Summary. The article analyzes the essence of the principle of nationality in didactics P. Kapтерева. Characterized the original position of the scientist, the necessity of the integration processes in the formation and defines a trans-position of pedagogy. Considered a means of implementing nation in educational work. **Keywords:** nation, national identity, national ideal, national education.

Література

1. Блонский П. О национальном воспитании / П. Блонский // Вестник воспитания. – 1915. - №4. – С.1-38.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. — М.: Школа-Пресс – 1995. - 448 с.
3. Каптерев П. Ф. Педагогические идеалы и взгляды К.Д. Ушинского / П. Ф. Каптерев // Образование. – 1895. - №1. – С. 1-27.
4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С.163-232.
5. Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения /

павлинов (символ бессмертия) выявлены аналогии с рисунком Г. Фогелера для журнала «Die Insel». У Сомова в большинстве своем это плоскостные, нарисованные одними контурными линиями рисунки, без штриховки, заполняющей объем. Второй вид стилизации, который Сомов стал применять уже в ранний период творчества, представляет собой интерпретацию элементов не столько рококо, сколько барокко, а иногда и ампира [7].

Так, титульный лист журнала «Мир искусства», за 1900 год также вызывает ассоциацию с рамой, однако, более весомой и парадно-торжественной. Сомова современники не случайно называли графиком-виньетистом. Формы графического украшения листа, которые лишь намечались в творчестве Бенуа, нашли в искусстве Сомова свое окончательное, завершенное развитие. В настоящее время выявлено, что ажурные виньетки художника оказали воздействие на сложение стиля черно-белых, декоративных виньеток Добужинского. Графические принципы стилизации ретроспективных мотивов, которых придерживался Сомов в журнале «Мир искусства», потом перешли на страницы других журналов, а также в книжную графику. Выявлено, что наиболее близкими в стилистическом плане к ретроспективным работам Сомова стали графически легкие и воздушные рисунки А. Силина в журнале «Весы» 1908 (№ 2) и обложка к нему Н. Сапунова за 1906 год (№2). Влияние художника прослеживается и в обложке, выполненный Д. Митрохиным к сборнику В. Брюсова «Зеркало теней» за 1912 год.

В творческом сотрудничестве над подарочными и юбилейными изданиями «мирискусники» возродили образ книги XVIII и первой четверти XIX столетия. Учитывая достижения художников книжной графики модерна Англии и Германии, они впервые совместно осуществили поиск цельного пластического образа книги, гармонию элементов ее архитектоники [7]. Образ — чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. В чувственном образе может быть воплощено любое абстрактное содержание; в этом случае материалом для образа служат не только пространственно-временные представления (зрительные, слуховые, тактильные, мышечные, вестибулярные, вкусовые и обонятельные), но и внутренняя речь (в виде абстрактного понятия или описания его с помощью ключевых слов). Различают несколько видов образных явлений.

Образ восприятия — отражение в идеальном плане внешнего объекта (сцены), воздействующего на органы чувств. Образ воображения — вымышленный образ, данный в представлении, но не имеющий аналогов в реальной действительности и поэтому никогда ранее не воспринимавшийся. Существует и «краткое» определение: образ - субъективная представленность объектов окружающего мира. Представляется важным выделить три аспекта. Во-первых, любой образ – субъективен. Во-вторых, необходимо отдельно рассматривать образы восприятия и образы воображения. В-третьих, в образах отражается множество взаимосвязанных характеристик отображаемого объекта: пространственные, временные, зрительные, слуховые и т.д. [8].

Изучение особенностей и средств обучения, развития и воспитания на интегрированных уроках и влияние графического искусства на образное мышление при помощи реализации взаимосвязи с изобразительным искусством позволили сформулировать следующие выводы:

- овладение приемом знаний одного предмета при усвоении другого

вносит в аналитико-синтетическую деятельность большую целенаправленность и эффективность;

- активная работа каждого учителя по усилению и углублению межпредметных связей является одним из важных путей в формировании у них диалектического и художественного образа мышления. Примером влияния графических форм на образную характеристику восприятия служит основополагающее творчество Сомова. Его творческий путь был уходом в мир ретроспективных образов и доказательством его глубоких источниковедческих знаний.

Резюме. В статье анализируется процесс влияния графического искусства на образное мышление в процессе межпредметной интеграции уроков изобразительного искусства. **Ключевые слова:** Межпредметная интеграция, графическое искусство, изобразительное искусство, музыка, театральное искусство, литература, образное мышление.

Резюме. У статті аналізується процес впливу графічного мистецтва на образне мислення в процесі міжпредметної інтеграції уроків образотворчого мистецтва. **Ключові слова:** Міжпредметна інтеграція, графічне мистецтво, образотворче мистецтво, музика, театральне мистецтво, література, образне мислення.

Summary. The paper analyzes the process of influencing the graphic art on creative thinking in the interdisciplinary integration of art lessons. **Keywords:** Interdisciplinary integration, graphic arts, visual arts, music will, drama, literature, and creative thinking.

Литература

1. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. / Л. С. Выготский - М., 1956. - с. 15.
2. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учеб. Пособие / Н. М.Сокольникова – М.: Издательский центр «Академия», 1999 г. - 118 с.
3. Павлов И.П. Избранные произведения. / И. П. Павлов М., 1951. - 70 с.
4. Тихонова Г.Г. Фрагмент урока чтения на тему «Путешествие в мир звуков и красок весны». // Начальная школа № 10, 1995.
5. Ильенко Л.П. Интегрированный цикл эстетических занятий в начальной школе. // Начальная школа № 1 1997.
6. Программно-методические материалы. Изобразительное искусство. Начальная школа / Сост. В.С. Кузин, В.И. Сиротин. – М.: Дрофа, 1999г. с. 5.
7. Ржевская Е. А. Символический язык графики Константина Сомова // Язык искусства как система символов. Распознавание и интерпретация: Материалы международной научной конференции. – М.: РГГУ, 2010. –С. 107-114. – 0,5 п.л.
8. Психологический словарь. <http://www.dedeve.narod.ru/slovar/12a69.htm>

широкому єднанню й світовому порозумінню між націями. С. Русова, розглядаючи роль національного в процесі виховання й розвитку особистості, вважала повагу й любов до рідного народу основою єднання з іншими народами та культурами.

Таким чином, думка П. Каптерева про національну інтеграцію, необхідність формування загальнолюдських цінностей, знань про інші народи, повагу до них була актуальною й знайшла відображення в працях вітчизняних педагогів.

Аналіз праць П. Каптерева дозволяє зробити висновок, що вчений, розкриваючи сутність принципу народності, велику увагу приділяв визначенню засобів її формування. Ґрунтуючись на висновках своїх видатних попередників В. Водовозова, К. Ушинського, В. Стоюніна, учений відзначав, що зміст навчання має найбільші можливості щодо реалізації народності в педагогічному процесі. Вивчення рідної мови, історії рідного краю, фольклору, географії рідної країни сприяли формуванню знань про батьківщину, почуття приналежності до народу, який її населяє, патріотизму.

Усвідомлюючи потенціал різних навчальних дисциплін у реалізації принципу народності, П. Каптерев, ґрунтуючись на висновках К. Ушинського, наполягав на винятковому значенні рідної мови. Саме мову вчений уважав найвпливовішим засобом реалізації народності в навчально-виховному процесі. У мові, як зауважував учений, відображається запас знань народу, характер його мислення, різноманітні погляди на речі та процеси. З такої позиції засвоєння народної мови сприймалося вченим як засвоєння народної душі. Все, що є в мові важливого й характерного вибирається в дитячу душу й формує її за певним народним типом. Тому навчання рідною мовою – розглядалася П. Каптеревим як обов'язкова умова реалізації народності. Особливе значення вивчення рідної мови мало в початковій школі, коли, прийшовши з родини, зі звичного для себе середовища, дитина оволодівала основами наук.

Проблема навчання рідною мовою, її збереження була надзвичайно актуальною для неросійських народів, які населяли Російську імперію. Ще в 1863 році К. Ушинський називав російську школу «мало не пеклом» для української дитини, відзначав, що така школа в українському селі тільки затримує природний розвиток учнів. Прогресивна інтелігенція України, поділяючи думки видатних педагогів М. Пирогова, К. Ушинського, В. Стоюніна й П. Каптерева зокрема, вважала питання мови найважливішим у формуванні національної ідентичності, без якої неможливо було б організувати ефективний педагогічний процес та розбудову національної школи. Так, Б. Грінченко у своїх публікаціях «Народні вчителі та українська школа» (1906), «На непроглядному шляху. Про українську школу» (1912), «Якої нам треба школи» (1917), підхоплюючи думку М. Весселя, П. Каптерева, К. Ушинського про необхідність навчання дітей рідною мовою, уважав народну мову в народній освіті основним принципом педагогії. Порушення цього принципу, на думку Б. Грінченка, І. Франка приводить до денационалізації та деморалізації народу.

П. Каптерев поділяв погляди прогресивної інтелігенції неросійського населення, яка наполегливо відстоювала право навчати дітей рідною мовою. Слід відзначити, що у висвітленні цього питання вчений підходив не з політичної, а з педагогічної позиції: «...складно зрозуміти, як можна

уважаючи, що його народність виховання «...поширюється дуже далеко, до повної обособленості й винятковості виховання у кожного народу» [3, с.10]. Учений зазначав, що закони розвитку дітей різних народів однакові, обумовлені фізичними, фізіологічними й соціальними факторами, що доводило можливість існування наднаціональної науки (педагогіки). На думку вченого, національні особливості виявляються в науці тільки в період її становлення, коли ж вона оформилася й визначилася з загальними законами, всі національні нащарування зникають, роблячи її загальнолюдською.

Спіраючись на погляди П. Юркевича, який був переконаний, що народність повинна поступатися формам загальнолюдського розвитку, П. Каптерев наполягав на тому, що прикладний характер педагогіки має загальнолюдське спрямування: «Вплив націоналізму відзначається в різних наукових творах, різних народів, що не заважає їм мати загальнолюдські інтереси і значення» [3, с. 4]. Учений чітко усвідомлював, що ігнорувати національні особливості не можна, але виділяти їх як домінуючі риси не допустимо. Отже, у теорії П. Каптерева вимога збереження народності тісно пов'язується з загальнолюдською спрямованістю педагогічного процесу. Учений відзначав, що педагогічний процес за своєю сутністю однаковий у різних народів, оскільки всім властиве прагнення до саморозвитку та вдосконалення [4].

Основний висновок, до якого дійшов П. Каптерев, аналізуючи сутність народності, що піднесення народності вище за все – помилка [4]. На відміну від К. Ушинського, П. Каптерев поряд із реалізацією народності наполягав на вихованні загальнолюдських цінностей, вбачаючи в людях значно більше спільних якостей, ніж тих, що їх роз'єднують. Народність, як уважав учений, не вічна, оскільки з часом народи, взаємодіючи один із одним, втрачають відмінності, межі їх поступово стираються, пом'якшуються і з часом вони починають походити один на один. Поєднання народного з інородним, із всенародним, із загальнолюдським, як зауважував П. Каптерев, сприяє вдосконаленню національного ідеалу, впливаючи на педагогічний процес.

На відміну від своїх попередників, П. Каптерев вперше вказував на інтеграційні тенденції між народами, на їхнє прагнення до єдності на основі тісної взаємодії та взаєморозуміння: «Між культурними народами так багато спільного, що істинно культурні люди складають одне суспільство, до якої б нації вони не належали, і ідеал культурних прагнень – дружне, мирне, єдине людство, а не роз'єднані національності...» [3, с.12]. Проводячи ідею культурної й освітньої інтеграції, П. Каптерев висловлював думку, що кожна освічена людина повинна відчувати себе громадянином усього культурного світу, а тому поділяти загальнолюдські цінності: «Свобода, наука, просвіта вище народності, вони вічні і всезагальні» [4, с.192].

Тісний взаємозв'язок між народами та необхідність співпраці між ними відзначав П. Блонський. У статті «Про національне виховання» (1915) вчений, як і П. Каптерев, зазначав, що розвиток міжнародних відносин збільшує кількість запозичень у інших народів, що оживляє націю, демократизує відносини в суспільстві й сприяє формуванню національної самосвідомості.

Ідею вченого щодо розуміння національного ідеалу, виховання патріотизму, громадянськості розвинула у своїй праці «Нова школа» (1918) С. Русова, зазначивши, що національне виховання через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів, що сприятиме

УДК 378.978

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕПЕТИЦІЙНО-ВИКОНАВЧОГО ПРОЦЕСУ В УЧБОВОМУ ХОРІ

Алієва З. А.,

к.п.н., ст. викл. кафедри музичного мистецтва РВУЗ „КІПУ”

Постановка проблеми. Розуміння комунікативних явищ одне з необхідних умов формування професійних навичок диригентського виконавства. Вони вимагають від хормейстера наявності індивідуальних якостей для керування і диригування хором. Керівник хорового колективу це не тільки людина, яка керує хоровим колективом, а й людина, здатна організувати творчий процес, сприяти формуванню світогляду сучасної молоді, її національної самосвідомості, морально-естетичній культурі особистості. Саме з керівника починається цілеспрямований процес творчого розвитку хорового колективу.

Аналіз літератури. Важливе значення щодо формування професійної майстерності, музично-образного мислення диригенту хору мають дослідження В. Данова і С. Олефір. Методику роботи з хором розглядали у своїх працях Б. Баранов, В. Буличов, К. Віноградов, Г. Дмитревський, А. Єгоров, М. Івакин, С. Козачков, В. Краснощюков, П. Левандо, К. Пигров, К. Птиця, В. Соколов, А. Ушкар'єв, П. Чесноков, А. Готсдинер, Г. Ержемський, А. Мелік-Пашасєв, Е. Назайкінський, Ю. Рає, Б. Теплов приділяли значну увагу щодо психології творчого процесу і музичних здібностей учнів. Деякі аспекти підготовки диригентів хорів висвітлювали К. Нікольський-Береговський, О. Орехова, Н. Парфент'єв, Л. Рапацький. Аналіз методичної літератури (А. Вахрушев, В. Живов), програм і посібників для студентів вузів диригентсько-хорових спеціальностей показав, що значна увага в них приділяється формуванню професійних навичок керування хоровим колективом.

Метою статті є розгляд деяких питань організації хорового репетиційно-виконавчого процесу в учбовому хорі.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлення диригентом методології процесу репетиції базується на послідовному вивченні хорового твору і розкритті сутності його музично-художнього образу.

Як відомо, професія диригента включає в собі такі важливі компоненти, як: *диригент-художник*, майстерність якого здатна по'єднати колектив для створення художньої інтерпретації твору; *диригент-вчитель і вихователь* свого колективу, здатний організувати його репетиційну роботу і усю діяльність таким чином, щоб зусилля всіх співаків хору, їхні здібності і індивідуальна майстерність була спрямована на створення цілісної виконавчої концепції; *диригент-пропагандист* усього найкращого, що було створено відомими композиторами минулого і сьогодення, своєю музично-виконавчою діяльністю має сприяти появі новітніх талановитих творів сучасних авторів, відродженню творів з національно-регіональним аспектом.

Якості диригента, насамперед, складаються з комплексу інтелектуальних, художньо-творчих і людських якостей, уроджених задатків, тобто таланту: музичний слух, пам'ять, темперамент, уява; чуттєвість музичної форми і ансамблю; інотаційна чуттєвість; природна еластичність рук і обличчя –

основних вразливих засобів, з допомогою яких диригент передає свої вимоги артистам.

Тому, формування особистості диригента як фігури потребує від нього втілення диригентської волі в момент розкриття музичної наповненості партитури. Диригент постійно має виступати в ролі педагога і наставника.

Крім того, важливі комунікативні умови складаються із багатьох психолого-педагогічних чинників, які зустрічаються як в процесі репетиційної вокально-хорової роботи, так і концертному виступі. Відбудовуючи стратегію виконавчого процесу, диригент має викликати у музикантів художню самовідданість, а також визначити драматургію звучання твору.

Відомо, що тісна взаємодія диригента і хору має будуватися на основі необхідних зауважень диригента щодо співочої установи, вокального звучання, творчої дисципліни. Слід пам'ятати, що єдність звучання здійснюється не тільки зауваженнями хормейстера, а і, головним чином, силою погляду його погляду, виразним обличчям і усією статтю в цілому. Все це необхідне підкреслювати чіткими і пластичними диригентськими рухами, відображаючи необхідні чуттєві емоції.

Виховання взаємовідносини диригента з виконавцями ґрунтується на трьох чинниках.

Перший – рівень мануальної техніки диригента (наприклад, один диригент допомагає виконавцям підтримувати ансамбль, другий не тільки не помагає, а іноді і мішає).

Другий – майстерність репетиційної роботи диригента, методи і прийоми з допомогою яких він досягає втілення твору (один диригент, не маючи достатньо розвинених виразних мануальних засобів керування, досягає здійснювання художнього виконання шляхом лише одних пояснювань і закріплює у виконанні свої вказівки; другі звертають увагу до засобів образного диригування).

Третій – психічний стан диригента, форма його поведінки (наприклад, збуджене, нестримане поведінка, поспішність диригента мішає роботі).

Таким чином, можна підкреслити, що взаємовідносини диригента і хорового колективу здійснюються на основі таких функцій, як: інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні і афективно-комунікативні функції. Крім того, найбільш важливими керуючими рухами диригента є здатність до внутрішнього моделювання диригування на основі художньо-творчої моделі майбутньої музики.

Вивчення хорової партитури – головна умова успішності репетиційного процесу, який вимагає від керівника вміння диригувати вільно від нотного тексту.

Хормейстер повинен пам'ятати, що, крім досконалого вивчення твору, диригент має зробити виконавчий план, знати прийоми і методику роботи над твором, передбачити усі можливі вокально-хорові труднощі. Тому, можна стверджувати, що процес вивчення твору складається з таких компонентів, як: гра партитури на фортепіано; робота над елементами хорової звучності – ансамбль, строй, дикція, нюанси, агогіка; відпрацювання слухових уявлень співаків; показ вступів та снять хорових партій; знаходження необхідної тембрової звучності хору; створення логічно завершеного інтерпретаційного плану.

ідеали простих людей, вчений дійшов висновку, що це святі, монахи, які подолали всі принади світу й віддалися Богу, з розумінням ставлячись до кожного, хто потребує поради й допомоги: «...це громадянські активісти вищого порядку, в діяльності яких втілювалися найбільш дорожчі риси людської природи» [4, с.199]. Крім святих подвижників прості люди почитали героїв, що віддали своє життя Вітчизні. Ідеал більш освічених прошарків населення - культурна діяльність заради суспільства й держави, поєднана з особистою самопожертвою. Отже, аналіз вподобань різних суспільних прошарків, дозволив П. Каптереву зробити висновок про такі складові народного ідеалу як самопожертва, громадянськість, а також терпіння, здатність із гідністю долати життєві незгоди. Специфічною російською народною рисою, відмінною від інших, на думку вченого, була байдужість до законів. Така особливість росіян пояснювалася багатовіковою історією, протягом якої закон не захищав ні особистість, ні її інтереси. Це привело до виникнення в людей переконання жити не за людськими законами, а за Божими, «...керуючись не громадянським і кримінальним кодексом, а вимогами й голосом своєї душі» [4, с.201]. Тому розум й почуття справедливості – основна законність для росіян. Таке розуміння народного ідеалу, який як гармонійна частина входив до педагогічного ідеалу, підвищував роль морального вдосконалення школярів у педагогічному процесі, формування в них активної громадянської позиції, духовних цінностей: милосердя, гуманізму, справедливості, честі.

Таким чином, народність у дидактиці П. Каптерева розглядалася не тільки як основа формування національної самосвідомості школярів, а й як дієвий засіб формування й розвитку духовних якостей, що відповідали національному ідеалу.

Заслуга вченого полягала в тому, що відзначаючи важливість формування в учнів почуття національної приналежності, поваги до рідного народу, національної самосвідомості, він уважав неприпустимим формування націоналізму та почуття зверхності по відношенню до гідності та культури інших народів. Учений вказував, що, вивчаючи життя і діяльність одного народу, школярі зрозуміють основні механізми розвитку й культури інших, що суттєво збагатить їх життя й сприятиме вдосконаленню. Тому вивчення світової історії, культури, географії інших народів розглядалися ученим як необхідна умова впровадження народності в навчання.

Ідеї П. Каптерева про роль народності й формування національної самосвідомості розвивав його видатний послідовник С. Гессен. Зокрема, філософ і педагог відзначав, що національність – плод, а не спеціальний задум освіти, тим самим підкреслюючи роль принципу народності й відзначаючи важливість спеціальної роботи, спрямованої на розвиток національної самосвідомості та збереження й примноження культурних цінностей рідного народу. Учений, як і П. Каптерев, був глибоко переконаний, що національне формується через зверхнаціональне, що обумовлювало повагу й толерантне ставлення до інших націй і народностей. С. Гессен зауважував, що нація, яка має за основну мету самоствердження і володарювання, руйнує основу національного буття, приводячи націю до саморуйнування [2].

П. Каптерев визнавав відмінність цілей і основних напрямів виховання у різних народів, але допускав, що деякі педагогічні нюанси можуть переходити від одного народу до іншого. Вчений не погоджувався з К. Ушинським,

(1905). П. Каптерев наполягав на обмеженні державного впливу на навчально-виховний процес і школу. На думку вченого, держава тільки породжувала формалізм і бюрократизм у освіті. Суспільство ж, за переконанням педагога, впливало на дітей своїми основними устоями та організацією, на яких ґрунтувалося народне життя. Тому з ранніх років атмосфера народної культури, звичаїв, мови, релігії сприяла становленню та розвитку дітей. Отже, принцип народності обумовлював створення звичного для дитини середовища в умовах навчально-виховного процесу.

Сутність принципу народності в дидактиці П. Каптерева полягала в необхідності врахування в педагогічному процесі особливостей конкретної місцевості, мови, культури, народних традицій: «Той, хто народиться серед даного народу і живе з ним, буде дихати його повітрям, убирати в себе його думки» [4, с.411]. Ця думка вченого продовжувала ідеї М. Весселя, висловлені ним у статті «Місцевий компонент» (1862) щодо необхідності врахування в освітньому процесі особливостей конкретної місцевості, культури й побуту народу. Сучасник П. Каптерева вітчизняний педагог К. Яновський повністю поділяв думку педагога, визначаючи одноманітність (неврахування місцевих особливостей) основним недоліком тогочасної школи «Ми хочемо дати однаково освіту і росіянам, і грузинам, і вірменам, і татарам, і якутам. На всьому цьому просторі прагнемо впровадити й однакового роду промислові училища і майстерні зі столярною, слюсарною і сталеливарною справою, не зважаючи на різноманітність занять місцевих жителів» [7, с.7].

Народність як елемент свідомості й розвитку кожного народу виявлялася в формуванні ідеалів на основі глибокого знання народного життя. Вона починала формуватися в родині й продовжувала розвиватися в школі. Народність обумовлювала мінливість, своєрідність життя народу та його культури. П. Каптерев уважав неможливим ігнорування індивідуальних і національних рис в людині, оскільки вони відтіняють і оживляють особистість, наповнюють її колоритом. Думуючи й говорячи як народ, переживаючи спільні з іншими почуття, дитина досягала усвідомлення, що «національність – це вона сама, її власне «Я», і свідомо починає любити й цінувати свою національність» [4, с.193]. Продовжуючи думку вченого про роль народності в національному вихованні, П. Блонський наголошував, що національна школа створюється не педагогом-теоретиком, а народом у ході живої національної історії, коли нація дає школі і зміст, і традицію [1].

П. Каптерев поділяв думку К. Ушинського, В. Стоюніна щодо впливу народності на педагогічний процес: «...педагог повинен свідомо мати на увазі цей основний принцип всієї своєї діяльності» [3, с.8]. На думку П. Каптерева, вчитель мав усвідомлювати неможливість механічного запозичення системи виховання інших народів. Тільки та освіта, як уважав учений, може визнаватися національною яка відповідає характеру й потребам нації, її душевному та фізичному складу, її історії й основним прагненням. У цьому відношенні, як зазначав П. Каптерев, питання народності розроблено слабо, оскільки неоднозначно тлумачилася історія російського народу, не були з'ясовані його суттєві характерні особливості та ін. Тому учений у праці «Педагогічний процес» (1905) проаналізував народний ідеал. П. Каптерев підкреслював, що він обумовлюється загальною будовою суспільства й головними потребами особистості, а значить має загальні основи для різних прошарків населення, відрізняючись за формою їх вияву. Характеризуючи

Гра партитури на фортепіано має здійснюватися, насамперед, прийомом пальцевого *легато* або на педалі, коли хорова партитура не вміщується в руках. Втілення педалі допоможе не тільки тембральне окрасити звучання партитури на фортепіано, а і наблизити її до хорової звучності. При акордової фактурі верхній і нижній голоси мають незначну перевагу в гучності. З метою виявлення руху кожного голосу в поліфонічному викладі можна запропонувати грати і чути його більш рельєфно. Це вміння йому знадобиться на репетиції хору.

Працюючи над партитурою, диригент має визначити вокально-інтонаційні труднощі хорової фактури, вміти виконати будь який голос як зі словами, так і по нотах, мати навик співу одного голосу при одночасній грі другого на фортепіано. При цьому спів голосу має бути вокально вірним, інтонаційно чистим, акорди пропонується співати від нижнього голосу до верхнього, із повтором всіх здвоєних тонів. Після цього, слід починати роботу над об'єднанням звуків у єдиний акорд.

Таким чином, плануючи основні етапи репетиційної роботи над ансамблем, звуком, стросом та іншими компонентами хорової гучності, диригент створює слухові уявлення „ідеальної“ звучності цієї партитури. Ці умови мають вирішальне значення в пошуках творчих шляхів взаємовідносин диригента з колективом.

В роботі над хоровою партитурою диригент має зосередити увагу на формах її вивчення. В процесі цієї роботи він має фіксувати особливості твору, виконавчий план. План аналізу хорової партитури, складається з таких частин: 1. Автор літературного тексту. Коротка характеристика творчості. Історія створення поетичного твору, його змісту і форми. Порівняльний аналіз літературного тексту хору і поетичного першоджерела. 2. Свідчення о житті і творчості композитора, школі і напрямку. Обор хорових творів і коротка характеристика їх стильових особливостей. Історія створення аналізу чого твору, його місце в творчості композитора. 3. Загально музичні питання. Жанр твору. Стиль письма – гармонічний, поліфонічний, мішаний. Композиційна структура, ладо тональний план, гармонія, рух голосів, метро ритм, темп, агогіка, динаміка. 4. Тип і вид хору, склад хору. Діапазони хорових партій і хору в цілому. Теситура. Дихання и звукоутворення, характер звуковедення, вокальність тексту, особливості дикції. Співочі труднощі. Ансамбль, види ансамблю, ансамблеві труднощі, ансамбль як засіб виявлення задуму композитора. Строй, особливості мелодичного і гармонічного строю, труднощі в мелодичному і гармонічному строї, а також у вступних хорових партій і хору. 5. Розкриття внутрішнього змісту твору; визначення його стилістичних особливостей. Інтерпретаційний план як результат аналізу творчого замислу композитора і поета. Визначення намірів виконавця в інтерпретації цього замислу. Питання темпу і його коливання, сили і характеру звучання, їх зв'язок з частковими і загальними кульмінаціями; визначення головної кульмінації твору. 6. Репетиційний план.

Отже, завершальним етапом підготовчої роботи над партитурою, яка ґрунтується на освідомленні засобів художнього втілення твору, є корегування процесу репетиції з хором. Тому, репетиційна робота диригента має базуватися не тільки на багатьох компонентах музичного явища, ступіні їх засвоєння, а і на педагогічних і методичних прийомах становлення звучності хору в цілому.

Є дуже багато компонентів, які впливають на художнє становлення музичного твору. Насамперед, це – фразування, звуковедення, виконавські штрихи, тембр, дикція, динаміка, темпоритм. Тому, виконуючи твір, диригент має підкорити ці компоненти головному – розкриттю художнього образу; зосередити репетиційно-підготовчу роботу на художньої відділці твору; втілювані на належному рівні логічне розгортання музичної думки; визначенні драматургічної ролі більш дрібних частин для формотворчого відбудування (речення, фрази, мотиви) твору.

Послідовний план репетиційної роботи – головний чинник якісного звучання хору. Загальновідомо, що репетиція в хорі має будуватися на педагогічних принципах. Головним принципом є – усвідомлення диригентом перспективності мети і завдань роботи з хором. Слід пам'ятати, що дисципліна в репетиційно-хоровому процесі забезпечує творчий процес музикування. Тому керівник має мати такі якості, як: організованість, вимогливість, активність, творча зацікавленість. А репетицію хору слід забезпечити поєднанням чіткого графіку з відомими формами вивчення твору, адже якщо такого поєднання не існує, дуже важко досягти успішної репетиційно-виконавчої роботи.

Утворення вірного шляху роботи над твором тісно пов'язано із засвоєнням основних форм ознайомлення співаків з твором: розповідання про твір, виконання його на фортепіано, співання хором в цілому або частинами, освідомлення співаками змісту, стилю та музичної форми твору.

Перше ознайомлення хористів з твором має здійснюватися, як на загальних заняттях, так і по партіях. Перед диригентом постає один з найважливіших принципів засвоєння твору – принцип найбільш швидкого вивчення музичного матеріалу. Отже, диригент повинен, насамперед, навчити хористів вірному ансамблюванню, досягти виразного звучання багатоголосся. Інакше кажучи, головне – ансамбль, строй, дикція. Тому, виразно виконаний твір – кращий екзаменатор знань і умінь роботи диригента.

Основа репетиційної роботи – це тверде вивчення співаками хорових партій. Диригент має викласти колективу вимоги до впевненого співу окремих партій як на початку репетицій, так і в подальшому виконанні. Якщо співаки не володіють співочим матеріалом, тобто співають з вокальними та іншими труднощами, спів буде не впевненим. Особливо відчувається це при виконанні творів на загальних репетиціях. Отже, вірна робота диригента над вивченням хорового твору – основа успішності репетиційно-виконавчого процесу.

Друга важлива складова репетиційної роботи – правильне визначення репетиційного темпу виконання. У практиці існує велика кількість термінів, які означають ту чи іншу позицію темпу, виконання всіх завдань: швидкий, повільний, прискорений, також гучність звуку. Таки якості, як виразність і яскравість виконання здійснюються шляхом вивчання всіх елементів твору. Під час цього етапу роботи, репетиція над деталями не припиняється, а уточнюється і закріплюється. Не зважаючи на те, що цей етап відрізняється роботою на формотворчими дрібностями, але з часом, правильно обраний темп має сприяти досягненню цілісності виконання хорового твору.

Отже, основне завдання хормейстера полягає в об'єднанні художньої форми в єдине ціле на основі виявлення ідеї твору. Існує багато форм, які дають можливість досягти цієї мети. Найкраща форма, як підтверджує досвід, виступ на концерті. По своїй природі цей момент в роботі колективу дає можливість створення диригентом художньо цінного твору, виховання

допомогою школи обрусити все неросійське населення в державі й навіть юнацтво повагу та любов до існуючого державного й соціального устрою...» [5, с. 50].

Прихильники російського самодержавства виправдовували доцільність шовіністичної політики багатонаціональністю й багаточисельністю населення країни, вважаючи, що інша форма правління знищить порядок і цілісність території імперії. Ця позиція широко побутувала в суспільстві навіть на початку ХХ століття. Так, Б. Юзефович у доповіді в Російському зібранні 1910 року «Політичні, економічні, соціальні й педагогічні основи для реформування Російської державної школи» відзначав: «Тільки незалежна спадкова самодержавна влада може, не боячись порушити принцип державної єдності, оберігати національну самобутність всіх підвладних їй племен і народів, підтримуючи законмірне єднання їх в ім'я загальнодержавних, культурних, політичних і економічних інтересів» [8, с.51].

Україна внаслідок близькості мови й культури взагалі сприймалася росіянами як частина російських земель, які колись були випадково втрачені й відокремлені, що обумовило деякі відмінності. Про схожість між українцями й росіянами зазначав українець за походженням І. Сікорський, який у своєму антропологічному етюді: «Росіяни й українці» (1913) вказував на відсутність антропологічних відмінностей між українцями й росіянами, вважаючи поняття: «Україна», «українці» скоріше географічними, політичними, ніж антропологічними й етнічними [6, с.12-13]. Що ж до мови українців, то вчений доводив психологічну єдність українського й російського слова, бо вони «виражають одну й ту саму ідею». Підводячи підсумки своїм умовидам І. Сікорський зазначав: «Етнографічний термін «українці», за відсутністю самого об'єкта, тобто етнографічно особливого народу, не має підґрунтя для існування, а називання території ім'ям «України» втратило свою першочергову адміністративну потрібність, а тому й сам термін виявляється непотрібним...» [6, с.51]. Думка І. Сікорського була непоодиноким, тому вся політика російського уряду другої половини ХІХ століття була спрямована на русифікацію неросійського населення, зокрема, українців.

Отже, якщо корінне населення Росії в другій половині ХІХ століття намагалось відстояти громадянські права й свободи, то інші народності у складі Російської імперії, зокрема українці, окрім цього, боролися за національне визволення, за національну культуру, мову та школу, що вимагало, на думку С. Черкасенка, формування національної самосвідомості й усвідомлення ними потреби мати материнську школу, національне виховання.

Такий стан освітньої справи та офіційна діяльність уряду не могли пройти поза увагою вдумливого, спостережливого П. Каптерева. Під впливом поглядів демократів М. Пирогова, Д. Писарева, праці яких присікло вивчав ще під час навчання в духовній академії, а пізніше, вивчаючи К. Ушинського, у майбутнього вченого сформувалось критичне ставлення до діяльності урядовців у освітній сфері. На довгі роки держава сприйматиметься вченим, як і більшою частиною ліберальної інтелігенції, механізмом руйнування громадянських прав і свободи особистості, що втручається в різноманітні сфери життя й діяльності людей: «Не було свободи ні совісті, ні слова, кругом за будь-який прояв свободи переслідували, і в політиці, і в релігії, і в школі, і в житті» [5, с.307-308]. Тому педагог намагався всіляко захистити інтереси й свободи людей. У своїй фундаментальній роботі «Педагогічний процес»

приховувалася під ярликом його ліберально-буржуазних поглядів. Так, історики педагогіки початку ХХ століття М. Даденков, Ф. Корольов, С. Мединський відзначали, що П. Каптерев працював над розробкою теоретичної педагогіки на буржуазній основі, бо впроваджував ідею аполітичності педагогіки та педагогічного процесу. Дослідження науковців другої половини ХХ століття З. Тамбієвої, П. Кузміна, С. Пчельнікова – незаангажоване вивчення фундаментального спадку педагога. У їхніх працях аналізувався внесок ученого в розробку теоретичної дидактики.

Велику роль у поверненні імені П. Каптерева відіграв П. Лебедев, який вивчав біографію педагога, основні проблеми теорії навчання, підняті вченим, склав бібліографію його творів.

У кінці ХХ століття інтерес до педагогічного доробку вченого поживався, з'явилася низка російських дослідників, які вивчали різні аспекти наукової творчості вченого. Так, внесок ученого в розвиток вікової та педагогічної психології досліджено Ю. Козловою, Г. Махмудовим. Антрополого-гуманістичне спрямування наукового доробку вченого відзначають І. Андреева, С. Егоров, А. Міщенко; цілісний аналіз педагогічного спадку вченого Воронежського періоду здійснено Л. Заварзіною.

Усвідомлення значущості ідей П. Каптерева в розробці теорії навчання, його внеску у справу національного виховання й відсутність в Україні ґрунтовних робіт, які б аналізували теорію П. Каптерева у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ століття, й зумовило вибір теми статті. **Метою даної статті** є висвітлення сутності принципу народності навчання в дидактиці вченого.

Виклад основного матеріалу. Системоутворюючим поняттям дидактики П. Каптерева є поняття цілісного педагогічного процесу – творчої діяльності, спрямованої на саморозвиток особистості учня та його вдосконалення відповідно до індивідуально-психічних особливостей та соціального ідеалу. Ідея цілісності дозволила вченому вибудувати струнку систему взаємозв'язків між сталими й змінними факторами впливу на педагогічний процес, принципами його організації, метою, діяльністю суб'єктів навчання та результатом. Принцип народності у дидактиці вченого пов'язувався з дією сталих суспільних факторів, що вимагало вибору відповідного змісту навчання, використання місцевого матеріалу, народної культури в процесі вивчення історії, географії, рідної мови та ін., введення елементів національно-практичного розвитку особистості; підготовки вчителя-патріота з активною громадянською позицією, який би доносить ідею народності до учнів, сприяючи формуванню національної самосвідомості та активної громадянської позиції.

Досліджуючи чинники формування світогляду вченого, було з'ясовано, що впровадження принципу народності в педагогічний процес було надзвичайно важливим. У цей період уряд Російської імперії активно реалізовував шовіністичну політику, яка гальмувала розвиток культури й освіти неросійського населення. На межі ХІХ – ХХ століть 57% населення Російської імперії склали поневолені нації й народності. Уряд на чолі з імператором правили так, ніби імперія складалася з одного народу – росіян, ігноруючи інтереси, національні особливості інших народів. Підтвердженням цьому були спогади одного з міністрів освіти Росії Івана Толстого (1905-1906), який визначаючи задачі міністерства, писав: «...на нього, переважно, покладалися одні з найголовніших, якщо не найголовніші державні задачі: за

художнього смаку виконавців і слухачів. На концерті можна набути майстерність диригування, що є одночасно і єдиним засобом творчого спілкування керівника з хором в умовах концертного виступу. Тому, доцільно включати в репертуар хору твори, які відповідають рівню підготовки хору.

Висновки. Таким чином, розглядаючи теоретичні аспекти організації хорового репетиційно-виконавчого процесу ми дійшли до висновків, що формування професійних навичок диригентського виконавства має базуватися на розумінні диригентом комунікативних явищ, наявності у хормейстера індивідуальних якостей і диригентської техніки, з допомогою яких він має не тільки керувати хором, а і розкривати сутність музично-художнього образу твору.

Резюме. В статті розглядаються питання взаємодії диригента і виконавчого колективу, аналізу хорової партитури, художнього становлення твору, репетиційно-виконавчого процесу. **Ключові слова:** диригент, виконавчий колектив, художнє становлення твору, репетиційно-виконавчий процес.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы взаимодействия дирижера и исполнительского коллектива, анализа хоровой партитуры, художественного становления произведения, репетиционно-исполнительского процесса. **Ключевые слова:** дирижер, исполнительский коллектив, художественное становление произведения, репетиционно-исполнительский процесс.

Summary. In article are considered questions of interaction between the conductor and the performing of the collective, the study and analysis of choral scores, artistic formation of the works, repetition-performance process. **Keywords:** conductor, collective, artistic formation of the works, repetition-performance process.

Література

1. Алиева З. Методические указания к курсу «Хороведение и методика работы с хором». – Симферополь, КГИПУ, 2005. – 20 с.
2. Данилин Н. Искусство хорового пения. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 34 с.
3. Егоров А. Теория и практика работы с хором. – Л. – М.: Музгиз, 1981. – 108 с.
4. Медынь Я. Методика преподавания дирижерско-хоровых дисциплин. – Л.: Музыка, 1972. – 152 с.

УДК 378.11

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК НАУКА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Білоус Олена Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут

ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг

Постановка проблеми. Розвиток української державності, модернізація навчально-виховного процесу в контексті Європейського виміру, формування нових соціально-економічних відносин, поява різноманітних типів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів потребує пошуку та розробки

адекватних моделей управління.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвиток загальних проблем управління і його різноманітних аспектів плідно вплинув на дослідження специфіки управління в сфері освіти. В Україні в 70-90-ті роки вийшли монографічні праці з питань управління навчальними закладами В. М. Бегея, Є. С. Березняка, В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко [2], Б. С. Кобзаря, Н. М. Островерхової, В. С. Пікельної, В. Г. Слюсаренка, В. О. Сухомлинського, Е. М. Хрикова, М. В. Черпінського, Р. Х. Шакурова та інших дослідників. З педагогічного менеджменту надруковані фундаментальні праці Ю. В. Васильєва, М. І. Кондакова, Ю. А. Конаржевського, В. Ю. Кричевського, М. М. Поташника, Т. І. Шамової та інших.

Велике коло різноманітних питань управління навчальними закладами різних типів та функціонування їхніх підрозділів та різних ланок висвітлено в працях вітчизняних дослідників: О. І. Бугайова, П. І. Дробязко, Л. І. Калініної, Л. М. Карамушко, М. П. Легкого, В. М. Мадзігона, В. І. Маслова, В. В. Олійника, В. М. Оржеховської, В. Ф. Паламарчук, В. В. Сгадової, М. Д. Ярмаченка та багатьох інших учених і практиків України.

Аналіз стану теорії менеджменту в Україні в цілому і в педагогіці зокрема свідчить про певне відставання науки і практики ефективного управління. Незважаючи на порівняно велику кількість праць із загальної теорії управління, проблеми педагогічного менеджменту досліджені ще недостатньо.

Метою даної статті є обґрунтувати теоретико-методологічні основи функціонування та підвищення ефективності управління вищими навчальними закладами України в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування системи освіти завжди починається з певних змін в управлінні освітою та управлінні навчальними закладами. Тому ефективність освітніх процесів значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності. Процес управління вищим навчальним закладом є складним видом педагогічної праці. В міру розвитку вузівської освіти управління навчальними закладами змінювалося та вдосконалювалося. За цей час поняття "управління" різними авторами розглядалося по-різному. Група сучасних учених (В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, А. І. Міщенко, Є. М. Шиянов) під управлінням розуміють діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналізом і підведенням підсумків на основі достовірної інформації. Так, В. С. Пікельна вважає, що управління – це процес реалізації системи мір впливу на педагогічний і учнівський колектив з метою вирішення соціальних завдань по формуванню особистості, необхідної суспільству для його подальшого існування й розвитку [4, с. 8]. Т. А. Ільїна відзначає, що під управлінською діяльністю прийнято розуміти діяльність, що забезпечує планомірний і цілеспрямований вплив на об'єкт управління. Вона пояснює, що ця діяльність містить у собі одержання інформації про протікання основних процесів, переробку й видачу відповідних рішень, спрямованих на подальше вдосконалювання об'єкта управління [3, с. 471]. В. С. Лазарєв розглядає управління як особливий вид діяльності, у якій її суб'єкт, за допомогою вирішення управлінських завдань, забезпечує організованість спільної діяльності учнів, батьків, педагогів, персоналу, що обслуговує і її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку організації [6, с. 34].

of the current control period studied. **Keywords:** registration, inspection, assessment of pupils' knowledge, requirements, high school.

Література

1. Извлечение из всеподданейшего отчета г. министра народного просвещения за 1877 год // Журнал министерства народного просвещения. - 1879. - Ч.205, отд. «Правительственные распоряжения». - С. 93-155.
2. Общие указания и правила относительно ведения письменных переводов с древних языков на русский и производства по ним испытаний // Циркуляр по Харьковскому учебному округу. - 1887. - № 5. - С.37.
3. По вопросу о переводных испытаниях // Женское образование. - 1891. - № 6-7, раздел «Правительственные распоряжения». С. 41-42.
4. Правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий министерства народного просвещения //Сборник распоряжений по министерству народного просвещения. - Т.5 (1871-1873). - Спб.: Тип. В.С. Балашева, 1881. - С. 836-874.
5. Циркулярное предложение г.г. попечителя учебных округов об учебных занятиях в гимназиях //Журнал министерства народного просвещения. - 1880. - Ч.211, отд. «Правительственные распоряжения». - С. 28-29.
6. Циркулярное предложение попечителям учебных округов о введении в гимназиях и прогимназиях тетрадей по особому образцу для записывания учениками уроков //Сборник распоряжений по министерству народного просвещения. - Т.5. - Спб.: Тип В.С. Балашева, 1881. - С. 875.
7. Циркулярное предложение попечителям учебных округов по поводу правил об испытаниях учеников гимназий и прогимназий //Сборник распоряжений по министерству народного просвещения. - Т.5. - Спб.: Тип В.С. Балашева, 1881. - С. 906-910.

УДК 37.026: 398

ПРИНЦИП НАРОДНОСТІ В ДИДАКТИЦІ П. КАПТЕРЄВА

Герасименко Лариса Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка

Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди

Постановка проблеми. Сучасні процеси розбудови незалежної української держави, становлення громадянського правового суспільства, потреби у формуванні національної самосвідомості молоді вимагають бережного ставлення до ціннісних, культурних, наукових досягнень минулого. Багато років Україна перебувала у складі Російської імперії, а потім Радянського Союзу, що робить її частиною спільного минулого, ігнорування наукових здобутків якого, вилучення їх із історико-педагогічного процесу руйнують його цілісність, спотворюють об'єктивність, суттєво збіднюють сучасну науку. Виникає потреба об'єктивної оцінки історичних реалій, неупередженого вивчення історичних коренів ідей і концепцій. Тому дослідження фундаментальної дидактичної концепції П. Каптерєва, що збагатила як російську, так і українську науку, є актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Петро Федорович Каптерєв – добре знаний у другій половині XIX – початку XX століття педагог, філософ, психолог. Багато років педагогічна спадщина вченого була забута,

молодшого відділення сьомого класу, то їх випробування полягало в перевірці "в особливі, призначені для цього дні, запропонованого їм домашнього читання грецьких і латинських письменників" і "заданого на час іспитів твору з російської мови" [4, с. 845]. Проте вже через два роки Міністерство народної освіти затвердило інше правило в якому мова йшла про те, що учні молодшого відділення сьомого класу підлягають наприкінці навчального року лише письмовому іспиту ... з тих предметів, що й письмові іспити, установлені для учнів 1-го, 2-го, 3-го і 5-го класів".

Власне в правилах не йшлося про встановлення на екзаменах доброзичливої атмосфери, але, як свідчить досвід роботи середніх навчальних закладів того часу, навчальний персонал гімназій, який дійсно вболівав за результати своєї праці, не залишав це питання без уваги. Так, з архівних матеріалів про роботу 1-ї Харківської чоловічої гімназії відомо, що викладачам рекомендувалося бути уважними, а інколи навіть і поблажливими до дитини під час іспитів, ураховуючи її стан, слабкості характеру, здатність до хвилювання, неможливість сконцентрувати увагу в цей момент і т.ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже аналіз архівних джерел та документів про діяльність середніх навчальних закладів досліджуваного періоду свідчить, що в цей час усі види контролю почали здійснюватись за правилами, однаковими для всіх гімназій і реальних училищ Російської імперії. Водночас слід зазначити, що застосування загальних правил для середніх навчальних закладів відіграло подвійну роль: з одного боку, вони встановлювали однакові у всіх навчальних округах умови і вимоги для учнів, а з іншого — певно мірою обмежували ініціативу і самостійність педагогічних рад.

У подальших дослідженнях можливе розв'язання проблеми особливості здійснення діагностики якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Резюме. Стаття присвячена узагальненню досвіду організації контролю навчальних досягнень учнів середніх закладів освіти в Україні у 70-х роках XIX ст., який був надзвичайно актуальною дидактичною проблемою досліджуваного періоду. Шкільна практика презентує цікавий досвід організації попереднього, поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів. У статі простежені особливості розвитку поточного контролю досліджуваного періоду. **Ключові слова:** облік, перевірка, оцінка знань учнів, вимоги, гімназія.

Резюме. Стаття посвящена обобщению опыта организации контроля учебных достижений учеников средних учебных заведений образования в Украине в 70-х годах XIX ст., который был чрезвычайно актуальной дидактической проблемой исследуемого периода. Школьная практика представляет интересный опыт организации предварительного, текущего и итогового контроля знаний учащихся. В статье прослежены особенности развития текущего контроля исследуемого периода. **Ключевые слова:** учет, проверка, оценка знаний учеников, требования, гимназия.

Summary. The article is devoted to the lessons learned from the organization of the control of educational achievements of pupils in secondary school education in Ukraine in the 70s of the XIX century., Which was extremely urgent problem of didactic study period. School Practice presents an interesting experience of previous, current and complete control of student achievements. The article traced the features

Кожний із цих підходів, так чи інакше, відбиває зміст управлінської діяльності керівника педагогічного колективу.

Проблеми управління навчальними закладами припускають наявність у них менеджменту на всіх рівнях. Мета менеджменту у системі вищого навчального закладу полягає в тому, щоб освітні послуги були якісними і тим самим забезпечували стійку конкурентоспроможність ВНЗ. Менеджмент розглядають як науку, мистецтво й управлінську діяльність.

Аналіз праць з проблем управління навчальними закладами та менеджменту показав, що педагогічний менеджмент є специфічним видом управлінської діяльності, який базується на концептуальних і теоретичних положеннях тієї чи іншої школи соціального управління з урахуванням специфіки та призначення конкретної організаційно-педагогічної системи. Педагогічний менеджмент – це, насамперед, технологія організаційного, психолого-педагогічного, правового, економічного впливу на зміст і діяльність індивідів і колективу з метою забезпечення функціонування освітніх систем. Людина, яка володіє професійними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення цієї діяльності, відповідними реальними нормативними повноваженнями, є менеджером у сфері освіти.

Правомірність введення термінів “менеджер” і “педагогічний менеджмент” у педагогічну науку зумовлюється такими чинниками: термін “менеджер освіти” характеризує професійно підготовленого управлінця, а не випадкового адміністратора із стихійними навичками керівництва; універсальність наукових підходів і технологій, розроблених у межах науки менеджменту, дає змогу застосовувати їх у різних сферах управління і в різних національних середовищах; поняття ідентифікація дає змогу інтегрувати світовий досвід у теорію менеджменту освіти України.

Розглядаючи педагогічне управління, М. П. Сибірська, Т. І. Шамова та інші вчені, й враховуючи світовий досвід менеджменту, узагальнений в роботах М. Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі, педагогічний менеджмент припускає забезпечення досягнення цілей з орієнтацією на прикінцевий результат за допомогою ефективного використання творчого потенціалу керівництва, всього педагогічного колективу, а також студентів.

Особливою галуззю менеджменту є менеджмент у вищих навчальних закладах, який має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмету, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти. Так, предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління, а продуктом праці є інформація про навчально-виховний процес. Знаряддям праці менеджера є слово, мова, а кінцевим результатом праці – рівень грамотності, вихованості та розвитку об'єкта менеджменту – студента.

В. П. Симонов зазначає, що педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. Під освітнім процесом, він розуміє, сукупність трьох складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного та самоосвітнього процесів. Виходячи з такого визначення, він відзначає, що будь – який викладач по суті є менеджером навчально-пізнавального процесу, а керівник навчального закладу – менеджером навчально-виховного процесу в цілому.

М. Ф. Головатий виокремлює основні функції менеджменту в освіті:

- прийняття розумного рішення;
- організація виконання прийнятих рішень, створення належних умов для ефективно роботи освітнього закладу, кожного учасника освітнього процесу, забезпечення мотивів та стимулів їх діяльності;
- контроль виконання рішень [1, с. 165].

Педагогічний менеджмент ґрунтується на певних принципах. До числа таких принципів Є. С. Полаг та М. Ю. Бухаркіна відносять цілеспрямованість, системність, ієрархічність, дисципліна, відповідальність, компетентність, стимулювання. Крім того, важливу роль у педагогічному менеджменті грають принцип раціонального сполучення централізації й децентралізації, принцип демократизації й гуманізації управління освітніми системами [5]. Аналіз системи керівництва різними типами навчальних закладів України, теорії і практики управління, нормативних джерел Міністерства освіти, реалії педагогічної діяльності в сучасних умовах дали змогу визначити та обґрунтувати такі принципи педагогічного менеджменту, як соціальної детермінації; інформаційної достатності; аналітичного прогнозування; оперативного регулювання; зворотного зв'язку; послідовності й перспективності; стимулювання й уваги до кадрів; правової пріоритетності і законності; фінансово-економічної раціональності та ділової ініціативності. Принципи менеджменту, виконуючи методологічні функції, є теоретичною основою ефективного управління в навчальному закладі.

Єдність принципів демократії й централізму припускає існування у ВНЗ діючого механізму контролю й виконання рішень, прийнятих владою закладу, якісного функціонування кожного з підрозділів навчального закладу, неприпустимості свавілля й некомпетентності в діяльності керівників, а також обов'язкову гласність щодо їхньої управлінської діяльності, надання можливості для конструктивної критики й самокритики всіх членів педагогічного колективу. Інакше неточність у визначенні обов'язків суб'єктів системи педагогічного управління, відсутність механізму, що гарантує взаємодію між керівними кадрами й педагогічними, технічними працівниками ВНЗу приведуть до втрати відповідальності, зниженню дисципліни, низькому якості керівництва й, звичайно ж, до низької ефективності функціонування всього навчального закладу. Принципи педагогічного менеджменту тісно пов'язані з закономірностями.

Основними функціями педагогічного менеджменту є планування (перспективні, річні й поточні плани), контроль (попередній, поточний і заключний) і аналіз (застосовуються прийоми й методи системного аналізу такі, як декомпозиція, підстановка, порівняння, структуризація цілей, також, експертно-аналітичний метод і метод головних компонентів). Всі функції управління взаємозалежні й взаємообумовлені, що детермінує комплексне використання методів, прийомів і засобів управління педагогічним процесом.

Методи управління в педагогічному менеджменту, виокремленні вченими, полягають у наступному:

- група економічних методів (економічне стимулювання) – найбільш недосконалі, потребують удосконалення на всіх рівнях;
- група адміністративних методів – регламентація діяльності виконавців, її нормування, робота з кадрами (сприятливе середовище для авторитарів);
- група методів психолого-педагогічного впливу – забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання творчості та ініціативи,

педагогічної ради від такої роботи частково або цілком могли бути звільнені лише особи, яким ще належало скласти "з усіх, чи декількох, чи з одного предмета додатковий екзаме" перед початком нового навчального року [1, с.109].

Так, наприклад, "Правила про випробування учнів гімназій і прогімназій міністерства народної освіти" 1872 року встановлювали, що перехідні екзамени, як і раніше, відбуваються "наприкінці навчального року", а на їх проведення призначається "не більше чотирьох тижнів"; при цьому зазначимо, що в повному обсязі таким терміном користувалися лише вихованці молодшого відділення 7-го класу (з 1875 року, після перетворення старшого відділення цього класу в самостійний восьмий — сьомого класу); учням 4-го і 6-го класів на перехідні іспити надавалося один — півтора тижня, а в 1-му, 2-му, 3-му і 5-му класах ці випробування відбувалися "в особливі дні", не припиняючи "встановленого на цей час звичного процесу навчання з усіх предметів" [4, с.844]. Порівняно з минулим терміном таке скорочення тривалості перехідних екзаменів, як підкреслювалося в циркулярі Міністерства народної освіти, було проведене для того, щоб "виграти час для правильного класного навчання" [7, с.907].

Як і під час дії попередніх статутів, екзамени розподіляли на усні та письмові, і до останніх належали російська, грецька, латинська та сучасні іноземні мови, а також математика ("письмове розв'язання задач"). Усні іспити відбувалися за білетами "з номерами,... складеними викладачем і схваленими педагогічною радою"; при цьому зазначалося, що "від екзаменаторів залежить запропонувати й інші питання після відповіді, даної учнем на витягнутий ним білет". Для письмового випробування кожний викладач подавав директорові гімназії "по декілька тем чи задач... у жодному разі не... з числа тих, що вже пропонувалися учням у навчальний час, і які не повинні бути заздалегідь їм відомі", під час вибору яких керівник навчального закладу мав право додати і власні "не з числа запропонованих учителем" [4, с. 846].

Усні іспити приймав викладач відповідного предмета в присутності директора чи інспектора, а "в разі необхідності" — й асистента "з викладачів того ж чи спорідненого предмета в наступному класі"; оцінки за цей екзаме виставляли "директор чи інспектор, за домовленістю з викладачем та асистентом, якщо такий був призначений". Письмові роботи учнів після перевірки викладач подавав директорові, який залучав для подальшого розгляду "того, кому буде доручено викладання того ж предмета в наступному році в ближчому вищому класі"; остаточну оцінку знову ж ставив директор "за домовленістю з особами, що розглядали письмові роботи", тобто з теперішнім і наступним викладачами цієї дисципліни [4, с.846].

"Правилами про випробування учнів гімназій" 1872 року передбачалося, що учні 1-го, 2-го, 3-го і 5-го класів складають лише письмові екзамени; вихованці 4-го і 6-го класів — письмові та усні з усього вивченого, відповідно, у першому — четвертому і п'ятому — шостому класах, причому усні екзамени відбувалися і з дисциплін, запланованих як письмові випробування, і "з усіх інших предметів" (підвищені, порівняно з іншими класами, вимоги до учнів 4-го і 6-го класів щодо кількості екзаменів і обсягу навчального матеріалу, було зумовлено тим, що за задовільних результатів на іспитах учні одержували пільги відповідно 3-го і 2-го розрядів з відбуття військової повинності, а перші з них, крім того, і свідоцтва про знання курсу прогімназії). Що ж до учнів

уроками, що задаються впродовж тижня дітям їх, які навчаються в гімназіях, прогімназіях і реальних училищах"; при цьому вимагалось, що в цих "зошитах усе повинно записуватись самими учнями, а самі зошити, з належним підписом в означеному місці батьків, повинні подаватися щотижнево по понеділках класному наставнику." [6].

Як свідчать архівні матеріали, щоденники в середніх навчальних закладах почали використовувати одразу ж після виходу циркуляру у світ, причому в них містилися не тільки відомості про домашні завдання учнів, але й повідомлялося батькам про успіхи і провини їх дітей, вади характеру, які виявлялися в спілкуванні з товаришами та з учителями в процесі навчання; деяких батьків за допомогою цих щоденників запрошували до школи для обговорення питань про поведінку та навчання юнаків і вироблення спільних засобів педагогічного й батьківського впливу на особистість дитини тощо.

На початку 70-х років деяких змін, порівняно з минулим, зазнали і форми здійснення періодичного контролю, як відомо, наприклад, із змісту §6 "Правил про іспити учнів гімназій і прогімназій". Він установлював, що кожний учитель, крім поточних оцінок, "чотири рази на рік, через рівні проміжки часу, установлені педагогічною радою, подає керівнику закладу строкові зі свого предмета відомості", у яких за допомогою балів відзначалися успіхи, увага і старанність кожного учня (дві останні оцінки "при нагоді" могли мати вплив і на вирішення в кінці навчального року питання про переведення до старшого класу).

Підставою для четвертних оцінок за успіхи в навчанні слугували "як середнє виведення з оцінок у класному журналі за усні відповіді й за письмові роботи", так і оцінка за завдання, "виявлені кожним учнем під час повторювання всього вивченого в класі до кінця кожної звітної частини навчального року" (чверті).

Отже, на відміну від попереднього часу, періодичний контроль почав відбуватися рівномірно у всіх гімназіях (чотири рази на рік); крім успіхів і поведінки, оцінюватися стали і старанність та увага кожного учня; репетиції були замінені повторюванням вивченого наприкінці кожної чверті (хоч це ймовірніше було зміною назви заходу, а не його суті).

Зазначимо, що однією з форм періодичного контролю були й передбачені цим же параграфом перевірки класних занять, які "час від часу" здійснювали директор та інспектор, пропонуючи "питання й задачі учням для усного і письмового розв'язання" [4, с.838-839].

Терміни й умови періодичного контролю в реальних училищах переважно збігалися з гімназичними, але, на відміну від останніх, вони не передбачали повторювання вивченого матеріалу наприкінці кожної чверті (натомість були впроваджені річні репетиції з кожного предмета напередодні перехідних іспитів).

У середині 70-х років для "усунення... шкідливих наслідків, які відбуваються від цілковитої перерви занять впродовж шести і більше тижнів" у навчальний процес гімназій і реальних училищ були впроваджені завдання на канікулярний час (із закону Божого, російської мови, математики, а в гімназіях, крім того, і стародавніх мов), на якість виконання яких почали звертати "особливу увагу під час атестації успіхів і старанності в першій із сторочових відомостей за рік", тобто оцінка за них стала додатковою складовою у процесі оцінювання успіхів і старанності учнів усіх класів за першу чверть. З ухвали

прогнозування соціальних перспектив розвитку освітнього закладу;

➤ методи суспільного впливу – розвиток демократії колективів, запровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу та іміджу.

Оволодіння основами менеджменту допоможе у підвищенні ефективності педагогічної діяльності. Методи і прийоми самоменеджменту допоможуть педагогам успішно вирішувати різноманітні проблеми особистісного плану, навчитися володіти собою, визначати і формулювати чіткі особисті цілі та цінності, займатися саморозвитком, доцільно використовувати час, здійснювати вплив на студентів – однак, це далеко не повний перелік можливостей педагога, який опанував основи менеджменту. Впровадження в ВНЗ елементів менеджменту буде сприяти процесу демократизації та гуманізації університетського життя, ефективному управлінню вищими навчальними закладами, педагогічним та студентським колективом.

Помітимо, що підвищення якості освіти – головне завдання менеджера освіти – напряму пов'язане з можливостями викладачів до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Однак системи їхньої підготовки й перепідготовки практично немає, а документи Болонської декларації не формулюють цю проблему, залишаючи її вирішення на стихійність. Але ж сьогодні більшість педагогів зустрілися із проблемою, що самостійно їм не вирішити. Мова йде про адаптацію їх у систему освіти, науки й виробництва, вчити по-новому й учитися самим новому, а це можливо лише при прямій державній підтримці.

Кожна особистість повинна розглядатися не як об'єкт уваги, а як кінцева мета, заради якої здійснюється управлінська діяльність у ВНЗ. Це потребує від суб'єктів педагогічного управління високого рівня психологічної компетенції й культури професійного спілкування, розвиненого почуття такту й схильності до попередження конфліктів, стресових ситуацій, уміння подивитися на окремі явища очима іншої людини, здатності моделювати вчинки. Варто навчитися неупереджено враховувати професійні особливості формування студентського, технічного й педагогічного колективів.

Висновки. Призначення педагогічного менеджменту – створити освітнє середовище, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного викладача. Нині особливо актуальна потреба в управлінні вищим навчальним закладом, оскільки таке управління дає змогу підтримувати конкурентоспроможність нашої освіти, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства й особистості. Однак, проведене дослідження не є вичерпним у розробці проблеми, яка нас цікавить. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблем управління навчальними закладами у світлі вимог Болонського процесу.

Резюме. В статті розглядається проблема використання педагогічного менеджменту як науки управління навчальними закладами, розкривається поняття «педагогічний менеджмент», його принципи, закономірності та основні функції. Обґрунтовуються теоретико-методологічні основи функціонування та підвищення ефективності управління вищими навчальними закладами України в сучасних умовах. **Ключові слова:** педагогічний менеджмент, управління, управлінська діяльність, менеджер освіти, управління навчальним закладом.

Резюме. В статье рассматривается проблема использования педагогического менеджмента как науки управления учебными заведениями, раскрывается понятие «педагогический менеджмент», его принципы, закономерности и основные функции. Обосновываются теоретико-методологические основы функционирования и повышения эффективности управления высшими учебными заведениями Украины в современных условиях. **Ключевые слова:** педагогический менеджмент, управление, управленческая деятельность, менеджер образования, управление учебным заведением.

Summary. The problem of the pedagogical management using as a science of school management is examined in the article, the concept of "pedagogical management" is expanded, its principles, laws and basic functions. The theoretical and methodological foundations of functioning and rise of efficiency of Ukrainian high education institutions in modern conditions are substantiated. **Keywords:** pedagogical management, management, management activity, the manager of education, the high school administration.

Література

1. Головатий М. Ф. Освіта України: зупинитися і оглянутися // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр. / За ред. В. М. Бебика. — К.: МАУП, 2004.

2. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. — К.: Шкільний світ, 2007.

3. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Т. А. Ильина. — М.: Просвещение, 1984.

4. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. — М.: Высшая школа, 1990.

5. Полаг Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полаг, М. Ю. Бухаркина — М.: Академия, 2007.

6. Управление школой: теоретические основы и методы. Учеб. пособие / Под ред. В. С. Лазарева. — М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.

37.048.45(075.8)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*Косцова Мария Викторовна,
аспирантка НПУ имени Н. П. Драгоманова,
старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин
Севастопольского национального университета
ядерной энергии и промышленности*

Постановка проблеми. Проблема профессионального становления личности непосредственно связана с вопросами освоения профессиональной деятельности, с вопросами развития и реализации личности на различных этапах ее профессионального пути, а также осознания личностных мотивов профессиональной деятельности. В условиях модернизации деятельности высших учебных заведений в Украине введена новая система ценностей и

кількість і характер перекладів зі стародавніх мов, наводив перелік рекомендованих авторів, установлював вимоги виконання домашніх і класних (а також й екзаменаційних) перекладів щодо їх обсягу, побудови, змісту, складності, дозволеності чи заборони використання посібників і виправлення помилок, повторного виконання перекладів. Циркуляр містив і критерії оцінювання: "Оцінювання викладачем роботи, виконаної учнем..., повинно відповідати виявленим у роботі якостям і достоїнствам перекладу; вимагається не тільки близький і точний переклад стародавнього тексту на російську мову, але і правильне викладення думок автора, з додержанням особливостей російської мови. Виконання цієї вимоги більшою чи меншою мірою характеризувало роботу учня як задовільну, добру чи навіть відмінну; недодержання цієї вимоги... — як слабку і незадовільну" [2, с.48].

В останній чверті XIX століття, на відміну від попереднього часу, акцент у повсякденній навчальній роботі було зроблено на тому, що всі "предмети викладання, які засвоюються пам'яттю, повинні вивчатися головно в класі; домашні ж заняття повинні слугувати лише зміцненню в пам'яті вивченого чи поясненого під найближчим керівництвом викладачів у класі".

Така тенденція, з одного боку, була втіленням у життя погляду на це питання Міністерства народної освіти, висловленого ще на рубежі 70-х — 80-х років у циркулярі "Про навчальні заняття в гімназіях"; який вимагав, "щоб учні гімназій загалом не обтяжувались надмірними заняттями вдома"; крім того, у ньому одночасно підкреслювалося, що вчителі повинні звертати увагу переважно на учнів "менш обдарованих і менш старанних", не вимагати "від учнів молодшого віку більше розумової праці, ніж це вимагається від старших за роками", не збільшувати обсяг навчального матеріалу "проти того, що зазначений у навчальних планах" [5, с. 28].

Досвід роботи середніх навчальних закладів досліджуваного періоду свідчить, що поточному контролю підлягало й читання книжок. Так, з постанов педагогічної ради 1-ої Харківської чоловічої гімназії дізнаємося, що педагогічна рада спеціально обирала викладача для здійснення "постійного нагляду за читанням книг стосовно їх кількості і якості". Під час рекомендації книг для читання обов'язково враховували вік та загальний розвиток гімназистів. Щоразу, коли учень повертав до бібліотеки прочитану книгу, його враження від неї перевіряли за допомогою запитань щодо змісту книги та її художніх особливостей. У разі неглибоких знань книгу знову повертали гімназисту на певний термін з докладними вказівками щодо подальшої роботи.

Одним з двох основних документів, у яких реєстрували результати поточного контролю, як і раніше, залишався класний журнал, про що свідчить, наприклад, зміст §5 "Правил про іспити учнів гімназій і прогімназій" (який, до речі, майже дослівно був викладений і в правилах про іспити учнів реальних училищ): "Кожному викладачеві ставиться в неодмінний обов'язок постійно і суворо слідкувати за успіхами, увагою, старанністю і поведінкою кожного учня, позначаючи їх якомога частіше відповідними оцінками в класному журналі" [4, с. 838].

Другим документом, спроби застосування якого в деяких гімназіях, як було зазначено раніше, належали ще до середини XIX століття, був щоденник ("зошит для записування учнями уроків"), упроваджений у всіх середніх навчальних закладах циркуляром Міністерства народної освіти в 1872 році. Його призначенням було "надати батькам змогу щоденно слідкувати за

УДК 371.21 (477) "18"

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У 70-Х РОКАХ ХІХ СТ.

Рукасова Світлана Олександрівна,

канд. педагогічних наук, доцент

*кафедри технологій виробів легкої промисловості та дизайну
Донбаський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, архівних матеріалів, організація контролю навчальних досягнень учнів була надзвичайно актуальною дидактичною проблемою другої половини ХІХ ст., про що свідчать інтенсивні пошуки визначення його сутності, функцій, видів, форм і методів, вимог до реалізації, розробки критеріїв оцінювання навчальних досягнень (Н. Волкова, С. Золотухіна, В. Крисько, Ч. Куписевич, І. Підласний, М. Фіцула та ін.).

Аналіз досліджень та публікацій. Одним із ефективних шляхів розвитку теорії та поліпшення організації контролю є звернення до накопиченого у вітчизняній педагогічній думці досвіду з означеної проблеми перевірки, оцінки та обліку навчальних досягнень учнів. У цьому контексті певні аспекти досліджуваної проблеми відображено в працях історико-педагогічного спрямування А. Віденко, О. Горчакової, О. Пташного, І.Репко, О. Тишин та ін. Ними доведено доцільність наукових пошуків у напрямі організації контролю знань учнів, а також розкрито теоретичні підходи і досвід організації контролю в педагогічній спадщині видатних вітчизняних педагогів.

Метою статті є узагальнення досвіду організації контролю навчальних досягнень учнів середніх закладів освіти в Україні у 70-х роках ХІХ ст.

Виклад основного матеріалу. Після затвердження нового статуту гімназій (1871р.) і статуту реальних училищ (1872 р.) поточному контролю, як і раніше, підлягали такі форми навчальної діяльності, як домашні завдання, ступінь підготовленості до лабораторних робіт, які поступово посідали все помітніше місце в навчальному процесі, тощо. При цьому важливу увагу почали приділяти перевірці міцності засвоєння вивченого матеріалу через повторювання, про значення якого, наприклад, у циркулярі попечителя Санкт-Петербурзького навчального округу було зазначено таке: "Умілий викладач завжди спроможний правильно оцінити знання і ступінь розумової зрілості своїх учнів не з уривчастих відповідей їх, а з того, наскільки вони засвоїли собі всі суттєві сторони предмета і виховали в собі силу мислення. Тому необхідно, не очікуючи навіть завершення якого-небудь відділу науки, якомога частіше звертатися до повторювання вивченого... За цих умов викладач буде мати безпомилкову думку про знання учнів"; самі учні "загублять погану звичку відкладати навчання до завершення року, самовпевнено розраховуючи надолужити марно згаяний час потугами квапливої роботи, нервовою спритністю й удачею", а їхні батьки "також уживуть заходів, щоб діти їхні використовували весь навчальний рік на заняття" [3, с. 42 - 43].

У гімназій особливу роль відігравав поточний контроль під час вивчення стародавніх мов, про що свідчать спеціально присвячені цьому питанню міністерські розпорядження та циркуляри по навчальних округах, у яких часом навіть надто докладно розглядалися його певні аспекти. Так, наприклад, по Харківському навчальному округу залежно від класу циркуляр регламентував

целей образования, основанная на идеях личностно-ориентированной педагогики. Все больше обговариваются темы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. Такая смена акцентов преобразует отношение к студенту не как объекту, получающего знания и приобретающего систему умений и навыков, а как самоценному субъекту, способного к сознательному самосовершенствованию с учетом личных мотивов, интересов, способностей. Содержательным компонентом профессиональной рефлексии, по нашему мнению, является профессиональная направленность личности студентов.

Анализ исследований и публикаций. Основная функция мотивов - это мобилизация способностей, функциональных возможностей, профессионального опыта человека на достижение поставленных целей, результатов деятельности. Эта функция реализуется в том случае, когда устанавливается прямая, непосредственная или этапная связь желаемых, ожидаемых целей - результатов с функциональными и профессиональными возможностями человека, с необходимыми приемами, способами реализации и развития этих возможностей [1]. Формирование внутренней мотивации, профессиональных склонностей, и в целом, психологической готовности к профессиональной деятельности является одним из условий успешной профессионализации личности, а также компонентом профессиональной рефлексии студентов технических специальностей. Развивают представление о внутренней мотивации как зарубежные (Р. Вудвортс [10], Э.Л. Дисси [8] и Р.М. Руаян [9]), так и отечественные (О.С. Гребенюк [2], Т.Д. Дубовицкая [3], В.Я. Кикоть [5], В.А. Климчук [6], В.И. Чиркова [7] и В.А. Якунин [5]) исследователи.

Таким образом, **целью** статьи является исследование проблемы формирования профессиональной направленности у студентов высшего.

Профессиональная направленность, согласно исследованиям Т.Д. Дубовицкой [3], понимается, прежде всего, как совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Профессиональная направленность представляет собой интегральное образование и характеризуется предметом профессиональной направленности, в качестве которого выступает предпочитаемая профессия (вид деятельности), видами мотивов профессиональной деятельности; силой (уровнем) направленности, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней; знаком, выражающимся в удовлетворенности - неудовлетворенности человека своей профессией» - пишет Т.Д. Дубовицкая [3, с. 82].

Таким образом, в основе профессиональной рефлексии студентов технических специальностей лежат профессиональные мотивы, склонности и в целом профессиональная направленность личности.

В результате проведения нами констатирующего эксперимента на базе СНУЯЭиП, в котором участвовало 425 студентов различных курсов, представители следующих институтов: «Атомная энергетика», «Электротехника и энергосбережение», «Ядерно-химических технологий», «Экологической и информационной безопасности» и «Нанотехнологий,

информационно-измерительных и специализированных компьютерных систем»), были изучены особенности профессиональной направленности студентов. Согласно полученным данным, был сделан вывод, что профессиональная направленность у студентов в процессе получения высшего образования развивается недостаточно, а именно:

➤ профессиональные склонности в сферах «Человек-Техника», «Человек - Знак» и «Человек - Человек» не формируются;

➤ мотивация к обучению изменяется следующим образом: внешние мотивы усиливаются, внутренние: мотивы получения знаний и профессии снижаются.

Для чистоты эксперимента было решено рассмотреть профессиональные склонности студентов разных специальностей, согласно компетентного подхода и стандартов профессиональных обязанностей. Была рассмотрена психологическая структура профессиональной деятельности будущего инженера, в которую входят: объект и предмет профессиональной деятельности, задачи, средства и способы деятельности. Это помогло выделить конкретные профессиональные компетенции, которыми должен обладать студент к концу обучения. К примеру, для студентов I, III, V курсов специальности «Атомная энергетика» характерны следующие профессиональные склонности, то есть наличие психологической готовности к следующим сферам профессиональной деятельности (см. рис. 1).

Объектом деятельности инженеров данного направления подготовки являются: ядерные паропроизводящие установки, эксплуатация и физическая защита ядерных энергетических установок, паротурбинные установки и вспомогательные механизмы, автоматизация технологических процессов и производств, теплотехника.

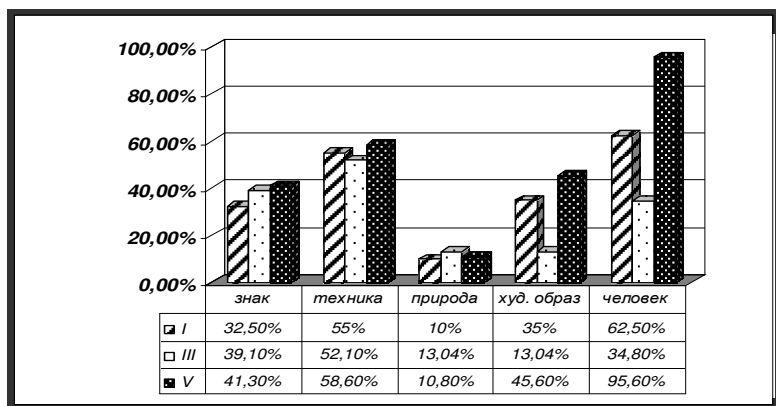


Рис. 1. Профессиональные предпочтения студентов I, III, V курсов специальности «Атомная Энергетика» (в %)

В общем, предметом деятельности инженеров-атомщиков является разработка, проектирование, ремонт и эксплуатация атомных реакторов и их отдельных компонентов. Основной задачей профессиональной деятельности

Резюме. Стаття посвящена изучению общенаучного уровня методологических подходов к раскрытию проблемы индивидуализации методологической подготовки студентов в высших педагогических учебных заведениях. Системный подход рассмотрен как способ научного познания, которое лежит в основе всех системных исследований и позволяет составить целостное, интегрированное представление об исследуемом объекте. Изучены взгляды ученых на индивидуализацию обучения с точки зрения синергетической парадигмы. Проанализированы научные интерпретации относительно данной проблемы. Отмечено, что сложность, многогранность и междисциплинарный статус индивидуализации подготовки будущего учителя, предопределяет необходимость изучения очерченной проблемы в системе координат, которая задается разными уровнями методологии науки. **Ключевые слова:** методология, индивидуализация, профессиональная подготовка, системный подход, синергический подход.

Summary. The article is dedicated to the study of general level of methodological approaches to disclosure of the problem of individualization of students' training in higher educational institutions. The system approach is considered as a method of scientific knowledge that is the basis of all systematic researches and gives an holistic, integrated view of the object. The views of scientists on individualized learning in terms of synergetic paradigm have been studied. Scientific interpretation on this problem has been analysed. It has been emphasized that the complexity, diversity and interdisciplinary status of individualization of future teachers' training cause the study of the problem outlined in the coordinate system defined by the different levels of the methodology of science. **Keywords:** methodology, individualization, students' training, system approach, synergetic paradigm.

Література

1. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
2. Викторова Л.Г. О педагогических системах / Л.Г. Викторова. – Красноярск: Изд-во Краснояр. Ун-та, 1989. – 100 с.
3. Ворожбитова, А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А. А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. - 1999. - № 2. - С. 22-26.
4. Энциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монографія [за заг. ред. В. Лозової]. – Харків: Вид-во Віровець А. П. "Апостроф", 2012. – 348 с.
6. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

«Я», й у яких відзеркалюється вплив минулого на майбутнє та майбутнього на реальне сьогодення. Вчені акцентують увагу на тому, що індивідуальні й вікові кризові моменти в людському розвитку характеризують невірноважений, надчутливий до навіть незначних збурень стан людини як системи перед вибором шляхів еволюції – біфуркації. Близьким до нашого дослідження є поняття фрактальності образу людини. Фракталам притаманна масштабна інваріантність їх внутрішньої структури, при якій наступні форми самоорганізації нагадують за своєю структурою попередні. В антропософії формами вияву фрактальності людського образу вважають: 1) організацію людини як мікрокосму, котрий відбиває макрокосм; 2) структуру самої людини, її тілесності; 3) зв'язок онтогенезу та філогенезу (зв'язок між процесами соціально-історичної еволюції людства й індивідуальним розвитком людини); 4) зв'язок і взаємовплив процесів вікового становлення в різні періоди онтогенетичного розвитку людини [5, с.73-74].

Вважаємо, що синергетика є альтернативною формою теоретичного усвідомлення дійсності, а її положення є цілком прийнятними у вивченні питань розвитку особистості, що, зокрема, у межах нашого дослідження, зумовлюється розвивальним характером індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ. Цінним для вивчення проблем індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах є те, що професійний та особистісний розвиток педагога не може бути закритим або лінійним, він супроводжується взаємозв'язками, має різні потенціальні можливості й індивідуальні особливості та зумовлює як внутрішні так і зовнішні перебудови (як конкретної особистості так і всього педагогічного процесу). В контексті нашого дослідження провідну ідею синергетики вбачаємо в з'ясуванні суті самоорганізації та самореалізації, що є умовою для розвитку особистості майбутнього вчителя та індивідуалізації навчання зокрема.

Висновки. Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчив, що системний та синергетичний підходи є цінними для осмислення суті навчання й виховання, обґрунтування процесів розвитку й саморозвитку особистості, змісту індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розкритті конкретно-наукового рівня методологічних орієнтирів дослідження проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Резюме. Стаття присвячена вивченню загальнонаукового рівня методологічних підходів до розкриття проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Системний підхід розглянуто як спосіб наукового пізнання, що полягає в основі всіх системних досліджень і дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт. Вивчено погляди вчених на індивідуалізацію навчання з точки зору синергетичної парадигми. Проаналізовано наукові інтерпретації щодо зазначеної проблеми. Наголошено, що складність, багатогранність і міждисциплінарний статус індивідуалізації підготовки майбутнього вчителя зумовлює необхідність вивчення окресленої проблеми у системі координат, що задається різними рівнями методології науки. **Ключові слова:** методологія, індивідуалізація, професійна підготовка, системний підхід, синергетичний підхід.

является безопасное обеспечение работоспособности ядерных реакторов, надежности их работы. Средства деятельности включают в себя: внешние (измерительные и регистрационные приборы) и внутренние (профессиональные склонности, знания, умения и навыки). Способы деятельности как личные, так и коллективные, так как возможна групповая деятельность инженеров.

Исходя из специфики профессиональной деятельности инженеров - атомщиков, основные сферы профессиональных предпочтений должны лежать в отраслях «Человек-Знак», «Человек-Техника» и «Человек-Человек». Как видно на рисунке 1, профессиональные предпочтения студентов института «Атомная Энергетика» лежат в следующих сферах: самая выбираемая сфера: «Человек-Человек», также «Человек-Техника», «Человек-Знак». Профессиональные предпочтения минимальны в областях: «Человек-Художественный образ», «Человек-Природа». Динамика выбора профессиональных предпочтений видна только между первым и пятым курсами, у третьего курса профессиональные предпочтения выражены недостаточно.

Современным исследователем в области внутренней мотивации В.А. Климуком были выявлены три уровня развития внутренней мотивации [6]:

Первый уровень - ситуативный, когда появление внутренней мотивации определяется способностью деятельности удовлетворить потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях.

Второй уровень - ситуативно-ценностный. Появление внутренней мотивации на этом уровне возможно даже тогда, когда в деятельности удовлетворяются не все названные психологические потребности. Нужно лишь, чтобы деятельность была для человека значимой.

Третий уровень - субъектно-ценностный. На этом уровне внутренняя мотивация становится личностным свойством. Потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях приобретают статус ценностей. Человек теперь сам способен изменить ситуацию или переформулировать внешне поставленную задачу. На субъектно-ценностном уровне человек может сформировать внутреннюю мотивацию к любой деятельности, становясь выше требований ситуации.

Приведенные результаты говорят о том, что задача развития внутренней мотивации у студентов технического направления подготовки расщепляется на две стратегии: оказывать содействие появлению опыта внутренне мотивированного поведения, способствовать переходу стратегий, приобретенных в этом опыте, в ценностную сферу, а также осознание индивидуальной совокупности мотивационных образований (интересов, потребностей, мотивов, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью, ее психологической структурой.

Для формирования профессиональной направленности личности у студентов-будущих инженеров мы использовали такие рефлексивные практикумы: «Мои мотивы обучения в вузе», «Мои склонности и профессиональная деятельность» и «Моя профессиональная направленность». Рефлексивный практикум с точки зрения деятельностного подхода можно рассматривать как рефлексию при познании своего внутреннего мира и при познании внешнего мира, в том числе и внутреннего мира других людей, как

единой психологической реальности. В этом и заключается механизм рефлексивного действия. Психологические механизмы рефлексии в процессе проведения рефлексивного практикума можно выделить следующие: рефлексивный выход, интенциональность (осознание осуществляемой и планируемой деятельности), первичная категоризация, схематизация рефлексивного содержания, объективизация рефлексивного описания деятельности [4, с. 63].

Например, во время проведения рефлексивного практикума «Мои склонности и профессиональная деятельность» студенты (с помощью ассоциативных карт «СОРЕ») выбирали свои склонности и соотносили их со своей профессиональной деятельностью. Методика проводится в группе по кругу. В процессе проведения рефлексивного практикума, каждый участник осознает, насколько его склонности, то есть потребности в выполнении той или иной деятельности совпадают с той профессиональной деятельностью, на которую он обучается. Данная методика направлена не только на осознание своих склонностей и психологической готовности к выполнению той или иной профессиональной деятельности, но и выделение ее психологической компонент: орудий труда, средств, объекта и предмета. Более, чем у 30 % студентов заявляют о совершенно противоположенных выбранной профессиональной деятельности склонностях и стремлениях, что показывает о наличии внутреннего конфликта, который проявляется в доминировании внешних мотивов обучения в ВУЗе, доминировании отрицательных эмоций по поводу своего будущего, наличии агрессии (как защитной реакции). Проведение таких рефлексивных практикумов содействует развитию у студентов профессиональной рефлексии как осознание индивидуальных ресурсов профессионального самоопределения.

Таким образом, механизмы развития мотивационного компонента профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки включает в себя: осознание внешних и внутренних мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности, ее психологической структуры, значимых личностных мотивов, интериоризацию внешних мотивов, иерархию внутренних мотивов профессионального и личностного самоопределения.

Резюме. В данной статье рассмотрены основные подходы к формированию профессиональной направленности личности студента как одного из основных компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей. По нашему мнению, наиболее эффективная механизмами развития мотивационного компонента профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки являются: осознание внешних и внутренних мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности, значимых личностных мотивов, интериоризация внешних мотивов, иерархия внутренних мотивов профессионального и личностного самоопределения.

Резюме. У даній статті розглянуті основні підходи до формування професійної спрямованості особистості студента як одного з основних компонентів професійної рефлексії студентів технічних спеціальностей. На нашу думку, найбільш ефективна механізми розвитку мотиваційного компонента професійної рефлексії студентів технічного напрямку підготовки є: усвідомлення зовнішніх і внутрішніх мотивів навчальної та майбутньої професійної діяльності, значущих особистісних мотивів, інтериоризація

підготовки студентів у вищій школі полягає в усвідомленні цілісності, інтегративності індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ, її взаємозалежності з соціальним середовищем, що унеможливує однобічність, сталість, статичність розуміння цього явища.

На особливу увагу заслуговують синергетичні ідеї втілені у розробку педагогічних теорій і концепцій.

Синергетика досліджує системи різноманітної природи з позицій самоорганізації. Процеси самоорганізації здійснюються завдяки перетворенням існуючих зв'язків між складовими системи та утворенню нових. Специфікою процесів самоорганізації є їх цілеспрямований, але разом з тим природний, спонтанний характер: хоча ці процеси протікають у взаємодії системи з навколишнім середовищем через обмін речовин та енергії, вони тією або іншою мірою автономні, відносно незалежні від середовища [5, с.45]. Процеси самоорганізації прагнуть до рівноваги з метою підтримання оптимального функціонування системи. Момент переходу системи із стану несталості до стану сталості передбачає певний зсув, що сприяє самопобудові, самовідтворенню, упорядкуванню данної системи, зумовлюючи її розвиток.

За свідченнями вчених [5, с.48], синергетичні системи є мінливими, для них характерна випадковість (стохастичність), що пов'язана з явищами флуктуації і бифуркації. Вони складаються з підсистем (модулів), що здатні до варіацій. Виокремлюють специфічні характеристики самоорганізованих структур: когерентність (елементи системи взаємоузгоджені), флуктуативність (відхилення, викликані внутрішніми причинами, можуть посилюватись і вся система може змінити характеристики шляхом спонтанної самоорганізації), конструктивізм хаосу (як механізм самоорганізації складних систем, оскільки поява нового пов'язана з переструктуруванням й добудовою за рахунок елементів середовища, з виходом за межі вихідної системи), пам'ять структури (здатність дисипативних структур фіксувати, закарбовувати, зберігати та відтворювати початкові умови цього формування й, проходячи через точки бифуркації, «обирати» один з можливих напрямів подальшої еволюції), нерівноважність (джерело саморуху систем, умова народження нового, поштовх до розвитку), взаємозв'язок необхідності й випадковості (наявність зовнішньо та внутрішньо зумовлених детермінант) [5, с.49- 50].

Синергетичність педагогічного процесу, в якому мають прояв взаємодії, зосереджує увагу на нерівноваженості, нестабільності стану відкритих, нелінійних систем, на багатоваріативності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності чинників та умов, що впливають на них [4 с. 500].

Нам імпонує думка О. Ворожбитової, яка описує педагогічну синергетику як синтез багатofакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти, навчання й самонавчання, що матеріалізуються в особистості тих, хто навчається [3 с. 22 - 26]. Т. Назарова та В. Шаповаленко наголошують на цінності результатів синергетичних досліджень, присвячених «режимам із загостренням» (передбачають можливість на певних стадіях надшвидкого розвитку процесів у різних системах). Вивчення механізмів «режимів із загостренням» полегшуватимуть розуміння численних напружених ситуацій, що насичують навчально-виховний процес. [5 с. 54].

Активними стійкими центрами, що притягують і стимулюють процеси розвитку людини – її самоорганізації, виступають цілі, які висуває людське

змістової діяльності у вирішенні тих або інших спільних завдань навчання» [1, с.24]. Вчені розкривають функціональні компоненти педагогічної системи як стійкі зв'язки опорних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності педагогів, учнів й тим самим зумовлюють розвиток педагогічної системи і як наслідок – стійкість, врівноваженість, життєздатність. За Н. Кузьміною такими функціональними компонентами є гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський елементи, що є елементами індивідуальної педагогічної діяльності [5, с.41].

Кінець ХХ століття позначився розвитком як загальносистемних характеристик (склад, структура, функції, механізми, системостворювальні зв'язки, взаємодія із суб'єктом притаманної об'єкту якості, характерної ознаки) так і педагогічного змісту, що визначається концептуальними засадами освітньо-виховної системи побудованої на засадах раціональної організації навчально-виховного процесу, спрямованого на всебічний розвиток особистості. Крім того, в центрі системологічних пошуків педагогів опинились питання аналізу і синтезу змістових і формальних методів дослідження, інтеграції уявлень про цілісність навчального процесу, фундаментальні проблеми існування, розвитку сутнісного. Вказаний період характеризується переосмисленням програми системного дослідження та його методики з точки зору інтеграції природничо-наукового й гуманітарного дискурсів у системно-педагогічному дослідженні, що відбивається в пошуках варіантів його взаємодії, інтеграції з аксіологічним, акмеологічним, антропологічним, особистісно-орієнтованим, ресурсним та іншими підходами.

Для розкриття сутнісної специфіки педагогічної освіти загалом та індивідуалізації навчання зокрема, доцільним є збагачення циклу психолого-педагогічних дисциплін про системність та синергетичність педагогічного процесу. Загальнонауковий системний підхід до педагогічних систем пропонує виявлення їх структурних і функціональних компонентів. Водночас вчені наголошують на необхідності дотримання принципу цілісності у педагогічних дослідженнях та обережного підходу до вищелювання з метою спеціального вивчення окремих боків, елементів, відносин у педагогічній системі. Дослідники зауважують, що вищелювання можна здійснювати умовно, тимчасово, враховуючи одержувані результати з ходом усього педагогічного процесу в цілому [4, с. 499].

Вивчення індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ в певній системі, передбачає:

- вивчення зазначеної проблеми з позиції більш складного цілого – формування, розвитку й саморозвитку особистості;
- визначення мети індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ, що впливає на позитивний результат;
- обґрунтування структури процесу індивідуалізації професійної підготовки (складові підпорядковані загальній меті, а кожен з модулів має певну структуру й функції) сприяє успішності професійної підготовки;
- встановлення взаємозв'язків складників індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ, на основі яких можна змінювати, модифікувати, координувати зв'язки між елементами, створюючи цим умови для досягнення бажаного результату.

Роль системного підходу в пізнанні індивідуалізації професійної

зовнішніх мотивів, ієрархія внутрішніх мотивів професійного та особистісного самовизначення.

Summary. This article describes the main approaches to the creation of a professional orientation of the individual student as a key component of professional reflection engineering students. In our opinion, the most effective mechanism of the motivational component of professional reflection of students of technical training areas are: awareness of internal and external training and motivation of future professional activity, significant personal motives, internalization of external motivation, internal hierarchy of motives of professional and personal identity.

Література

1. Бодров В.А. Методологические и теоретические вопросы изучения проблем профессиональной пригодности субъекта труда / В.А. Бодров // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 10 - 28.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Д. Гребенюк // Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
3. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – М., 2004. - № 2. - С. 82- 86.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.
5. Кикоть В.Я., Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник. СПб.: СПбГУ, 1996. – 320 с.
6. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2006. – 76 с.
7. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии №3 - 1995 – С. 116-130.
8. Deci E.L. The psychology of selfdetermination. Toronto: Lexington Books, 1980.
9. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // J. Pers. Soc. Psychol. 1989. V. 57. - P. 749 - 761.
10. Woodworth R.S. Dynamics of behavior. N.Y.: Holt, 1958.

УДК 378.147

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

*Посторонко Анатолій Іванович,
кандидат технічних наук, доцент*

*Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут
Української інженерно-педагогічної академії, м. Слов'янськ*

Постановка проблеми. У зв'язку з інтенсивним розвитком хімічної промисловості на Україні виникла необхідність формування у студентів, які в майбутньому будуть працювати на хімічних підприємствах інженерами-технологами, вміння творчого мислення, швидко орієнтуватися в зміні технологічного процесу на виробництві з метою приймати правильне рішення

в складних ситуаціях на підприємстві, які склалися під час виготовлення хімічного продукту.

Тому вища освіта вимагає застосування нових підходів до організації навчального процесу у зв'язку з переходом хімічної галузі до ринкових відносин, впровадження нових прогресивних технологій, підготовки мобільних фахівців для хімічної промисловості.

Перед педагогами вищої школи постійно стоїть задача формування у майбутніх фахівців для хімічної галузі не лише міцних теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, високої переконаності у важливості і необхідності своєї праці, але і професійного творчого мислення.

Ця вимога якнайкраще виконується за допомогою проблемного навчання. Останнє не зводиться тільки до рішення учбових теоретичних і практичних задач, розгляд яких припускає лише активізацію студентів на заняттях, але і ставить за мету вироблення особливого відношення до цієї задачі, коли її обов'язкове вирішення стає потребою, в чому і проявляється творче мислення студентів при засвоєнні програмного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість вчених признають, що розвиток творчих здібностей студентів і інтелектуальних вмінь неможливий без проблемного навчання. Значний вклад в розвиток проблемного навчання внесли І.Я. Лернер [1, с. 30], М.І. Махмутов [2, с. 120], А.М. Матюшкін [3, с. 186], А.О. Вербицький [4, с. 73], А.В. Хуторської [5, с. 286] та інші, які встановили, що проблемне навчання представляє собою систему прийомів, які забезпечують цілеспрямовані дії викладача на організацію включення механізмів мислення і поведінки студентів шляхом створення проблемних ситуацій.

Все це дозволяє зробити висновок, що проблемне навчання дозволяє студенту на основі різної інформації виробити свої особисті позиції, своє відношення до несприйнятих точок зору, сформувані інформаційний світогляд, що є відкриттям для уточнення, поглиблення знань.

Метою статті є висвітлення ефективності використання проблемного навчання при підготовці інженерних кадрів для хімічної промисловості України.

Виклад основного матеріалу дослідження. На лекційних, практичних і лабораторних заняттях при вивченні фахових хімічних дисциплін на кафедрі хімічних та харчових технологій викладач створює таку обстановку, щоб пропонувані хіміко-технологічні задачі викликали інтерес у кожного студента, щоб зачіпали внутрішній світ та особисту потребу в їх вирішенні.

З іншого боку, характер навчання вимагає, щоб в поняття „проблема” був вкладений науковий сенс, основу якого, як відомо, складають протиріччя з дуже неоднорідним характером. Частіше всього для студентів виникають наступні протиріччя:

– між потребою пізнавати нове в хімічному процесі і неможливістю здійснити це за рахунок наявних умінь і навичок;

– між раніше засвоєними знаннями з дисциплін „Загальна хімічна технологія”, „Процеси і апарати хімічних виробництв” і новим учбовим матеріалом з фахових хімічних дисциплін „Хімічна технологія неорганічних речовин”, „Технологія галузі”;

– між життєвим досвідом, практикою роботи і нестачею наявних знань для наукового обґрунтування своїх професійних дій.

Зупинимось більш детально на вивченні проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ з позицій загальнонаукового рівня методології, який може бути описаний системним та синергетичним підходами.

Концепція системного підходу ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових елементів, а пов'язана передусім характером взаємодії між елементами. Тому першочерговим є завдання пізнання характеру й механізму цих зв'язків і стосунків, зокрема стосунків людини та суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, що його породили [4, с.499].

Системний підхід як спосіб наукового пізнання полягає в основі всіх системних досліджень і дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт [5, с.24].

Значущість системного підходу в розвитку наукових, технічних і практико-орієнтованих знань полягає в наступних положеннях:

- поняття та принципи цього підходу виявляють більш широкую пізнавальну реальність у порівнянні з тією, що була у попередньому знанні;

- розробляються нові схеми пояснення, основою яких є науковий пошук механізмів цілісності об'єкта й типологізації його зв'язків;

- будь-який об'єкт припускає декілька розчленувань.

При цьому критерієм вибору найбільш адекватного розчленування об'єкта, що досліджується, може слугувати те, наскільки в кінцевому результаті вдається побудувати «одиночку» аналізу, що дозволяє фіксувати цілісну властивість об'єкта, його структуру й динаміку [5, с.25].

Вчені наголошують, що системний методологічний аналіз людини включає положення про людину як систему й «елемент» різних систем (фізичних, біологічних, соціальних), у яких людиною набуваються притаманні цим системам якості; про вивчення еволюції та історії систем, які породжують людину; про аналіз якісної своєрідності живих систем; про необхідність виникнення феномену особистості та її роль у розвитку різних систем; про виділення таких системоутворювальних основ, які б забезпечували саморозвиток людини [5, с.31].

В педагогіці системи характеризують як різновид складних соціальних систем, в яких складові їх елементи (модулі), підпорядковані певній меті і складають єдине ціле. Нам імпує думка Л. Вікторової [2, с. 36], яка характеризує педагогічну систему як упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів, що утворюють цілісну єдність та підпорядковані цілям виховання й навчання.

При цьому, зауважує дослідниця, провідним принципом організації педагогічної системи є принцип цілісності, оскільки саме він включає в себе й структуру, без якої неможливо створення системи, й зв'язки (у тому числі зв'язки управління), без яких неможливе функціонування системи.

В контексті нашого дослідження цінним є доробок С. Архангельського, який зауважував, що «навчальний процес – система специфічна; головна її відмінність від інших систем у тому, що її функціонування відбувається на основі внутрішніх психічних процесів студентів і викладачів, кожний із яких аналізує й формує різноманітні потоки, виходячи зі своєї індивідуальної,

різноманітних зв'язків і закономірностей та впливає на його результативність. Педагогіка тісно пов'язана з іншими науками про людину. Так, філософія забезпечує інформацією про зміни в суспільстві, пропонуючи оригінальні концепції, що сприяють народженню нових моделей розвитку науки. Психологія, вивчаючи закономірності розвитку психіки людини, пояснює природу психічних явищ (мислення, почуття, волі) та поведінки людини. Глибини потенціалу біологічних наук оцінюються широким колом та багатоаспектністю проблем, що зумовлені об'єктивними сучасними перетвореннями в суспільстві, значним спектром формалізованих понять, складністю фізіологічних механізмів, що пояснюють різні процеси та явища. Базові знання для розуміння біологічної суті людини забезпечує анатомія і фізіологія людини, оскільки вивчає будову та функції людського організму на різних етапах індивідуального розвитку. Генетика дає відповіді на запитання про спадковість та мінливість ознак людського організму, причини дефектів, потворностей, хвороб; вивчає феномен імпресингу, що пов'язаний з винятковою роллю деяких вражень, що з особливою яскравістю відображаються в пам'яті субекта й служать поштовхом для подальшого формування нової пізнавальної схильності, якісно нової форми усвідомлення певної проблемної сфери. Природознавство являє собою узагальнену інтегровану науку про природу як єдине ціле, що пізнає її закони з метою використання їх у практичній діяльності. Соціологічні науки, з одного боку розглядають суспільство як цілісний організм, систему соціальних механізмів, місце і роль основних соціальних зв'язків, формулює принципи соціального пізнання, визначає місце людини як істоти соціальної (загальна соціологічна теорія), з іншого боку, вивчають суб'єктів суспільного життя, досліджуючи розвиток і відтворення людиною окремих соціальних спільнот, суть і основні характеристики людини соціальної (спеціальні соціологічні теорії). Зазначені науки тісно взаємопов'язані між собою, взаємодіють, взаємопроникають, поєднуючи різні елементи явищ та процесів, що відбуваються як в процесі пізнання так і в практичній діяльності в єдине ціле, в систему.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус індивідуалізації підготовки майбутнього вчителя зумовлює необхідність вивчення окресленої проблеми у системі координат, що задається різними рівнями методології науки.

Відповідно до визначення філософського енциклопедичного словника, методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження, *logos* – навчання) являє собою систему принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності [6, с.359].

Розглядаючи методологію педагогіки, М.Фіцула висвітлює її як багаторівневу систему, яку утворюють:

1. Філософська методологія, що виражає світоглядну інтерпретацію результатів наукової діяльності, форм і методів наукового мислення у відображенні картини світу.
2. Загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності (системний підхід, моделювання, статистична картина світу та ін.).
3. Конкретна наукова методологія (сукупність методів, форм, принципів дослідження в конкретній науці).
4. Дисциплінарна методологія, що стосується частини науки (дидактика).
5. Методологія міждисциплінарних досліджень [7, с. 30].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що сутнісна характеристика проблемного навчання полягає в наступному: викладач, здійснюючи взаємодію зі студентами на занятті, повинен мати вибір таких задач (ситуацій) на прикладі хімічних виробництв продуктів основної хімії, при вирішенні яких студенти стикаються з протиріччями, що викликають у них інтерес до нових знань і бажання освоїти їх. На основі цього можна визначити проблемне навчання як взаємообумовлену діяльність педагога і студентів, спрямовану на спільне рішення проблемно-пошукових задач хімічного виробництва, в основі яких лежать реальні заводські протиріччя. Останні повинні бути обумовлені характером і змістом конкретного хімічного продукту, що випускається, з урахуванням інтелектуального рівня розвитку студентів і специфіки їх пізнавальної діяльності. Це означає, що виникаючі протиріччя є такими, як правило, для студентів, а не для викладачів, для яких вони повинні виступати вихідними при створенні учбових проблемних ситуацій, з якими студенти зустрічаються під час проходження практики на заводах, що викликають у студентів спочатку здивування, потім інтерес до факту протиріччя і потребу в його вирішенні.

Найбільш прийнятними етапами вирішення проблемних ситуацій, які викладачі використовують у своїй практичній діяльності, представляються наступні:

1. Постановка викладачем учбової проблемної ситуації і виникнення у студентів спонукальних стимулів до її вирішення. Наприклад, ставиться проблема «Знешкодження відходів содового виробництва».
2. Глибоке вивчення студентами проблеми і "прийняття" її, тобто формування у них внутрішньої установки на необхідність пошуку рішення такої проблеми з метою захисту навколишнього середовища.
3. Процес відшукування вирішення проблеми, що включає аналіз самої проблемної ситуації, активізацію наявних знань, умінь і навичок для пошуку відповідей на питання, висунення гіпотез, їх обговорення і перевірка варіантів рішення щодо захисту навколишнього середовища.
4. Визначення остаточного результату, його усебічна оцінка з точки зору вимог, що пред'являються до сучасних хімічних виробництв.

Думки учених про статус проблемного навчання далеко не однозначні. Одні визначають його як метод, інші називають самостійною системою навчання, треті, – окремим його типом. В якості дидактичних ознак методу проблемного навчання можна назвати:

1. наявність учбових проблемних ситуацій (задач), що викликають інтерес у студентів і бажання знайти їх вирішення, приклади таких задач наводяться із заводських умов виробництва;
2. моно- або діалогічний процес вирішення проблемних ситуацій, що можуть скластися на хімічних виробництвах.

У проблемному навчанні при вивченні фахових хімічних дисциплін виділяємо наступні методи:

1. Метод проблемного викладу матеріалу фахових дисциплін. Він виступає як методичний прийом при традиційному навчанні для активізації пізнавальної діяльності студентів шляхом постановки перед аудиторією двох-трьох нескладних проблемних ситуацій на прикладах хімічного виробництва і вирішення їх переважно самим викладачем.
2. Частково-пошуковий (евристичний) метод. Він дозволяє проблемно

розкрити окремі учбові питання на лекції або практичному занятті, включаючи в діалог студентів

3. Частково-дослідницький (експериментальний) метод. Його застосування в учбово-виховному процесі дає можливість проблемно проводити заняття за окремими темами. Наприклад, проблемна лекція, проблемне практичне заняття та ін. Тут викладач спільно зі студентами експериментальним шляхом знаходить вирішення запропонованих ситуацій або надає можливість студентам зробити це самим.

4. Учбово-дослідницький метод. Дозволяє проблемно проходити окремі складні теми і цілі розділи фахової учбової дисципліни.

При цьому доцільно визначити актуальні взаємозв'язані проблеми курсу, вивчення яких студенти, як правило, здійснюють самостійно. Викладач в даному випадку лише направляє їх пізнавальну діяльність і забезпечує загальне керівництво ходом занять або контроль за самостійною роботою кожного.

Різновиди проблемного навчання дозволяють виділити чотири рівні в його структурі, кожен з яких визначає доцільний об'єм подачі програмного матеріалу через учбові ситуації на різних видах занять і відповідає конкретному різновиду даного методу навчання.

Перший рівень – проблемне викладання учбового матеріалу. Сутність його полягає в тому, що викладач в ході традиційної подачі матеріалу періодично пропонує проблемні ситуації. При цьому він не лише називає кінцеве рішення, але і розкриває логіку його пошуку, показує протиріччя і відхилення, джерела їх виникнення, аргументує кожен крок міркувань. На таких заняттях учбова діяльність студентів спрямована на те, щоб уважно слухати, здійснювати внутрішній діалог і відтворювати хід міркувань в контексті. Пропонований метод передачі знань формує у студентів уміння бачити проблему і сприяє розвитку критичності і альтернативності пошукової творчої діяльності. Задача викладача – підібрати ситуації цікаві, яскраві, подати їх аудиторії так, щоб не залишити її байдужою, що дуже важливо на первинному етапі вивчення дисципліни. Слід також пам'ятати, що проблемне викладання матеріалу не формує у студентів уміння самостійно осмислювати задачі і не розвиває навичок вирішення навіть приватних проблем.

Другий рівень проблемного навчання характеризується тим, що викладач висуває і формує задачі в процесі викладання програмного матеріалу, а студенти з його допомогою її вирішують. На таких заняттях у студентів формується уміння точного відтворення проблеми, побудови гіпотези, пошуку оптимальних варіантів вирішення поставлених задач, перевірки і оцінки кінцевих результатів. Задача викладача при цьому полягає в тому, щоб направляти хід міркувань в потрібне русло, здійснювати методичну допомогу в процесі аналізу і вирішення проблемних ситуацій.

Третій рівень даного методу навчання полягає в тому, що викладач висуває і формує проблему, створює проблемну ситуацію і визначає шляхи пошуку її рішення, з'ясувавши одночасно круг бракуючих знань у студентів. На цих заняттях студенти самостійно вирішують задачі. При цьому їх діяльність направлена на те, щоб аналізувати проблему на основі наявних знань і встановлювати внутрішні і міжпредметні зв'язки. У таких випадках студентам доводиться опрацьовувати безліч різних варіантів рішень. Задача викладача полягає в тому, щоб постійно підтримувати творчий характер діяльності студентів, направляти її в потрібне русло, допомагати студентам

методологічних підходів залишає це питання актуальним, оскільки в сучасній науковій літературі немає чітко окреслених послідовних кроків, алгоритму вирішення певного кола педагогічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади розвитку науки, і педагогічної науки зокрема, відображено в роботах В. Буряка, С. Гончаренка, В. Гриньової, М. Данилова, В. Кременя, В. Нікіфорова, Ю. Сурміна, М. Фіцули, Е. Юдіна та інших науковців. Основоположниками системного підходу є К. Маркс (системне дослідження суспільства як цілого та різних сфер реального процесу існування, розвитку і взаємодії осіб), Ч. Дарвін (теорія біологічної еволюції як передумова системного мислення у природознавстві). Значно збагатили зміст системного підходу О. Богданов, який виділив особливий клас систем – інформаційних та висунув ідею створення науки про загальні закони організації – тектології, Л. фон Бергаланфі, який запропонував узагальнену системну концепцію, завдання якої – розробка математичного апарату опису різних типів систем. Новий тип об'єктів – глобальні системи запропоновано В. Вернадським у вченні про біосферу й ноосферу, де сфера взаємодії суспільства і природи, основою якої є розумна людська діяльність, є визначальним чинником розвитку. Теорія діяльності О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, в основі якої полягає культурно-історична концепція Л. Виготського, тлумачиться в системному плані. Системний підхід висвітлено в дослідженнях Ю. Конаржевського, Г. Кунца, В. Лазарева, Ю. Сурміна, Ф. Хедоурі та інших вчених. Синергетичний підхід застосовано Г. Єльніковою, О. Князевою, С. Курдюмовим, І. Пригожимим та іншими дослідниками. Бауючись на засадах синергетики, В. Андрєєв підходить до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядаючи їх з позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток. На ідеї синергетичного підходу спираються О. Вознюк, М. Левківський (понятійний апарат педагогіки), Т. Загоруля (інновації в освіті), О. Ворожбитова, Е. Зеєр, С. Кульневич (питання професійної освіти, модернізації її змісту), В. Гапонцев, М. Гапонцева, В. Федоров (формування змісту безперервного природничо-наукового матеріалу), В. Ігнатова (математичне моделювання розвитку освітніх систем й розробка на цій основі методології управління навчально-виховним процесом), В. Бранський, Л. Дубровіна, Л. Користильова, Г. Нестеренко, С. Пожарський, Л. Рибалко, М. Федорова (професійно-особистісний розвиток і саморозвиток людини, зв'язок акмеології й синергетики) та інші вчені.

Аналіз опрацьованих джерел доводить необхідність їх наукової інтерпретації щодо індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Метою статті є розгляд деяких аспектів застосування системного та синергетичного підходів (що становлять загальнонауковий рівень методології) до проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Методологічне забезпечення наукового обґрунтування індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищому педагогічному закладі полягає у визначенні сукупності теоретичних положень, необхідних для обґрунтування логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів навчання майбутніх учителів. Педагогічний процес є складним та динамічним процесом, що зумовлює наявність значної кількості

means of information and communication technologies are analyzed. The peculiarities of forming professional competence of future foreign language translators by means of information and communication technologies are theoretically substantiated. **Keywords:** professional competence, foreign language translator-to-be, means of information and communication technologies.

Література

1. Білецька Ю.Г. Розвиток лексичної компетенції школярів старших класів на уроках англійської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Ю.Г. Білецька, І.І. Костікова // Молоді фахівці – майбутнє науки: 36. наук. праць студентів. Випуск 3. – Х.: Видавництво ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2012. – с. 28–32.
2. Гушлевська І.В. Проблема професійної компетентності в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців. / І.В. Гушлевська // Педагогіка і психологія. Наукові записки. – № 13, 2005. – С. 153-157.
3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О. А.Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
4. Костікова І.І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій: монографія / І.І. Костікова. – Харків: Колегіум, 2008. – 355 с.
5. Маслюк А.О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій / А.О.Маслюк: дис. ... канд. пед. наук «13.00.04», Кіровоград, 2012. – 284 с.
6. Морська Л.І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 243 с.

УДК 378.167:37.013.41

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Хатунцева Світлана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Процеси реформування системи освіти в Україні та в світі зумовлені введенням нових державних освітніх стандартів, трансформацію змісту й структури системи освіти, що активізує науковий пошук нових підходів до професійної підготовки фахівців. На часі залишаються проблеми удосконалення підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах на принципах, що забезпечують розкриття особистісного та професійного потенціалу студента та індивідуальність підходів. Вивчення проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження. Для того, щоб розв'язати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, необхідно керуватися визначеною системою правил. Дослідники зазначають, складність та багатоаспектність визначення

визначати об'єм бракуючих знань і знаходити можливість їх поповнення. Вирішенню даних задач сприятиме оцінка не кінцевого результату пошуку, а процесу його здійснення студентами.

Четвертий рівень проблемного навчання характеризується тим, що викладач при підготовці до занять відбирає такий програмний матеріал, з яким студенти раніше не зустрічалися. Це дозволяє включити студентів в колективний творчий пошук, в ході якого вони самостійно створюють проблемні ситуації, вирішують їх, спираючись на раніше отримані знання і засвоюючи при цьому нові, без яких неможливе творче рішення складних, іноді динамічно змінних нестандартних проблемних ситуацій. Це найвищий рівень проблемного навчання. Безумовно, він вимагає від викладача серйозної підготовки, вивчення рівня знань аудиторії, підбору відповідних задач, умілого контролю. Але саме на цьому рівні, забезпечується усвідомлене сприйняття, належне засвоєння нових знань студентами, формування у них творчого мислення.

Дидактичний аналіз методу проблемного навчання і його різних рівнів показує їх широкі учбово-виховні можливості з формування у студентів інтересу і пошани до обраної професії, розуміння важливості майбутньої праці, розвитку у них цілеспрямованості, самостійності і інших професійно-ділових, особових і колективістських якостей. При цьому розвивається пізнавальна активність студентів, підвищується їх інтелект і збільшується творчий потенціал. Проте разом із зростанням глибини і ширини проблемності збільшується і час, необхідний для вирішення поставлених задач. Це обумовлено тим, що з підвищенням рівня проблемного навчання розширюється набір проблемних ситуацій, для вирішення яких вимагається більше учбового часу, значно зростає відповідальність викладача за якість підготовки і проведення заняття. Але це не знижує ролі проблемного навчання в процесі формування професійно грамотних спеціалістів для хімічної промисловості України.

Висновки. Для інтенсифікації навчального процесу при підготовці інженерних кадрів для хімічної промисловості України впроваджено проблемне навчання. Вивчення фахових хімічних дисциплін за допомогою проблемного навчання підвищує якість підготовки спеціалістів.

Серед напрямків подальших досліджень залишається впровадження нових інтерактивних методів при вивченні спеціальних фахових дисциплін для підготовки інженерів-технологів для хімічної промисловості.

Резюме. Розглядаються методи інтенсифікації навчального процесу на основі впровадження проблемного навчання при викладанні фахових хімічних дисциплін. Показано, що це підвищує якість підготовки фахівців для хімічної промисловості України. Різновиди проблемного навчання дозволяють визначити доцільний об'єм подачі програмного матеріалу через учбові ситуації на різних видах занять. Проблемне навчання формує у студентів уміння бачити проблему і сприяє розвитку критичності і альтернативності пошукової діяльності при роботі на хімічних комплексах. **Ключові слова:** проблемне навчання, фахові дисципліни, якість підготовки, спеціаліст, хімічна промисловість.

Резюме. Рассматриваются методы интенсификации учебного процесса на основе внедрения проблемного обучения при преподавании профессиональных химических дисциплин. Показано, что это повышает качество подготовки

специалистов для химической промышленности Украины. Разновидности проблемного обучения позволяют определить целесообразный объем подачи программного материала через учебные ситуации на различных видах занятий. Проблемное обучение формирует у студентов умение видеть проблему и способствует развитию критичности и альтернативности поисковой деятельности при работе на химических комплексах. **Ключевые слова:** проблемное обучение, профессиональные дисциплины, качество подготовки, специалист, химическая промышленность.

Summary. The methods of intensification of the learning process on the basis of implementation of problem learning in the teaching of professional chemical disciplines are considered. It is shown that it improves the quality of training of specialists for chemical industry of Ukraine. The types of problem training allow identifying a suitable amount of program material via the educational situation of the various types of training. Problem solving skills develop in the students the ability to see a problem and contribute to the development of critical and alternative search activity at work on chemical complexes. **Keywords:** problem solving skills, professional discipline, quality of training, specialist, chemical industry.

Література

1. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Под ред. И.Я. Лернера. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. / Под ред. М.И. Махмутова. – М.: Просвещение, 1975. – 367 с.
3. Матюшкин А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения / Основы проблемного обучения. Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – С. 186-203.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / Под ред. А.А. Вербицкого. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика / Под ред. А.В. Хуторского. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

УДК 159.922.8:378

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЮНАЦТВА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Табачник Інна Григорівна,
аспірант кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного
університету ім. Г. С. Сковороди, м. Харків*

Постановка проблеми. Дослідження проблем ставлення до здоров'я юнацтва з узалежненою поведінкою в системі базових відношень притаманних саме цій категорії молоді, підбір діагностичного комплексу досліджень та створення розвивально-корекційної програми для старшокласників та студентів – є суттєвим фактором збереження здоров'я молоді, активного функціонування організму в юнацькому віці та високого рівня працездатності в період оволодіння майбутньою професією. Вже зараз в освітньому просторі необхідно створити умови моделювання суспільства, до якого ми прагнемо підготувати нове покоління.

Здоров'я нації в наш час розглядається як показник цивілізованості держави, що відображає соціально-економічне становище суспільства. Саме

динамічному збагаченню, умінню співвідносити власну діяльність із накопиченим провідним світовим досвідом, доповнювати відомі методи, форми, прийоми навчання, що розвивають мотивацію, творчість, здатність до рефлексії за допомогою сучасних засобів ІКТ.

Формування професійної компетентності майбутнього перекладача радимо здійснювати за допомогою комплексного застосування ІКТ в усіх формах професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови, що передбачає використання на дисциплінах фахового спрямування комп'ютерних навчальних програм, програм-перекладачів, тестових середовищ, експертних систем, інформаційних систем, електронних джерел інформації, сайтів BBC, Longman, OUP. У навчальному процесі нами було впроваджено комп'ютерні навчальні програми [1], як-от «Straightforward», «Reward Inter@active»; «Macmillan English Grammar in Context», комп'ютерні словники «Longman Contemporary English with CD», «ABBY Lingvo», енциклопедії «Britannica», «World Book» тощо. Все це дало позитивні результати при формуванні професійної компетентності майбутнього перекладача.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що комплексне поєднання засобів ІКТ, а саме апаратних і програмних засобів, телекомунікаційного зв'язку й мережі Інтернет дозволяє підвищити ефективність формування професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови. Проте, проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми формування професійної компетентності майбутніх перекладачів іноземної мови засобами ІКТ. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень можуть стати такі: розробка системи моніторингу розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з іноземної мови засобами ІКТ; удосконалення професійної компетентності майбутнього фахівця з іноземної мови засобами ІКТ у процесі дистанційного навчання тощо.

Резюме. Стаття присвячена вивченню процесу формування професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У роботі визначено основні терміни дослідження, з'ясовано основні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, а також особливості професійної компетентності майбутнього перекладача при використанні засобів інформаційно-комунікаційних технологій. **Ключові слова:** професійна компетентність, майбутній перекладач іноземної мови, засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Резюме. Стаття посвящена изучению процесса формирования профессиональной компетентности будущего переводчика иностранного языка средствами информационно-коммуникационных технологий. В работе определены основные термины исследования, средства информационно-коммуникационных технологий, а также особенности профессиональной компетентности будущего переводчика при использовании средств информационно-коммуникационных технологий. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность, будущий переводчик иностранного языка, средства информационно-коммуникационных технологий.

Summary. The article presents the theoretical basis for solving the problem of forming professional competence of future foreign language translator's by means of information and communication technologies. The article elucidates the essence of means of information and communication technologies in professional training of future translators of foreign languages. The basic terms of the research and the

Конституції України;

- мати відчуття нового, творчо та самостійно мислити, критично ставитись до процесів у бурхливому світі, висувати гіпотези та формулювати проблеми, скласти план їх вирішення, знаходити альтернативні варіанти та приймати відповідні рішення в умовах невизначеності;

- повинен уміти обирати з потоку інформації найважливішу, мати постійні інформаційні зв'язки з країною чи носієм мови, яка вивчається; постійно спілкуватися з носіями мови і, по можливості, організувати зустрічі з іноземцями;

- уміти працювати в команді, мати розвинену комунікативну культуру з використанням елементів та навичок комунікації, характерних для іншомовних традицій;

- уміти працювати над власним розвитком, тобто бути готовим до саморозвитку впродовж усього життя;

- уміти подумки "прокручувати" можливі етапи вирішення проблеми, пам'ятати, що уявне моделювання процесу чи системи складає основу, визначає ефективність та якість професійного мислення.

Особливістю професійної компетентності саме майбутнього перекладача з іноземної мови є опора на провідну комунікативну компетенцію. Комунікативна компетенція включає окремі складові: лінгвістичну (мовну), соціолінгвістичну (мовленнєву), прагматичну (соціальну) компетенції, що є базовими в діяльності майбутнього перекладача іноземної мови.

Суттєвим внеском у розробку проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця з іноземної мови стали дослідження, присвячені формуванню професійних компетенцій (В. В. Баркасі, Л. В. Гайдуківа, В. О. Калінін, Г. В. Мельниченко, І. Й. Халімон), методичної компетенції (О. Б. Бігич), інформаційної компетенції (Л. Т. Тишаківа), соціокультурної компетенції (І. А. Закір'янова, Т. М. Колодько, С. О. Шехавцової), граматичної компетенції (О. І. Вовк, В. В. Осідак), комунікативної компетенції (О. М. Волченко), педагогічної компетентності (А. В. Шишко).

Так, розвиток лінгвістичної компетенції здійснюється шляхом отримання знань про систему мови, про правила функціонування одиниць мови для розуміння й висловлення суджень; соціолінгвістичної компетенції – шляхом отримання знань для формулювання думок засобами мови з метою реалізації мовленнєвих дій за певних умов; прагматичної компетенції – шляхом уміння здійснювати комунікацію найефективнішим способом залежно від поведінки й умов спілкування. Лінгвістична компетенція включає знання щодо лексичних, фонологічних, синтаксичних параметрів мови як системи та вміння їх використовувати. Соціолінгвістична компетенція стосується соціокультурних умов користування мовою й виявляється в знанні правил ввічливості, норм, ритуалів і спроможності ці знання використовувати за потреби. Прагматична компетенція пов'язана з продукуванням адекватних меті комунікації актів мовлення, дотриманням норм культури поведінки та спілкування [5, с 34-35].

Таким чином, професійна компетентність майбутнього перекладача іноземної мови розглядається нами як єдність теоретичної й практичної готовності до професійної діяльності майбутнього перекладача іноземної мови, яка має комунікативну спрямованість, характеризує сукупність професійно важливих якостей і характеристик, компетенції, що сприяють особистісному

тому державна політика щодо здорового способу життя формується цілеспрямовано й послідовно. Вона регламентується Законом України «Про охорону дитинства» та державними програмами (Міжгалузевою комплексною програмою «Здоров'я нації на 2002-2011 роки», Національною програмою «Діти України», Цільовою комплексною програмою «Фізичне виховання – здоров'я нації», Національною програмою «Репродуктивне здоров'я нації 2001-2005»), спрямованими на пропаганду здорового способу життя дітей та молоді. Особлива увага проблемі формування культури здоров'я підростаючого покоління приділена в Указі Президента України від 15 березня 2002 року №258/2002 «Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердження здорового способу життя» [4,5]. Отже формування позитивного ставлення до здоров'я є одним з найбільш важливих психологічних утворень і вагомих чинників, що детермінують процес саморегуляції поведінки юнацтва в системі базових відношень.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми узалежненої поведінки юнацтва є достатньо гострими в багатьох країнах світу, у тому числі, і в Україні.

За оцінками фахівців, близько 75% хвороб у дорослих є наслідком умов життя в дитячі та молоді роки. Незадовільний стан здоров'я молоді може знижувати рівень національної безпеки, економічні, інтелектуальні та духовні ресурси розвитку суспільства. Незважаючи на значну профілактичну, санітарно-освітню роботу, частина юнацтва не використовує навички здорового способу життя у практиці. Однією з обов'язкових умов, за яких можливе поліпшення ситуації, є заохочення молоді до здорового способу життя та енергійне впровадження програм збереження і поліпшення здоров'я. Цьому сприятиме утвердження в педагогічній та дитячій свідомості широкого розуміння поняття «ставлення до здоров'я» [4,5].

Свідоме й відповідальне ставлення особистості до власного здоров'я передбачає вільне прийняття рішень і вибір цілей, а також способів, методів і шляхів їх досягнення. Тому викладачі, практичні психологи, соціальні педагоги мають допомогти молоді усвідомити важливість дбайливого ставлення до власного здоров'я, прищепити почуття відповідальності, розуміння, що саме здоров'я визначає якість життя; формувати прагнення бути здоровим; сприяти засвоєнню системи знань та практичних навичок здорового способу життя та безпечної поведінки.

Поняття «культура здоров'я» формулюють як певний рівень медично-валеологічної грамотності населення, стан соціального благополуччя, ступінь розвитку творчих сил, фізичних, психічних і розумових здібностей людини, виражених в організації її життєдіяльності, у системі базових відношень: ставленні до самої себе, інших людей, до природи. Основним критерієм культури здоров'я визначають стан оптимальної відповідності, гармонії між біологічним, психологічним і соціальним у житті й діяльності людини.

Проблеми узалежненої поведінки юнацтва традиційно вивчаються медичною спільнотою. В той же час зазначається, що залежність від тютюну, алкоголю, наркотиків тощо є складним поведінковим актом, у виникненні й розвитку якого беруть участь не тільки фізіологічні фактори, але й цілий комплекс соціальних і психологічних умов (А.Ю. Акопов, А.Ф. Артемчук, Н.А. Бородіна, Б.С. Братусь, Н.М. Бугайова, В.М. Великий, В.С. Уркаєв, Н.В. Дмитрієва, А.Ю. Єгоров, Ц.П. Короленко, В.Я. Семке, О.О. Харькова).

Тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія вважаються видами адитивної (узалежненої) поведінки. Адикція в сучасній науковій літературі визначається як пристрасть до якоїсь речовини або роду діяльності, яка включає безконтрольне прагнення приймати цю речовину або практикувати вид діяльності для досягнення бажаного психічного ефекту (Л.А. Ільницька). Найбільш деструктивним видом адикції серед підлітків є суїцидальна поведінка. Види адитивної поведінки мають свої специфічні особливості і прояви, вони не рівнозначні за своїми наслідками, але всі вони мають типовий механізм розвитку і закріплення [3, с. 449].

Пояснюючи сутність будь-якої психологічної залежності, дослідники відштовхуються від природного прагнення людини до духовного комфорту та її невміння подолати труднощі на шляху до бажаного. Таким чином психологічна сутність залежності полягає у невмінні керувати своїм психоемоційним станом. Без перебільшення можна сказати, що проблема адитивних проявів стосується всіх, хоча за своєю суттю адитивна поведінка – неповноцінний адаптивний механізм, недосконалий спосіб пристосування до умов діяльності і життя, які виявилися занадто складними для пересічного індивіда.

Вирішення проблеми попередження виникнення узалежненої поведінки напряму пов'язано із розвитком у дітей, підлітків, юнацтва ціннісного ставлення до власного здоров'я. Різні аспекти проблеми ціннісного ставлення до здоров'я вивчалися у роботах Б.С. Братуся, О.С. Васильєвої, В.Я. Дорфмана, Л.С. Драгунської, О. В. Ієрусалімцевої, О.Р. Калітєвської, Д.О. Леонтьєва, В.І. Новікова, В.П. Озерова, Ф.Р. Філатова та інших. У роботах сучасних українських авторів зазначається зв'язок ставлення до здоров'я із стилем життя особистості (Л.Д. Бевзенко, Л.М. Коробка, Л.В. Сохань, Ю.М. Швалб та інші). Отже ставлення до здоров'я юнацтва з узалежненою поведінкою як складова цілісної системи ставлень особистості не може не позначатися на її спрямованості, на мотивації поведінки, перебігу діяльності (Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, Д.О. Леонтьєв, О.М. Леонтьєв, Ю.Ж.Шайгородський, К.В. Шорохова, А.Г. Здравомислов, В.П. Москалець, В.М. М'ясищев, В.О. Ядов).

Актуальність, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості проблеми ставлення підростаючого покоління до власного здоров'я, необхідність розробки науково обґрунтованих заходів психологічної профілактики та корекції різних видів залежності у юнацькому віці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Ставлення до здоров'я юнацтва з узалежненою поведінкою в системі базових відношень».

Мета статті полягає у визначенні ставлення до здоров'я юнацтва з узалежненою поведінкою в системі базових відношень. Головною метою дослідження цієї проблеми є виділення особистісних характеристик, особливостей психологічного, соціального та фізичного стану особи, які впливають на її поведінку стосовно здоров'я безпосередньо чи опосередковано через зв'язок «ставлення-поведінка». Очевидно, що ця проблема має міждисциплінарний характер, що проявляється у зростанні інтересу до неї та кількості досліджень в рамках різних наук – психології, медицини, соціології, валеології.

Виклад основного матеріалу. Перший розділ «Теоретичні засади дослідження ставлення до здоров'я юнацтва з узалежненою поведінкою» являє собою аналітичний огляд стану проблеми ставлення до здоров'я в сучасній

від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається й виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. Сьогодні потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини [6, с. 20].

Як відмічає І.В. Гушлевська, формування загальної професійної компетентності – це надання практичної спрямованості вивченню фахових предметів, що повинно дозволяти випускникові вищого навчального закладу враховувати вікові особливості співрозмовника, коригувати свою діяльність залежно від ситуації, застосовувати різні способи уникнення конфлікту, тобто використовувати отриману інформацію в конкретних умовах. Вміння здійснювати такі логічні операції, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, вміння відділити основне від другорядного, встановлювати міжпредметні зв'язки тощо, тобто «мислити глобально», бачити суть проблеми і вміння знайти оптимальний розв'язок і є доказом загальної компетентності. Виконання студентами завдань у гуманітарних циклах дисциплін дозволяє виявити гнучкість їх мислення, усвідомленість знань, вміння передбачати гіпотетичний результат і вдосконалювати ці навички. Оригінальне вирішення завдань, швидка реакція на зміну умов, вміння вчасно усунути допущені помилки і будуть свідченням професійної компетентності [2, с. 155].

Формування компетентності сучасного фахівця неможливо без засобів ІКТ. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як система методів і способів, що забезпечують збирання, накопичення, збереження, опрацювання, передавання й відображення інформації на основі використання комп'ютерної техніки та комп'ютерних мереж. Засоби ІКТ у сфері підготовки фахівців з іноземної мови – це сукупність апаратних і програмних засобів комп'ютера й телекомунікацій і способів їх функціонування, що реалізуються для ефективного формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

У цілому професійну компетентність майбутні фахівці з іноземних мов отримують шляхом розвитку різних фахових компетенцій протягом вивчення іноземної мови, «шляхом ознайомлення з різними методами і прийомами навчання іноземної мови в галузі дидактики, методики, психології, лінгвістики, шляхом формування готовності та підготовленості до праці через залучення до виконання професійно-орієнтованих знань з організації й управління навчальною діяльністю», – вважає дослідниця з іноземних мов І. І. Костікова, а також шляхом розвитку особистісних якостей для ефективної праці, як-от: вимогливість, увічливість, відповідальність, самостійність тощо [4, с. 74]. Ми можемо виокремити перелік тих характеристик, які мають бути притаманні майбутньому фахівцю з іноземної мови, він має:

- забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень опанування дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності;
- виконувати функції носія та репрезентувача мови та культури у навчальному процесі, показувати володіння різноманітними аспектами культури інших країн, сприяти їхньому засвоєнню і застосуванню;
- дотримуватися норм етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму й поваги до

поняття компетентності. Найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення професійної компетенції як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

До науково-педагогічного тезауруса все активніше включаються не тільки такі поняття як компетентність, а й компетентнісний підхід, інформаційна компетентність тощо. Компетентнісний підхід отримує все більше поширення в освіті. Освітніми цілями визначаються важливі компетентності, на формування яких має спрямовуватися сучасна підготовка фахівця. Компетентнісний підхід, як новий концептуальний орієнтир, викликає інтерес міжнародної педагогічної спільноти.

Болонська угода Європейських країн загострила питання якості сучасної освіти підготовки фахівців, здатних виконувати соціальне замовлення. Основною метою об'єднувального процесу є надання можливості випускникам вищої школи країн, що увійшли до європейської співдружності, працевлаштування там, де їх компетенції, професіоналізм і творчість затребувані. У зв'язку з цим в практиці вищої школи постає проблема формування компетентнісного підходу щодо підготовці сучасного фахівця.

Прихильники компетентнісного підходу у навчанні виходять з визначення Радою Європи п'яти ключових компетентностей, які характеризують наступні напрями: політичний і соціальний – здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом; життєдіяльність у багатокультурному суспільстві, контроль за виявом расизму, ксенофобії, нетолерантності; володіння усною і писемною комунікацією, знання більш ніж однієї мови; інформаційна грамотність – володіння інформаційними технологіями, розуміння суті їх застосування, сильних і слабких сторін використання;

- здатність вчитися протягом усього активного життя.

На нашу думку, найбільш розгорнуту характеристику професійної компетентності дає українська вчена О. А. Дубасенюк. Дослідниця розглядає професійну компетентність як складне утворення, поєднуючи у зміст цього поняття п'ять компонентів, а саме: 1) компетентність у галузі теорії й методики виховного процесу, зокрема його цілі, завдання, принципи, закономірності, зміст, засоби, форми, методи, прийоми; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості; 5) аутопсихологічна компетентність у сфері переваг недоліків власної діяльності та особистості [3, с. 12].

Цілком очевидно, що формування професійної компетентності сучасних перекладачів не може бути вирішено традиційними прийомами та засобами. Системне, цілісне засвоєння матеріалу всіх предметів навчального плану майбутніми перекладачами і набуття студентами необхідного рівня професійної компетентності на основі мовної і мовленнєвої компетенції засобами ІКТ сприятимуть підвищенню загального рівня їх професійної підготовки.

Ми поділяємо думку сучасної української дослідниці з іноземних мов Л. І. Морської про те, що сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Компетентний фахівець відрізняється

психології. Зокрема, в цьому розділі розглянуті особливості ставлення людини та суспільства до здоров'я і проблем юнацтва з узагальненою поведінкою в їх часовій перспективі; проблеми та перспективи дослідження специфічного психічного явища – ставлення до здоров'я; основні підходи до вивчення впливу психологічних, демографічних і соціальних факторів на здоров'я та на ставлення до нього. Уявлення про ставлення як психічну властивість (В.О.Ганзен, Б.Ф.Ломов, В.С.Мерлин та ін.) та властивість особистості (В.М.М'ясищев, Л.В.Куліков, О.О.Прохоров) складає теоретичну основу для дослідження впливу на нього психічних станів індивідууму через зв'язок «стан – властивість». Ставлення — це особистісні погляди, стереотипи, уявлення, переконання, суб'єктивні оцінки суперечностей: що подобається, що не подобається, добре чи погане, важливе чи неважливе, потребує уваги чи не потребує тощо. Ставлення включає також настанови, переконання, соціальні та субкультурні норми, права, очікування та мотивації.

Тривалі (К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.О.Якунін), домінуючі, (Л.В.Куліков, О.О.Прохоров), часто повторювані (В.О.Ганзен), психічні стани впливають на утворення, формування та розвиток системи ставлень, та ставлення до здоров'я – зокрема; емоційна ж складова присутня у будь-якому психічному стані (Т.Н.Васильєва, В.О.Ганзен, Л.В.Куліков, В.О.Якунін і ін.). Водночас принциповою відмінністю усіх особистісних ставлень є те, що під час свого формування, розвитку та закріплення вони зазнають значного – безпосереднього чи опосередкованого – впливу багатьох соціальних факторів (В.М.М'ясищев, О.Є.Личко), а позиції особистості, які поєднують об'єктивні і суб'єктивні її характеристики, будуються на основі її статусу – економічного, трудового, освітнього (Б.Г.Ананьєв). Таким чином, залучення до аналізу характеристик фізичного (об'єктивного та суб'єктивно оцінюваного) стану особи, її психосоціальних параметрів та показників емоційного стану створює умови для реалізації у дослідженні системного підходу, який передбачає сукупне вивчення чинників різних рівнів життєдіяльності особи – фізичного (біологічного), психологічного і соціального (В.О.Ганзен, С.Д.Максименко).

Формування здорової поведінки в юнацькому середовищі неможливе без врахування динаміки ціннісних орієнтацій студентської молоді. Дослідження проведені за методикою М. Рокіча дають змогу виявити суттєві відмінності у цінностях студентів від першого до четвертого курсів. Так встановлено, що якщо на I курсі у студентів домінували цінності в такій послідовності: здоров'я, активність, кохання, то на 2 курсі з'являється така цінність, як робота замість активності і змінюється їх послідовність – кохання, здоров'я, робота. На 3 му курсі кохання змінюється на таку цінність, як достаток, а замість здоров'я знову з'являється активність, на 4 курсі знову домінують такі цінності як здоров'я, кохання, активність, тобто такі цінності як достаток і робота починаючи з 3-го курсу поступаються місцем здоров'ю і коханню.

Слід відзначити також, що ціннісні орієнтації студентів першого і четвертого курсу збігаються, змінюються лише їх ієрархічні місця та вираженість, а саме, знижується вираженість цінності здоров'я, збільшується – кохання, близькою за значенням залишається активність. Ці дані необхідно враховувати для ефективності впровадження розвивально-корекційних програм у роботі з юнацтвом в період навчання в вищій школі. Найефективніше їх використовувати на першому та четвертому курсах навчання, коли цінність здоров'я особистості домінує над іншими цінностями.

Другий розділ «Емпіричний аналіз ставлення до здоров'я в системі базових відношень представників юнацтва з узалежненою поведінкою» присвячений характеристиці вибірки досліджуваних, описові структури та процедури дослідження, добору, обґрунтуванню та опису емпіричних методів, які були використані в роботі.

Дослідження було проведено в два етапи. У пілотній фазі дослідження, завданням якої було створення комплексу адекватних предмету дослідження психодіагностичних методик, опрацювання бланків інтерв'ю і документації та налагоджування процедури збирання інформації й взаємодії із досліджуваними, взяли участь 480 опитуваних. За результатами цього етапу створений опитувальник для визначення модальності та психологічного змісту ставлення особи до здоров'я.

У третьому розділі «Теоретичне обґрунтування системи психолого-педагогічних заходів формування позитивно-дієвого ставлення до власного здоров'я у старшокласників та студентів» подано емпіричні дані: про взаємозв'язки показників, що описують емоційний та психосоціальний стан досліджуваних, стан їхнього здоров'я та його самооцінку, із виділеними характеристиками ставлення до здоров'я в системі базових відношень.

Висновки. Ставлення до здоров'я є системою зв'язків особи із різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють чи загрожують здоров'ю особи, воно містить певну оцінку особою свого фізичного і психічного стану. Поняття «ставлення до здоров'я» слід відрізнити від понять «настанова щодо здоров'я», «спрямованість», «потреба в здоров'ї», «інтерес до здоров'я», «переконання відносно здоров'я», «внутрішня картина здоров'я». В структурі інтенсивності ставлення до здоров'я виділяють емоційний (афективний), пізнавальний (когнітивний), практичний на індивідуальному рівні та практичний на соціальному рівні компоненти. Локус контролю стосовно здоров'я спряжений із ставленням до здоров'я та розглядається як атрибут контролю та міра відповідальності ставлення. В результаті аналізу психодіагностичного інструментарію були обрані методики діагностики локусу контролю стосовно здоров'я, інтенсивності ставлення до здоров'я та її компонентів, особливостей психоемоційного і суб'єктивно оцінюваного фізичного статусу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що запропонований у роботі діагностичний комплекс, створена розвивально-корекційна програма для старшокласників та студентів, спрямована на запобігання виникненню узалежненої поведінки та її подолання, можуть бути застосовані в роботі практичних психологів закладів освіти. Результати дослідження можуть бути використані в ході професійної підготовки та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні навчальних курсів «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Основи психологічного консультування», «Психологія здоров'я», «Психологія особистості».

Резюме. Про проблеми узалежненої поведінки юнацтва, які є достатньо гострими в багатьох країнах світу, у тому числі, і в Україні, розкривається у даній статті. Формування позитивного ставлення до здоров'я є одним з найбільш важливих психологічних утворень і вагомих чинників, що детермінують процес саморегуляції поведінки юнацтва в системі базових відношень. **Ключові слова:** культура здоров'я, адикція, ставлення, ставлення

УДК [378.147:811.111]:004

ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Білецька Юлія Геннадіївна,
аспірантка кафедри теорії і методики професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету ім. Г. С. Сковороди*

Постановка проблеми. У «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» підкреслюється, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життя в інформаційному суспільстві. З огляду на це вирішення проблеми сучасної підготовки майбутніх перекладачів у класичних університетах в контексті зміни пріоритетів у суспільстві й необхідності виховання свідомих, активних, самостійних, здатних творчо мислити громадян, є одним із актуальних завдань вищої школи України.

Зміст Рекомендацій Ради Європи щодо мовної освітньої політики формує нові вимоги до майбутнього перекладача в контексті демонстрації ним високого рівня професійної компетентності, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, сприяння мобільності студентів у межах європейського освітнього простору, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Широке впровадження ІКТ дозволяє майбутнім фахівцям з іноземної мови використовувати такі засоби навчання, які були б адекватні їх індивідуальним рисам, відповідали професійному досвіду, наявній міжнародній практиці, сприяли б подоланню труднощів у формуванні професійної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Професійна компетентність майбутнього фахівця з іноземної мови досліджувалась у працях І.І. Костікової [4], А. О. Маслюк [5], Л. І. Морської [6]. Але невирішеною раніше частиною цього питання залишається проблема визначення засад професійної компетентності саме майбутнього перекладача. На наш погляд, питання використання засобів ІКТ при формуванні професійної компетентності саме майбутнього перекладача залишається невирішеним.

Метою даної статті є теоретичне визначення засад професійної компетентності майбутнього перекладача в умовах впровадження ІКТ. **Завдання** стаття: 1) визначити поняття «професійна компетентність», 2) визначити основні засоби ІКТ; 3) схарактеризувати особливості професійної компетентності фахівців з іноземної мови в умовах впровадження ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Над проблемою компетентності на різних рівнях аналізу працювали дослідники С.Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І.Тараненко (компетентність як здатність до найбільш ефективного застосування знань), К.Корсак (цивілізаційна компетентність), І.Ящук (життєва компетентність особистості), В.Ковальчук (соціальна компетентність учителя), О.Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), В.Аніщенко, А.Михайличенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та ін. Українські вчені по-різному тлумачать

7. Написання домашнього твору із застосуванням вербальної опори у вигляді ключових фраз, плану, логіко-вербальної схеми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі викладеного зазначимо, що автентичні відеоматеріали мають величезний комунікативний та соціокультурний потенціал, який дасть можливість інтенсифікувати уроки французької мови та суттєво підвищити мотивацію до вивчення ІМ. Проте ефективним засобом навчання відеоматеріали можуть бути лише у випадку застосування сучасних та виважених педагогічних технологій навчання. Подальший розвиток нашого дослідження ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій до застосування франкомовних відеоматеріалів.

Резюме. У статті розглядаються переваги застосування автентичних відеоматеріалів на уроках іноземної мови, дається огляд деяких добірок франкомовних відеоматеріалів, наводяться приклади вправ та описано методику застосування автентичних відеоматеріалів в навчанні французької мови. Автор також виокремлює вимоги до навчальних відеоматеріалів. **Ключові слова:** технічні засоби навчання, автентичні відеоматеріали, комунікативні вправи, методика роботи з відеофільмом.

Резюме. В статье рассматриваются преимущества использования аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка, представлен обзор некоторых франкоязычных видеоматериалов, приводятся примеры упражнений и методика использования аутентичных видеоматериалов в обучении французскому языку. Автор также выделяет требования к учебным видеоматериалам. **Ключевые слова:** технические средства обучения, аутентичные видеоматериалы, коммуникативные упражнения, методика работы с видеофильмом.

Summary. The article discusses the benefits of using authentic footage foreign language lessons, provides an overview of some of the French-speaking videos, examples and exercises the technique of using video in teaching French. **Keywords:** technical training, authentic videos, communication exercises, methods of working with a video.

Література

1. Барменкова О.И. Использование кинофрагментов на уроках английского языка / О.И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 5. – С. 89-90.
2. Бичкова Н.И. Типология видеофонограмм та фонограмм для навчання усного іншомовного спілкування / Н.И. Бичкова // Методика викладання іноземних мов. – К.: Освіта, 1992. – Вип. 21. – С.68–72.
3. Близнюк О.І. Відео у навчанні іноземних мов / О.І. Близнюк // Іноземні мови. – 1996. – № 3. – С. 22-25.
4. Гузь О.І. Раціональна послідовність використання відеофонограмм та друкованих текстів у навчанні іноземної мови молодших школярів / О.І. Гузь // Іноземні мови. – 2000. – №3. – С. 40-43.
5. Колода С.А. Использование видеодокументов в современной методике обучения иностранным языкам /С.А. Колода, Л.И. Шевченко, Ю.Ф. Гордиенко. – Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования. Материалы IV Всероссийской (с международным участием) конференции, 20 апреля 2010 г. Том 2. – М.: РГСУ, 2010. – С. 211 – 214.

до здоров'я.

Резюме. Проблемы зависимого поведения юношества, которые обострены во многих странах мира, в том числе и в Украине, раскрыты в данной статье. Формирование позитивного отношения к здоровью является наиболее важным психологическим образованием, которое детерминирует процесс саморегуляции поведения юношества в системе базовых отношений. **Ключевые слова:** культура здоровья, адикция, отношение, отношение к здоровью.

Summary. The problems of youth addicted behavior that is sufficiently severe in many countries, including in Ukraine revealed in this article. Creating a positive attitude to health is one of the most important psychological entities and important factors that determine the process of self-regulation of behavior in the youth system of basic ratios. **Keywords:** culture of health, addiction, attitude, attitude to health.

Література

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев – М.: Педагогика, 1983. – 375 с.
2. Короленко Ц.П. Адиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обзор психиатрической и медицинской психологии. – 1991. - №1. - С. 8 - 15.
3. Леонова Л.Г., Бочкарева Н.Л. Вопросы профилактики адиктивного поведения в подростковом возрасте // Психология зависимости: Хрестоматия. – Минск: Харвест, 2004. – С. 449 - 548.
4. Про затвердження Заходів Міністерства освіти і науки України на виконання Указу президента України від 26.03.01 № 203/2001 «Про Національну програму «Репродуктивне здоров'я 2001-2005»: Наказ МОН України від 27.04.01 №348 // Інформаційний вісник: вища школа. 2002. - №7. - С. 67 - 69.
5. Про формування здорового способу життя дітей та підлітків і заборону тютюнокуріння в навчальних закладах та установах МОН України: Наказ МОН України № 612 від 10.09.03 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. - № 20. - С. 29 - 30.

УДК 159.942.2:37.047

ПЕСОЧНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

*Гришина Анастасия Викторовна,
аспирантка НПУ им. М. П. Драгоманова*

Направленность личности задаёт основной вектор развития личности в личностном и профессиональном плане. В связи с этим, наиболее успешной, на наш взгляд, является концепция эмоциональной направленности личности, разработанная Б.И. Додоновым [2], так как эмоциональная направленность личности выступает в качестве индикатора ценностных ориентаций личности, его интенций. Соответствие эмоциональной направленности личности требованиям профессии дает ему возможность реализовать в деятельности свои ценностные эмоциональные переживания (эмоции выступают, согласно теории Б.И. Додонова [2],) в виде «служебных ценностей». Таким образом,

данные ненасыщаемые переживания реализуются в процессе профессиональной деятельности, в том числе на этапе профессиональной подготовки.

В современных исследованиях Н. Е. Яблонски [3] поднимается вопрос мотивирования деятельности структурно-содержательными особенностями эмоциональной направленности личности в различной профессиональной деятельности. В данном процессе ведущая роль отводится не одному конкретному типу эмоциональной направленности личности, а целому комплексу механизмов эмоциональной самореализации субъекта.

Согласно полученным выше изложенным исследованиям, каждая цепочка типов эмоциональной направленности личности (ЭНЛ) имеет четкую последовательность и определенную степень выраженности. Такой профиль ЭНЛ является показателями удовлетворенности / неудовлетворенности в учебно-профессиональной или профессиональной деятельности.

В тоже время в области изучения проблемы эмоционального развития личности отмечается много предположений и нерешенных вопросов, требующих подтверждения конкретными исследованиями. Тем не менее, основным содержанием рассматриваемой в рамках настоящей публикации проблемы является выявление определяющего значения эмоционального развития в становлении личности, проявляющегося, в частности, в качестве развития динамической системы ЭНЛ. Выяснение его закономерностей может указать механизм развития личности человека в целом, поскольку чувственный мир представляет важную сторону внутреннего мира личности.

По результатам констатирующего эксперимента нашего исследования развития эмоциональной направленности обучающихся в техническом вузе студентов в процессе их профессионального самоопределения была создана факторно-аналитическая модель ЭНЛ (рис.1).

Метод факторного анализа подтвердил выделение четырех совокупности структурных компонентов эмоциональной направленности личности студентов технических специальностей.

В содержательном плане гностическая и эстетическая направленности характеризуют стремление к познанию, к преодолению противоречий, а также чувство красоты и возвышенного – объединяют «*познавательные*» ценностные переживания.

Альтруистическая, коммуникативная направленности характеризуют стремление оказать помощь, выразить сочувствие, стремление к эмоциональной близости с другими людьми. Практическая ЭН, являясь отражением удовлетворенности и успешности профессиональной деятельности, а также желанием добиться успеха в работе, также носит гуманистический характер. Эти типы ЭНЛ в совокупности мы назвали «*гуманистическим*» компонентом ЭНЛ.

Глорическая направленность проявляется в потребности самоутверждения и славы и находит свое отражение в желании студента удовлетворения потребности в телесном и душевном комфорте, то есть реализует так называемые «гедонистические» эмоции. Эти типы ЭНЛ в совокупности мы назвали «*идеалистическим*» компонентом ЭНЛ студента технического профиля.

Другий етап (мовна практика) передбачає паузовий (за допомогою стопкадру) перегляд відеофрагмента з метою привернення уваги учнів до відібраних мовних одиниць, вживання яких коментується викладачем та систематизується у процесі виконання комунікативних вправ.

Тут у пригоді стануть запитання типу: «Що б ви сказали, якби ...?», коли учням запропоновано вжити певний лексико-граматичний матеріал у нових ситуаціях. Після виконання вправ необхідно записати мовні явища, що підлягають систематизації, на дошці та в зошитах для подальшого опрацювання вдома та в мовній лабораторії.

На третьому етапі (мовленнєва практика) основним завданням є стимулювання активної комунікативної діяльності учнів на основі ситуації відеофрагмента з використанням опрацьованого мовного матеріалу. Перед третім переглядом відеофрагмента учням пропонуються завдання: простежити різні аспекти поведінки дійових осіб, соціальнокультурні особливості ситуації порівняно з аналогічними ситуаціями в нашій країні. Після перегляду фільму проводиться обговорення цих моментів. Розвитку усно-мовленнєвих умінь учнів сприяють такі ефективні види роботи, як драматизація та рольова гра. Якщо драматизація передбачає творче відтворення змісту відеофрагмента, то рольова гра стимулює учнів до висловлювання у подібній ситуації.

Робота з відеоматеріалом сприяє в основному розвитку навичок та вмінь аудіювання та говоріння. Слід також використовувати завдання, що допоможуть розвивати вміння письма. Учням можна запропонувати написати резюме (до 10 речень) змісту відеофрагмента, які читаються вголос. Група визначає кращий варіант. Традиційним є написання домашнього твору на основі переглянутого відеофрагмента [3, с. 22].

Схема роботи з фрагментом відеофільму іноземною мовою (за О. І. Близнюк)

I етап (розуміння)

1. Пред'явлення ситуації та завдань, які стимулюють учнів до активного перегляду відео фрагмента.

Зразки завдань: а) відповісти на запитання: “Qui? Où? Pourquoi?”; б) визначити правильні та помилкові твердження; в) визначити логічну послідовність основних подій.

2. Перший перегляд відеофрагмента.

3. Перевірка виконання завдань.

II етап (мовна практика)

1. Другий перегляд відео фрагменту.

2. Коментар та фонетичне опрацювання (в паузах) відібраних мовних одиниць.

3. Виконання вправ для відібраних мовних одиниць у нових ситуаціях типу “Qu’avez-vous dites, si... ?”.

III етап (мовленнєва практика)

1. Завдання, що стимулюють активну комунікативну діяльність студентів.

2. Третій перегляд відеофрагмента.

3. Обговорення поведінки дійових осіб та порівняння соціально-культурних особливостей.

4. Драматизація відеофрагмента.

5. Рольова гра.

6. Написання резюме.

діалогів у сценах;

б) ситуації можуть бути типовими до тих, які зустрічаються в реальному житті;

в) для заняття можуть бути обрані навчальні, художні, документальні, анімаційні фільми, рекламні ролики та інші сюжети.

3. Вимоги до мови та мовлення персонажів:

а) на початковому етапі роботи з відео мова має прослуховуватися достатньо чітко;

б) темп мовлення не повинен бути дуже швидкий, мають бути природні паузи між висловлюваннями;

в) бажано, щоб учні були ознайомлені з акцентом, діалектними формами того, хто говорить, якщо така особливість присутня, арготичні висловлювання повинні бути достатньо короткими і не дуже важкими для розуміння;

г) мова повинна бути сучасною, відповідно до вимог і норм літературної мови.

4. Вимоги до тривалості сюжетів:

а) сюжети можуть бути не більше 10-15 хвилин або поділятися на смислові частини, які можна представити як окремі завдання або навіть на різних уроках;

б) уривки повинні мати закінчений сюжет.

Важливо також відмітити, що робота з відеоматеріалами на уроці може проводитись у різних методичних режимах: в тандемі, в інтерактивному режимі, у формі проекту, що призводить до інтенсифікації навчального процесу та забезпечує різноманітність форм взаємодії між учасниками.

Згідно з даними методичних досліджень застосування відеофонограми особливо доцільно на двох етапах: на етапі формування мовленнєвих навичок та на етапі їх удосконалення. Головна перевага цього технічного засобу полягає у пред'явленні зразків іншомовного мовлення у зв'язному контексті в ситуаціях дійсного спілкування, коли учні бачать комунікантів і чують їх мовлення [2, с.70].

При підготовці заняття з використанням відео викладачу слід уважно переглянути відеофрагмент та відібрати певний лексико-граматичний матеріал, який підлягає засвоєнню, а також розробити завдання для мовної та мовленнєвої практики учнів. У залежності від характеру відеоматеріалу та навчальної мети визначається певна послідовність навчальних дій, а також специфічні для відео прийоми роботи. Найбільш типовим для сучасної методики навчання іноземних мов з використанням відео слід вважати трьохетапний розподіл навчальних дій.

Перший етап (розуміння) передбачає загальне ознайомлення з відеофрагментом та виконання вправ, спрямованих на розуміння послідовності дій та причинно-наслідкових зв'язків.

Для того, щоб підготувати учнів до активного сприйняття відеофрагмента, доцільно запропонувати декілька завдань щодо місця дії та дійових осіб. Слід також запропонувати учням завдання, що спрямовують їх увагу на розуміння основного змісту фільму: визначити правильні та помилкові твердження, логічну послідовність основних подій, що значно полегшить розуміння відеоматеріалу. Ці завдання можуть бути записані на дошці або роздані до перегляду відеофрагмента. Після перегляду відеофрагмента викладач перевіряє виконання вказаних завдань.

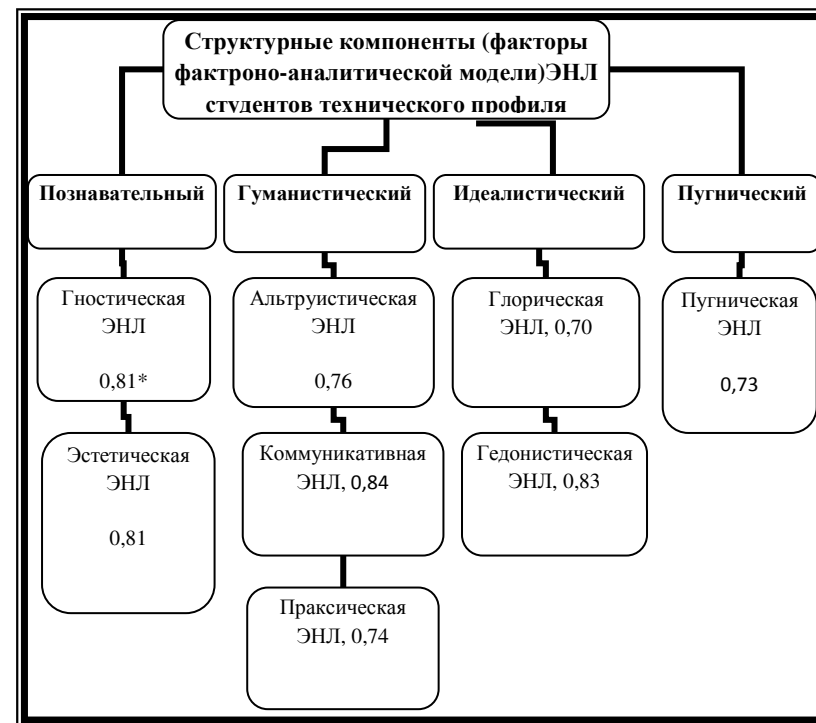


Рис.1. Структурно-компонентная модель ЭНЛ студентов технических специальностей

*) проведены значения собственных весов выделенных факторов

Жажда острых ощущений, чувство спортивного азарта и спортивная злость реализуется в пугнической ЭНЛ. Данный тип ЭНЛ был выбран как отдельный фактор, название которого соответствует данному типу ЭНЛ – «пугнический» компонент ЭНЛ студента высшей школы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для студентов технических специальностей характерно сочетание «познавательного», «гуманистического», «идеалистического» и «пугнического» компонентов эмоциональной направленности.

Данную структуру можно рассматривать в качестве основополагающей в формировании эмоционального профиля студента технического вуза и разработки программы формирующего эксперимента.

В рамках нашего диссертационного исследования была выявленная взаимосвязь между структурными компонентами профессионального самоопределения студента высшей технической школы и типами эмоциональной направленностью личности, что подтверждает гипотезу исследования о том, что эмоциональная направленность личности, как

значимая ценностно - содержательная характеристика субъекта, влияет на процесс профессионального самоопределения студентов ВУЗа и детерминирует его, а следовательно, развитие ЭНЛ студента будет способствовать повышению уровня профессионального самоопределения.

Поэтому, разработанная нами программа «Мой профессиональный путь» в рамках диссертационного исследования, носит инновационный характер и обращает внимание на проблему профессионального становления с точки зрения развития ЭНЛ студента высшей школы на примере технических специальностей.

Авторская программа формирующего эксперимента по развитию ЭНЛ в процессе профессионального самоопределения студентов технической направленности была апробирована во втором семестре 2011 – 2012 учебного года на базе Севастопольского национального университета ядерной энергии и промышленности.

Основная цель программы «Мой профессиональный путь» - развитие эмоциональной направленности личности, как значимой ценностно - содержательной характеристики субъекта, которая детерминирует процесс профессионального самоопределения студентов ВУЗа средствами современных активных социально-психологических методов обучения.

Из цели авторской программы вытекают ряд конкретных задач:

1) развитие эмоциональной направленности личности студентов на этапе профессиональной подготовки путем внедрения современных интерактивных методов обучения;

2) актуализация внутренних мотивов личности как индикатора удовлетворенности профессиональным выбором и процесса обучения в вузе;

3) развитие профессиональной рефлексии у участников тренинговой программы;

4) повышение уровня потребностей в профессиональном самообразовании и самовоспитании;

5) обобщение и систематизация полученных знаний и опыта;

6) формирование у студентов представления о профессиональном самоопределении как целостной системе, которая включает в себя ряд равноценных компонентов и взаимосвязей.

Беря во внимание тот факт, что психологический тренинг рассматривается с точки зрения трех составляющих, границы области применения которых весьма размыты: групповую психотерапию, психокоррекционные группы и обучения (согласно теории И. В. Вачкова [1]), то в основу нашей развивающей программы «Мой профессиональный путь» входят следующие методы факультативных занятий:

- песочная психокоррекция или «sandplay»;

- метод психотерапевтических (ассоциативных) карт;

- активные методы обучения: презентации, видео-лекторий, ролевые игры, кейсы, методика «Мировое кафе» и т.д.

В основу выше представленных методов тренинговой работы является развитие эмоциональных компонентов будущего профессионала. На первых занятиях у студентов были определенные трудности с осознанием своего эмоционального состояния, его рефлексией. Поэтому в рамках данного исследования, программа строилась на следующих этапах развития ЭНЛ в процессе профессионального самоопределения:

створити сценарій для кожної окремої картки із описом відношень між персонажами, їх діалогів.

Високою ефективністю видзначаються комунікативні вправи на співставлення зображення та звуку. Наприклад, одна група учнів отримує картки з уривками зображень, а інша група прослуховує звуковий ряд. Учні повинні переглянути та прослухати отриманий матеріал та правильно співвіднести його частини в єдине ціле, аргументуючи логіку вибору. Після цього відбувається порівняння відеоматеріалів та виправлення помилок.

За допомогою відеоматеріалів активно розвивається навчальна діяльність учнів у формі пошуку інформації та її осмислення. Під час первинного перегляду відеодокументу представляється тільки уривок відеоряду, з якого учні мають вилучити інформацію та відповісти на запитання: хто, коли, де, яким чином, чому та ін. Під час наступного перегляду учні вносять доповнення у свої відповіді.

Особливу увагу слід приділяти екстралінгвістичним особливостям іншомовного мовлення, які у реальному спілкуванні несуть дуже важливе смислове навантаження та викликають труднощі в учнів. Організуючи перегляд відеоматеріалів без звукового супроводу, можна звернути увагу учнів на кожен цікавий невербальний елемент за допомогою паузи у перегляді. При цьому відбувається формулювання певних припущень про значення невербального елемента. Під час подальшого перегляду з підключенням звукового супроводу перевіряються висловлені припущення [5].

Особливу увагу вчитель має приділити добору автентичних відеоматеріалів для уроку французької мови. Сьогодні, у вік розвитку комп'ютерних та Інтернет-технологій, ця проблема стала ще складнішою. Пошук цікавих, доступних, дидактично придатних автентичних матеріалів ускладнюється їхньою надзвичайно величезною кількістю. Ми пропонуємо вчителям обирати матеріали з укомплектованих медіатеки або з різноманітних педагогічних ресурсів Інтернету.

Наведемо невеликий огляд таких Інтернет-ресурсів:

- www.diplomatie.gouv.fr/audiovisuel-educatif (le site du Ministère des Affaires étrangères et européennes français);

- [www.cavilamenligne.com/dans la rubrique "Interculturel"](http://www.cavilamenligne.com/dans_la_rubrique_\) (le site du CAVILAM – Centre d'apprentissage des langues vivantes et des médias);

- www.clemi.org (le site du CLEMI, l'organisme du ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie);

- www.educasup.education.fr (le site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale pour l'Enseignement Supérieur propose des analyses de CD-Rom, de cassettes vidéo et de site Internet).

Ми наполягаємо на необхідності застосування саме автентичних відеоматеріалів, проте розуміємо, що далеко не усі з них є ефективними для навчання. Тому вважаємо за доцільне виокремити вимоги до них:

1. Вимоги до зйомки:

а) зображення і звук мають бути чіткими і якісними;

б) необхідна наявність великих планів з показом того, хто говорить, і поєднання їх із загальними планами, в яких зображено ситуацію;

в) міміка персонажів повинна бути чіткою.

2. Вимоги до сюжету

а) повинен прослідковуватись чіткий зв'язок між сюжетом і змістом

допомогою відеофонограми відбувається одночасне знайомство зі звуковим оформленням мовної одиниці і розкриття не тільки її значення, а й смислу.

Інша перевага відеофонограм під час ознайомлення з незнайомим мовним матеріалом обумовлена її значним психічним впливом на учнів, що пов'язано з появою нових подразників у вигляді серії яскравих світлових плям на екрані, які швидко змінюються. Збудження центру зору викликає перебудову фізіологічного стану кори головного мозку, виникає нова психічна реакція, яка швидко приводить організм у стан готовності до прийому нової інформації. Центральна нервова система збуджується, досягає особливо активного стану, який впливає на швидкість та широту психічних процесів, а також на сам процес сприйняття й аналізу нових відчуттів. Яскраві динамічні образи відеоряду залишають глибокі й тривалі сліди в пам'яті учнів.

Останньою перевагою відеофонограм є зображення процесу створення мовленнєвого висловлювання у відповідній ситуації спілкування. Розгортання мовленнєвого повідомлення в конкретних обставинах є складним евристичним процесом. Зображення мовця та наявність паралінгвістичної інформації забезпечується наочністю, яка презентується лише у відеофонограмі [4, с.40].

Відео є одним із видів комбінованих технічних засобів навчання, бо воно поєднує в собі візуальні та аудіо ефекти. Комбіновані технічні засоби (екранно-звукові) забезпечують подачу і сприйняття інформації, призначеної для зору і слуху.

Кожен навчальний фільм повинен відповідати програмі певного курсу, для якого він знятий, а також педагогічним вимогам і віковим особливостям учнів. Зміст навчального фільму доносять до учнів за допомогою виразних засобів кіно, спеціальних видів зйомок, мультиплікації тощо. [1, с.89].

Застосування відематеріалів на уроках ІМ дозволяє вирішувати цілу низку практичних, освітніх, розвиваючих та виховних завдань. Крім того, відематеріали, у відриві від звукового супроводу, демонструють зорові образи предметів, персонажів, місця, де відбувались події. Це дає можливість організувати цілу низку вправ різних типів (мовних та комунікативних). Сприяючись на практичний досвід фахівців у галузі викладання ІМ та наш власний, опишемо їх.

Під час перегляду документального відематеріалу виконуються вправи на засвоєння лексичних та семантичних полей, що відносяться до сюжету документа. Працюючи в групах, учні називають найбільшу кількість предметів, місць, деталей. Наведемо кілька прикладів вправ, які виконуються після перегляду фільму (для виконання вправ застосовуються індивідуальні картки):

- підкресліть слова, які позначають предмети, назви або місця, які ви бачите на екрані;

- викресліть зайву лексику;

- доповніть перелік лексичних одиниць, які семантично відповідають темі відематеріалу.

Відематеріали можуть також застосовуватись при проведенні комунікативно спрямованих вправ творчого та ігрового характеру. Наприклад, перед переглядом відематеріалу викладач роздає учням картки із зображенням ситуації. При появі на екрані зображень учні повинні їх порівняти з ситуацією представленою на картках та доповнити відповідними деталями. Роботу можна продовжити письмовим творчим завданням –

1 етап – виражені емоціональні переживання студентів;

2 етап - ідентифікація емоцій, зв'язаних з майбутньою професійною діяльністю;

3 етап – підвищення рівня емоціональної спрямованості особистості, як значимої ціннісно-содержательної характеристики суб'єкта.

На наш погляд, одним із яскравих методів є пісочна психотерапія або «sandplay». В чому цінність пісочної терапії? Пісок і вода – прекрасні інструменти, які необхідно використовувати в роботі психолога. Для дітей пісочна терапія – природна форма експресії, і вони з готовністю тягнуться до цього. Більшість дорослих уже мають певний досвід гри з піском в дитинстві: на пляжі або в пісочниці. Пісочна терапія стає певною зв'язкою між часом або нагадуванням про минулий досвід і стає дверю в дитинство. Оскільки у більшості дорослих не було жодних специфічних культурних обмежень (наприклад, заборони на гру з піском в дитинстві, вони не стеснюються створювати свої пісочні світи.

Для дорослих – це двері в дитинство [3]. В грі з піском не існує правильних або неправильних способів. Гра активізує ресурси самоцілювання і дає можливість покращити психологічне здоров'я. Пісочниця дозволяє мати справу з різними подіями життя (травми, стреси, проблеми розуміння, в тому числі і професійне розвиток).

В пісочній терапії використовується дерев'яний піднос (пісочниця) стандартного розміру (50 см x 70 см x 8 см), пісок, вода, мініатюрні фігурки і предмети (краще всього підбирати фігурки і предмети не вище 10-12 см.) Такі габарити оптимально відповідають розмірам нормального поля зорового сприйняття. Піднос з піском, або пісочниця – унікальний інструмент, який дозволяє взаємодіяти з багатьма подіями життя, включаючи проблеми міжособистісних стосунків, травми, особистий ріст, інтеграцію і перебудову Самості, в тому числі і проблеми професійного самоцілювання особистості.

Дно і борти пісочниць зазвичай фарбують у блакитний колір – це нагадує модель світу: блакитне дно символізує воду, а борти – блакитне небо. Крім того, насичений блакитний колір здатний впливати на людину умиротворяючим чином.

Таким чином, пісочна терапія – один із дивовижних методів терапії – в контексті арт-терапії представляє собою невербальну форму психотерапії. Це один із способів спілкування з самим собою і з оточуючим світом; унікальний спосіб зняття внутрішнього напруження, втілення його на несвідомо-символічному рівні, що дозволяє підвищити впевненість в собі і відкрити нові шляхи розвитку. Пісочна терапія дає можливість відновити свою психічну цілісність, зібрати свій унікальний образ, картину світу, торкнутися глибокого, подлинного Я.

Розглянемо одну з методик використання технології пісочної психотерапії в нашій програмі.

В основі даної методики лежить теорія Е. Десі [5], в якій розглядаються потреби в наступних компонентах:

- *потреба в самоцілюванні* (потреба відчувати самого себе джерелом власної активності);

- *потреба в компетентності* (потреба ощущати себе компетентним, знаючим і имеючим що-то робити);

- *потреба в значимих відносинах* (потреба бути включеним в значимі відносини з іншими людьми в процесі діяльності).

С допомогою песочної психотерапії студентам була запропонована методика «Базові потреби Едварда Десі» (45 хвилин), метою якої являлось ідентифікація емоційно-ціннісних переживань професійних мотивів.

Студентам пропонувалося вибрати себе і шість іграшок, які символізують наступні категорії в професійній діяльності: «активний - пасивний», «компетентний / некомпетентний» і «важливі люди / неважливі люди».

Виставляючи фігури себе, а також своїх професійних потреб студенти знаходили місце в пісочниці, яке символізувало стан себе, своїх потреб і можливостей.

Підводячи підсумок заняття, студенти акцентували увагу на тому, що «дуже важко було знайти «правильне» місце для всіх протилежних бажань» (Сергей, 21 рік).

Було відзначено, що деякі студенти намагалися вистроїти свої потреби в формі кола, при цьому акцентували увагу на своїй особистості, яка знаходиться посередині («еґоцентрисм»).

Інші ж навпаки, потреби розміщали в одній з частин пісочниці (в більшості випадків навколо бортиків, тобто, робили вибір несвідомо), а себе ставили з іншої сторони. Таким чином, ми бачимо повністю ігнорування своїх бажань, внутрішніх мотивів і переживань самими студентами.

В процесі роботи були задані наступні уточнюючі запитання:

- Коли ти дивишся на картинку, ти скоріш де?
- Як у тебе емоційні відчуття?
- Де ці емоційні переживання в тебе?
- Якщо б у цієї картини було назва, то яке б воно було?

Таким чином, авторська програма формуючого експерименту «Мій професійний шлях» показала нові можливості по формуванню професійного самоопределення шляхом актуалізації ЕНЛ студентів технічного вузу. Відповідність емоційної спрямованості потреб професії дає можливість реалізації цінних для людини емоційних переживань в професії і тим самим забезпечує задоволення і розвиток в здійснюваній діяльності.

Резюме. В статті були вивчені особливості розвитку емоційної спрямованості особистості в процесі професійного самоопределення особистості студентів технічного профілю. Була створена психологічна програма «Мій професійний шлях», метою якої є розвиток емоційної спрямованості особистості, як цінної цінності - змістової характеристики суб'єкта, детермінуючої процес професійного самоопределення студентів вузів шляхом впровадження сучасних активних методів тренінгової роботи, в тому числі і використання технологій песочної психотерапії.

Резюме. У статті були вивчені особливості розвитку емоційної спрямованості особистості в процесі професійного самоопределення особистості

роботами Бичкової Н. І., Вайсбурд М. Л., Верисюкіна Ю. І., Гузь О. І., Коджаспирової Г. М., Мяткової М. І., Clément Guyot Chr. та інших.

Виділення невирішених раніше загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Беручи до уваги попередні дослідження ми виокремимо дидактичні умови та вимоги застосування автентичних відеоматеріалів на уроках французької мови.

Метою даної статті є визначення дидактичних переваг застосування відеоматеріалів як комплексного ТЗН та опис технології їх застосування на уроках французької мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання відео на уроках ІМ сьогодні набуває все більшого значення у навчанні та вихованні учнів, тому що відеоматеріали не тільки представляють учням живе мовлення носіїв мови, але й занурюють їх у ситуацію, в якій вони знайомляться з мовою міміки й жестів. Відео, крім усього іншого, може допомогти подолати культурний бар'єр при вивченні мови. Відеодокументи дозволяють передати різні реальні ситуації спілкування та користуватись ІМ як засобом спілкування. Зорове та слухове навантаження, ситуативність та інформативність відеоматеріалів надають особливого значення у їх використанні. Відеоматеріали можна застосувати як опору, зразок або ситуацію для спілкування. Спосіб пред'явлення інформації, вміщений у відео, його складові, теми та ситуації знаходяться в залежності від предмету вивчення та конкретних навчальних завдань.

Під час проведення занять з використанням відеоресурсів викладач повинен ставити перед собою мету комплексного використання ТЗН з переходом від репродуктивної форми навчальної діяльності до самостійної продуктивної, такої, що спонукає до творчості. Завдання для роботи з переглянутим матеріалом має відповідати наступним вимогам: автентичність мовного матеріалу, його відповідність соціокультурним вимогам сучасного життя, можливість індивідуалізації навчання, відповідність відеоматеріалів інтересам молоді, спонукання учнів до здійснення міжособистісного і міжкультурного спілкування з використанням знань про національно-культурні особливості нашої країни і країни мови якої вивчається (у нашому випадку Франції чи будь-якої іншої франкомовної країни).

Окрім цього, вправи, що використовуються на заняттях з відео, дозволяють розвивати наступні компенсаторні вміння учнів: розвиток умінь виходити із ситуації у разі браку мовних засобів та мовленнєвих умінь, розвиток мовної здогадки, розвиток умінь прогнозувати зміст за наявності певних фактів, текстів, відеоряду.

Перевагами використання відеофонограми на етапі формування мовленнєвих навичок під час подачі нового мовного матеріалу порівняно з її застосуванням на інших етапах є те, що вона одночасно знайомить учнів зі звуковим оформленням та змістом мовної одиниці, має сильний психічний вплив, наочно зображує процес створення мовленнєвого висловлювання.

За допомогою динамічної наочності семантизація слів відбувається в потоці дискурсивного висловлювання, в якому виявляється рівень активності слова від розвитку системи його зв'язків у будь-якій ситуації спілкування. Семантизація слів з опорою на статичну наочність, коли мовна одиниця використовується лише з метою називання, не повністю забезпечує розкриття значення слова, не сприяє розумінню деяких його зв'язків та активності. За

І.В. Охріменко, В.О. Пашенко, Н.І. Білик та ін. – Полтава: ПОПОПП, 1999 – 376 с.

6. Песталоцци І.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах / под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.; Т. 2 – 416 с.

7. Савчин М.М. Організація сучасного уроку хімії / М.М. Савчин // Хімія. Шкільний світ. – 2008. – № 21 (561). – С. 3 – 13.

8. Сущенко Л. До питання про теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Л. Сущенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 3. – С. 61 – 69.

УДК 372.881.1

АВТЕНТИЧНІ ВІДЕОМАТЕРІАЛИ НА УРОЦІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Колода Світлана Олександрівна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри лінгводидактики

і методики викладання іноземних мов

Горлівського інституту іноземних мов

ДВЗН «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми. Аналіз розвитку методичної теорії навчання іноземних мов (ІМ) доводить, що у різні періоди становлення суспільства активізуються певні методи та технології навчання. Кінець ХХ – початок ХХІ століть характеризуються бурхливим розвитком техніки, мультимедійних та комп'ютерних технологій, що обумовило широкий спектр використання аудіовізуальних засобів у навчанні ІМ. Поява таких засобів комунікації як телебачення, Інтернет, мультимедіа призвели також і до появи нових технологій навчання та методичних підходів (аудіовізуальний метод, телекомунікаційні мультимедійні проекти тощо). Зарубіжні науковці підкреслюють підвищення інтересу до застосування відеотехнологій у навчальному процесі та посилення методичної ролі відео як креативного засобу навчання. Проте, слід відзначити, що у практиці навчання ІМ загальноосвітньої та вищої школи застосування автентичних відеоматеріалів не має достатнього розповсюдження. Пов'язано це, перш за все, з відсутністю у викладачів чіткого розуміння особливостей цієї навчальної технології, складністю добору ефективних для досягнення навчальних цілей автентичних відеодокументів, відсутністю достатньої кількості практичних наробок застосування відеоматеріалів на уроках ІМ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основи теоретичних досліджень застосування аудіо- та аудіовізуальних засобів навчання були закладені ще в середині ХІХ століття з появою інтересу до технічних засобів навчання (ТЗН). Перш за все це дослідження М. В. Ляховицького, який визначив принципи застосування ТЗН, виокремив їх різновиди (фонограма, відеофонограма). Його дослідження розвивались у роботах І. М. Кошмана, Л. І. Шевченко, П. В. Карпова. Останнім часом вітчизняні та зарубіжні науковці знов повернулись до аналізу різних аспектів застосування ТЗН. Дослідження застосування відеофонограм в навчанні ІМ проводились в

студентів технічного профілю. Нами була створена психологічна програма «Мій професійний шлях», метою якої є розвиток емоційної спрямованості особистості, як значущої ціннісно - змістовної характеристики суб'єкта, яка детермінує процес професійного самовизначення студентів ВНЗ шляхом впровадження сучасних активних методів тренінгової роботи, в тому числі використання технології піскової психотерапії.

Summary. We have studied the characteristics of emotional orientation of the individual in the process of professional self-identity of students of technical profile. We have established a psychological program "My career path," the purpose of which is to develop the emotional orientation of the individual, as a significant value - content characteristics of the subject, which determines the process of professional self-university students by introducing modern methods of active training work, including the use of technology sand therapy.

Література

1. Вачков І.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. - М: Издательство «Ось-89». - 1999. – С. 11-12.

2. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. - М.: Политиздат, 1977. - 272 с.

3. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Наталья Александровна Сакович. – СПб.: Речь, 2008. – С. 16-17.

4. Яблонски Н. Е. Личностно-психологические ресурсы позитивной эмоциональной направленности (на примере личности судоводителя): дис. ...кандидата псих. наук: 19.00.01 / Яблонски Наталья Евгеньевна. – Краснодар, 2009. – 230 с.

5. Deci E. L. The psychology of self-determination / Advard Deci. - Toronto: «Lexington books», 1980.

УДК: 371.38.003.1. 378.14

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТРЕНІНГІВ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ У ДИДАКТИЧНІЙ СИСТЕМІ ВНЗ

Ковальчук Г. О.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології

ДВНЗ «Київський національний економічний

університет імені Вадима Гетьмана»

Постановка проблеми. Тренінгові технології навчання набули значного поширення в системі ВНЗ та професійної підготовки економістів, а їх достатня результативність та популярність на різних рівнях економічної освіти вимагають від організаторів та викладачів спеціальних економічних дисциплін прискіпливої уваги до розроблення науково обґрунтованих умов їх доцільного використання з метою управління якістю знань у професійному навчанні студентів. Важливими наслідками тренінг-навчання майбутніх економістів має бути забезпечення достатньої ефективності квазіпрофесійних умінь для виконання функціональних обов'язків майбутнього працівника, та його готовність до взаємодії у системі управління знаннями на певній посаді у професійній діяльності.

Аналіз досліджень, на які спирається автор. Теоретичні та методичні питання впровадження інноваційних, і, зокрема, тренінгових технологій у навчання майбутніх економістів у ВНЗ досліджували багато вчених у різних країнах світу. Серед них: Герасимов В.І., Дичківська І.М., Ілюхіна Л.В., Кваша В.П., Кларін М.В., Павленко А. Ф., Равен Дж., Репіна І. М., Тализіна Н. Ф. та ін. Основоположними для даної статті є також дослідження у галузі управління персоналом та управління знаннями: Верби В.А., Гребешкової О.М., Гребньова Є.Т., Згуровського М.З., Криштафовича О. М., Магури М.І., Мільнера Б.З., Сухорукова А.І. та інших вчених і практиків.

Виділення невіршених частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Для забезпечення запланованої (бажаної) ефективності тренінг-навчання зі спеціальності студентів - майбутніх економістів необхідним є формування спеціальних професійних педагогічних умінь викладачів фахових предметів за такими їх групами в структурі педагогічної діяльності: організаційно-конструктивні уміння і технологічно-методичні уміння. Спеціально організоване професійне навчання викладачів ВНЗ з організації професійно-орієнтованих тренінгів сприятиме розвитку їх майстерності в реалізації таких основоположних функцій викладання, як конструктивна, технологічна, комунікативна та гностична.

Мета цієї статті - узагальнення технологічних аспектів організації професійно-зорієнтованих тренінгів для викладачів спеціальних дисциплін фахової підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, виявлення факторів узгодження знань і методичних компонентів ефективності тренінг-навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конструктивна діяльність викладача - це організація навчального матеріалу предмета, вміння пристосовувати логіку його змісту, структурувати матеріал відповідно до завдань програми з урахуванням навчальних ситуацій, та особливостей груп студентів, вміння організувати вивчення матеріалу в конкретній навчальній ситуації. Конкретні завдання, які мають бути реалізовані викладачами у ході тренінг-навчання: розробити структуру моделі професійної компетентності для студентів як майбутніх фахівців-економістів та визначити, які її компоненти можуть формуватися за допомогою навчального тренінгу з предмета; розробити методичну структуру професійно-орієнтованого тренінгу з предмета, впорядкувати дидактичні цілі, завдання і методи їх реалізації у ході навчання; встановити критерії та показники ефективності навчального тренінгу з предмета; вибрати модель контролю та розробити систему контрольних заходів для перевірки рівнів засвоєння знань; розробити власну модель рольової поведінки як керівника навчального тренінгу.

Навчальні бізнес-тренінги, які використовують у процесі професійної підготовки майбутніх економістів, можуть бути різних типів.¹ Такі навчальні системи включають і традиційне навчання пояснювально - ілюстративного типу, і тренування в умовних та реальних виробничих ситуаціях.

Викладач повинен враховувати, що на організацію тренінг-навчання

¹ Ковальчук Г. О. Використання тренінгових технологій при вивченні економічних дисциплін у КНЕУ // Наукові записки Тернопільського нац. пед. університету. – Серія : Педагогіка. – № 5 - 2005. – с. 203 - 209.

профілю сприяє інтегроване вивчення хімічних і технологічних дисциплін.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що під час вивчення хімічних і технологічних дисциплін ми впроваджуємо різні технології розвивального навчання. Це не тільки дозволяє урізноманітнити процес навчання, підвищити інтерес студентів до нього, але й сприяє якісній підготовці майбутніх фахівців харчового профілю, забезпечує формування їхньої професійної компетентності на основі інтегрованого підходу.

Розглянуті питання не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. *Перспективи подальшого наукового пошуку* ми вбачаємо у проведенні різних видів інтегрованих занять з хімічних і технологічних дисциплін, що сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв.

Резюме. З'ясовано сутність понять “розвивальне навчання”, “розвиваюче навчання”, “технологія розвивального навчання”. Розглянуто основні методи розвивального навчання, види творчо-розвивальних технологій, які використовуються у процесі вивчення хімічних і технологічних дисциплін на основі інтегрованого підходу. Наведено результати експериментального дослідження рівня саморозвитку студентів коледжу та визначено фактори, що впливають на нього. **Ключові слова:** інтегрований підхід, професійна підготовка, технологія розвивального навчання, фахівці харчового профілю.

Резюме. Выяснено сущность понятий “развивающее обучение”, “развивающая учеба”, “технология развивающего обучения”. Рассмотрены основные методы развивающего обучения, виды творческих развивающих технологий, которые используются в процессе изучения химических и технологических дисциплин на основании интегрированного подхода. Приведены результаты экспериментального исследования уровня саморазвития студентов колледжа и определены факторы, влияющие на него. **Ключевые слова:** интегрированный подход, профессиональная подготовка, технология развивающего обучения, специалисты пищевого профиля.

Summary. It is found out essence of concepts “developing studies”, “developing studies”, “technology of developing studies”. The basic methods of developing studies are considered, kinds creatively developing technologies which are used in the process of study of chemical and technological disciplines on the basis of computer-integrated approach. The results of experimental research of level of samorozvitku of collegians and certainly factors which influence on him are resulted. **Keywords:** computer-integrated approach, professional preparation, technology of developing studies, specialists of food type.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дусавицкий А.К. Одаренный ребенок и развивающее обучение / А.К. Дусавицкий // Обдарована дитина. – 1998. – №5-6. – С.24-27.
3. Жидецкий Ю.Ц. Сучасні проблеми професійного розвитку особистості / Ю.Ц. Жидецкий // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 69 – 75.
4. Момот Л.М. Творчо-розвивальні технології та їх реалізація в середній школі / Л.М. Момот // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 1. – С. 7 – 8.
5. Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник / Редакційна колегія: П.І. Матвієнко (голова), С.Ф. Клепко (науковий редактор),

Будь-яке навчання веде до розвитку, найвищою формою якого є саморозвиток особистості. Студенти розвиваються у процесі своєї навчальної діяльності. З метою з'ясування **рівня саморозвитку** студентів та факторів, що сприяють чи перешкоджають їхньому саморозвитку ми провели анонімне анкетування 45 студентів Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості (групи ВХП – 2 та ВХП – 2с). Аналіз відповідей на запитання “Яким є рівень Вашого саморозвитку” наведено на рис. 2:

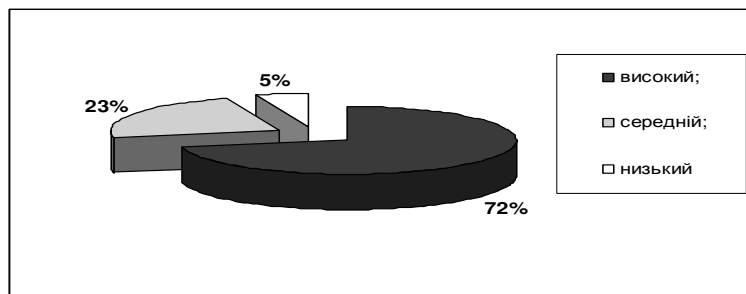


Рис. 2. Результати опитування студентів Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості НУХТ

Як видно з рис. 2, більшість студентів вважають, що мають високий рівень саморозвитку. На запитання “Які фактори перешкоджають Вашому саморозвитку” ми отримали різні відповіді студентів (зокрема: стан здоров'я, нестача часу, лінощі, розчарування, оточення тощо).

Аналіз відповідей на запитання “Підвищенню рівня саморозвитку майбутніх фахівців харчового профілю сприяє.....” наведено на рис. 3:

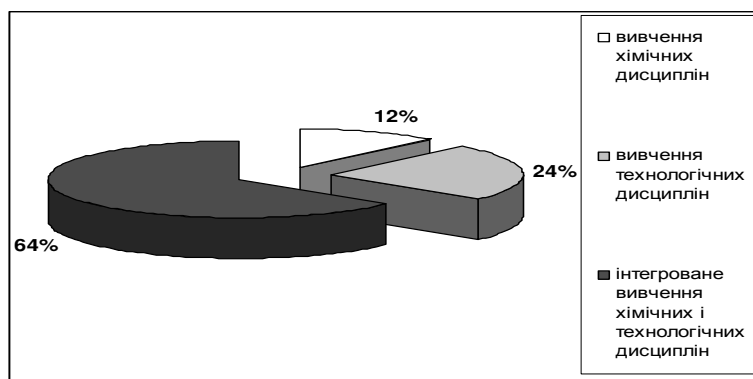


Рис. 3. Результати опитування студентів Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості НУХТ

Аналіз відповідей на це запитання засвідчує, що більшість студентів вважає, що підвищенню рівня саморозвитку майбутніх фахівців харчового

майбутніх фахівців-економістів впливають такі ключові фактори: соціально-економічні вимоги до фахівця в конкретних умовах професійної діяльності; домінуюча у навчальному закладі концепція підготовки фахівців; особливості навчальних цілей, які реалізуються у процесі професійної підготовки; структура і елементи професійних компетентностей, які можуть бути сформовані при вивченні предмета; рівні практичної діяльності, які студент може реалізувати після закінчення навчального закладу; можливості організації функціональних («малих» груп) для виконання поточних і проєктних завдань при вивченні предмета; фактори, що вплинули на професійний вибір студентів конкретної спеціальності тощо.

Розпочинаючи тренінг – навчання студента викладачу зонайперше потрібно розробити структуру моделі професійної компетентності фахівців-економістів та визначити, які її компоненти можуть формуватися за допомогою тренінгу.

Навчальний професійно-орієнтований бізнес-тренінг має основну зорієнтованість безпосередньо на досягнення конкретних результатів, значимих для професійної діяльності, на збільшення продуктивності праці учасників. Тому предметом навчального тренінгу є елементи професійної компетентності майбутніх економістів. Компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні між собою але можуть замінити один одного як **елементи ефективної професійної поведінки** та впливати на досягнення цілей. Серед найважливіших компонентів ефективної поведінки дослідники виділяють: *когнітивні*: вміння формулювати цілі та визначати шляхи їх досягнення, передбачати і долати перешкоди, аналізувати умови роботи й управляти ними, виявляти і вирішувати ціннісні конфлікти, співвідносити свою роль і власні дії; *афективні*: використовувати емоції для вирішення задач, управляти афективними проявами; *вольові*: докладати зусилля для досягнення мети, забезпечувати необхідні ресурси та їх ефективне використання. **Значимі аспекти поведінки: досягнення**: робити нове, вдосконалювати; *співробітництво*: надавати підтримку, сприяти, забезпечувати спільну роботу, встановлювати стосунки, організувати групові обговорення; *вплив*: забезпечувати обмін знаннями для прийняття рішень, спрямовувати групу на досягнення цілей [4; 5].

Плануючи тренінг, викладач має ознайомитися з вимогами ГСВО зі спеціальності до результатів навчання та вимогами професіограми до певних видів посад за спеціальністю, з тим щоб розпланувати, які складові професійної компетентності мають бути обов'язковими у тренінг-навчанні. При цьому важливо враховувати, що вимоги ринку праці є досить гнучкими і неструктурованими, а професіограми – часто змінюються – так у галузі підприємництва і бізнесу їх є кілька сотень. Попри це, професіограма є певним орієнтиром, який допоможе студенту встановити свою відповідність вимогам до виконання професійних ролей, а викладачу виконати своєрідний «опис посади», яку може зайняти студент, як майбутній фахівець: назву, обов'язки, знання і поведінку, які вимагаються до реалізації, відповідальність – за що і перед ким, критерії ефективності: без чого виконання посади буде неможливим.

Наступним завданням для викладача має бути опис групи професійних умінь, які студент-майбутній фахівець може реалізувати на певній посаді, та визначення, які з даних умінь можуть формуватися засобами навчального

предмета (таблиця 1).

На основі отриманих матеріалів викладач має можливість максимально конкретно розпланувати дидактичні цілі і завдання навчального тренінгу з предмета та сформулювати мету проведення навчального тренінгу: визначити учасників та їх рольові посади; окреслити навчальні цілі: пізнавальні, афективні й психомоторні; встановити міждисциплінарні зв'язки предметного тренінгу.

Таблиця 1

Класифікація професійних умінь за їх використанням у практичній діяльності

Групи умінь	Характеристики їх застосування
Оперативно - функціональні	Стосуються конкретного виду діяльності (вміння здійснювати відповідні розрахунки, вести документацію, зіставляти й аналізувати показники діяльності та загальну кон'юнктуру ринкової ситуації тощо)
Соціально - функціональні	Передбачають виконання робіт у взаємодії з іншими людьми та їх групами: в середині відділу; з іншими відділами; із суміжними структурами (постачальники, банки, торговельна мережа тощо); з клієнтами тощо.

Наступним важливим кроком планування ефективного тренінгу є розроблення методичної схеми навчального професійно-орієнтованого тренінгу. Для цього потрібно побудувати методичну структуру тренінгу, узгодити дидактичні цілі, завдання і методи їх реалізації у ході навчання.

Тренінгові форми навчання можуть базуватися на використанні одного основного метода (наприклад, сюжетної гри) або кількох різних (міні-лекція, дискусія, кейс-метод, управлінська гра). Вибір методів залежить від типу, складності завдань і тривалості самого тренінгу (табл. 2).

Таблиця 2

Методична структура бізнес-тренінгів

Етапи заняття:	Тренінг виконання	Тренінг вирішення проблем	Тренінг прийняття рішень	Тренінг проєктування
	Зміст, методи і форми роботи			
Вступ.	Знайомство. Виявлення очікувань. Виявлення наявного досвіду роботи. // Пояснення учасникам суті роботи. Бесіда. Міні-презентації учасників			
I етап. Розуміння діяльності	Пояснення суті посадових функцій у виробничому процесі, виконання посадових ролей	Вступ до проблеми. Характеристика проблемної ситуації //	Характеристика проблемної ситуації: Чому виникла потреба нових рішень	Характеристика діяльності підприємства. Аналіз конкретної ситуації.
II етап. Вимоги та очікування	Ознайомлення з документами.	Індивідуальна робота: Виявлення	Мозкова атака, обговорення: Аналіз	Консультаційна робота: формулювання

Наведемо приклади таких завдань.

Завдання 1. Від назви якого хімічного елемента, викинувши першу літеру, можна утворити назву алкогольного напою, що використовується в харчовій промисловості для виготовлення харчових есенцій? (*бром* → *ром*; *хром* → *ром*).

Завдання 2. У назві якого галогену зміна порядку літер приводить до одержання виду картоплі? (*хлор* → *лорх*).

Значимо, що особливо цікавими для студентів є **кросворди** з розгадуванням **ключового слова** (наприклад, усі запитання в кросворді є такими, що вимагають знань з органічної хімії, а ключове слово означає харчовий продукт). У такий спосіб ми завжди звертаємо увагу студентів на міждисциплінарні зв'язки хімічних і технологічних дисциплін, що забезпечує формування інтегрованої системи знань та умінь майбутніх фахівців харчового профілю.

Важливого значення у вивченні хімічних дисциплін надаємо **технології проблемного навчання**. У цьому випадку процес навчання побудований у такий спосіб, що студенти засвоюють новий навчальний матеріал завдяки розв'язанню проблемних теоретичних і практичних завдань, вирішуванню різних проблемних ситуацій. При цьому викладач або студент ставить проблему, а тоді її вирішують спільно або окремо. Для проблемного навчання головним є дослідницький метод. Під час такого навчання студенти вчать мислити логічно, науково, творчо; впевнені у своїх знаннях та можливостях. Результатом проблемного навчання є нові знання, вміння, навички. Проблема, яку вирішують студенти може бути як внутрішньо дисциплінарною, так і міждисциплінарною. Наприклад, при вивченні теми "Вуглеводи" ставимо студентам такі проблемні запитання:

1) Чим подібні та чим відмінні два вуглеводи — глюкоза і фруктоза? У яких продуктах харчування вони містяться?

2) Що називають клейстеризацією, кавітацією, декстринізацією? Яке значення мають ці процеси у формуванні смакових властивостей готових страв?

Як засвідчує проведене нами дослідження, розвиткові професійних знань, умінь та навичок студентів сприяють також навчальні екскурсії на виробництва (наприклад, хлібозаводи, пивоварні, кондитерські фабрики тощо). Під час таких екскурсій та після їх проведення ми обов'язково обговорюємо зі студентами проблеми, які в них порушувалися. Отже, аудиторні заняття та позааудиторні заходи є результативними, якщо усі студенти активно працюють, чітко висловлюють свою думку, аналізують проблему, обгрунтовують свою відповідь, роблять логічні висновки.

Зауважимо, що чимало студентів не люблять розв'язувати хімічні задачі. Тоді як розв'язування задач сприяє міцному засвоєнню і закріпленню теоретичних знань, формуванню практичних умінь і навичок. З огляду на це, важливо добирати задачі такого змісту, щоб вони були для студентів цікавими, пізнавальними та професійно спрямованими. Крім того, спочатку слід пропонувати студентам прості задачі, а тоді — складні, комбіновані.

Розвиткові умінь, навичок, логічного мислення студентів сприяє **використання опорних матеріалів** на різних етапах заняття. Інтегровані опорні схеми, рисунки, таблиці — це засоби, які є містять найнеобхіднішу інформацію, що дає змогу полегшити розуміння засвоєного матеріалу.

увагу, творчі здібності, мислення, почуття відповідальності за свої дії, привчає їх акуратно поводитися з хімічними речовинами, приладами, посудом. Це забезпечує високий рівень творчості студентів. Індивідуальне (групове) виконання експериментального дослідження з подальшим спільним обговоренням його результатів формує професійні знання, умінь, навичок, досвіду тощо. Розвитку творчих здібностей студентів сприяє також науково-дослідна робота студентів, що проводиться в позааудиторний час (участь у наукових гуртках, змаганнях, студентських наукових конференціях, хімічних олімпіадах тощо).

Проектна технологія передбачає розв'язування студентом або групою студентів будь-якої проблеми, виконання творчих проєктів, що потребує, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого боку, інтегрування знань, умінь з різних навчальних предметів, галузей науки, техніки тощо [4, с. 8]. Під час вивчення хімічних дисциплін ми пропонуємо студентам індивідуальні завдання на виконання навчальних проєктів, що передбачають інтегрування знань, умінь і навичок з технологічними дисциплінами (наприклад, “Технологія харчування”, “Технологією хлібопекарного виробництва” тощо).

Технологію “мозкового штурму” застосовуємо при вивченні хімічних речовин, відомих для студентів з побуту. Так, під час вивчення теми “Вуглеводи” студенти згадують про крохмаль, сахарозу, наводять відомі для них фізичні та хімічні властивості цих речовин.

Під час вивчення хімічних дисциплін широке застосування має **ігрова технологія**, що дозволяє використовувати навчальні ігри або їх елементи на різних етапах процесу навчання. У своїй практичній діяльності ми найчастіше використовуємо рольові ігри (розробляємо сценарій ситуації, між студентами розподіляємо ролі дійових осіб). Ігри допомагають студентам краще зрозуміти і вивчити навчальний матеріал, сприяють розвитку їх творчих здібностей, формують вміння визначати характерні ознаки предметів, порівнювати та співставляти їх.

Навчальні ігри мають чітку структуру, елементами якої є: ігрова задумка, правила гри, ігрові дії, дидактичне завдання, обладнання, результат. Бажано, щоб навчальна гра базувалася на досвіді студентів, набутому на попередніх заняттях чи в суспільному житті. При вивченні хімічних дисциплін застосовуємо такі навчальні ігри: “Хто важливіший?”, “Хто швидше?”, “Перегони”, “Склади формулу”, “Хто спритніший?”, “Хімічне лото”, “Третій зайвий”, “Що зашифровано?”, “Упіймай помилку” та ін.

До інтерактивного навчання відносять нетрадиційно організовані заняття (уроки-суди, конференції, КВК, брейн ринг тощо). Наприклад, наприкінці вивчення дисципліни “Органічна хімія” ми проводимо брейн ринг — змагання між студентами двох груп. Цьому передує довготривала творча співпраця викладача і студентів.

Виникнення інтересу у студентів до хімічних дисциплін здебільшого залежить від методики викладання, від того, наскільки вміло організована навчальна робота. Підвищення пізнавальної активності студентів, закріпленню їхніх знань сприяє використання кросвордів, логогрифів та анаграм.

Логогриф — це гра, в якій літери в слові не замінюються іншими, а викидаються або додаються нові. **Анаграма** — це гра, в якій літери в слові можна поміняти місцями і одержуємо слово, що має протилежне значення.

учасників. Актуальні питання діяльності («Що ми маємо?»). Постановка завдань.	Робота в парах: Що вимагається від працівника. Індивідуальна робота: Які я маю задатки до цієї роботи.	причин виникнення проблеми. Загальне обговорення та ранжування найважливіших причин.	міжпосадової взаємодії: Кого стосується дана проблема.	мети і завдань проєкту. Визначення його складових та основних напрямків пошуків інновацій.
III етап. «До чого ми прагнемо?»	Робота малих груп: Від чого залежить якість виконання. Мотиви і стимули в роботі. Індивідуальна робота: мета моєї діяльності.	Робота малих груп: Як виявляється проблема у діяльності підприємства і як потрібно покращити ситуацію.	Робота малих груп: аналіз складових проблеми та обговорення мети її вирішення.	Виконання проєкту малими групами або індивідуально.
IV етап. Пропозиції та презентації	Презентації виконання. Визначення напрямків для покращення роботи.	Робота малих груп: Що потрібно зробити для вирішення проблеми	Робота малих груп: Визначення напрямків вирішення проблеми.	Презентація проєктів. Обговорення місця проєкту в системі діяльності.
V етап. Загальне обговорення	Встановлення кількісних і якісних показників покращення діяльності: які завдання і як мають бути зроблені. Визначення термінів для впровадження змін. Вибір відповідальних та показників відповідальності.			

Вибір методичних схем залежить від умов організації навчального процесу і потреб освітньо-вікової групи. При цьому, методична схема (модель) являє собою певним чином упорядковану сукупність параметрів, які визначають систему методів і прийомів навчання і забезпечують ефективність підготовки слухачів. Для визначення ефективності проведення тренінг-навчання з фахового предмета перед викладачем постає наступне завдання: встановити критерії та показники ефективності навчального тренінгу зі свого предмета. Ефективність тренінг-програми дослідники розглядають з кількох точок зору: так званий **технопрактичний** підхід, що передбачає націленість та розробку моделі вдосконалення діяльності, **індивідуалізований** підхід, який розглядає ефективність навчання з точки зору особистісної вигоди та конкуренції учасників, **соціальний** підхід, що базується на засадах підготовки людей до модернізації процесів їх діяльності, спрямування їх до співпраці, обміну досвідом, взаємонавчання та роботи в команді.

Досвід показує, що фокусування уваги на технопрактичних підходах обмежує активність та ініціативність учасників, викликає спротив та погіршує мотиваційні процеси у професійній діяльності людей. Недоцільна й ідеалізація соціально-психологічних підходів - наслідком цього може бути емоційне перевантаження групи і викладача, що нівелює змістовий контекст роботи.

Оцінка ефективності програми навчального тренінгу полягає у тому, щоб

виявити корисність організованого навчання для учасників занять, користь результатів навчання для організаційного розвитку, відповідність тренінг-програми стратегічним цілям майбутньої професійної діяльності. Для викладача така оцінка створює основу для вдосконалення програми, змісту і методів навчання, виявлення причин успіху або невдачі, подальшого розвитку цілей і результатів навчання.

Розрізняють кілька груп критеріїв, які використовують для оцінки ефективності тренінг-навчання: думки учасників; засвоєння навчального матеріалу; поведінкові зміни; професійно корисні результати; ефективність витрат тощо.²

Професійно важливі результати для майбутньої діяльності учасників навчальних тренінгів можуть стосуватися освоєння нових видів роботи, збільшення повноважень і відповідальності, діяльність у новому сегменті, покращення поточних показників, збільшення задоволення від праці, зростання професійної мотивації тощо. Робочі результати, які можуть бути отримані у ході професійно-орієнтованого тренінгу, - найрізноманітніші - вирішення проблем, пошук альтернативних рішень, розробка нового продукту, або покращення існуючого, підвищення якості виконання, створення комплексного проекту.

Поведінкові зміни учасників також є одним із критеріїв ефективності тренінг-програми. Виявити їх можна за допомогою спостереження, самооцінки та експертної взаємооцінки. Відповідність нових поведінкових реакцій запропонованим моделям встановлюється з урахуванням важливості професійно необхідних особистісних і соціальних складових компетентності, а також стану внутрішнього комфорту (дискомфорту). Структура професійно важливих моделей поведінки на робочому місці визначається, насамперед, особливостями організаційної структури та корпоративної культури в установі.

Для здійснення контролю навчання студентів у ході тренінг-заняття, викладачу потрібно вибрати оптимальну модель контролю та розробити систему відповідних контрольних заходів. Організація контролю в процесі професійно-орієнтованого тренінгу означає створення системи моніторингу за ходом діяльності таким чином, щоб визначати досягнення заданих цілей на кожному рівні та своєчасно корегувати можливі відхилення. Проблема полягає у тому, як оптимальним поєднанням форм, методів і прийомів контролю реалізувати навчальні цілі. Тому на етапі планування викладач має зважити власні можливості, резерви часу, задатки групи і сформулювати реальні цілі, досягнення яких піддається контролю (перевірці та оцінюванню). При виборі контрольних завдань для тренінгу формування професійних компетентностей майбутніх фахівців потрібно узгодити складові компетентності (предметна/змістова, методична/технологічна, соціальна та особистісна) а також типи завдань, методи, засоби і прийоми контролю.³

² Курбатова М.Б., Магура М.И. Обучение персонала, как конкурентное преимущество // Управление персоналом – № 11 - 12 (98). – 2004. – Спецвыпуск № 12. – С. 49 - 51.

³ Ковальчук Г. О. Полікомпонентна структура компетентності майбутнього фахівця і контроль успішності навчання // Матеріали науково-метод. конф. "Методичні та практичні аспекти застосування та розвитку системи контролю знань в університеті" 26 січ. – 3 лют. 2004 р. – К. : КНЕУ, 2004.- с. 36 - 38.

особистості. У структурі творчо-розвивальних технологій виділяють два блоки (змістовий, процесуальний). До **змістового** блоку належать цілі та зміст навчального матеріалу, інформаційно-пізнавальний конфлікт, який зумовлює діяльність як творчу. До **процесуального** блоку належать мотивування творчо-пошукової діяльності, методи і форми діяльності вчителя та учнів для подолання інформаційно-пізнавального конфлікту [4, с. 8; 7, с. 6]. Творчо-розвивальні технології мають усі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність.

Беручи до уваги дослідження М. Савчин і Л. Момот [4; 7], під час вивчення хімічних і технологічних дисциплін на основі інтегрованого підходу ми впровадили такі види **творчо-розвивальних технологій** (рис. 1):



Рис. 1. Види творчо-розвивальних технологій

Зокрема, **технологія навчального дослідження** ефективною є при вивченні предметів у природних умовах, під час спостережень, проведення лабораторних дослідів тощо. Студенти проводять хімічні досліди на спостереження і пояснення явищ, добування та розпізнавання речовин, проведення якісних реакцій тощо.

Наприклад, під час лабораторної роботи "Вивчення властивостей амінокислот та білків" студенти проводять досліди (реакція амінооцтової кислоти на лакмус; кольорові реакції на білки; коагуляція білків під час нагрівання; осадження білків солями важких металів і мінеральними кислотами тощо), записують свої спостереження та рівняння відповідних реакцій, роблять висновки.

Практична дослідницька діяльність розвиває спостережливість студентів,

інтелект; діагностику обдарованості на основі визначення особистісного та психічного розвитку дітей; вивчення умов прояву та розвитку обдарованості в процесі розвивального навчання; порівняння розвитку дітей у системах розвивального та традиційного навчання; вивчення взаємозв'язку розвитку здібностей та обдарованості в системі розвивального навчання. На думку О. Дусавицького, система розвивального навчання змінює весь процес розвитку особистості школяра [2, с. 24 – 27].

Розвивальне (інтерактивне) навчання орієнтоване на особистість студента. Важливо, щоб студенти володіли різними методами навчання. В.А. Хуторський виділяє такі **методи навчання**:

- *когнітивні (пізнавальні)*, до яких належать загально-наукові методи (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікація, систематизація, узагальнення) та методи навчального пізнання (спостереження, дослідження, метод гіпотез);

- *організаційно-діяльнісні* (самоорганізація навчання, самооцінювання);
- *креативні (творчі)*, до яких належить метод “мозкового штурму” (використання припущень, здогадок, гіпотез тощо) [7, с. 6].

Зазначимо, що у процесі вивчення хімічних дисциплін важливе місце посідає *метод спостереження*, який використовують під час виконання лабораторних дослідів. *Дослідницький метод* передбачає використання студентами засвоєних знань та їх експериментальне підтвердження (наприклад, при вивченні фізичних і хімічних властивостей речовин, способів їх добування та застосування. *Метод гіпотез* полягає у передбаченні кількох припущень для пояснення хімічних явищ, під час розв'язування різних типів хімічних задач. На *організаційно-діяльнісних* методах навчання ґрунтується підготовка студентів до хімічних олімпіад.

У процесі вивчення хімічних дисциплін доцільно використовувати **модель розвивального навчання**, яку запропонували О. Мороз, В. Омеляненко). Така модель передбачає реалізацію низки етапів:

- формування у студентів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього;
- оволодіння новою інформацією, що є пізнавальною діяльністю, спрямованою на опанування нових знань та способів навчальних дій;
- відтворення студентами засвоєного матеріалу;
- формування вмінь та навичок у стандартних і нестандартних умовах;
- узагальнення знань, умінь та навичок студентів;
- продуктивна пізнавальна діяльність студентів для формування знань, умінь і навичок на творчому рівні.

У професійній підготовці фахівців харчового профілю під час вивчення хімічних і технологічних дисциплін варто застосовувати творчо-розвивальні технології. Як засвідчує наше дослідження, впровадження таких технологій значно підвищує ефективність процесу навчання та сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на засадах інтегрованого підходу.

Творчо-розвивальні технології — це способи системної організації навчально-творчої діяльності студентів, спрямованої на виконання навчально-творчих завдань (розв'язування навчальних завдань, евристичних задач) і здійснюється переважно через застосування непрямих чи перспективних способів управління, з максимальним використанням самоуправління

Особливим питанням, що стосується організації контролю за результатами професійно-орієнтованого тренінгу, є узгодження оцінки роботи студентів у ході цієї роботи та їх успішності під час традиційних занять, зіставлення та узгодження критеріїв оцінювання участі студентів у різних видах навчальної діяльності. З урахуванням різноманітності типів бізнес-тренінгів та мозаїчності їхніх цілей, рекомендується розробити кілька матриць оцінювання. Вони відрізняються предметом діяльності та змістом завдань, які підлягають оцінюванню. Готуючи матриці оцінювання викладач має враховувати, що у ході тренінгу учасники не готові отримати негативну оцінку, навіть коли відчувають свою слабку підготовку. Викладачу доцільно відзначити найкращі прояви учасників, проекти груп, пам'ятаючи при цьому, що абсолютна об'єктивність оцінювання тренінгу не є головною метою роботи. Тому, потрібно максимум уваги приділити організації взаємного оцінювання та саморефлексії учасників.

Таким чином, за результатами тренінг-навчання у учасників – викладачів формуються вміння розробляти навчально-технологічний проект професійно-орієнтованого тренінгу з предмета або циклу спеціальних дисциплін. Зазначимо, що реалізація викладачем його організаційно-конструктивних умінь здебільшого залежить від загальної концепції викладання фахового предмета на кафедрі. Разом з тим, впровадження технологічно-методичних умінь викладання майже повністю залежить від власних намірів викладача та його моделі взаємодії зі студентами у ході безпосереднього навчального процесу.

Резюме. У статті розкриваються окремі методичні аспекти організації тренінг-навчання студентів у процесі економічної освіти та підготовки викладачів фахових дисциплін до організації професійно орієнтованих тренінгів. Розглядаються питання актуальності бізнес-тренінгів у професійній підготовці майбутніх економістів для їх адаптації до участі в системі управління знаннями у професійній діяльності. **Ключові слова:** навчально-професійний тренінг, професійна компетентність майбутніх економістів, якість навчання, ефективність тренінгу, методична схема тренінгу, управління знаннями, професійна роль.

Резюме. В статье представлены отдельные методические аспекты организации тренинга обучения студентов в процессе экономического образования и подготовки преподавателей фахових дисциплін к организации профессионально-ориентированных тренингов. Рассмотрены вопросы актуальности бизнес-тренингов в профессиональной подготовке будущих экономистов для их адаптации к участию в системе управления знаниями в профессиональной деятельности. **Ключевые слова:** учебно-профессиональный тренинг, профессиональная компетентность будущих экономистов, качество обучения, эффективность тренинга, методическая схема тренинга, управление знаниями, профессиональная роль.

Література

1. Бізнес-тренінги для економістів / Навч. посібник. - За ред. Ковальчук Г.О. - К.: КНЕУ, 2007. – 280 с.
2. Ковальчук Г.О. Організація навчання з економіки / Навч. посібник. - К.: НПУ ім. М.Драгоманова, 2002. - 305 с.
3. Коренькова О. В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США: Дисс. к.п.н. / 13.00.01 / - Волгоград, 2001. – 174 с.

4. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація / Пер з англ. – М.: «Когито – Центр», 2002. – 396 с.

5. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін / Навч. посібник. – За ред. Ковальчук Г.О. – К.: КНЕУ, 2006. – 384 с.

УДК 37.032:124.5 (045)

ЗНАЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Свириденко Олена Миколаївна,
аспірант*

Національний авіаційний університет, м. Київ

Постановка проблеми. Останнім часом вітчизняні учені концентрують свою увагу навколо проблеми цінностей. Встановлено, що цінність як еталон належної поведінки, вироблений суспільною свідомістю, має три форми репрезентації.

По-перше, цінність постає як суспільний ідеал — узагальнене уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя; по-друге, цінність має предметне втілення у вигляді витворів матеріальної і духовної культури або людських вчинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін); по-третє, мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, закорінені в структурі особистості.

Однією з актуальних проблем сучасності є проблема ціннісних орієнтацій молоді. Ця тема достатньо складна, включає дослідження ряду аспектів, а саме: вікові психологічні особливості молоді, соціологічні проблеми освіти і виховання, вплив колективу, сім'ї та інше. Якщо говорити про актуальність проблеми, яка постає перед представниками даної групи. То це характерна спрямованість на майбутнє та їх фізичні і розумові здібності, які створюють певну впевненість в собі, що нерідко перетворюється на самовпевненість. Разом з тим молоді притаманна характерна для даного віку переоцінка цінностей, їх моральні погляди тільки складаються і структуруються. В аналізі складних явищ оточуючої дійсності їм часто не вистачає гнучкості і життєвого досвіду старших поколінь. Саме тому відсутність достатнього досвіду, юнацький максималізм, велика емоційна збудженість роблять цей період в житті досить складним, проте саме в цей період уточнюються ціннісні орієнтації.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему ціннісних орієнтацій досліджували за різними напрямками:

1. гносеологічний та логіко-методологічний аналіз ціннісної проблематики (Алексєєв П.В., Анісімов С.Ф., Бичко І.В., Волинка Г.І., Дробницький О.Г., Дученко М.В., Коршунов А.М., Лекторський В.О., Парнюк М.О., Рижко В.А., Тугарінов В.П., Ярошовець В.І. та ін.);

2. соціальний аспект цінності та особливості впливу системи цінностей на формування соціального знання, його об'єктивність, можливість бути інструментом соціального управління (Волович В.І., Здравомислов А.Г., Мантатов В.В., Михальченко М.І., Попов С.І., Ручка А.О.);

3. культурологічний аспект досліджень підкреслює взаємозв'язок

(наприклад, “розвивальне навчання”, “розвиваюче навчання”, “технологія розвивального навчання”, “творчо-розвивальні технології” тощо).

Зазначимо, що термін “розвивальне навчання” запровадив наприкінці XVIII ст. Й.-Г. Песталоцці, який вважав розвиток особистості однією з найважливіших потреб людства. Швейцарський педагог наголошував на тому, що навчання повинно мати розвиваючий характер і “виробляти людину цілком”. Вчений вимагав, щоб у школі мала місце різноманітна діяльність дітей, яка б сприяла розвитку їхнього “розуму, серця та руки” [6, с. 22 – 23].

Розвивальне навчання — педагогічна технологія, основним змістом навчання якої є такі способи самоорганізації особистої діяльності, як форми розвитку особистості, які даються під час засвоєння основних видів людської свідомості: наукової, художньої, моральної, правової. Ідея розвивального навчання почала розроблятися у Харкові ще в 30-ті роки в межах відомої Харківської психологічної школи [5, с. 244 – 245].

С. Гончаренко вважає, що **розвиваюче навчання** — це спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Розвиваюче навчання формує мислительні здібності, самостійність студентів, інтерес до навчання, а також удосконалює різні форми сприймання. Методика розвиваючого навчання передбачає інтенсивну розумову роботу студентів шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомми пізнавальної діяльності [1, с. 288 – 289].

Варто зауважити, що суть **технології розвивального навчання** можна передати словами китайської мудрості: “Я слухаю — і я забуваю; я бачу — я запам'ятовую; я роблю — і я розумію”.

У рамках концепції розвивального навчання розроблено ряд технологій, що відрізняються цільовими орієнтаціями, особливостями змісту та методики. Серед них є технології, що спираються на:

- пізнавальний інтерес (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов);
- потреби самовдосконалення (Г. Селевко);
- індивідуальний досвід особистості (І. Якиманська);
- творчі потреби (І. Волков, Г. Альтшуллер);
- соціальні інстинкти (І. Іванов) та ін.

Найбільш відомими і популярними є система розвивального навчання Л. Занкова, технологія Д. Ельконіна-В. Давидова та ін. Зокрема, Л. Занков обґрунтував основні дидактичні принципи розвивального навчання, суттєво відмінні від принципів традиційної дидактики (наочності, свідомості, систематичності тощо), спрямованих на успішне навчання, тобто засвоєння учнями знань, умінь, навичок.

Нова система принципів зорієнтована на досягнення оптимального рівня загального розвитку школярів, що, безперечно, пов'язано і з належною успішністю у навчанні. Загалом система розвивального навчання мала у своїй основі такі взаємопов'язані принципи: 1) принцип навчання на високому рівні складності; 2) принцип навчання швидким темпом; 3) принцип провідної ролі теоретичних знань; 4) принцип усвідомлення школярами процесу учіння; 5) принцип цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку всіх учнів.

О. Дусавицький запропонував програму розвивального навчання, що передбачає відмову від ідеї диференціації дітей за результатами тестів на

УДК: 377. 36. 015. 31: 664

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

Туриця Ольга Олегівна,

викладач хімічних дисциплін

Львівський державний коледж харчової і переробної промисловості

Національного університету харчових технологій, м. Львів

“Кінцева мета наукового предмету полягає в основному у тому, щоб вдосконалити людську природу, розвиваючи її у максимально високому ступені”

Й.-Г. Песталоцці

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки кадрів і завдання ефективної організації системи професійної освіти завжди висувалися як одні з важливих для забезпечення нормального функціонування суспільства, створення умов для збереження, відтворення і розвитку соціальної системи та її складових для наслідування і передачі культурних цінностей, накопичених у всіх галузях життя [8, с. 61]. Професійний, діловий світ потребує фахівців, здатних успішно й ефективно знаходити і реалізовувати себе в динамічних соціально-економічних умовах [3, с. 69]. З огляду на це наукові пошуки багатьох дослідників спрямовані на вивчення різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей промисловості, зокрема харчової.

Викладачі хімічних і технологічних дисциплін Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій прикладають багато зусиль у підготовці компетентних фахівців харчового профілю, застосовуючи при цьому різні технології навчання, зокрема, технологію розвивального навчання.

Зв'язок проблеми дослідження з науковими програмами і практичними завданнями визначається розробленням актуальних питань відповідно до науково-дослідної проблематики кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (тема “Філософсько-методологічні, соціально-педагогічні і організаційно-дидактичні засади підготовки сучасних фахівців в системі вищої школи”).

Аналіз досліджень і публікацій за темою наукового пошуку засвідчує, що проблеми розвивального навчання вивчали вчені та педагоги різних поколінь. Теорію розвивального навчання започаткували А.-В. Дістервег, Й.-Г. Песталоцці, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін. Л. Виготський науково обґрунтував її теоретичні засади, а його ідеї розвинули С. Гончаренко В. Давидов, О. Дусавицький, Л. Занков, С. Максименко, Н. Менчинська, Л. Момот, О. Мороз, М. Савчин, Г. Селевко, Н. Талізін та ін.

З огляду на це, **мета** нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та застосуванні технології розвивального навчання під час вивчення хімічних дисциплін майбутніми фахівцями харчового профілю.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвивального навчання є досить складною, вона є одночасно і педагогічною (процес навчання), і психологічною (розвиток особистості студента).

У літературних джерелах зустрічаються різні поняття та їх трактування

ціннісних уявлень як іманентних характеристик культур, їх входження в культурну тканину як конкретної епохи, так і всієї історії людства (Андрущенко В.П., Бичко А.К., Губерський Л.В., Причепій Е.М., Чавчавадзе Н.З., Шинкарук В.І., Яценко О.І.).

Крім того, ряд робіт присвячено осягненню специфіки цінностей в різних галузях знання: політичній, економічній, правовій, екологічній, естетичній, релігійній (Гречаний В.В., Золотухіна-Аболіна Є.В., Зуєв В.М., Крисаченко В.С., Лосєв О.Ф., Михальченко М.І., Семашко О.В., Шілов В.Н., Федорів Ю.О.). В останні роки активізувався аналіз проблеми ціннісної орієнтації особистості в процесі її становлення та життєдіяльності (Бакіров В.С., Головатий М.Ф., Головаха Є.І., Мокляк М.М., Пазенок В.С., Парнюк Є.А., Табачковський В.Г. та ін.).

Не зважаючи на досить значний обсяг наукової літератури, присвяченої аналізу проблем ціннісних орієнтацій молоді, попередні роки не відзначалися узагальненими працями, у яких цінності молодіжного середовища були б представлені як цілісний феномен, а головне, де б проглядалась динаміка їх зміни, виокремлювались провідні тенденції, за якими можна було б здійснити відповідний прогноз. Не перекреслюючи значення наукових праць, виданих протягом попереднього десятиріччя - їх цінність залишається достатньо значимою в історичному і методологічному аспектах – мусимо зазначити, що і умови, в яких формується духовний світ молоді, стали сьогодні іншими.

Мета статті — проаналізувати місце ціннісних орієнтацій в структурі розвитку молодого покоління на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації особистості, як і будь-яке багатозначне міждисциплінарне наукове поняття, по-різному інтерпретуються у роботах різних авторів. У той же час ряд авторів вважають, що ціннісні утворення, навпаки, є базою для формування системи особистісних смислів. Так, по В.Франклу, людина придбає смисл життя, переживаючи певні цінності. Ф.Є.Василюк пише, що сенс життя є прикордонним утворенням, в якому сходяться ідеальне та реальне, життєві цінності та можливості їх реалізації. Сенс, як цілісна сукупність життєвих відносин, у Ф.Є.Василюка є свого роду продуктом ціннісної системи особистості. К.Роджерс вказує на те, що потреби можуть задовольнятися лише тими шляхами, які є сумісними з системою цінностей особистості і „Я-концепцією”. Механізм дії системи ціннісних орієнтацій, за його словами, пов'язаний з розв'язанням конфліктів і протиріч у мотиваційній сфері особистості, виражаючись у боротьбі між боргом і бажанням, тобто, між мотивами морального і прикладного характеру.

Можна сказати, що ціннісні орієнтації це спрямованість особистості до визначених цінностей, це динамічний аспект ставлення людини до дійсності, до матеріальних і духовних цінностей, у центрі уваги якого стоїть оцінка, що визначає характер цього ставлення, мотиви діяльності індивіда, його поведінку, переконання та ідеали [5, с. 33-36].

Ціннісні орієнтації у своїй єдності з потребами, інтересами, життєвими цілями, установками утворюють цілісну структуру особистісних якостей, серед яких, на думку А.Г.Здравомислова, ціннісні орієнтації особистості є своєрідною “вісью свідомості”. Всі інші компоненти даної структури знаходяться в залежності від неї [4; с.122].

Тієї ж позиції дотримується Е.І.Головаха, розглядаючи ціннісні орієнтації як вищий рівень структури особистості, спрямованості цілей її життєдіяльності

та засобів їхнього досягнення. Як зазначає автор цієї теорії - система соціальних цінностей, які сприймає особистість, виступає одним із факторів спрямованості особистості від сьогодення до майбутнього. Тобто, плануючи своє майбутнє, визначаючи свою мету, сенс життя, засоби їхнього досягнення людина виходить, насамперед, з визначеної ієрархії цінностей, обираючи ті з них, що найбільше відповідають меті, інтересам і потребам даної людини.

Тобто, обрані нею цінності стають головними і визначають її ціннісні орієнтації, мотиви діяльності [2; с. 232]. До сутності ціннісних орієнтацій варто віднести також їхню здатність виступати внутрішніми регуляторами діяльності людини, що лежать в основі її самоактуалізації, самосвідомості. Ця функція ціннісних орієнтацій більш яскраво виявляється при регуляції особистістю процесу вибору тих чи інших рішень (інтелектуальних, поведінкових, практичних), у яких вона реалізується на рівні цілісного "Я" та які свідчать про усвідомленість певного вибору.

Розглянувши докладніше поняття "ціннісні орієнтації", можна зазначити, що це елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, сформовані і закріплені життєвим досвідом індивіда у ході її розвитку та становлення, тобто під час процесів соціалізації і соціальної адаптації, які відокремлюють суттєве від несуттєвого для даної людини через прийняття або неприйняття особистістю певних цінностей, які усвідомлюються в якості змісту і основних цілей життя, а також ті, які визначають припустимими засобами їх реалізації. Під час розгляду внутрішньої складової структури особистості ціннісні орієнтації утворюють вищий (найчастіше усвідомлений) рівень ієрархії прихильності до певного сприйняття умов життєдіяльності, їх оцінюванні і поведінки як в короткострокових так і в довгострокових планах на життя.

Ціннісні орієнтації найбільш чітко пояснюються у ситуаціях, які потребують відповідальних рішень, які тягнуть за собою значні наслідки і зумовлюють подальше життя індивіда. Ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, визначають структуру свідомості, програми і стратегії діяльності, контролюють і організують мотиваційну сферу, інструментальні орієнтації на конкретні об'єкти і (або) види діяльності і спілкування як засіб досягнення мети.

Механізм становлення ціннісних орієнтацій можна умовно розділити на дві складові: освоєння цінностей і утворення цінностей. З одного боку, ціннісні орієнтації є основним каналом засвоєння духовної культури символічного простору, ментальності, світоглядних установок суспільства та засобом перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей. З іншого ціннісні орієнтації є засобом привнесення суб'єктом своїх особистісних змістів до предмета конкретної діяльності. Об'єктивні фактори формують лише загальні контури ціннісних орієнтацій і системи цінностей, їхні стандартні зразки.

Особистість же навіть при максимальному наближенні до цих стандартів має свої, властиві лише для неї ціннісні орієнтації, що зумовлюють індивідуально вибіркове ставлення особистості до цінностей навколишнього світу. Ціннісні орієнтації особистості перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності з такими компонентами внутрішньої структури людини, як потреби, інтереси, спрямованість емоційно-почуттєвої сфери, життєві цілі, установки, спонукання, прагнення та іншими, котрі у своїй єдності, як

Системна психотерапія в якості психотерапевтичного впливу пропонує урівноваження сил у системі з тим, щоб позбавити енергії ірраціональні форми вини.

Резюме. Стаття присвячена розгляду проблеми почуття вини у контексті системної сімейної терапії. Акцентується увага на особливостях взаємозалежності таких почуттів як: вина та сором. Розглядається прояв вини у відносинах між батьками та дітьми. Звертається увага на психологічний стан людини, яка переживає почуття вини та сорому. Також, висвітлюється проблема балансу між цими почуттями. **Ключові слова.** Почуття провини, сором, невинність, системна психотерапія.

Резюме. Статья посвящена рассмотрению проблемы чувства вины в контексте системной семейной терапии. Акцентируется внимание на особенностях взаимозависимости таких чувств как: вина и стыд. Рассматривается проявление вины в отношениях между родителями и детьми. Обращается внимание на психологическое состояние человека, который испытывает чувство вины и стыда. Также освещается проблема баланса между этими чувствами. **Ключевые слова.** Чувство вины, стыд, невинность, системная психотерапия.

Summary. The article is devoted to examination of problem of the feeling of guilt in the context of systemic family therapy. The attention is accentuated on peculiarities of interdependency of such feelings as: guilt and shame. The display of guilt in relations between parents and children is considered. The attention is played to the psychological state of a person, who experiences the feeling of guilt and shame. Also, the problem of balance between these feelings is highlighted.

Keywords. The feeling of guilt, shame, innocence, systemic psychotherapy.

Література

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 1999. – С. 19.
2. Вайсс Д. Как работает психотерапия / Д. Вайсс. – М.: Класс, 1998. – 340 с.
3. Вебер Г. Кризисы любви: Системная психотерапия Берта Хеллингера / Г. Вебер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 456 с.
4. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – 175 с.
5. Изард К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 464 с.
6. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии – М.: 1988. – № 4 – С. 57-59.
7. Хеллингер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий / Б. Хеллингер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 370 с.

забезпечує належність до своєї системи (групи). У разі несвідомої вини, заснованої на ірраціональній любові до членів своєї системи, йдеться про компенсацію в негативному. Тоді невинність ми відчуємо як право на помсту, а вину – як страх перед відплатою [1, с. 19].

Також, у системній психотерапії прийнято вважати, що прохання про пробачення і саме пробачення не мають дозвільного ефекту, оскільки ні у однієї людини немає права на те, щоб пробачати. Коли хтось просить про пробачення іншого, він перекладає на нього відповідальність за власну провину. Так, деякі клієнти звинувачують свого терапевта у своїх гріхах. І якщо він їм це дозволяє, то бере все на себе. Той, хто пробачає, знаходиться ніби на більш високому рівні в порівнянні з тим, кого пробачають, і через цю різницю нормальні рівноцінні відносини неможливі. У системній психотерапії з особливою відповідальністю підходять до слів, так як вони впливають на відносини, покращуючи або обтяжуючи їх.

Відповідно до цього слова «пробач» і «пробачаю» пропонується замінювати на «мені шкода». Тоді два індивідуума опиняються на рівних один з одним, і кожен з них має можливість зберегти власну гідність. Їм буде набагато легше мати нормальні відносини один з одним, ніж у випадку, коли хтось просить про пробачення [3, с. 245].

Спокутування, будучи одним із видів врівноваження системних конфліктів, також не вирішує проблему. Таке спокутування ґрунтується на любові, але на любові ірраціональній, а тому являє собою сліпе, інстинктивне урівноваження.

Згідно Б. Хеллінгера подолати цей сліпий примус до врівноваження через погане можна за допомогою більш високого порядку, а саме – одного з порядків любові. Не просто любові, а більш високого порядку любові, в рамках якого ми визнаємо і власну долю і долю іншого, коханої людини, двома різними незалежними один від одного долями і підкоряємося їм обом зі смиренням. На цьому рівні відбувається урівноваження, яке робить спокутування зайвим. Значить, коли батьки беруть на себе відповідальність за те, що не вийшло, і кожен з них повністю приймає наслідки руйнування зв'язку, а також відповідальність за власну провину (не тільки в моральному сенсі), тоді діти більше не відчувають необхідності спокутування [7, с. 116].

Важливо визнати власну вину. Коли хтось визнає свою вину, це надає йому більше сили, ніж пробачення або загладження провини. Визнана вина сприяє досягненням, на які людина інакше не була би здатна. Однак визнання мало. Воно представляє лише перший крок. У разі особистої вини рішення проблеми полягає у вчиненні дій для примирення. Для цього винний повинен сказати людині, з якою він обійшовся несправедливо або зажадав чогось жахливого, або заподіяв якісь збитки, дивлячись їй в очі: «Мені шкода» та «Я даю тобі місце в моєму серці».

Висновки. Таким чином, системна психотерапія розширює межі розуміння вини і свободи, показуючи, що вина є не просто особистим переживанням людини, однією з складових її особистого ставлення до світу, в тому числі невротичного, а почуттям, неминуче пов'язаним з системою, до якої належить людина. Провина, що зв'язує людину з її системою, покликана виконувати регулятивні функції, підтримувати зв'язки, нерідко, будучи ірраціональною, виявляється тією силою, яка обумовлює сімейні нещастя і трагедії, такі як самотність, нещасні випадки, хвороби, ранні летальні випадки.

стверджує С.Л.Рубінштейн, складають мотиваційну сферу індивіда, що спонукує його до дії [8; с. 311]. Впливаючи на кожний з цих елементів внутрішньої структури особистості, ціннісні орієнтації одночасно відчують на собі їхній зворотній вплив, часто підкоряючись їм цілком або частково.

Таким чином, ціннісні орієнтації – це, перш за все, надання переваги або відмова від певного змісту як життєвоорганізуючих початків і готовність поводити себе з ними відповідно. У цьому випадку, зміст який вкладається у поняття „ціннісні орієнтації”, відповідає первинному значенню слову „орієнтація”, як визначення свого розташування у просторі. Ціннісні орієнтації, відповідно, визначають: загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; ієрархію індивідуальних вподобань і зразків; цільові і мотиваційні програми; рівень вподобань; уявлення про дійсне і механізми селекції за критеріями значимості; міру готовності і рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власної програми життя.

Ціннісні орієнтації мають прояв через оцінки, які людина дає собі, іншим тощо, через її вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення і виходити з проблемних і конфліктних ситуацій, через лінії поведінки, які обираються в екзистенціальних і морально значимих ситуаціях, через вміння завдавати і змінювати домінуючі особистісні життєдіяльності.

Проблема ціннісних орієнтацій потребує свого суттєвого переосмислення в умовах сучасних динамічних соціальних систем, які передбачають одночасне самовизначення людини у різних локусах культурного простору, які підпорядковуються різним культурним нормам і завдаються, відповідно, різними цінностями, які не завжди співвідносяться поміж собою. Таким чином, ключ до розуміння ціннісних орієнтацій слід шукати не у суб'єкт-об'єктних відношеннях людей, а в інтерсуб'єктивних.

Варто враховувати, що найбільш загальних, базових цінностей, які складають підставу ціннісної свідомості людини і підспудно впливають на її вчинки в різних сферах життя, не так багато - два-три десятиці. Вони формуються в період первинної соціалізації індивіда, до 18-20 років і є досить стабільними утвореннями, котрі визначають безперервність і тотожність особистості, представлення цілісності і узгодженості її поведінки. Але, безумовно, ціннісні орієнтації не мають настільки чітких кордонів, які притаманні цілям і життєвим планам особистості. Всі без винятку цінності, створені свідомістю людини, є відносними.

Проблема полягає в тому, що свідомістю вони сприймаються як абсолютні, і це одна з особливостей людського мислення. “Усе, що має цінність у нинішньому світі, пише Ф.Ніцше, має її не саме по собі, не по своїй природі у природі немає ніяких цінностей, але завдяки тому, що йому один раз надали цінність, подарували її, і цими дарувальниками були ми!”. Відносність цінностей підстава для рухливості і мінливості ціннісних орієнтацій особистості в інші періоди життя.

Найбільш інтенсивно процес зміни системи існуючих ціннісних орієнтацій відбувається в кризові періоди життя людини та її соціального середовища. Причому на цих етапах, особливо на початку професійної діяльності, істотно зменшується роль педагогічних і зростає значення об'єктивних обставин, що впливають на свідомість людей. Зокрема, взаємовідносини між ціннісними орієнтаціями і різними формами суспільної практики. Самооцінка стає тим психічним регулятором, що виявляє здатність людини ціннісно освоювати

об'єктивний світ.

Побудова нової системи цінностей, котра формуватиме в індивіда ціннісні орієнтири, що будуть гарантувати йому адаптацію до мінливих умов, це дуже складне завдання. Зміни торкаються як змісту, так і структури ціннісних орієнтацій, тобто їхнє ієрархічне співвідношення один з одним в індивідуальній, груповій і суспільній свідомості: одні цінності одержують більш високий статус чи ранг, інші стають менш значущими. У цьому виражається зміна їх соціокультурного сенсу для індивідів і інших соціальних суб'єктів [3; с. 48]. Відбувається перебудова моделі в свідомості і, відповідно, змінюється механізм селекції вже існуючої інформації: людина починає повному бачити старі явища. У свідомості відбувається те, що в психології називають заміною гешталта, а ідентичність людини здобуває нову наповненість і зміст. Важливо враховувати, що нова система цінностей може стати життєздатною лише в тому випадку, якщо нові її елементи є більш узагальненими, ніж ті, котрі вони заміщають, тобто останні не відкидаються – “нова” цінність включає стару як окремий випадок [12; с. 89]. У реальному житті, особистість далеко не завжди може впоратися з цим завданням і можливі негативні результати проходження кризового періоду. [7; с. 12].

Форми кризи ідентичності: стереотипізація особистості, відчуження від своєї ідентичності на онтологічному рівні, кризи ідентичності, пов'язані зі значущими конфліктами самосвідомості (ідеали, цінності, ідентифікації), когнітивні передумови кризи ідентичності. Кожна з перерахованих форм кризи особистісної ідентичності зумовлена мірою узгодженості та усвідомлення ціннісних орієнтирів.

У науковій літературі прийнято виділяти розвинуті, стійкі, несуперечливі ціннісні орієнтації і мінливі, нерозвинені, суперечливі. Перший тип ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість особистості, стійкість та сформованість її інтересів, ідеалів, потреб. У даному випадку ціннісні орієнтації являють собою певну призму, крізь яку людина сприймає навколишній світ, це з одного боку, а з іншого крізь який виявляється внутрішній світ самої людини. Стійкі, глибоко усвідомлені ціннісні орієнтації чинять регулюючий, мотивуючий вплив на особистість навіть у тому випадку, якщо за якихось причин нею не досягнуті поставлені життєві цілі. У даній ситуації ціннісні орієнтації спонукують особистість шукати можливості та способи досягнення цих цілей, шляхи подолання існуючих перешкод.

Нерозвинені, мінливі, суперечливі ціннісні орієнтації є причиною непослідовності в поведінці індивіда, ознакою його інфантильності, невизначеності сенсу життя, суперечливості інтересів, нестійкості ідеалів [9; с. 19;], [10; с.129]. Розпливчасті ціннісні орієнтації вступають у протиріччя з життєвими перспективами, часто змінюються, в результаті настає конфлікт ціннісних орієнтацій, своєрідна криза, що, у свою чергу, призведе до невизначеності життєвих цілей, життєвого вибору.

Які ж саме цінності характерні для сучасної молоді? Щодо цього цікавою є думка В. Лісовського: „Сьогоднішні молоді люди перебувають у двічі екстремальних умовах: зміни в соціально-економічному складі супроводжуються кризою ціннісної свідомості. Молоді доводиться самій вирішувати, що цінніше – збагачення будь-якими засобами чи набуття високої кваліфікації, що забезпечує можливість адаптуватися до нових умов; заперечення колишніх моральних норм чи гнучкість, пристосування до нової

захищеність і близькість. Почуття захищеності переживається тільки разом з почуттям страху. У цьому зв'язку примітний той факт, що совість тривожніше у тих членів системи, які більше потребують відносин. Наприклад, практика системної роботи показує, що совість батьків стосовно дітей більш спокійна, ніж у дітей щодо батьків.

Якщо у відносинах між двома партнерами або всередині групи існує різниця в положенні, тобто один знаходиться в збитку, а інший в прибутку, то всі сторони відчувають потребу в рівновазі. Людина відчуває таку потребу в рівновазі і по відношенню до долі в тих випадках, коли має вигоду з чогось або її дуже пощастило у житті практично без зусиль.

Кожен раз, коли хтось дає людині що-небудь або вона щось бере від інших, у неї – незалежно від того, наскільки дорогоцінне було те, що вона отримала або взяла, – виникає почуття незадоволення. Тому вона відчуває якийсь внутрішній тиск до тих пір, поки не віддасть щось рівноцінне у відповідь або не заплатить за те, що отримала [2, с. 110].

Подібну вину людина відчуває як необхідність віддати щось взамін. Якщо вона упевнена, що в боргу перед кимось, то, як тільки під тиском цього почуття провини вона щось віддає або платить, у неї виникає почуття звільнення від цього тиску. Таке відчуття – не бути зобов'язаним будь-кому – дає відчуття внутрішньої легкості і свободи. Те ж саме бажання відчувати подібну волю спостерігається, коли людина намагається уникнути необхідності брати в інших, щоб не опинитися зобов'язаним перед ними.

Почуття вини щодо порядку не зачіпає центру нашої особистості. Ми часто можемо дозволити собі цей тип провини, не відчуваючи проблем з почуттям власної цінності, навіть коли знаємо, що у нас є якесь зобов'язання або що ми повинні заплатити якийсь штраф. І, навпаки, якщо ми здійснюємо проступок щодо прихильності або балансу, наша самооцінка знижується.

Конфлікт між цими двома типами совістю і провинною, несвідомим і свідомим – основа всіх трагедій, що стосуються відносин і насамперед відносин між найбільш близькими людьми. Наприклад, сутність сімейних трагедій полягає в тому, що конфлікт між свідомою і несвідомою совістю веде до трагічних переплетень, які є причиною серйозних хвороб, нещасних випадків і самогубств у сім'ях. Цей же конфлікт призводить до цілого ряду трагедій у відносинах між чоловіком і жінкою – наприклад, коли відносини між партнерами руйнуються, незважаючи на існуючу між ними сильне взаємне кохання [5, с. 315].

У системній психотерапії йдеться про важливість свідомої, реальної особистої вини. Така вина вважається джерелом сили, за умови, що вона визнається. Особиста вина, яку хтось визнає і бере на себе, більше не відчувається, вона перетворюється на енергію до дії. Почуття вини починається там, де хтось не бажає діяти відповідно з виною. Тоді він виявляється відрізнаним від тієї енергії чи сили, яка є наслідком провини. Якщо людина не ухиляється від своєї особистої вини, вона володіє важливим джерелом сили для того доброго, що вона зробить пізніше. Почуття вини з'являється тоді, коли людина намагається витіснити її або навіть собі, що вона не винна. Коли вона заперечує свою вину або намагається втекти від відповідальності і наслідків, тоді людина відчуває почуття вини і стає слабкою. Визнана провини сприяє досягненням, на які людина інакше не здатна.

У системній психотерапії Б. Хеллінгера йдеться про несвідому вину, що

такому випадку вона бажає уникнути необхідності прийняти біль і удар важкої долі. Подібний малодушний вихід легше, ніж рішення скоритися долі. Для того щоб вирішити ситуацію, необхідно прийняти рішення загиблого родича і вміння поважати його долю.

Внаслідок несвідомої вини людина відчуває себе зобов'язаною піти на спокутування, урівноваження, заплативши за завдану іншій збиток і компенсуючи провину власним збитком. Однак, спокутування вини вважається негідною дією, оскільки ґрунтується на магічному способі мислення, відповідно до якого благо іншої особи може бути досягнуто тільки шляхом власного нещастя, і відповідає ідеї про те, що власного страждання достатньо для порятунку іншої людини. Іншими словами, спокутують провину сплатою страждань за страждання, смертю за смерть, хворобою за хворобу, немов страждання і смерті вже достатньо і ніяких інших активних зусиль від неї не вимагається. У таких випадках теж спостерігається лише посилення нещастя і хвороби, а також більше смертей [6, с. 57-59].

За Б. Хеленгером, якщо поведінка відповідає даними порядком, то його носій відчуває себе невинним і знаходиться в рівновазі. Внаслідок цього він відчуває, що має право залишатися у відносинах. Але як тільки людина порушує умови, необхідні для хороших відносин, та піддає відносини небезпеці, виникають неприємні почуття, які спрацьовують як рефлекс і змушують її повернутися назад. Це переживається як провина. У системному підході, також як у психоаналітичному і екзистенційному, ту інстанцію, яка, виступаючи в якості такого собі балансуєчого органу, виробляє зазначену оцінку, називають совістю.

Совість пов'язує людину з групою, важливою для її виживання, якими б не були умови, які ця група до неї пред'являє. Вона керує за допомогою почуття незадоволеності, яке ми відчуваємо як провину або почуття щастя, яке ми переживаємо як невинність. Так, зі слів Г. Вебера совість є «органом рівноваги», який прив'язує індивіда як до окремих людей, так і до груп. Цей орган, постійно підганяє людину і керує нею, зберігає її зв'язок з людьми і групами, як вестибулярний апарат дозволяє зберегти рівновагу. Даний орган впливає як засіб коригування та врівноваження в тих випадках, коли людина відступає від умов, які забезпечують успіх у відносинах, і тим самим піддає небезпеці його належність до системи [3, с. 235].

Б. Хеллінгер стверджує, що завдяки совісті людина в змозі негайно відчути, чи живе вона у згоді зі своєю системою чи ні, тобто, чи зберігають і чи забезпечують її дії приналежність до системи групи. «Мати спокійну совість» у такому випадку означає тільки одне: я впевнений, що я ще належу до моєї системи. А «неспокійна совість» означає ризик, що мені більше не може бути дозволено належати до цієї системи. Отже, совість не пов'язана з якимись абсолютними, загальними законами та істинами, вона відносна та змінюється від групи до групи [7, с. 168].

Якщо совість «обслуговує» потребу в прихильності, то вона реагує на все, що сприяє або загрожує даній конкретній прихильності. Тому наша совість спокійна, коли ми поводимося так, що можемо бути впевнені: ми ще маємо право належати групі, і неспокійна, коли ми настільки відійшли від умов групи, що змушені побоюватися, чи не втратили ми повністю або частково право на приналежність. Таким чином, у такій ситуації ми переживаємо провину як страх втрати і виключення та як віддаленість, а невинність – як

дійсності; повна свобода міжособистісних, міжстатевих взаємовідносин чи сім'я як запорука успішного існування» [6, с. 98 – 99].

Соціологічні дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді останнім часом свідчать, що у свідомості сучасної молоді формується тип особистості, характерний для західного суспільства - особистості, яка в першу чергу цінує себе і вважає, що її діяльність, успіх у житті залежать від неї самої. Зараз молоде покоління живе в досить жорстких умовах процесу трансформації суспільства, пристосовування до нового часу й здійснює переорієнтування поглядів на життя та цінності.

Ціннісні орієнтації людини органічно пов'язані із проблемами людини і виступають в якості головного компонента детермінації її поведінки. Ціннісні орієнтації - це елементи мотиваційної структури особистості, на підставі яких відбувається вибір тих чи інших соціальних установок як цілей або мотивів конкретної діяльності.

Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом пануючої в суспільстві системи цінностей, яка змінюється з розвитком історії. В наш час - час пошуку нових орієнтирів в процесі формування особистості, актуальною залишається проблема естетичної орієнтації молоді, яка є однією з духовних цінностей. Значущість цінностей буде зростати тільки тоді, коли буде взаємозв'язок усіх цінностей в одній системі духовності, яка сформує особистість та її суть у трансформаційному суспільстві. Події останніх десятиліть вплинули на систему ціннісних орієнтацій пострадянського суспільства і відповідно на життєві орієнтири студентської молоді, в середовищі якої набувають все більш актуального значення матеріальні цінності (матеріальний добробут, успіх у житті, прагматизм, високий зарібок, престижна робота, закордонні поїздки тощо). Символом нашого часу є "виразна увага до матеріальної сторони життя" "орієнтація на успіх у житті стає однією з провідних стратегій студентів і взагалі молоді в сучасних ринкових умовах" - такий висновок роблять українські та російські соціологи, вивчаючи зміст ціннісних орієнтацій студентської молоді. На превеликий жаль, втрачають певне значення в житті сучасної студентської молоді деякі духовні орієнтації і цінності. Молодь менше цікавиться політикою, суспільно-політичним життям, далеко не всі люблять читати, відвідувати культурно-мистецькі заклади, займаються спортом, художньою самодіяльністю, мистецтвом, творчістю. В умовах існування складних глобальних проблем одним із основних принципів життєдіяльності кожної особистості має стати гуманізм. Саме він повинен бути стрижнем ціннісних орієнтацій особистості в сучасному світі. Відомі вчені-прогнозисти Ю. В. Яковець, Н. І. Моїсєєв передбачають "відродження гуманізму", вважають, що майбутнє суспільство може бути високоінтелектуальним тільки тоді, коли кожний член цього суспільства буде здатний відчувати відповідальність за долю всього суспільства і вести себе відповідно [1, с. 116].

Досить велику роль у формуванні цінностей у молоді відіграють дорослі, а саме викладачі, вони надають підтримку для вдосконалення власної системи саморегуляції, розвитку самостійності і цілеспрямованості молодого покоління. Знання про навколишній світ і відомості про основи моралі об'єднуються у свідомості студента в єдину картину. Це сприяє зміні системи моральної саморегуляції молоді, яка стає більш повною, гнучкою, осмисленою. Переконання, які формуються на основі наукових знань і життєвого досвіду,

все більш стають головними орієнтирами поведінки і обумовлюють відносну самостійність, незалежність від ситуаційних впливів. Розглядаючи детальніше дане питання, можна простежити таку закономірність – юнаки на перше місце ставлять свої захоплення та інтереси, кар'єру та професію, гроші, а дівчата - взаємовідносини з протилежною статтю, сім'ю, здоров'я в родині. В цих особливостях перш за все має прояв соціальне очікування.

В наші дні розвиток і світогляд молоді зазнав великих змін. Порівняно з попередніми роками молодь стає більш розкутою та самостійною, починає орієнтуватись в сучасному суспільстві. Але не завжди самостійність позитивне явище, адже стикаючись з доволі сумними реаліями життя підлітки стають цинічними та байдужими до навколишнього світу, погіршуються їх взаємини з батьками. Звісно, що зараз змінились й життєві цінності нового покоління, якщо декілька десятків років назад головним було навчання, ставлення до оточуючих людей, то зараз молодь не дуже цікавить думка їх батьків та друзів, більш помітними стали егоїстичні спрямування молоді.

Тому перед усіма соціальними інститутами постає важке завдання: визначити базові цінності, ідеали, норми, які слід покласти в основу формування духовного світу молодої людини, й шляхи, якими можна було б здійснити певні перетворення. Бо саме на сучасний період, період трансформації соціальних систем, молодь менше уваги звертає на необхідність духовного, культурного розвитку, хоча водночас і не відхиляє його доцільності. Подібно до економічних і політичних, духовні орієнтації у свідомості й поведінці молодіжних груп перебувають у процесі складної еволюції. Залежно від конкретних зовнішніх умов особистість здатна не тільки до "переоцінки цінностей", але й створення власних цінностей, значущих для себе особисто та для суспільства.

Висновки: Отже, образ власного майбутнього є особистісним надбанням, результатом внутрішньої діяльності людини та цілком залежить від особистості. А це говорить, що людина сама створює своє майбутнє.

Цінності, у свою чергу, входять у велику нормативну систему – світогляд людини. Останнє включає не лише етичні, але і інші цінності, наприклад естетичні, релігійні, пізнавальні, а також знання про дійсність, що складаються в певну картину миру, і програми дій, які реалізує або збирається реалізувати індивід в своєму житті.

Таким чином, ціннісні орієнтації представляють внутрішній світ особистості, будучи виразниками стабільного, абсолютного, незмінного. Розвиток суспільства сприяє розвитку світу цінностей, ускладненню ціннісних зв'язків. У будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації особистості є об'єктом виховання і цілеспрямованого впливу.

Резюме. Розглянуто проблему формування ціннісних орієнтацій та їх місце в структурі особистості. Дана проблема має актуальність саме серед формування життєвих цінностей серед сучасної молоді. Щодо трансформації в системі цінностей, то можливо зазначити, що це явище пов'язано зі змінами, які відбуваються в суспільстві, свідчить про те, що для більшості молоді стійким „базисом” існування тепер може бути тільки особисте життя й індивідуалістські цінності. **Ключові слова:** особистість, цінності, ціннісні орієнтації, свідомість, спрямованість, світогляд, ідеал.

Резюме. Рассмотрена проблема формирования жизненных ориентаций человека и его значения при формировании личности. Данная проблема

Завдання:

1. Розглянути наукові підходи до вивчення почуття вини у системному підході.

2. Проаналізувати взаємозалежність почуття вини та совісті.

Виклад основного матеріалу. У статті зроблена спроба подивитися на вину як на складне, вторинне почуття, сформоване у тому середовищі, до якого належить людина. У вітчизняній психології провини прийнято відносити до етичних почуттів, в зарубіжній – до почуттів самосвідомості. У даній роботі провина розглядається як системне почуття, тобто почуття що є дериватом приналежності людини до тієї чи іншої системи. Провина є одним з найважливіших понять системного підходу. Вона вважається найважливішою соціальною силою, яка покликана виконувати регуляційні функції, насамперед, підтримувати зв'язки в тих чи інших сформованих системах і встановлювати межі.

Вина та невинність завжди переживаються тільки у відносинах між людьми та не можуть існувати поза відносинами. Коли б і в які відносини ми не вступали, нами керує якийсь внутрішнє почуття, яке виникає автоматично, якщо ми робимо щось здатне зашкодити відносинам або поставити їх під загрозу. Почуття вини віднесено, таким чином, до іншого. Людина відчуває себе винуватою, коли робить те, що шкодить відносинам з іншими, і невинною, коли робить те, що йде відносинам з іншими на користь. Вина як би постійно перевіряє, чи порушують наші дії відношення або, навпаки, служать їм. Вчинки, що погіршують відносини, ми переживаємо як провини, а всі вчинки, слугують їм, – як невинність.

Той, хто знаходиться у зв'язку з будь-ким, дійсно пов'язаний. Він вже більше не може вийти з цього зв'язку без болю та провини. Інтенсивність болю і глибина почуття провини показує, наскільки є сильним цей зв'язок [4, с. 98].

У всіх відношеннях встановлюються межі – вузькі або широкі. Виявляють їх саме за допомогою почуття провини. Провина вказує межі того, як далеко ми можемо зайти і де нам слід зупинитися, щоб як і раніше мати право на приналежність. Де починається вина, там проходить кордон, а між цими кордонами – невинність і свобода. Вільний простір усередині цих кордонів, де людина може пересуватися, не відчуваючи почуття вини і не побоюючись втратити приналежність до групи, це і є справжня свобода. Отже, чим більше виражена у людини схильність до переживання вини, тим вузкий кордон життєвого простору і життєвих відносин, в рамках яких вона відчуває свободу і як наслідок свою суб'єктність і активність. Однак межі ці рухливі та неоднакові. І в кожних стосунках вільний простір виглядає по своєму. Тому найперше, що відбувається в будь-якій групі – це виявлення кордонів. І хоч людина і може, якщо хоче, переступати встановлені межі, але тільки заплативши за це почуттям провини і не без наслідків для свого та чужого щастя.

Несвідома вина нерідко ґрунтується на магічному способі мислення. Вона є причиною серйозних хвороб, нещасних випадків і самогубств у сім'ях, руйнування відносин. У таких випадках людина часто вважає власною виною події, насправді неминучі і зумовлені долею, наприклад, викидень, хвороба чи інвалідність родича, рання смерть дитини. Це сліпа реакція, діюча як примус, що змушує думати, що родичу краще, коли нам погано. Наприклад, у випадку самогубства родичів людина може звинуватити або саму себе, або інших. У

діяльності / Н.М. Самарук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2010. – №2. – С. 81-85.

6. Субота Л.А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням / Л.А. Субота // Вісник Запорізького національного університету Педагогічні науки. – 2012. – № 1(17). – С. 188.

7. Шварп Н.В. Реалізація принципу професійної спрямованості у викладанні гуманітарних дисциплін / Н.В. Шварп. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – Х.: УППА, – 2012, –№ 34-35. – С. 49-54.

УДК 159.9.072.43:616.89-008.444.1

ПОЧУТТЯ ВИНИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Царькова Ольга Вікторівна,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького*

Постановка проблеми. Почуття вини, як всі інші емоції та почуття безперечно відіграло важливу роль у процесі еволюції людини. Переживання вини було платою за агресію, безвідповідальну поведінку та інші вчинки людей. Провина разом з соромом лежить в основі почуття соціальної відповідальності та є розплатою за проступки особистості. Специфіка почуття вини полягає в тому, що воно стимулює виправляти ситуацію, відтворювати нормальний хід подій, спонукає людину загладити провину.

Без вини і сорому люди не підпорядковувалися б нормам моралі та етики. Суспільство, яке не знало би про почуття вини, виявилось б найнезаконнішим і найнебезпечним суспільством. Вина відіграє надзвичайно важливу роль для порозуміння в суспільстві. Почуття вини відіграє одну з основних ролей в розвитку особистісної та соціальної відповідальності, тісно пов'язане з необхідністю та бажанням жити чесно за прийнятими правилами. Провина допомагає людині відчувати страждання, біль та муки ображеної, скривдженої людини. Вона змушує почувати відповідальність і у такий спосіб сприяє росту і самоутвердженню особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Р. Ангер у своїх дослідженнях приходить до висновку, що базисом для розвитку почуття вини є почуття прив'язаності до іншої людини та страх розставання. Почуття вини вважає особливою різновидністю страху. Ейбл-Ейбесфельдт довів, що розвиток почуття відповідальності та вини має генетичну основу. Осьюбел твердить, що почуття вини лежить в основі розвитку та зміцнення соціальних норм, тому воно є присутнім у всіх культурах. Згідно концепції Д. Вайсса та інших дослідників вина адаптивна, оскільки забезпечує соціальні відносини. Вона підтримує відданість та взаємозв'язок, які необхідні для спокійного та продуктивного життя. Згідно системної сімейної психотерапії Б. Хеллінгера у відносинах мають силу певні порядки, що носять назву «порядки любові».

Мета роботи – розглянути почуття вини в контексті системної терапії.

особенно актуальна при формуванні життєвих цінностей у сучасній молодіжці. Относно трансформації в системі цінностей, то можливо утвердити, що таке явище напряму пов'язано з змінами, які відбуваються в суспільстві, а це вказує на те, що на першому місці у більшості молодіжці виходить особисте життя і індивідуалістичні цінності. **Ключевые слова:** личность, ценности, ценностные ориентации, сознание, направленность, мировоззрение, идеал.

Summary: The problem of the formation of values and their place in the structure of personality. This problem has relevance is among the formation of values among today's youth. For transformation of the system of values, it is possible to note that this phenomenon is due to changes that occur in society suggests that for most young stable "base" existence can now only be privacy and individualistic values. **Keywords:** personality, values, value orientation, consciousness, orientation, outlook, ideal.

Література

1. Авдеева И.М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти / І. М. Авдеева // Постметодика. - 2002. № 2–3. – С. 3–4.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. - К.: Наукова думка, 1988. – 342 с.
3. Динамика ценностей населения реформируемой России / [под ред. В.А. Колосова]. – М.: Арт-курс, 1996. – С. 48.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Прогресс, 1986. – 320 с.
5. Кавалеров А.В. Ціннісні орієнтації та їх класифікація / А.В. Кавалеров // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2000. – № 1. – С. 33-36.
6. Лисовский В. Т. Динамика социальных изменений / В.Т. Лисовский // Социс – 1998. - №5. – С. 98-99.
7. Попова М.В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте: – автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 5.02.01 – / М.В. Попова. – Нижний Новгород, 2005. – 26 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 434 с.
9. Ручка А.А. Ценностный поход в системе социологического знания / А.А. Ручка. – К.: Наукова думка, 1987. – С. 19.
10. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы / А.А. Ручка. – К.: Наукова думка, 1976. – С. 129
11. Савчин М., Студент М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. № 2. – С. 137–145.
12. Семенова Ю.А. Криза ідентичності в умовах трансформації системи цінностей / Ю.А. Семенова // Гуманітарний часопис. – 2004. № 1. – С. 89.
6. Соколов А.В., Щербакова И.О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов, И.О. Щербакова. // Социс. - 2003. – № 1 – С. 115 – 124.

УДК378.22:631/635:[81'276.6]

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ДОСЛІДНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

*Сільчук Олеся Василівна,
аспірант*

*Полтавський національний педагогічний
університет імені .В. Г. Короленка*

Постановка проблеми. Актуальність та необхідність дослідження проблеми формування культури ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю зумовлена наявністю низки суперечностей між: 1) соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих фахівців сільськогосподарського виробництва нового покоління та недостатнім рівнем розробки теоретико-методичних основ формування культури ділового спілкування студентів аграрного ВНЗ; 2) вимогами міжнаціональних та державних агропромислових формувань щодо високого рівня культури ділового спілкування фахівців аграрного профілю, зокрема інженерів-дослідників аграрного профілю, та їхнім реальним рівнем культури ділового спілкування. Вищезазначене свідчить про науково-практичну значущість даної проблеми в педагогічній теорії та практиці й вказує на доцільність і своєчасність вивчення теоретико-методичних основ формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю та аналізу її структурних компонентів.

Сучасні аграрії обіймають посади, для яких важливе значення мають ефективні ділові відносини. Саме від рівня культури ділового спілкування значною мірою залежить успішність діяльності інженера-дослідника аграрного профілю, який повинен уміти добре орієнтуватись у різноманітних ділових ситуаціях, обирати адекватні засоби, способи і прийоми взаємодії, правильно, логічно та переконливо виражати свої думки, налагоджувати продуктивні взаємини з партнерами і клієнтами [1].

Глобалізація ринків, утворення міжнаціональних корпорацій, прискорений темп технологічного та інформаційного розвитку, стрімке зростання міждержавних контактів вимагають перетворень у сфері вищої освіти та кардинальних змін в організації економіки в Україні, що потребує відповідного рівня професіоналізму й загальної культури сучасних фахівців-аграріїв, зокрема інженерів-дослідників аграрного профілю.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед багатьох проблем сучасної освіти визначальними є: реформування системи вищої освіти (В. П. Андрущенко), особливості особистісно орієнтованих технологій у нових умовах (І. Д. Бех), проектування навчання (М. Б. Євтух, О. П. Сердюк), соціальні детермінанти розвитку сучасної освіти (М. І. Романенко), навчання впродовж життя (М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Говажнянський).

Значний інтерес становлять дослідження, присвячені проблемі формування культури професійно-ділового спілкування (О. О. Вишневська, Н. В. Горбунова, І. І. Ігнатенко, О. О. Рембач, С. О. Рябушко, І. І. Тімченко та ін.); загальної культури фахівців (О. С. Газман, Б. А. Ісаєв, Н. Б. Крилова та ін.) Питання професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків в аграрних ВНЗ досліджували І. М. Бендера, І. М. Буцик, П. Г. Лузан, В. М. Манько та ін. Проте проблема формування культури ділового спілкування майбутніх

знань, котрі є необхідними для подальшого навчання у медичних та фармацевтичних вищих навчальних закладах і для застосування у подальшій практичній діяльності.

Резюме. У статті висвітлено результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури щодо визначення змісту і структури професійної спрямованості при викладанні дисциплін іноземним студентам на етапі довузівської підготовки. Розглянуто педагогічні умови забезпечення професійної спрямованості навчання. У роботі розкривається принцип комунікативності в процесі викладання у вищому навчальному закладі російської мови як іноземної. **Ключові слова:** професійна спрямованість, професійну спрямованість при викладанні дисциплін іноземним студентам на етапі довузівської підготовки, педагогічні умови, принцип комунікативності.

Резюме. В статье отражены результаты теоретического анализа психолого-педагогической литературы по определению содержания и структуры профессиональной направленности при преподавании дисциплин иностранным студентам на этапе довузовской подготовки. Рассматриваются педагогические условия обеспечения профессиональной направленности обучения. В работе раскрывается принцип коммуникативности в процессе преподавания в вузах русского языка как иностранного. **Ключевые слова:** профессиональная направленность, профессиональную направленность при преподавании дисциплин иностранным студентам на этапе довузовской подготовки, педагогические условия, принцип коммуникативности.

Summary. The paper describes the results of a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature to determine the content and structure of the professional orientation of the teaching of subjects to foreign students at the stage of preliminary training. We consider pedagogical conditions provide professional orientation of training in the work the communicative principle in teaching at universities Russian as a foreign language. **Keywords:** professional orientation, professional orientation in the teaching of subjects to foreign students at the stage of preliminary training, pedagogical terms, the principle of communicative.

Література

1. Викторова М.В. Формирование профессиональной направленности будущего учителя в учебном процессе педвуза: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Викторова; Криворожский гос. пед. ин-т. – Кривой Рог, 1996. – 143 с.
2. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Волкова / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2000. – 19 с.
3. Незовибатько О.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на подготовительном факультете / О.В. Незовибатько, О.И. Артемова // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении: тез. док. Первой межд. науч. метод. конф. 14-16 октября 2010. Харьков, 2010. – С. 7-11.
4. Петрук В.А. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін / В.А. Петрук. Монографія. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2006. – 292 с.
5. Самарук Н.М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін як чинник ефективного формування готовності до професійної

придатний для підручника російської як іноземної, якщо містить:

а) нову актуальну інформацію;

б) явну чи приховану проблему, яка допускає обговорення або міркування;

в) якщо він адаптований, тобто з невеликими змінами застосуємо в мові учня або схожий на ті, які він може зустріти в реальному житті. Увагу вчених, що займаються проблемами мовної підготовки, направлено на мовний комунікативний акт як цілісну одиницю мовного спілкування.

Наприклад, Л. Субота, при вивченні текстів за фахом іноземними студентами пропонує: опрацювання теоретичного матеріалу та його засвоєння; вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання; виконання вправ, розв'язування тестових завдань різного рівня складності; опрацювання текстів для самостійного читання і завдань для контролю їх розуміння; конспектування, складання планів, тез, графічних записів, пошук у комп'ютерних мережах додаткового навчального матеріалу за запропонованими викладачем темами тощо [6, с.188].

Проблеми формування комунікативної компетенції іноземних студентів на підготовчому факультеті розглянуто у публікаціях О. Незовибатько та О. Артемової. Автори наголошують на необхідності формування комунікативного змісту у різних видах мовної діяльності і науковий текст за професійним спрямуванням розглядають як вищу комунікативну одиницю, що сприяє реалізації комунікативних потреб [3, с.7]. Комунікативний акт включає в себе елементи фізичної, інтелектуальної, емоційної, несвідомої і не мовленнєвої семіотичної діяльності. До компонентів комунікативного акту відносять комунікантів зі свої тезаурусом, комунікативний текст, комунікативні цілі і наміри, обставини (фонові і мовні).

Дослідники, виходячи з інформаційного підходу, як підставу для угруповання комунікативних умінь беруть провідні джерела інформації. На їхню думку, актуальними джерелами у навчанні є тексти і реальні об'єкти, то виділяють три групи комунікативних умінь: працювати з усним текстом, працювати з письмовим текстом, працювати з реальними об'єктами як джерелами інформації.

Таким чином, реалізація принципу комунікативності повинна виявлятися у способі презентації і подальшого методичного відпрацювання мовного матеріалу, який призначався для засвоєння, і особливо в системі завдань і вправ відповідають вимогам, передбаченим чинною програмою з російської мови. Володіння мовою – це здатність вирішувати комунікативні завдання. Якщо студент може використовувати свої вміння та навички у вільній мові для вирішення конкретних життєвих завдань, вміє співвідносити мотиви, які спонукають до мовного акту, і планувати мова, то це означає, що він володіє мовою.

Основною вимогою, що висувається на сучасному етапі до навчання іноземним мовам, а, отже, і до навчання російській як іноземній є вимоги комунікативності. Це означає, що процес навчання російській мові та його засвоєння має бути адекватним реальному процесу комунікації за допомогою цієї мови або, принаймні, максимально наближатися до реального комунікативного процесу.

Висновки та перспективи. Таким чином, професійну спрямованість при викладанні дисциплін іноземним студентам на етапі довузівської підготовки визначена нам як така організація надання, що сприяє формуванню системи

інженерів-дослідників аграрного профілю поки що не була предметом спеціального дослідження.

Метою даної статті є аналіз концепцій культури професійно-ділового спілкування в сучасній педагогічній науці та розкриття сутності і структури культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування різних підходів до розуміння сутності та значення культури ділового спілкування в професійній діяльності сучасних фахівців, що зумовлено складністю та неоднозначністю досліджуваного феномена.

Так, О. О. Рембач під поняттям «культура ділового спілкування міжнародника-аналітика» розуміє «важливий компонент загальної фахової культури спеціаліста, його особистісна, професійно-інтегральна, динамічна, здатна до саморозвитку якість, що забезпечує адаптацію та самореалізацію фахівця в суспільстві. Дослідниця вважає, що ця якість «синтезує в собі комплекс цінностей, норм, знань, умінь, способів та прийомів комунікативної поведінки і передбачає їх творче застосування, орієнтоване на оптимізацію процесу спілкування, забезпечення продуктивної спільної діяльності та гармонізацію особистості самого спеціаліста» [4, с.34]. На думку О. О. Рембач, адекватне розкриття сутності культури ділового спілкування міжнародника-аналітика можливе в контексті особистісного підходу, який передбачає виділення двох рівнів спілкування – зовнішнього (поведінкового) і внутрішнього (ціннісного).

Аналогічних поглядів дотримується і С. О. Рябушко, розглядаючи культуру педагогічного спілкування як провідний показник якості та дієвості спілкування, реалізацію його сутнісних сил, здібностей через засвоєння й актуалізацію норм, засобів, механізмів діяльності спілкування та їх творче застосування, орієнтоване на оптимізацію навчально-виховного процесу та гармонізацію особистості самого вчителя [5].

О. О. Вишневіська під «діловою культурою студента бізнес-коледжу» розуміє «синтетичне морально-професійне утворення, яке спирається на закон і мораль, а проявляється в поведінці, зовнішньому вигляді, у намірах і виконанні численних виробничих завдань та розв'язанні приватних питань». Як зазначає автор, ділова культура студента бізнес-коледжу знаходиться у прямому зв'язку з його успіхами в навчальній діяльності, а під час виконання громадських доручень допомагає йому адаптуватись до будь-яких соціальних ситуацій. У системі соціалізації особистості студента ділова культура посідає провідне місце, складниками якої є культура мови, імідж, культура поведінки [2, с.8].

Висвітлюючи аспекти формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, І. І. Тімченко виділяє два основних компоненти: культуру мовлення та культуру спілкування. Культура мовлення, на її погляд, поєднує мовні та мовленнєві навички, які необхідні для контакту з іншими людьми. Культура спілкування являє собою систему поглядів і дій, котрі слугують індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми [6].

Н. В. Горбунова трактує професійно-ділове спілкування як рівень розвитку комунікативних умінь людини, який дозволяє здійснювати міжсуб'єкту взаємодію, зорієнтовану на ефективне виконання виробничих

обов'язків і основане на реалізації знань про спілкування, врахування умов їх використання [3]. Здійснений аналіз поглядів щодо проблеми культури професійно-ділового спілкування в сучасній педагогічній науці дає підставу зазначити, що в сучасному світі культура ділового спілкування є обов'язковою складовою професійної компетентності фахівця будь-кого профілю.

Культура ділового спілкування традиційно розглядається як складова професійної культури працівників економічних спеціальностей. Водночас у зв'язку зі змінами в суспільстві, культура ділового спілкування стає для фахівців аграрного сектору, зокрема інженерів-дослідників аграрного профілю, одним з критеріїв їхньої професійної компетентності. Специфіка культури ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю полягає в тому, що вони як професіонали за допомогою засобів професійно-ділового спілкування виконують фахові завдання й таким чином досягають успіхів у діловій сфері.

На нашу думку, структурна модель культури ділового спілкування міжнародників-аналітиків О. О. Рембач найбільш вдало визначає місце та роль культури ділового спілкування в професійній компетентності фахівця. Використовуючи термінологію О. О. Рембач, а також враховуючи специфіку професійної діяльності інженерів-дослідників аграрного профілю, ми можемо адаптувати запропоновану модель та розкрити сутність культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю. Дослідниця виділяє у структурі культури ділового спілкування чотири взаємопов'язані компоненти: інформаційно-мовленнєвий, перцептивно-когнітивний, операційно-діяльнісний і мотиваційно-особистісний.

Отже, *інформаційно-мовленнєвий компонент* культури ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю характеризує інформаційно-смісловий аспект професійної взаємодії, способи передачі інформації, майстерне використання вербальних і невербальних засобів спілкування.

Враховуючи комунікативні функції ділового спілкування, в інформаційно-мовленнєвому компоненті інженерів-дослідників аграрного профілю ми виокремлюємо три аспекти:

1. мовленнєвий аспект характеризує загальні якості культури ділового мовлення (правильність, чистота, точність, логічність, доступність, лаконічність, доречність, етичність і дієвість);

2. риторичний аспект (культура публічного виступу) описує техніку підготовки та проведення публічних виступів, структуру промови, техніку привертання та утримання уваги аудиторії, техніку мовлення та культуру невербальної поведінки оратора. Успішне ділове спілкування інженерів-дослідників має відповідати таким критеріям як правильність, стислість, емоційність, ясність, точність та логічність;

3. полемічний аспект – це культура ведення дискусії, вміння знайти компроміс під час вирішення певної проблеми.

Слід зазначити, що існує тісний зв'язок полемічного компонента з мовленнєвим і риторичним. Але володіння мовленнєвою культурою – необхідна й найважливіша умова успішного ділового спілкування сучасних інженерів-дослідників аграрного профілю в професійно-діловій діяльності.

Перцептивно-когнітивний компонент культури ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю розкриває способи сприйняття,

модель навчання іноземних студентів російській мові для студентів-медиків, у якій за основну одиницю навчання та одиницю організації прийнята мовна інтенція. Розроблена автором методика навчання студентів-медиків передбачає упровадження технологій та систему контролю, що відповідає таким основним критеріям контролю знань і вмінь, як валідність, практичність та ефективність.

Автори наголошують, що лікарю необхідне спілкування у офіційній, професійній та науковій сферах і розглядають мовленнєву компетентність як одну із головних вимог формування особистості майбутнього лікаря.

Досліджуючи особливості навчання російської мови як іноземної в нефілологічному вищому навчальному закладі, А. Чистякова виокремлює періоди, починаючи з 50-х років і наголошує, що російська мова для іноземних студентів є засобом для одержання професійної підготовки. Автор зазначає, що вивчення російської мови іноземним студентам обов'язково треба починати з підготовчого факультету й спрямовувати на формування компетентностей, які визначені програмою.

За словами одного з відомих представників методики навчання іноземним мовам Е. Пассова, комунікативність викладання іноземних мов полягає в тому, що «процес навчання будується як модель процесу комунікації. Як і будь-яка модель, процес навчання в якихось аспектах апроксимовані в порівнянні з реальним процесом комунікації, але за основними параметрами він йому адекватний».

Як відзначають Н. Філяніна, В. Циганенко, Т. Гаврюшенко під час навчання у іноземних студентів відбувається послідовне формування навичок письмової мови в рамках професійних потреб, і це в першу, навички побудови письмового висловлення на основі тексту зі спеціальності. Це відбувається під час групових та індивідуальних занять. До кожної з тем запропоновано систему завдань, що контролюють здатність студентів оперувати прочитаним текстом і самостійно використовувати його інформаційний зміст для продуціювання письмового викладу.

Аналізуючи підготовку іноземних студентів до вивчення професійної лексики М. Сітковська наголошує, що комунікативність як основну складову навчання російської мови як іноземної необхідно розглядати як систему навчання російської мови як іноземної.

Автор підкреслює, що вона повинна бути багатоаспектною та міждисциплінарною, використовувати теоретичні та практичні розробки лінгвістики, педагогіки, психології, логіки та риторики, а також практично реалізовувати такі дидактичні принципи, як індивідуалізація, мотивація, активізація мовно-мисленнєвої діяльності студента.

Зокрема формуванню комунікативної компетенції наукового мовлення в процесі викладання у вищому навчальному закладі російської мови як іноземної присвячено дослідження Н. Ротової. Автор наголошує на компетенціях, які можуть бути сформовані у результаті вивчення особливостей наукового стилю, серед яких: уміння формулювати свої думки з порушеного питання або проблеми; давати критичну оцінку прослуханому повідомленню на наукові теми; брати участь у дискусії з доповіді або повідомлення; укладати усно й письмово наукові тексти тощо.

Реалізація принципу комунікативності повинна знайти своє вираження насамперед у мовному оформленні та змісті текстів, що включаються в підручники російської мови для іноземних студентів. За твердженням, текст

– формування професійного мислення, професійної самосвідомості та професійної культури.

Слід також відмітити, що професійна спрямованість навчання повинна повністю відповідати сучасним тенденціям розвитку науки, що потребує постійної самоосвіти та професійного розвитку викладачів. До основних педагогічних умов забезпечення професійної спрямованості навчання можна віднести:

– узгодженість методів, прийомів і засобів навчання із завданнями формування професійної культури фахівця;

– використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;

– урізноманітнення форм і засобів формування й розвитку мотивів пізнавальної діяльності студента у процесі навчання.

Як зазначає Н. Шварп, реалізація професійної спрямованості у вивченні гуманітарних дисциплін вимагає розробки низки дидактичних умов, зокрема – збереження логічної та змістовної цілісності та єдності предметів кожного циклу, засвоєння у процесі навчання наукових понять, принципів основ наук, використання під час формування основ професійної майстерності всієї системи наукових знань. Забезпечити реалізацію цих умов неможливо без використання інтегративного підходу до навчання, в процесі якого створюється цілісна система наукових знань із високим ступенем мобільності та міцності [7, с.50].

Досліджуючи професійну спрямованість вивчення фізики, О.Врублевська пропонує розглядати її «...як таку організацію навчання, що забезпечує осягнення базових теоретичних знань, практичних умінь та навичок, необхідних майбутньому фахівцю для ефективного засвоєння дисциплін професійної підготовки (предметів спеціалізації), формування професійного мислення, професійної самосвідомості та професійної культури.

У монографії, присвяченій формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін В. Петрук зауважує, що «професійна спрямованість викладання вперше була застосована у навчальному процесі з метою зближення природничо-математичних дисциплін із предметами професійно-технічного циклу. Тому спочатку зміст даного поняття відбивав орієнтацію тільки на ті знання й уміння, які були необхідні в процесі освоєння певної техніки або технологічних процесів» [4, с. 101].

Так, проблеми професійного мовлення у системі фахової підготовки майбутніх медичних працівників висвітлено у публікаціях М. Лісового. Автором зроблено аналіз лінгвістичної, педагогічної, психологічної літератури, дисертаційних досліджень, який надає змогу професійне мовлення розглядати як цілісне утворення, складовими якого є знання норм літературної мови, фахової термінології; уміння розуміти усні й писемні тексти зі спеціальності, тобто сприймати закладений у них зміст, і вільно створювати власні тексти; уміння виражати одну й ту ж думку різноманітними способами, адекватно реагуючи на ситуації діяльності за допомогою мовленнєвих дій; уміння відрізняти адекватні обставини спілкування, висловлювання від неправильних і неадекватних; уміння зрозуміти й своєчасно сказати необхідні у відповідній ситуації слова.

Зокрема, Л. Васецька у наукових публікаціях висвітлює експериментальну

пізнання, розуміння та оцінки партнерами один одного.

Сприйняття інженера-дослідника аграрного профілю – це складний процес аналізу отриманої інформації і прогнозування подальших дій співрозмовників, обумовлений професійними завданнями інженера-дослідника аграрного профілю спілкування з фахівцями різного профілю (менеджерами, представниками виробництв, агропромислових фірм, рекламистами, адміністративними службовцями тощо). Проникнення в смисл мовленнєвої і немовленнєвої поведінки учасників комунікативного процесу залежить від комунікативних здібностей інженера-дослідника аграрного профілю, від розвиненості аналітико-прогностичного чуття. Кінцевим результатом сприйняття інженера-дослідника аграрного профілю є розуміння, інтерпретація та оцінка отриманої інформації з професійно-аналітичною метою.

Операційно-діяльнісний компонент культури ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю характеризується основними етапами комунікативної взаємодії, знаннями та уміннями, необхідними для їх виконання, типовими стратегіями організації спільної діяльності, стратегіями поведінки в конфліктних і кризових ситуаціях, етикетними моделями взаємодії.

В процесі ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю можна виділити три основні етапи: аналітико-прогностичний, стратегічний, підсумковий:

Аналітико-прогностичний (докомунікативний) етап передбачає аналіз проблемної ситуації та формування предметного завдання, що постає перед ініціатором даної взаємодії. Аналітико-прогностичний етап передбачає правильне оцінювання результатів аналізу діагностики партнера по спілкуванню і комунікативного процесу, уточнення отриманої інформації, передбачення позитивних і негативних наслідків подальшого спілкування, шляхи ефективного ведення ділового спілкування, розвиток і результат ділового спілкування, можливі ускладнення при контактах, розкриття перспективи майбутнього ділового спілкування, розробка плану проведення зустрічей тощо.

Стратегічний етап передбачає уміння та навички встановлювати контакт, реалізовувати обрані способи та стратегії взаємодії. Стратегія спілкування передбачає орієнтування в ситуації спілкування, планування мовленнєвої взаємодії залежно від конкретних умов спілкування і особистості комунікантів, а також реалізацію плану, тобто лінії поведінки під час бесіди. Продуктивність стратегій спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю визначається такими критеріями: ставленням до партнера по спілкуванню, умінням та бажанням враховувати позиції, погляди та оцінки партнерів; характером цілей; характером відповідальності; характер функціонування механізмів сприйняття партнера по спілкуванню.

Таким чином, успішність спільної діяльності залежить від обраної стратегії поведінки, засобів та прийомів спілкування. Продуктивність подальших контактів можлива через встановлення доброзичливих, відкритих, партнерських стосунків, а стратегії передбачають низку умінь: уміння координувати свою поведінку з поведінкою партнера на рівні психофізичної взаємодії, інтелектуальних операцій.

Особистісно-мотиваційний компонент культури ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю – це система ціннісних орієнтацій,

сміслових установок, якими керується фахівець під час спілкування і які опосередковують його сприймання та оцінку різноманітних професійних ситуацій, визначають вибір способів і прийомів спілкування з партнерами.

Враховуючи домінуючі ціннісні орієнтації, можна виділити три типи спрямованості інженерів-дослідників аграрного профілю у діловому спілкуванні: орієнтація на діяльність, орієнтація на партнера по спілкуванню, орієнтація на себе, саморозвиток та самовдосконалення. Ціннісні орієнтації дозволяють вибудувати модель свого спілкування, яка стає орієнтиром у його комунікативному розвитку і самовдосконаленні. Ціннісні орієнтації виступають компонентом свідомості та поведінки. Вони повинні стати надбанням життя індивіда, перетворитися в мотиви поведінки і діяльності [4].

Висновки. Отже, сучасна система аграрної освіти має вирішувати складні завдання підготовки майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю з глибокими професійними знаннями та високим рівнем культури ділового спілкування. Саме такі фахівці спроможні забезпечити позитивні якісні зміни у розвитку агропромислового комплексу та стати конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці.

Культура ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю інтегрує в собі такі структурні компоненти: інформаційно-мовленнєвий, перцептивно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний. Структурна модель необхідна для визначення рівнів культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю та є теоретичною основою для розробки методики її формування.

Резюме. У статті висвітлюються концепції культури ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю в сучасній педагогічній літературі. Автор аналізує складові компоненти культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю. Особливу увагу зосереджено на необхідності формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю в процесі професійної підготовки в аграрних ВНЗ. **Ключові слова:** культура ділового спілкування, майбутні інженери-дослідники аграрного профілю, компоненти культури ділового спілкування.

Резюме. Статья освещает концепции культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля в современной педагогической литературе. Автор анализирует составляющие компоненты культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля. Особенное внимание сосредоточено на необходимости формирования культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля в процессе профессиональной подготовки в аграрных вузах. **Ключевые слова:** культура делового общения, будущие инженеры-исследователи аграрного профиля, компоненты культуры делового общения.

Summary. The present paper deals with concepts of business communication culture of future agrarian engineer-researchers in modern pedagogical literature. The main objective of the paper is to analyze the components of business communication culture of future agrarian engineer-researchers. Special attention is given to the necessity of formation of business communication culture of future agrarian engineer-researchers in the professional training of higher agrarian educational establishment. **Keywords:** business communication culture, future agrarian engineer-researchers, components of business communication culture.

незмінне збереження викладання основ наук у тому ж базовому обсязі, як це має місце в загальноосвітній школі, але з тією ризицею, що робиться спеціальний акцент на можливості застосовувати знання, навички і вміння з певного предмета при опануванні конкретних професій.

Так, Л. Шевченко вважає, що професійна спрямованість – це складне утворення, яке є результатом формування системи ціннісних мотивів, що спонукають особистість до засвоєння професійних знань, умінь, навичок та способів їх творчого використання на практиці. Як вважають Л. Подоляк і В. Юрченко, професійна спрямованість особистості передбачає розуміння та внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності, а також відповідних інтересів, настанов, переконань і поглядів.

Наприклад, О. Дубинчук визначає професійну спрямованість як орієнтацію на формування соціальної і психологічної спрямованості на професійну діяльність, пропонує розглядати цей термін як принцип, що відбиває основу зв'язку загального знання з певними конкретними знаннями та прийомами його використання в межах відповідної професії.

Зокрема, Н. Самарук присвячує дослідження проблемі професійної спрямованості навчання математичних дисциплін і вважає її чинником ефективного формування готовності до професійної діяльності, що сприяє глибшому вивченню профілюючих предметів, розумінню причинно-наслідкових зв'язків, підвищенню якості підготовки фахівця [5, с. 82].

Автором запропоновано модель професійно спрямованого навчання математичних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків, основними компонентами якої є: ціловий (завдання професійної підготовки); змістовий (принципи професійної підготовки, навчальні дисципліни, що забезпечують математичну та фахову освіту, форми, методи та засоби навчання); інтеграційний (складові математичної підготовленості на основі міжпредметних зв'язків, інтегровані економіко-математичні знання, навички та вміння майбутніх фахівців).

На основі проведеного психолого-педагогічного аналізу процесу формування професійної спрямованості В. Волкова стверджує, що професійна спрямованість є одним з найважливіших компонентів виховання, який виконує в педагогічному процесі такі функції: справляє загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність; є важливою внутрішньою умовою розвитку особистості; позитивно позначається на якості знань, умінь та навичок студентів, на глибині й дієвості, міцності та стійкості перших; регулює перебіг розумових процесів і сприяє інтелектуальному розвитку особистості; спонукає до самостійної пошукової, творчої діяльності [2, с. 19].

За визначенням М. Вікторової, професійно-педагогічна спрямованість – це стійка якість особистості, що виражає загальну спрямованість особистості у специфічному виді діяльності – учительській праці, що являє собою систему ставлень індивіда до професії, предмета, що викладає, дітей, себе як суб'єкта педагогічної діяльності [1, с. 25].

Таким чином, професійна спрямованість є орієнтацією навчання, що спрямована на:

- усвідомлення мотивів, потреб майбутньої діяльності;
- оволодіння практичними вміннями та навичками, необхідними майбутньому фахівцю;
- гармонійне поєднання теоретичної і практичної складових змісту освіти;

professional tourism education, tourism professionals, industry educational standard

Література

1. Субботина Е. В. К вопросу формирования государственных требований к качеству подготовки специалистов для сферы туризма / Елена Викторовна Субботина // Вестник ТГУ. – 2010. – Выпуск 6 (86). – С. 59 – 64.

УДК 378.147

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ЕТАПІ ДОВУЗІВЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

*Черкашина Жанна Віталіївна,
викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національний фармацевтичний університет*

Постановка проблеми. Створення цілісної моделі професійно орієнтованого навчання російської мови як іноземної в системі допрофесійної підготовки в сучасній вітчизняній теорії залишається проблематичним, оскільки комплексне вивчення цієї проблеми, яке б включало наукове обґрунтування організаційних підходів до визначення цілей, відбору та структурування змісту матеріалу, методів, засобів, контролю результатів професійно орієнтованого навчання іноземних студентів різних спеціальностей на підготовчому відділенні університетів не було предметом спеціальних досліджень.

Ще на початку навчання іноземних громадян підготовчого факультету в них закладається підґрунтя формування професійно орієнтованої мовної особистості. Тому з перших днів навчання необхідно врахувати спрямованість особистості на певну професію.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми професійної спрямованості особистості в педагогіці й психології присвячені теоретичні й практичні дослідження провідних учених і практиків: С. Батишева, В.Волкової, В. Петрук, Н. Самарук, Л. Шевченко та інших.

Зокрема, проблемі професійної спрямованості у навчанні іноземних студентів у вищих навчальних закладах присвячені дослідження багатьох науковців, серед яких, Л. Суботи, Н. Філяніної, В. Циганенко, Т. Гаврюшенко [6, с.188].

Метою даної роботи є узагальнення теоретичних досліджень професійної спрямованості, визначення поняття «професійне навчання», «професійна спрямованість», розкриття змісту і структури професійної спрямованості у навчанні іноземних студентів у вищих навчальних закладах.

Основний матеріал. Звернемося до розуміння сутності поняття «професійне навчання», «професійна спрямованість».

Автори психологічного словника Ю. Приходько та В. Юрченко визначають, що професійна спрямованість – розуміння і внутрішнє прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Усі ці ознаки і компоненти професійної спрямованості є показниками рівня її сформованості в студентів. Вона характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузько особистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою.

С. Батищев висвітлює сутність професійно спрямованого навчання як

Література

1. Базарова К. В. Сутність і структура ділових відносин студентів коледжів / К. В. Базарова // Наукові праці - «Педагогіка». – 2012. – Т 173, № 161. – С. 89-94.

2. Вишневська О. О. Педагогічні умови формування ділової культури студентів бізнес-коледжу в системі соціалізації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. О. Вишневська. – Харків, 2002. – 19 с.

3. Горбунова Н. В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально-делового общения студентов в процессе обучения в вузе (общепедагогический аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горбунова Наталья Васильевна. – Саратов, 1999. – 234 с.

4. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Рембач Ольга Олександрівна. – Вінниця, 2005 – 382 с.

5. Рябушко С. О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Рябушко Світлана Олексіївна. – Ізмаїл, 1999. – 173 с.

6. Тимченко И. И. Формирование коммуникативной культуры студентов в процессе изучения предметов гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тимченко Ирина Игоревна. – К., 2001. – 213 с.

УДК 159.9.23: 17.022.1

ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В АКСИОПСИХОЛОГИИ

*Шарбатов Эльдар Адильевич,
студент*

*Республиканского высшего учебного заведения
„Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)*

Постановка проблеми. Одна из наибольших проблем в анализе психологических ценностей – неоднозначность логического восприятия их концептов. Другая – отсутствие объективности в выделении их категорий. К примеру, Г. Д. Левин использовал понятия ценностей, предполагавшие парные сочетания основных ценностей, определенных автором [3, с. 57], [5, с. 166].

Анализ последних исследований и публикаций. В статье «К вопросу о новых категориях в аксиологии» [6] дается краткое обоснование понятия основных ценностей и их классификация. А статья «Ценностная логика Г. Д. Левина» [5], на основе данной классификации, предполагает объективный анализ механизмов оценивания культурных категорий обществом. Удалось установить, что Г. Д. Левин отвергает культурный смысл трёх ценностных категорий посредством нормативных установок четвертой [5, с. 168] – для опровержения таких доводов пришлось обратиться логике каждой из 4 категорий [5, с. 166-168]. Субъективное же осмысление не могло дать веских результатов из-за отсутствия конкретики использованных понятий [3, с. 57].

Выделение ранее не решённых частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Общие обоснования психологических ценностей приведены автором в упомянутых статьях [5, с. 165-166], [6, с. 210], но детальное определение конкретных ценностей на основе классификации

психической структуры освящено в них не было.

Формирование целей статьи. Содержание данной статьи оправдывает упомянутое упущение – в работе определены все 24 основные ценности, выделенные автором, и 6 основных ценностей межкатегориального значения.

Объект статьи: аксиопсихология.

Предмет статьи: основные психологические ценности.

Цель – категориальная классификация понятий основных ценностей.

Задачи: 1. Обосновать основные ценности на основе психических процессов. 2. Соотнести основные ценности по соответствующим категориям.

Вклад предшественников. Л. А. Коган в статье «Триединство свободы» описывает ценности категории мирных личностей «свобода-равенство-братство», как яркий пример категории позитивистов [2, с. 31-36, 38], [6, с. 210]. Анализ статьи подтверждает, что ценности мирных лежат в основе ценностей позитивистов, но тот факт, что сам Л. А. Коган не упоминает об этом, свидетельствует об острой необходимости выделить эти категории.

Леонтьев Д. А. и Абишева А. К., раскрывая концепт свободы, сходятся в утверждении, что это главная и основная «ценность ценностей» [4, с. 15-16], [1, с.146]. Свобода лежит в основах и труда и творчества, маргинальности и глобализации. Увы, но и в наши дни культура может просто умолчать о существовании 5 ценностей данной категории, по значимости равных свободе.

А. К. Якимович в своём труде ««Свой-чужой» в системах культуры» доказал, что в основе соотношения различных человеческих культур лежит конфликт [7, с.60]. И, способны ли мы дать объективную оценку ценностям не только своей, но и «чужих» культур представляется возможным проверить.

Изложение основного материала исследования. В данной статье представлены все основные психологические ценности – любые другие могут быть представлены их комбинациями. Ценности каждого определённого рода в списках обозначены под своим порядковым номером (от «1» до «6»).

Структура **ценностей межкатегориального значения** может быть представлена значениями ценностей из любой категории:

Уважение (№1) и признание (№6) – это психологические ценности, определяющие характер отношения психической основы личностных норм в определённом проявлении, к психической основе индивидуального творческого развития в противоположном первом проявлении.

Понимание (№2) и восхищение (№5) – это психологические ценности, определяющие характер отношения психической основы личного осознания своей личности в определённом проявлении, к психической основе личного осознания своей социальной роли в противоположном первом проявлении.

Гордость (№3) и достоинство (№4) – это психологические ценности, определяющие характер отношения психической основы мотивации личной деятельности в определённом проявлении, к психической основе индивидуальных способностей в противоположном первом проявлении.

Проявления психических основ определяются категориями ценностей.

Ценности мирных личностей. Предполагают конструктивное объединение положительных и отрицательных психических процессов.

1. **Самопожертвование.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ярость и страх конструктивно взаимодействует с проявлением психических процессов влюблённость и сострадание. Ценность учит жертвовать личными интересами ради интересов своего общества,

підготовки фахівців сфери туризму в Росії, Україні та Білорусі подібні, заслуговує на увагу досвід Росії у таких питаннях як процес розробки та впровадження стандартів, визначення області діяльності, видів діяльності та професійних компетенцій майбутніх фахівців сфери туризму, використання компетентнісного підходу до визначення змісту освіти, формування нормативної частини освітньо-професійної підготовки, визначення вимог до організації процесу навчання та діагностики якості набутої освіти.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні досвіду стандартизації ПТО в інших країнах світу та визначенні оптимального змісту підготовки фахівців за напрямом «Туризм».

Резюме. Дискусії, які не стихають навколо стандартів підготовки фахівців за напрямом «Туризм» спонукають до вивчення зарубіжного досвіду стандартизації професійної туристської освіти. За основу взято досвід Росії та Білорусі як країн, які мають подібний рівень розвитку туристського ринку та схожу організацію системи освіти. Характеристика діючих стандартів подається у вигляді порівняльного аналізу з визначенням їх спільних рис та відмінностей. Основними одиницями рівняння виступають: причини стандартизації, процес розробки та запровадження стандартів, їхня структура. Окрема увага приділяється визначенню професійних компетенцій майбутнього фахівця сфери туризму та змісту його підготовки. Окреслено передовий досвід Росії та Білорусі, можливий для запровадження в українську систему професійної туристської освіти. **Ключові слова:** професійна туристська освіта, фахівці сфери туризму, галузевий освітній стандарт

Резюме. Дискусии, которые не утихают вокруг стандартов подготовки специалистов по направлению «Туризм», побуждают к изучению зарубежного опыта стандартизации профессиональной туристского образования. За основу взят опыт России и Беларуси как стран, имеющих подобный уровень развития туристского рынка и похожую организацию системы образования. Характеристика действующих стандартов представляется в виде сравнительного анализа с определением их общих черт и различий. Основными единицами сравнения выступают: причины стандартизации, процессы разработки и внедрения стандартов, их структура. Отдельное внимание уделяется определению профессиональных компетенций будущего специалиста сферы туризма и содержания его подготовки. Определен передовой опыт России и Беларуси, возможный для внедрения в украинскую систему профессионального туристского образования. **Ключевые слова:** профессиональное туристское образование, специалисты сферы туризма, отраслевой образовательный стандарт

Summary. Discussions that do not subside around accepted industry standards of educational training in "Tourism" to encourage the study of foreign experience standards of professional tourism education. The basis is taken the experience of Russia and Belarus as countries with a similar level of development of the tourist market and a similar organization of the education system. Description of existing standards served as a comparative analysis with determination of their similarities and differences. The main units of the equation are: the reasons of standardization, process design and implementation, their structure. Special attention is paid to the definition of professional competence of future specialists in tourism and the content of his training. Established best practices in Russia and Belarus, it is possible to introduce in the Ukrainian system of vocational tourism education. **Keywords:**

матеріально-технічний і кадровий потенціал більшості навчальних закладів, це важко віднести до безперечних переваг вітчизняної системи професійної освіти в туризмі.

Оскільки саме нормативні дисципліни покликані забезпечити встановлений освітній рівень та практичну підготовку майбутнього фахівця до професійної діяльності в сфері туризму загалом, цікаво порівняти нормативну частину стандартів підготовки фахівців сфери туризму.

Зіставивши нормативні дисципліни, визначені стандартами підготовки бакалаврів туризму, ми виявили, що в Україні, Росії та Білорусі вивчаються історія своєї країни, державна мова, іноземна мова (перша та друга), філософія, фізична культура. Як бачимо, вони ніякою мірою не стосуються професійної діяльності й забезпечують формування загальнокультурних компетенцій. Вивчаються також дисципліни, які тією чи іншою мірою забезпечують психологічну підготовку фахівців, комп'ютерну грамотність, знання географії та математики. Ці дисципліни більш наближені до туристської діяльності, проте лише на дуже загальному рівні. Визначити рівень подібності дисциплін професійного циклу досить складно через неузгодженість понятійного апарату, проте можемо сказати, що вивчаються менеджмент, маркетинг та організація туризму. Виявляється, що екологічна, правова, економічна підготовки представлені лише в стандартах України й Білорусі, у Білорусі не приділяють уваги проблемам безпеки, а в Україні не вивчають туроперейтинг і т.ін.

Отже, незважаючи на те, що ми порівнювали стандарти підготовки фахівців до туристської діяльності, нормативна частина яких має забезпечувати формування основних загальнокультурних і професійних компетентностей, тобто, бути щонайменше подібною, виявилось, що солідарними розробники стандартів є лише в тому, що майбутні фахівці сфери туризму повинні знати історію своєї країни, державну та іноземну мови, філософію, психологію, географію, математику, займатися фізичною культурою та вміти користуватися комп'ютером. Ми це розглядаємо як реалізацію певного освітнього, а не кваліфікаційного рівня. Що стосується включення в нормативну частину стандарту дисциплін, які забезпечують формування професійних компетентностей, то виявляється, що, незважаючи на ідентичність визначення туристської діяльності, розуміють її в кожній країні по-своєму.

Крім того, галузеві освітні стандарти визначають вимоги організації самого процесу підготовки фахівців сфери туризму та встановлюють умови діагностування якості підготовки. Треба відзначити, що українські стандарти в цих питаннях висувають значно більші вимоги до навчальних закладів, ніж російські та білоруські. Вимоги до ресурсного забезпечення (особливо кадрового, матеріально-технічного та навчально-методичного) значно вищі, ніж за кордоном. Вимоги до кваліфікаційних робіт також, на наш погляд, дещо виходять за межі компетентностей, встановлених цими ж стандартами.

Висновки. Отже, підсумовуючи, маємо визнати, що, незважаючи на бажання уряду надати процесу стандартизації рис організованості, у системі ПТО досліджуваних країн він проходить переважно хаотично. Найбільший досвід стандартизації підготовки фахівців сфери туризму напрацьовано в Росії, де діють стандарти третього покоління, розроблені на основі компетентнісного підходу.

Незважаючи на те, що процедура, технологія та структура стандартів

живущого по єдиним мирним законам с об'єктом.

2. Страдание. Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ярость и ревность конструктивно взаимодействует с проявлением психических процессов сострадание и интеллект. Сдержанность и душевная выносливость – рычаг социальной профилактики. Так, личная душевная боль, добровольно контролируемая рамками общественной сознательности, лежит в основе конструктивного обновления личностных взаимоотношений.

3. Принципы. Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ярость и ненависть конструктивно взаимодействует с проявлением психических процессов влюбленность и интеллект. Условия любого труда, нарушенные чьей-либо невменяемостью, могут быть восстановлены посредством искупления, а не мести. Личность, ставшая на путь принятия мер, должна быть бескомпромиссной к нарушителю мирных кодексов, но применённые принципы осмысливаются всю сознательную жизнь.

4. Опустошение. Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ревность и страх конструктивно взаимодействует с проявлением психических процессов инициатива и сострадание. Эта ценность незаменима для определения грани между средствами и излишествами. Только истощение средств позволяет преодолеть зависимость от излишеств и определить истинную цену благ.

5. Равенство. Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ненависть и страх конструктивно взаимодействует с проявлением психических процессов инициатива и влюбленность.

Любая личность проходит испытания жизни на пределе своих сил и отлична от других лишь ситуативным уровнем ответственности. Творческие, инициативные люди, объединённые неприязнью к социальным шаблонам и ярлыкам и их отторжением, стремятся сформировать своё собственное социальное устройство;

6. Свобода. Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ненависть и ревность конструктивно взаимодействует с проявлением психических процессов инициатива и интеллект. Для свободной личности нет запретных путей, а только пути, с ответственностью которых она ещё не способна справиться. Применение к свободной личности общественного правила через призму личных интересов приводит к стремлению личности избавить своё общество от этих кодексов.

Ценности позитивистов. Основаны на акцентуации положительных психических процессов и угнетении отрицательных.

1. Прощение. Это ценность, посредством которой проявление психических процессов инициатива и интеллект нейтрализует проявление психических процессов ревность и ненависть.

Ценность призывает отказаться от личных обид и неприязни на общем пути, проверенном и утверждённом обществом ранее, и не стремиться изменить рамки устоявшихся общественных норм.

2. Любовь. Это ценность, посредством которой проявление психических процессов влюбленность и инициатива нейтрализует проявление психических процессов ненависть и страх.

Ценность привязывает представителей данной культуры не просто друг к другу, но и к социальным условиям. Эта ценность учит терпеть обиды,

принесённые своим обществом, ради благополучия близких и личного счастья.

3. **Надежда.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов инициатива и сострадание нейтрализует проявление психических процессов ревность и страх.

Ценность учит находить логическое объяснение несправедливости со стороны руководителя или ведущего большинства, рассматривая в ней только положительные стороны и опровержению своих собственных сомнений.

4. **Умеренность.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов влюблённость и интеллект нейтрализует проявление психических процессов ярость и ненависть.

Ценность учит не искажать привычный уровень располагаемых благ в обществе, не имея этому убедительного объяснения или оправдания, чтобы не выйти из-под контроля своего общества из-за эгоистических побуждений.

5. **Смирение.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов сострадание и интеллект нейтрализует проявление психических процессов ярость и ревность.

В этой ценности выражается уважение к авторитетным личностям. Она позволяет не выходить за рамки устоявшихся общественных норм и открыто не ставить руководство перед вопросом личных проблем и устремлений.

6. **Защищённость.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов сострадание и влюблённость нейтрализует проявление психических процессов ярость и страх.

Для позитивистов свободу заменяет защита от порабощения. Защиты ожидают от авторитетного руководителя, патрона. Эта ценность также лежит в основе ситуативной потребности использовать психологические защиты.

Ценности агрессоров. В их основе лежит деструктивный конфликт положительных и отрицательных психических процессов.

1. **Безнаказанность.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов инициатива и интеллект вступает в конфликт с проявлением психических процессов ревность и ненависть.

Возможность установить любой «закон» в культуре агрессоров обусловлена возможностью наказывать за его нарушение.

2. **Наслаждение.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов влюблённость и инициатива вступает в конфликт с проявлением психических процессов ненависть и страх.

Основным принципом структуры ценности является бессознательное «хочу» её представителей. Неумение или отсутствие возможности предаваться наслаждениям – причина неуважения в данной культуре.

3. **Насилие.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов инициатива и сострадание вступает в конфликт с проявлением психических процессов ревность и страх.

Ценность позволяет воспользоваться продуктом чужого труда за счёт разрушения его объективных условий, средств и перспектив.

4. **Изобилие.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов влюблённость и интеллект вступает в конфликт с проявлением психических процессов ярость и ненависть.

Войну кормят излишества, а не средства. Агрессоры отмечают себя в обществе открытой демонстрацией атрибутов роскоши. Ценность учит жертвовать целью труда ради личного получения его средств.

підготовку не включають до жодного з блоків.

Таблиця 1

Зіставлення циклів освітніх програм підготовки бакалаврів у Росії, Білорусі та Україні

Назва країни	Перший блок		Другий блок		Третій блок	
	назва	трудомісткість, %	назва	трудомісткість, %	назва	трудомісткість, %
Росія	гуманітарний соціальний, економічний	23 – 26	природничо-науковий	16 – 21	загально професійний	51 – 56
Білорусь	соціально-гуманітарних дисциплін	18	природничо-наукових дисциплін	13	загально професійних та спеціальних дисциплін	69
Україна	соціально-гуманітарної підготовки	15	фундаментальної, природничо-наукової та загально економ. підготовки	15	професійної та практичної підготовки	70

Найбільший обсяг практик у підготовці бакалавра (24 залікові одиниці) закладено в білоруському стандарті, у російському на практичну підготовку відведено 12 – 15 кредитів, в українському – 9. Отже, під теоретичне навчання найбільше часу виділено в Україні – 231 кредит (із 240), у Росії – 211 – 214 (із 240), у Білорусі – 228 із 300 залікових одиниць. Цілком очевидно, що випускники, які мають кращий рівень практичної підготовки, більш затребувані на ринку праці, проте остаточний висновок можна зробити, лише проаналізувавши навчальні плани та зміст навчальної й виробничої практик, оскільки стандарти встановлюють мінімальний обсяг і кожен навчальний заклад має можливість збільшити обсяг практичної підготовки і сам визначає її зміст.

Варто також звернути увагу, що при підготовці бакалаврів у Росії фундаментальна підготовка за обсягом часу практично прирівняна до загальнопрофесійної, і цей факт визнає значна кількість російських науковців як досягнення російської вищої школи. Натомість природничо-наукову підготовку студентів у Росії й Білорусі не розглядають як базову в процесі підготовки фахівців сфери туризму.

Що стосується співвідношення нормативних і варіативних частин освітніх програм підготовки бакалаврів, то найбільшу свободу отримали навчальні заклади Росії, які мають можливість заповнювати до 64% обсягу навчального часу, виходячи з обраного профілю підготовки, потреб регіону та можливостей навчального закладу. У Білорусі держава визначає 95% змісту підготовки студентів, навчальний заклад має право на введення шістьох дисциплін за весь період навчання, дві з яких обирають студенти. Порівняно з білоруськими колегами, українські навчальні заклади мають більше свободи у формуванні навчальних планів, заповнюючи на власний розсуд 52% навчального часу, при цьому в основному за рахунок визначення змісту третього циклу. Водночас, ураховуючи відсутність профілів підготовки на бакалавраті, обмежений

компетентності значною мірою збігаються з тими компетенціями, які передбачено в Росії, але переважають їх кількісно. Так, стандарт визначає 53 фахові компетентності, розподілені так: 14 компетентностей належать до дослідницько-аналітичної діяльності, 5 – технологічної, 9 – сервісної, 10 – організаційної, 15 – управлінської. Кожна компетентність додатково структурована на вміння й у наслідку нараховуємо 170 різноманітних умінь і навичок, якими повинен опанувати майбутній бакалавр з туризму. Але, незважаючи на той факт, що випускник отримує також кваліфікацію „екскурсовод”, передбачено формування лише трьох компетентностей (із 53), пов'язаних з екскурсійним обслуговуванням. Готовність до анімаційної діяльності (організація відпочинку та розваг) забезпечено однією компетентністю, діяльність у сфері спорту в перелічених компетентностях взагалі не представлено.

Отже, компетентності майбутнього фахівця сфери туризму в російських стандартах подано більш узагальнено, в українських – більш детально. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця передбачена розробниками стандартів кожної з досліджуваних країн, організаційно-управлінська – також, хоча в українському варіанті вона подається як два види діяльності; сервісна та технологічна представлена лише в російському та українському стандартах, натомість у білоруському вона розглядається як тур операторська, турагентська, екскурсійна, анімаційна та рекреаційно-оздоровча діяльність.

Цілком очевидно, що доцільність визначених компетентностей може дискутуватися, а самі компетентності переглядатися та доповнюватися у відповідності до потреб туристського ринку, тому головну проблему ми, в даному випадку, вбачаємо не в їхній різниці, а в неузгодженості, яка існує у вітчизняних стандартах між визначеними видами економічної діяльності, професійними назвами робіт, що здатен виконувати бакалавр з туризму та системою його компетентностей. До речі, у російських стандартах такої суперечності не спостерігається.

На основі визначених компетентностей майбутнього фахівця розробники російських та білоруських галузевих освітніх стандартів формували зміст освіти. Як ця процедура проходила в Україні сказати складно, оскільки спочатку було розроблено і затверджено Освітньо-професійну програму підготовки бакалавра, і лише через два роки – його Освітньо-кваліфікаційну характеристику.

Тому ми допускаємо, що в Україні при розробці стандартів було реалізовано знанієвий підхід, тоді як у Росії та Білорусі – компетентнісний. Поглянемо, як це проявилось у змісті освіти.

Освітні програми підготовки бакалаврів у досліджуваних країнах мають по три цикли (блоки), які для зручності далі в тексті будемо називати перший, другий, третій (див. табл. 1).

Як бачимо, розподіл дисциплін за блоками підготовки фахівців з базовою вищою освітою в стандартах досліджуваних країн практично збігається, за винятком економічної підготовки, яку в російських стандартах віднесено до першого блоку, в українських – до другого, а в білоруських не передбачено.

Порівняння розподілу навчального часу за циклами освітньої програми підготовки бакалавра дозволило зробити висновок, що в Україні при підготовці бакалавра найбільший обсяг часу виділено на професійну та практичну підготовку, а перші два блоки врівноважені. У Росії й Білорусі практичну

5. **Высокомерие.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов сострадание и интеллект вступает в конфликт с проявлением психических процессов ярость и ревность.

Культура агрессоров исключает равенство. Стремление быть лучше других в жёсткой иерархии, приводит к необходимости понизить уровень развития окружающих (самоутверждение за счёт других).

6. **Вседозволенность.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов **сострадание и влюблённость** вступает в конфликт с проявлением психических процессов ярость и страх.

Вседозволенность – это свобода в преступлении чужих ценностных и моральных норм. Принимая любую должность, агрессоры рассматривают в ней не ответственность, а перспективы злоупотребления.

Ценности негативистов. Данная категория предполагает акцентуацию отрицательных психических процессов и угнетение положительных.

1. **Риск.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ярость и страх нейтрализует проявление психических процессов влюблённость и сострадание. Эта ценность делает актуальным непрерывное самосовершенствование, обостряя анализаторы и интуицию и развивая изворотливость. Гонения со стороны общества необходимы для развития негативистов.

2. **Увлечение.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ярость и ревность нейтрализует проявление психических процессов сострадание и интеллект. Любопытство, присущее представителям данной культуры, никак не связано с привязанностью, но лишь с жадной индивидуального развития. Негативисты являются сторонниками коротких и ярких личных отношений.

3. **Упоение.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ярость и ненависть нейтрализует проявление психических процессов влюблённость и интеллект.

Развитие негативистов всегда связано с практическими исследованиями. Отсутствие культурных норм компенсируется обострёнными личными мотивами, такими как неприязнь, любопытство, вдохновение, интрига и др.

4. **Утонченность.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ревность и страх нейтрализует проявление психических процессов инициатива и сострадание. Потребительские интересы представителей культуры обращены к многообразию других культур в обществе. Негативисты лишь испытывают чужие блага. Но пресыщение благами вызывает отказ от них негативистами.

5. **Одиночество.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ненависть и страх нейтрализует проявление психических процессов инициатива и влюблённость. Неотъемлемым условием развития является познание самих себя. Эта ценность позволяет негативистам познать свою внутреннюю культуру без шаблонного вмешательства нормативных установок общественности.

6. **Независимость.** Это ценность, посредством которой проявление психических процессов ненависть и ревность нейтрализует проявление психических процессов инициатива и интеллект. Представители этой культуры нуждаются в утверждении и развитии данной ценности регулярным нарушением применённым к ним установок и культурных норм. Ценность

обеспечивает условия развития творчества независимо от жизненных трудностей и условий существования.

Выводы данного исследования и перспективы дальнейших исследований в этом направлении. Категориальная классификация всех 24 основных ценностей и 6 основных ценностей межкатегориального значения и их обоснования в рамках психологии личности являются полноценной основой для раскрытия таких понятий аксиопсихологии, как: сложные ценности 2, 4, 6 порядков, высшие ценности, ценности межкатегориальной структуры, а также для более подробной классификации категорий ценностей.

Резюме. Стаття являє собою перелік понять основних психологічних цінностей. Будь які інші цінності можуть бути представлені різними комбінаціями даних, тож їх сукупність повністю відповідає концепту категорій аксиопсихології. Це сприяє об'єктивності що до вибору ціннісних орієнтацій. Структура матеріала сприяє підвищенню якості порівняльних характеристик цінностей із чотирьох виділених категорій, з тією ж метою наведені відповідні цінності між категоріального значення. Поєднання обґрунтувань в статті з психологією особистості додає ясності в досі розпливчасті аксіологічні поняття. Таким чином, дана робота сприяє оптимізації розвитку науки аксіології як в суб'єктивних, так і в об'єктивних аспектах. **Ключові слова:** аксіопсихологія, цінність, психічний процес.

Резюме. Статья представляет собой перечень понятий основных психологических ценностей. Любые другие ценности могут быть представлены различными комбинациями данных, поэтому их совокупность полностью соответствует концепту категорий аксиопсихологии. Это способствует объективности представлений относительно выбора ценностных ориентаций. Структура материала способствует повышению качества сравнительных характеристик ценностей из четырёх выделенных категорий, в этих же целях приведены соответствующие ценности межкатегориального значения. Сопрежённость обоснований в статье с психологией личности вносит определённую ясность в, до сих пор расплывчатые, аксиологические понятия. Таким образом, данная работа способствует оптимизации развития молодой науки аксиопсихологии как в субъективных, так и в объективных аспектах. **Ключевые слова:** аксиопсихология, ценность, психический процесс.

Summary. The article gives a list of definitions of the main psychological values. Any other values can be presented by various combinations of data, therefore their aggregate completely corresponds to the concept of axiopsychology categories. This is conducive to objective notion concerning a choice of value orientation. The structure of the material promotes quality improvement of value comparative characteristics of the four selected categories, corresponding values of inter categorical sense are presented here with the same purpose. Indissoluble ties of the grounds in the article with psychology of personality brings clarity into axiological concept being vague up to now. Thus this work contributes to optimization of the development of the young axiology science both in subjective and objective aspects. **Keywords:** axiopsychology, value, mental process.

Литература

1. Абишева А. К. О понятии «ценность» // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С. 139-146.
2. Коган Л. А. Троиединство свободы // Вопросы философии. – 1997. – №5. – С. 31-43.

вимоги до результатів навчання; вимоги до змісту навчання; вимоги до організації навчального процесу; контроль якості освіти. Окремі стандарти не мають рубрик: позначення і скорочення (білоруський); глосарій (російський); характеристика професійної діяльності (український). Стосовно відсутності характеристики професійної діяльності в українському стандарті, вважаємо цю інформацію важливою, тому її необхідно включити.

Зупинимось на положеннях стандартів, які видаються нам найбільш суттєвими. Порівняльний аналіз освітніх стандартів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів зробимо на прикладі підготовки бакалаврів туризму. Зазначимо, що, незважаючи на той факт, що в Білорусі здійснюється підготовка спеціаліста і заявлений нормативний термін підготовки у 300 залікових одиниць, на відміну від Росії та України, де готують бакалаврів у межах 240 кредитів, це порівняння є коректним: термін підготовки білоруського спеціаліста триває чотири роки, а 300 залікових одиниць при перерахунку складають близько 240 кредитів.

У результаті порівняння встановлено, що характеристика професійної діяльності майбутніх спеціалістів, їхні професійні компетентності, представлені в освітніх стандартах, відрізняються.

У російському стандарті визначено п'ять видів професійної діяльності бакалавра туризму і встановлено відповідно по чотири компетенції з проектною та науково-дослідною діяльністю, по три – з організаційно-управлінської та сервісної, дві – з виробничо-технологічної. Отже, за період навчання студент повинен опанувати 16 основних професійних компетенцій. Якщо не заглиблюватися в детальний аналіз, то стандарт передбачає, що студент за період навчання повинен навчитися знаходити, аналізувати, обробляти необхідну інформацію (науково-дослідні компетенції), створювати проекти (компетенції проектної діяльності), організувати роботу команди (організаційно-управлінські) з розробки та реалізації туристського продукту (виробничо-технологічні) та вміти організувати процес обслуговування споживача (компетенції сервісної діяльності).

Розробники стандарту в Республіці Білорусь дотримувалися такої самої технології: установили види діяльності та відповідно до них визначили компетенції. Проте ними було визначено інші види професійної діяльності і в стандарті уже представлено 33 компетенції: сім – в організаційно-управлінській, сім – у науково-дослідній, дев'ять – у туropераторській і турагентській, по п'ять – в екскурсійній та анімаційній, рекреаційній та оздоровчій діяльностях. Треба відзначити сумнівність багатьох з представлених компетенцій та розподіл їх за видами діяльності; до того ж, заявлену професійну кваліфікацію випускника „фахівець у сфері туризму та гостинності” представлено лише сферою туризму.

Яку технологію визначення компетентностей використовували розробники українських стандартів, сказати важко, оскільки в українському стандарті до видів діяльності майбутнього фахівця сфери туризму віднесли діяльність туристичних агентств, туристичних операторів, надання інших послуг із бронювання та пов'язану з цим діяльність, діяльність у сфері спорту, організацію відпочинку й розваг, чим значно розширили перелік видів туристської діяльності, установлений національним класифікатором „Види економічної діяльності”. Як наслідок, види діяльності в українському стандарті стали більш наближені до білоруського варіанта, проте визначені

Незважаючи на це, формування стандартів ПТО в Україні, Росії та Білорусі ускладнювалося багатьма чинниками, серед яких основними є:

✓ новизна самого процесу стандартизації, звідси значна кількість нормативно-правових актів, які його регулюють, різночитання цих правових актів; внесення постійних змін і доповнень до чинних стандартів;

✓ неоднозначність трактування понять „туризм”, „туристська діяльність”, „туристська освіта”, „фахівець сфери туризму” та ін.;

✓ відсутність світового досвіду стандартизації ПТО: „світових стандартів” освіти в сфері туризму як таких не існує.

Враховуючи обмежені обсяги публікації, подамо основні характеристики стандартів ПТО досліджуваних країн стисло. Основними об'єктами стандартизації системи ПТО у Росії, Україні та Білорусі є: назви спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікації спеціаліста, терміни, форми та зміст навчання, форми діагностики компетентності фахівця. Ми ж зупиняємося лише на галузевих освітніх стандартах, які визначають терміни, форми та зміст навчання, компетентності фахівця та форми їх діагностики.

Процесуальний бік формування стандартів у досліджуваних державах відрізняється незначною мірою: з представників провідних навчальних закладів, які реалізують підготовку фахівців сфери туризму, та представників працедавців чи їх об'єднань створюється робоча група, яка розробляє проект стандарту. Потім цей проект обговорюється широкою громадськістю, корегується і затверджується відповідними державними органами. В Росії ця процедура була витримана більшою мірою. Наукові доробки російських науковців, які працювали над створенням стандартів підготовки фахівців сфери туризму (О. Федулін, Т. Ананьева, О. Субботіна, Т. Власова та ін.), постійно з'являлися на сторінках періодичних видань та обговорювалися широкою громадськістю. Сам проект стандарту був представлений на офіційному сайті Міністерства освіти країни.

В Україні та Білорусі процедура розробки та затвердження стандартів проходила менш демократично. В Україні до розробки стандартів залучали обмежене коло осіб, наукові доробки вітчизняних розробників стандартів нам не відомі, з проектом стандарту були ознайомлені, навіть, не всі члени НМК, не говорячи вже про широку громадськість, стандарт був спочатку затверджений, а потім вже представлений освітній спільноті.

Білоруський стандарт розроблявся представниками одного навчального закладу, які щойно розпочали підготовку фахівців цієї сфери, до робочої комісії, як не дивно, не залучалися представники ВНЗ, які вже мають значний і досить успішний досвід підготовки спеціалістів туристської індустрії в межах інших напрямів підготовки та спеціальностей. Треба відзначити, що таке міжвузівське протистояння характерне і для України, і для Росії.

Крім того, важливо підкреслити, що вітчизняний стандарт, на відміну від російського та білоруського, має складну структуру: складається з трьох частин: ОКХ, ОПШ і Засоби діагностики якості вищої освіти, які розроблялися та затверджувалися протягом трьох років і не повною мірою узгоджені між собою. Тоді як білоруський і російський стандарти, маючи подібну структуру, становлять один нормативно-правовий акт. Незважаючи на те, що російський стандарт має вісім розділів, білоруський – дев'ять, вітчизняні ОКХ – шість, ОПШ і засоби діагностики – по сім, їхня структура досить подібна: галузь використання; нормативні посилання; характеристика напряму підготовки;

3. Левин Г. Д. Свобода и покинутость. Методологический анализ // Вопросы философии. – 1997. – №1. – С. 56-68.

4. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15-26.

5. Шарбатов Э. А. Ценностная логика Г. Д. Левина // Культура народов Причерноморья. – 2013г. – №246. – С. 165-168.

6. Шарбатов Э. А. К вопросу о новых категориях в аксиологии // «Дні науки філософського факультету» матеріали доповідей та виступів. – 2013. – С. 209-211.

7. Якимович А. К. «Свой-чужой» в системах культуры // Вопросы философии. – 2003. – №4. – С. 48-60.

УДК: [78.07:7.071.5]–057.875

РАЗВИТИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ

Борисенко Тамара Георгиевна,
кандидат педагогических наук,

доцент кафедры теории, истории музыки
и методики музыкального воспитания

Института филологии, истории и искусств
Республиканского высшего учебного заведения

„Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Постановка проблемы. Национальное воспитание – один из главных приоритетов образования, главной целью которого является формирование сознательного специалиста, способного самостоятельно принимать и осуществлять принятые решения; создание условий для самостоятельного выбора студента; приобретение им профессионального опыта. Основной целью Болонского процесса, направленного на повышение конкурентоспособности европейского пространства высшего образования, является расширение доступа к высшему образованию, дальнейшее повышение качества и привлекательности высшего образования, расширение мобильности студентов и преподавателей. Развитие самореализации студентов на занятиях в высших учебных заведениях способствует осуществлению задач образования.

Цель статьи. Определить пути развития самореализации студентов в классе дирижирования в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Анализ исследований по теме статьи. В теории профессионального образования вопрос развития самореализации студентов высшего педагогического учебного заведения рассматривают психологи О. Киричук, А. Маслоу, В. Титаренко и др. [2; 4; 7]. Развитию профессиональной самореализации будущих учителей музыки посвященные труды Н. Рыбакова, Л. Рыбалко, и др. [5; 6]. О степени соответствия знаний и умений, которыми овладевает будущий специалист, к требованиям профессии отмечают Ф. Гоноволин, Н. Кузьмина [1; 3] и др. Однако нужно отметить, что в педагогических источниках уделено недостаточное внимание самореализации студента в классе дирижирования в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала. Концепция государственной

программы развития образования определяет модернизацию образования в соответствии с современными потребностями общества и личности. Поиск путей подготовки профессионально компетентных специалистов определяет создание преподавателем условий для профессионального саморазвития личности будущего учителя музыкального искусства. В этом процессе профессиональная направленность способствует самореализации личности студентов. Высшее образование современности направлено на приобретение студентом педагогического опыта, обеспечение систематического профессионального роста, что придаёт ему целостность, формирует педагогический стиль, в котором уровень его самореализации служит показателем профессионального развития будущего педагога. Для решения этой задачи студент должен иметь представление о своих возможностях и степени умений их реализовывать.

На занятиях в классе дирижирования преподаватель даёт возможность студенту самостоятельно поставить перед собой цель в процессе работы над хоровым произведением. Благодаря такой установке в практическом обучении, будущий учитель музыкального искусства реализует свои намерения в изучении хорового произведения. Студенту необходимо дать возможность моделировать собственную деятельность, т. е. выделять приёмы, важные для реализации цели, отыскивать их в своем дирижёрском опыте.

Развитию самореализации студентов способствует умение оценивать конечный и промежуточный результаты своих действий, при необходимости уметь корректировать их, т. е. знать, как можно изменить эти действия, чтобы результат соответствовал поставленной цели. На занятиях студенты стараются воплотить своё слышание хорового произведения. В результате самооценки и самоанализа своей музыкальной деятельности, видя перспективы качественного роста, происходит формирование потребности постоянного улучшения своей подготовки, более детальной отработки и передачи исполнительских задач.

Развивая самореализацию студентов, применяя методы проблемных учебных заданий, преподаватель преобразует учебную установку студента из позиции обучаемого в позицию обучающегося. Такой стереотип обучения, сложившийся в школе начально и среднего уровня преодолевается ими не сразу, порой на это уходит довольно протяжённый отрезок времени.

В связи с этим, работа в классе дирижирования над хоровым произведением осуществляется по определённым этапам. В начале необходимо ввести студента в реальную проблемную ситуацию, т.е. вместе с ним выявить проблему, относящуюся к хоровому произведению, которую надо решить. Понимая проблему, выявляющие задачи, которые могут быть сформированы и представлены студенту в готовом виде преподавателем или (что более ценно) определены самим обучающимся. Необходимость решения для себя данных задач должна быть явной, осознанной, понятной. Студент, исполняя определённый вид работы над хоровым произведением, должен быть уверен в возможности её выполнения. Необходимо, чтобы решение поставленных задач проходило на уровне эмоциональных переживаний студента, его желания с ними справиться и добиться хорошего результата.

Освоение дирижируемого хорового произведения проходит от общего его восприятия к конкретизации входящих составляющих, таких, как: эпоха создания, сведения об авторах, стиль изложения, структура, способы

туристському ринку, а це передбачає, у тому числі, надання туристських послуг на рівні світових стандартів. По-друге, туристська індустрія країни характеризується невисоким рівнем розвитку, моніторинг її кадрових потреб відсутній, тому замовлення галузі до системи професійної освіти в туризмі відсутнє. По-третє, сама система професійної туристської освіти перебуває в стадії постійного реформування. І останнє, прийняті в кінці 2012 року галузеві освітні стандарти викликали такий шквал невдоволення серед вітчизняних туризмологів, що це питання потребує проведення додаткового дослідження, глибокого аналізу та осмислення.

Аналіз досліджень і публікацій. Треба відзначити, що незважаючи на відносно новизну туристської освіти в системі професійної освіти нашої держави, поступово кількість робіт цього спрямування зростає. Проблемам підготовки фахівців індустрії туризму присвячені роботи А. Віндока, Л. Кнодель, А. Коноха, Г. Сорокіної, В. Федорченка та ін.. Окремо, з урахуванням теми даної статті, варто відзначити дисертаційне дослідження Надії Фоменко, повністю присвячене теоретико-методичним засадам формування стандартів освіти у сфері туризму. Проте досвід стандартизації професійної туристської освіти в інших країнах світу вітчизняними туризмологами представлено недостатньо.

Метою даної статті є дослідження досвіду формування галузевих стандартів у системі професійної туристської освіти (ПТО), який напрацьовано у наших найближчих сусідів, Росії та Білорусі, та визначення можливості і доцільності його використання на вітчизняному ґрунті.

Вклад основного матеріалу. Проблема стандартизації професійної освіти як реакція на процеси глобалізації в соціальних, економічних та політичних сферах діяльності людини актуальна для багатьох країн світу, проте причини введення стандартів різняться. Російський дослідник О. Суботіна відзначає, що необхідність введення стандартизації в західній практиці зумовлено зниженням якості освіти, основними причинами чого стали децентралізація управління, ослаблення державного впливу, автономізація навчальних закладів, надмірний ступінь варіативності та плюралізму [1, с. 62].

Натомість у досліджуваних країнах, і це відзначають практично всі вітчизняні науковці, введення державних стандартів розглядають як можливість організованого відходу від уніфікації та одержавлення освіти, академічної свободи та автономності навчальних закладів при збереженні єдиного освітнього й культурного простору, забезпеченні якості професійної освіти; як основу для об'єктивної оцінки діяльності освітніх установ; процес уходження в освітній простір.

Стандартизація професійної освіти – це тривалий за часом, значний за обсягом і масштабний за значенням процес. У Росії він розпочався в 1992 р. і на сьогодні пройшов уже три етапи. Зараз у системі ПТО Росії діють стандарти третього покоління. В Україні процес стандартизації розпочався в 1998 р., у Білорусі вивчення й використання науково-практичних розробок учених і практиків республіки з проблем стандартизації розпочалося в 1993 р.. При цьому напрям підготовки «Туризм» у Росії було запроваджено в 2005 р., в Україні – в 2002 р., у Білорусі – в 2008 р. Отже, процес стандартизації освіти в досліджуваних державах розпочався значно раніше, ніж почала формуватися система професійної освіти в туризмі.

8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
9. Журавлев В.И. Явления переориентации в жизненных планах поступающих в вузы // Высшее образование в жизненных планах молодежи. – М.: Просвещение, 1975. – С. 91-92.
10. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей КПК и ФПК – 4-е изд., перераб. и доп. / Б.Т. Лихачев – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
12. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», 1997. – 307 с.
13. Педагогика: Учебное пособие для студ.пед. учебных заведений // В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко и др. – М.: 1998.
14. Поташник М.М. Педагогическое творчество. Проблемы развития и опыт: [пособие для учителей] / М.М. Поташник. – К.: Рад. школа., 1988. – 189 с.
15. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии: В 2 т.- М., 1989. – Т.2
16. Сластенин В.А. Субъективно-деятельный подход в общем и профессиональном образовании // Общая стратегия в образовательной системе России (к постановке проблемы). Кн. 1. / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 232-243.
17. Сухомлинский В.О. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1979. – 96 с.
18. Сухомлинский В.О. У чому таємниця інтересу / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5 т. – Т.2. – К.: Рад.школа, 1976. – с.496–498.
19. Технологии решения частных педагогических задач: [монография] / [Л.Н. Давыдова, В.А. Пятин, А.М. Трешев, И.Л. Яцукова]. – Астрахань, 2008. – 459 с.
20. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. – М., 1945. – С. 87 – 105.
21. Щербаков А.И. Совершенствование системы психологического образования / А.И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С. 13–14

УДК 378.011.3: 338.48-051

ФОРМУВАННЯ ГАЛУЗЕВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У СИСТЕМАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ, РОСІЇ ТА БІЛОРУСІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Шука Галина Петрівна,

кандидат педагогічних наук

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Актуальність питання формування галузевих освітніх стандартів для вітчизняних туризмологів пояснюється рядом чинників. По-перше, стрімкі темпи розвитку світового туризму та його надзвичайна прибутковість спонукає Україну шукати можливості гідного представлення власного туристського продукту на міжнародному

вплощення авторського замысла, дирижёрські задачі, способи їх рішення і др.

Учебний процес на заняттях в класі дирижування включає різні рівні музичальної мислительної діяльності студентів. Вони освоюють твори різні за жанром, емоційним станом, дирижёрською технікою, орієнтуючись на роботу з учасниками в хорових колективах, вокальних ансамблях, на уроках музичального мистецтва. Це і є ціннісною орієнтацією студентів в майбутній професії, мотивацією самореалізації в якості майбутнього вчителя.

Кожне заняття по дирижуванню направлено на виконання певних педагогічних завдань, виконання яких сприяє набуванню професійних навичок. Реалізація цих завдань створює умови для розвитку самореалізації, активізації пізнавальної діяльності, формування у студентів стійкого прагнення до самосовершенствования.

Виконуючи певні завдання на практичному занятті, студенти розуміють сутність понять, виявляють гнучкість мислення і усвідомленість знань по дирижуванню. Вони вчаться планувати свою діяльність в якості керівника певного колективу, обдумують засоби і способи виконання завдань для досягнення бажаного результату. В процесі виконання більш складних дирижёрських завдань, вони розуміють, що їх виконання вимагає нових знань, різних засобів і методів виконання.

Майбутній вчитель музичального мистецтва вчиться оцінювати і аргументовано відстоювати правильність своїх дій, аналізувати проміжні і кінцеві результати своєї дирижёрської діяльності, з виявленням і виправленням допущених недоліків, неточностей. На кожному занятті студенти вчаться виявляти прогалини в своїх знаннях, ошибочні судження і виправляти їх.

Поступове оволодіння дирижёрською технікою, виконання певних завдань в процесі дирижування хоровим твором дозволяє студенту не тільки побачити практичну цінність курсу дирижування, але і сприяти формуванню готовності до професійної діяльності, прискорює їх професійне становлення в якості вчителя музичального мистецтва.

На заняттях по дирижуванню, при виконанні музичальної діяльності студент проявляє раціональне, емоційне, діяльнісне ставлення до вивчаємого твору. При виборі і ознайомленні з творами дирижёрської програми він проявляє своє ставлення до хорових творів, яке виражається в висловлюваннях, чим цей твір подобається студенту, чи хоче він його освоювати, чим воно представляється для нього цінним. В процесі освоєння нотного тексту, особливостей хорового звучання студент кожен раз занурюється в художественний образ, різні емоційні стани хорового твору. Осмислюючи зміст, форму виконання, розуміючи цінність, цінність цього твору, студент демонструє результат своєї діяльності.

В процесі навчання студент проходить шлях від сприйняття цінності твору до усвоєння особливостей хорового звучання до вміння

передать ценность данного произведения хористам-исполнителям.

Такая деятельность способствует развитию личностной самореализации студента в будущей профессиональной деятельности, позволяет создать среду, обеспечивающую состояние успеха в будущей профессии.

В дирижерском классе преподаватель находит возможность консультировать, направлять, проверять работу студента над профрепертуаром. Развитие самореализации на материале произведений по программе преподавания музыкального искусства связана с непосредственной практической деятельностью студентов на практике в общеобразовательной школе.

Такая деятельность дает возможность нарабатывать дирижерский опыт самореализации практиканта, который определяется не только владением дирижерскими навыками, умениями, но и развитием таких личностных качеств, как эрудиция, музыкальное мышление, интуиция, способность к импровизации, рефлексия.

Самостоятельная подготовка к занятиям, умение программировать свою познавательную деятельность являются неотъемлемыми составляющими развития самореализации будущего специалиста.

Вывод. Развитая самореализация позволяет студентам ориентироваться в музыкальном материале, способствует понять свои возможности познания через сомнения, заблуждения, ошибки; побуждает к поиску своего стиля эффективной дирижерской деятельности; дает возможность создавать целостный музыкальный образ изучаемого произведения и передавать его содержание в дирижерском жесте; проявляет личностно-осознанное отношение к изучаемому произведению и самому процессу обучения в классе дирижирования.

Резюме. В статье „Развитие самореализации студентов в классе дирижирования” определены пути развития самореализации студента в классе дирижирования в процессе обучения в высшем учебном заведении. Отмечено, что развитие самореализации студентов на занятиях дирижирования способствует осуществлению задач образования. **Ключевые слова:** развитие, самореализация, студент, занятие по дирижированию.

Резюме. В статті „Розвиток самореалізації студентів у класі диригування” визначено шляхи розвитку самореалізації студентів у класі диригування в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Відмічено, що розвиток їх самореалізації на заняттях диригування сприяє здійсненню завдань освіти. **Ключові слова:** розвиток, самореалізація, студент, заняття з диригування.

Summary. In the article „Development of self-realization of students in the class of conducting” the ways of development of self-realization of student are certain in the class of conducting in the process of teaching in higher educational establishment. It is marked that development of self-realization of students on employments of conducting furthers tasks of education. **Keywords:** development, self-realization, student, employment on conducting.

Литература

1. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психологических качествах личности учителя. / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. 1975. – №1. – С. 100-111.
2. Киричук О. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу. / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28–30.
3. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической

Дослідно-експериментальна робота як вид творчої діяльності жадає від особистості вчителя професійної компетентності, яку треба розвивати й осовоконалювати.

Висновок. У сучасних умовах відновлення змісту утворення творча праця вчителя стає більше близька до праці вченого-дослідника. Учителеві потрібна новітня наукова інформація, ґрунтовні вишукування в багатьох галузях науки. Педагогічна творчість являє собою вищу форму активної й самостійної діяльності педагога по вихованню учнів: це діяльність, що передбачає дослідницький підхід до рішення завдань навчання, виховання й розвитку. Виходить, підвищення професійної компетентності вчителів буде виражатися в оволодінні науково-дослідними вміннями й навичками й участі в дослідно-експериментальній роботі в школі.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що іде активний пошук нової моделі освіти. Традиційна система освіти була розрахована на набуття аналітичних і інтелектуальних знань, вмінь і навичок їхнього використання. Виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань фахівця на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Нова освітня парадигма за пріоритет вищої освіти розглядає орієнтацію на інтереси особи, на становлення її ерудиції, розвитку самостійності у здобутті знань тобто на компетентнісний підхід до освіти.

Резюме. В даній статті наведена загальна класифікація підходів до визначення сутності творчої компетентності і відображено значення даного підходу в розвитку сучасної освіти. **Ключові слова:** професійна компетентність, компетентнісний підхід, творча діяльність.

Резюме. В данной статье приведена общая классификация подходов к определению сущности творческой компетентности и отражено значение данного подхода в развитии современного образования. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентносный подход, творческая деятельность.

Summary. In this article, general classification is before determination of essence of creative competence resulted and the value of this method is reflected in development of modern education. **Keywords:** professional competence, competence approach, creative work.

Література

1. Аверин Н.А., Львов Е. С. Как научить учиться. - К.: О-во "Знание" УССР, 1988. – 48 с.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 110 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в двух томах. Т.2 / Под ред. А.А. Бодалева – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
4. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / І.М. Богданова. – Одеса: ТЕС, 1999. – 146 с.
5. Бондар С. Компетентність особистості - інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С. 8-9.
6. Введение в практическую социальную психологию / [под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой]. – М.: Смысл, 1996. – 214 с.
7. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. - 2001. - № 10. - С. 3-12.

Про неминучу взаємодію педагогічної науки й практики у творчості вчителя говорить і Ш.А. Амонашвілі: «Майстер педагогічної праці - це випробувальник теоретичних рекомендацій, він може переконливо довести їхню життєвість або спростувати їх. Його творчість може збагатити педагогічну науку й практику новими висновками, покласти початок новим ідеям і підходам» [2].

У роботах, присвячених педагогічній творчості, В.І. Загвязинський зазначає що учитель, виконуючи свою основну функцію - навчаючи й виховуючи хлопців, змушений у певних ситуаціях у тому або іншому ступені перетворюватися й у методиста, і у вченого. Дослідницький елемент був, є й, як ми думаємо, ще більшою мірою буде найважливішим елементом професійної компетентності вчителів, тому що в практичній педагогічній діяльності досить сильні й істотні дослідницькі елементи, що ріднять її з науковим пошуком.

Говорячи про дослідницьку роботу вчителя, М.М. Поташник визначає основні «механізми творчої діяльності:

- модифікаційний припускає вдосконалення, модифікацію, раціоналізацію, видозміну якоїсь відомої методики, прийому; відтворення в нових умовах того, що існувало раніше, але було втрачено, забуто;

- комбінаторний припускає нове з'єднання елементів раніше відомих методик, які в даному сполученні дотепер не використалися;

- радикальний припускає народження принципово - нових, новаторських підходів, що не мають аналогів і прототипів» [14].

А.І. Кочетов, міркуючи про культуру педагогічного дослідження, називає основні види педагогічної творчості: індивідуальне дослідницьке завдання; створення нового педагогічного досвіду; впровадження нових педагогічних ідей і наукових розробок у шкільну практику; наукова стаття; методичні рекомендації; авторська методика; реферат; кандидатська дисертація.

Як видно з перерахованих видів творчої діяльності педагогів, поетапно оволодіння кожним з видів і перехід від менш складного до більш складного буде сприяти підвищенню професійної компетентності вчителів.

Існуючі тенденції вказують на усвідомлення все більшою кількістю педагогів того факту, що рівень професійної компетентності може бути підвищений не тільки в результаті глибокого володіння змістом і методикою викладання предмету, але й у розвитку творчих можливостей педагогічної професії. Перетворення, що відбуваються в школі, створюють серйозну передумову для формування в значній частині вчителювання критичного відношення до свого досвіду й активного включення у творчу діяльність. Таким чином, творчість - це одна з найбільш істотних складових професійної компетентності педагога, що потребує постійної підтримки й керівництва з боку адміністрації будь-якої освітньої системи.

Матеріал, розглянутий у даному параграфі, дозволяє нам зробити наступні висновки: Суть педагогічної творчості полягає в перетворенні педагогічних ситуацій і знаходженні нових оригінальних шляхів і способів рішення педагогічних проблем.

Творчість - умова розвитку педагога як особистості. Творча особистість учителя буде визначатися досвідом творення.

На розвиток особистості буде впливати та творча діяльність, що значима для вчителя.

деятельности. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб, Рыбинск, 1993. —54 с.

4. Маслоу, А. Г. Самоактуализация. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья (мотивация и личность, гл. 11, перевод А. М. Татлыбаевой / А. Г. Маслоу. — Спб., — 1999. — 234 с.

5. Рыбакова Н. А. Условия художественно-творческой самоактуализации учителя музыки / Н. А. Рыбакова // Музыка в школе. 2005. — № 5. — С. 23-27.

6. Рибалко Л. С. Самореалізація як педагогічна проблема / Л. С. Рибалко // Педагогіка та психологія. — 2002. Вип. 20. — С. 59-63.

7. Титаренко В. А. Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підходи / В. А. Титаренко // Психологія і суспільство. — 2004. — № 4. — С. 128-145.

УДК 371

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Кануєтін І. В.,

*завідувач Центру моніторингу якості освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»*

Постановка проблеми. Одним із основних завдань, які на сьогодні постають перед вітчизняною системою освіти є підвищення її якості в умовах інтенсивного розвитку суспільства, спрямування ресурсів освіти на досягнення кінцевого результату – забезпечення високого ступеню освітніх потреб через якість надання освітніх послуг.

Зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, вимагають діяти в умовах високого ступеня невизначеності, оперативно приймати рішення, своєчасно реагуючи на виклики, що виникають в освітньому середовищі.

Засобом забезпечення якості освіти в умовах, що змінюються, є моніторинг. Саме він дозволяє створити широку інформаційну базу для прийняття управлінських рішень, забезпечити гнучке управління освітніми процесами, своєчасно виявити проблеми та спрямувати освітню діяльність на досягнення очікуваної мети.

На рівні навчального закладу відповідальним за забезпечення якості освіти є його керівник. Від рівня його компетентності залежить ефективність прийняття ним управлінських рішень. А оскільки механізмом забезпечення якості освіти є моніторинг, то керівник навчального закладу повинен вільно володіти теорією та практикою моніторингових досліджень.

Однак на сьогодні існують розбіжності в поглядах науковців на моніторинг, моніторинг якості освіти, що ускладнює організацію та проведення моніторингових досліджень на різних рівнях управління освітою. Тому постає потреба в уточненні вищезазначених понять.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання моніторингу в освіті відображено в роботах багатьох учених.

Над розробкою понятійного апарату з питань моніторингу в освіті працювали В. Аванесов, А. Белкін, Д. Вілмс, Г. Єльнікова, В. Кальней, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майоров, С. Подмазін, С. Севрук, С. Шишов, Т. Постлвейт Невіл, А. Тайджман та ін.

Застосування моніторингу в різних сферах діяльності присвячені дослідження С. Антосенкова, А. Ахмадєєва, А. Бичкова, І. Вавілова,

С. Горбаткова, Л. Грибанової, В. Гудкової, В. Левашова, Н. Морозової, Г. Савельєвої, А. Шаталова та ін.

Організація моніторингу якості освіти на різних рівнях висвітлено в працях В. Беспалько, О. Байназарової, Л. Бодрякова, Т. Боровкової, О. Вербицької, Е. Заїки, В. Луначека, В. Рєпкіна, Г. Рєпкіної, З. Рябової, І. Морева та ін.

Так, за С. Шишовим та ін. моніторинг в теорії соціального управління розглядається як один із найважливіших, відносно самостійних ланок в управлінському циклі. На думку науковців, моніторинг є ширшим за звичайну процедуру оцінювання і пов'язаний із виявленням та регулюванням впливів факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи [11].

О. Севрук та ін. розглядають моніторинг як необхідний компонент ефективного управління, визначаючи його складовими елементами збір та накопичення первинної інформації, а також її обробку та узагальнення для цілей ефективного управління [9].

Д. Матрос визначає освітній моніторинг як систему організації збору, збереження, обробки та розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує неперервне стеження за її станом та прогнозування його розвитку [6].

А. Шаталов та ін. звертають увагу на те, що моніторингові дослідження, які почалися з точкових замірів, набувають останнім часом системний характер та дозволяють впливати на оптимізацію, удосконалення роботи освітніх структур. Разом із тим теорія, методологічні та методичні питання моніторингових досліджень, як зазначають автори, практичного використання їх результатів у сфері освіти не отримали необхідного розвитку, що пов'язано з недостатньою розробленістю базових дефініцій «якості», «діагностики», «моніторингу», їх співвідношень [10].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в науковій літературі по-різному тлумачаться поняття «моніторинг», «моніторинг якості освіти».

Постановка завдання. Метою статті є з'ясування існуючої системи поглядів на понятійно-категоріальний апарат освітнього моніторингу, у тому числі, уточнення понять «моніторинг», «моніторинг якості освіти».

Виклад основного матеріалу. У теорії й практиці освіти існують різні підходи до визначення поняття «моніторинг». Переважна більшість учених визначає його як засіб спостереження та прогнозування (В. Аванесов, І. Бестужев-Лада, Г. Єльнікова, С. Лєнкова, О. Коберник, Н. Реймерс, А. Орлов, В. Полонський, М. Поташник, А. Талих, А. Толстих та ін.). Інші науковці вбачають у моніторингу систему створення інформаційної бази для прийняття управлінських рішень (Т. Лукіна, О. Ляшенко, Д. Матрос, О. Могілев, С. Подмазін), порівняння з унормованими показниками (В. Кальней, С. Шишов), оцінювання (І. Булах, Н. Буркіна, М. Грабар, О. Ляшенко, Т. Невіл Послвейт, А. Тайджман та ін.), виявлення тенденцій (А. Орлов), відстеження певних показників якості освіти (В. Луначек, О. Локшина, М. Поташник).

На наш погляд, усі вищезазначені підходи до визначення цього поняття доповнюють одне одного та у своїй сукупності віддзеркалюють його багатогранність.

1) пропонувані школі вимоги суспільства, що відбивають сучасну соціальну ситуацію, а також перспективи суспільного й науково-технічного прогресу;

2) рівень розвитку сучасної науки, особливо науки про людину, і насамперед педагогіки й психології;

3) стан масової шкільної практики, у тому числі професійної підготовки вчителів;

4) методичні установки, укладені в програмах, підручниках, інструктивних матеріалах органів народного творення;

5) педагогічна позиція даного колективу, його творчий потенціал, психологічна атмосфера, настроєність на спільний пошук кращих рішень, що багато в чому визначається якостями особистості керівників, школи, а також сформованими традиціями.

Даний перелік багато в чому співвідноситься з висловленням Ш. А. Амонашвілі про джерела педагогічної творчості: «Щоб надихнутися й творити, мені потрібно, у першу чергу, любити свою професію й вірити у свої можливості, багато думати про своїх учнів. Перше джерело натхнення — діти, моє постійне спілкування з ними. Друге джерело натхнення - це досвід і ентузіазм колег. Третє джерело натхнення – це спілкування з наукою, це «риття» у книгах учених і великих мислителів» [2].

На думку Ю.Л. Львової, щоб бути творцем на уроці, учитель (так само як він має знання наукового матеріалу, діалектику педагогічного процесу, психологію й логіку навчання) повинен володіти знаннями й навичками керування своїм психофізичним апаратом, своїми почуттями, необхідними для творчої праці.

В. А. Кан-Калик зазначає, що алгоритмізація творчого процесу з боку педагога-творця неможлива, хоча в педагогічній праці й функціонує певна сукупність прийомів і навичок, яким педагог навчається. Але в тому й справа, що застосовуються ці прийоми й навички і постійно змінюються в нестандартних ситуаціях педагогічної роботи. У цій своєрідній взаємодії сформованих прийомів і навичок діяльності, що не стоїть на місці, що розвиває структури педагогічного процесу, з педагогічними ситуаціями, що постійно змінюються, потребуючи застосування скоректованих, модифікованих прийомів і навичок, полягає специфіка педагогічної творчості.

У сучасних умовах відновлення змісту утворення творча праця вчителя стає більше близька до праці вченого-дослідника. Учителю потрібна новітня наукова інформація, ґрунтовні вишукування в багатьох галузях науки. Педагогічна творчість являє собою вищу форму активної й самостійної діяльності педагога по вихованню учнів: це діяльність, що передбачає дослідницький підхід до рішення завдань навчання, виховання й розвитку. Виходить, підвищення професійної компетентності вчителів буде виражатися в оволодінні науково-дослідними вміннями й навичками й участі в дослідно-експериментальній роботі в школі.

В.А. Сухомлинський відзначив: «По самій своїй логіці, по філософській основі, по творчому характері педагогічна праця неможлива без елемента дослідження. Стає майстром педагогічної праці швидше за все той, хто відчув у собі дослідника» [18]. І далі продовжує: «Творче дослідження докорінно міняє погляд учителя на власну працю» [18].

визначення індивідуальних шляхів свого професійного росту й побудова програми самовдосконалення.

Учитель, що працює в гуманістичній парадигмі, опановує традиційними вміннями педагогічної діяльності - організаторськими, комунікативними, конструкторськими, пізнавальними, дослідницькими, прогностичними, аналітичними й т.д. Для цього йому необхідні не тільки вміння практичної діяльності, але й уміння інтелектуальної переддіяльності. «Для цього він повинен навчитися використати не тільки чужі зразки педагогічної діяльності, але й створювати власні авторські моделі на основі вміння надавати зміст. Для цього свідомість учителя повинна бути особливо організованою, «налаштованою» на науково обгрунтовану творчість» [4].

«Творча індивідуальність педагога, його чуття, такт, робота в мінливих обставинах діяльності, інтуїція й т.п. - все це дає можливість говорити про педагогічну діяльність як про творчий процес, на якому, природно, можна припустити, повинні поширюватися й загальні закономірності творчості» [4].

У своїх роботах інший представник закордонної гуманістичної психології А. Маслоу [12] виділяє вісім необхідних якостей творчої особистості:

- 1) прагнення до самореалізації;
- 2) захопленість справою як покликанням;
- 3) автентичність особистості, тобто відверте й відкрите поведіння стосовно себе й інших;
- 4) незалежність у судженнях;
- 5) впевненість у своїх силах;
- 6) ініціативність і гнучкість;
- 7) критичність і високий ступінь рефлексії;
- 8) дитяча сприйнятливості і відкритість стосовно нового.

Визначаючи великий внесок, внесений К. Роджерсом і А. Маслоу в розвиток гуманістичної психології, відзначимо, що, на наш погляд, вони ототожнюють позитивний розвиток людини з максимальним розвитком закладених у ньому потенцій, що не передбачає внутрішнього, глибинного, суб'єктивного відношення й до дитини, і до своєї діяльності.

Значимим для нас є те, що, виділяючи суттєві риси, характерні для творчої особистості, А.П. Тряпичина, як стержнева її якість називає спрямованість на творення, на досягнення соціально значимих результатів. На її думку, творча діяльність, реалізована в різних сферах життєдіяльності людини, вимагає поглиблення зв'язків особистості з навколишнім світом, суспільством, з іншими людьми.

У своєму дослідженні ми опиралися, на визначення, дане В. А. Кан-Каликом, що розглядає творчість педагога як різновид евристичної діяльності й виділяє основні характеристики творчого процесу як оперативність, спрямованість на дітей і власну особистість, необхідність миттєвої творчості в процесі безпосередньої взаємодії з людьми й прогнозування кінцевих підсумків за первинними результатами діяльності.

Е. В. Бондаревська до функцій, прояв яких і визначає поняття «творча особистість», відносить мотивуючу, опосередковану, когнітивну, рефлексивну, критичну, смислотворчу, що орієнтує, творчо-перетворююче й самореалізуючу забезпечення рівня духовності життєдіяльності [5].

У роботах В.И. Загвязинцева виділяються найбільш істотні зовнішні (об'єктивні) умови, від яких залежить педагогічна творчість:

Так, Г. Сльникова тлумачить моніторинг як комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта.

Визначаючи освітній моніторинг як супроводжуюче відслідковування і поточну регуляцію будь-якого процесу в освіті, авторка звертає увагу на те, що він є системою, яка складається з показників, об'єднаних в еталон, методів їх розробки і постійного спостереження по цих показниках за станом та динамікою керованого об'єкта з метою оперативної діагностики, випереджувального визначення диспропорцій, вироблення та коригування управлінських рішень. Важливим, із нашої точки зору, тут є не лише відображення етапів моніторингу, які відрізняють його від інших методів дослідження, у тому числі, діагностики та контролю, але й твердження про необхідність наявності унормованих показників, без яких здійснення моніторингових процедур неможливе [2].

Т. Боровкова та ін. у своїй роботі вказують на те, що моніторинг став самостійним напрямом управлінської діяльності, де відбувається інтеграція вимірювань, досліджень, експерименту, інформатики та управління. На відміну від інших науковців вони вбачають у моніторингу універсальні можливості маркетингової діяльності в сфері освіти. На наш погляд, використання моніторингу для вивчення ринку освітніх послуг є одним із перспективних напрямів у розвитку освіти, але ця ідея, хоча і висвітлюється в працях деяких учених, на сьогодні не знайшла практичної реалізації. Автори також звертають увагу на те, що складність формулювання поняття моніторинг пов'язана також із приналежністю його як до сфери науки, так і до сфери практики, із чим ми цілком погоджуємося. За словами авторів, він може розглядатися і як засіб дослідження реальності, і як засіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності через надання вчасної та якісної інформації. [1]. Проте, ми вважаємо, що розвиток поглядів на моніторинг повинен відбуватися переважно з огляду на його практичне значення.

На наш погляд, причина складності практичного впровадження моніторингових процедур в освітню діяльність пов'язана не стільки із визначенням термінології – у науковій літературі достатньо висвітлені вище зазначені поняття – скільки з випереджувальним розвитком науки в порівнянні з темпами реформування освіти. Дисбаланс, що існує на сьогодні між теорією та практикою освітнього моніторингу, спричинений, на нашу думку, невідповідністю прогресивних ідей моніторингової діяльності системі управління освітою, яка, на жаль, залишається майже незмінною і є досить консервативною. Тому моніторинг сьогодні здебільшого розглядається як наукова або методична проблема і використовується переважно в науково-методичній роботі, тоді як в діяльності керівника надається перевага традиційному контролю.

У процесі дослідження нами було проведено анкетування директорів загальноосвітніх навчальних закладів із метою з'ясування їх ставлення до моніторингових процедур та визначення рівня обізнаності в питаннях проведення моніторингу якості освіти. Опитування показало, що лише 38 % опитаних вбачають різницю між поняттями «моніторинг» і «контроль», 31 % – виявили обізнаність в питаннях розробки та оцінки інструментарію проведення

досліджень, 23 % – у визначенні методів аналізу для розв'язування прикладних педагогічних завдань.

Крім того, більшість керівників навчальних закладів пов'язують моніторинг якості освіти з відстеженням показників результатів освітньої діяльності. Серед показників, що досліджуються, більшість директорів шкіл зазначили рівень навчальних досягнень учнів (94 %), залишивши поза увагою показники якості освітніх процесів та умов діяльності: лише 24 % опитаних визнали, що відстежують якість навчально-виховного процесу, 36 % – рівень кадрового складу педагогічних працівників, а 16 % – рівень навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Із нашої точки зору, одна з причин, що обумовила такі результати анкетування, полягає у відсутності серед науковців єдиних поглядів на моніторинг. Це в свою чергу ускладнює розуміння директорами шкіл цього поняття, і, як наслідок, заважає впровадженню моніторингових процедур у діяльність навчального закладу.

На неоднозначність тлумачення моніторингу в психологічних, економічних та інших словниках звертає увагу А. Майоров. Пропонуючи найбільш точне та універсальне його поняття, він трактує моніторинг як систему збору, зберігання та розповсюдження інформації про будь-яку систему або окремі її елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління даної системи та дозволяє судити про її стан в будь-який момент часу та надавати можливість прогнозування розвитку. На наш погляд, у своєму визначенні автор відображає характерні ознаки моніторингу: збір інформації, її використання для оцінки стану розвитку освітньої системи, управління нею та прогнозування [5].

Подібне визначення моніторингу в освіті надає О. Ляшенко. Він вважає, що моніторинг в освіті – це система заходів щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб'єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій та закономірностей. Але при цьому О. Ляшенко підкреслює, що моніторинг в освіті – це насамперед системна процедура, яка не обмежується контрольною функцією. На думку вченого, його мета і ширша, і глибша та полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а скоріш спрямована на з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку, зміни ситуації тощо [7].

Ми поділяємо думку Т. Лукіної, яка, аналізуючи визначення моніторингу, робить висновок про те, що, не дивлячись на розмаїття формулювань, всі вони містять кілька основних компонентів: систематизований збір спеціальної інформації про функціонування освітньої галузі з наступним аналізом одержаної інформації та використанням її в педагогічній та управлінській діяльності [4].

Моніторинг якості загальної середньої освіти Т. Лукіна визначає як спеціальну систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [4]. На наш погляд, це визначення найбільш

Для нас важливо також твердження С.Л. Рубінштейна про те, що «образ людини визначається реальними, творчими днями» [15]. Учений переконаний, що індивідуальність великого художника не тільки його проявляється, але й створюється в процесі творчості. «У творчості створюється й сам творець» [20]. Є тільки один шлях для творення особистості: більша робота над більшим утвором.

Активність, творчу діяльність розглядає як найважливіший прояв людської індивідуальності й інший відомий психолог Б.Г. Ананьєв: «Людина як суб'єкт практичної діяльності характеризується не тільки його власними властивостями, але й тими технічними засобами, які виступають свого роду підсилювачами, прискорювачами й перетворювачами його функцій. Як суб'єкт теоретичної діяльності людина в такій же мірі характеризується знаннями, уміннями, пов'язаними з оперуванням специфічними знаковими системами. Вищою інтеграцією суб'єктивних властивостей є творчість, а найбільш узагальненими ефектами (а разом з тим потенціалом) – здібності й талант» [3]. Там же знаходимо розвиток цієї думки: «... причиною дезінтеграції особистості є не тільки саме припинення систематичної праці, але й поступове руйнування в самому внутрішньому світі людини головної цінності - переживання праці як блага, як суб'єктивного творчого відношення людини до навколишнього світу» [3].

На творення як єдність морального і творчого вказує Б.С. Гершунський. Він пише про те, що тільки «при самому активному, творчому, морально бездоганному включенні людини в процес творення, матеріальні утвори людського розуму можуть бути використані в благо, а не в зло» [7].

Підтвердження думки про творчий характер творчої особистості знаходимо й у працях педагогів. В.А. Сухомлинський переконаний: «Педагогічна праця лише тоді стає творчим процесом, а вчитель лише при тій умові стає активною силою, що впливає на особистість вихованця, коли він, учитель, не фіксує все що відбувається, а сам активно впливає на педагогічне явище, створює його» [17].

В.А. Сластьонін висловлює думку, що «педагог у сучасному утворенні - активна особистість, здатна не тільки використати наявні педагогічні технології, але й виходити за їхні межі, здійснюючи творчість у широкому змісті, моделювати ефективні виховні системи для кожного конкретного випадку» [16].

Розробляючи зміст педагогічної категорії «творча індивідуальність людини», Р.У. Богданова дійде висновку, що «сутність творчої індивідуальності людини пов'язана з її самобутністю, що полягає у творенні, і проявляється в освоєнні й побудові людиною досвіду творчого життя» [4]. «Педагогічний зміст розвитку творчої індивідуальності суб'єктів утворення буде пов'язаний з розширенням досвіду творчого життя людини - розширенням всіх компонентів такого досвіду» [4].

Ми приймаємо точку зору, відповідно до якої, розвиток творчої особистості вчителя відбувається у вільній у своєму виборі діяльності, в епіцентрі якої - досвід творчого життя. Однак ми будемо пам'ятати, що на становлення творчої особистості впливає не всяка діяльність взагалі, а лише та діяльність, що значима [4].

У сфері особистості педагогічна творчість проявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як

Ми бачимо, що в центрі творчого педагогічного процесу перебуває особистість самого вчителя. Підставою вважати, що творча особистість буде визначатися досвідом творення, є аналіз цілого ряду філософських і психолого-педагогічних робіт із проблем утворення людини й творчості (Ш.А. Амонашвілі, Б.Г. Ананьев, Б.С. Гершунський, В.В. Давидов, В.И. Загвязинський, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубінштейн, А.П. Тряпичина й ін.).

З аналізу праць філософів видно, що людина - творець самого себе. Але наскільки обтяжний і довгий шлях до самого себе, можна переконатися з висловлення Ф. Ніцше вважає що тільки наприкінці пізнання всіх речей людина пізнає самого себе: речі тільки границі людини.

У ряді філософських робіт підкреслюється важливість вільного розвитку особистості. Так, В.С. Соловйов вважає, що людська особистість, та кожна одинична людина, має можливість для здійснення необмеженої діяльності, що при цьому вільний розвиток людини є важливою умовою процесу вдосконалення.

Із цією думкою перегукується погляд Н.А. Бердяєва який вважає що світ - це людина, де відзначається, що найбільш важливе для людини - це індивідуальна особливість, активність, творчість, вільне залучення до світового знання. В іншій його роботі знаходимо дуже важливе самоспостереження що наші здібності виявляються лише тоді, коли розумовий процес іде від нас, коли ми в активному, творчому стані, і ми не можемо виявити здібностей, коли потрібне пасивне засвоєння й запам'ятовування, коли процес надходить ззовні до нас.

Н.А. Бердяєв у своїх роботах виділяє цінність особистості, вважає особистість орієнтиром духовності. На його думку, ембріон особистості схований у кожному, але потенційна можливість перетворюється в дійсність у процесі індивідуального духовного самовиховання, у процесі творчої діяльності. Однак слід зазначити, що творчість Н.А. Бердяєв розуміє специфічно, не як створення нових культурних продуктів, а як досвід нового буття.

На нашу точку зору вплинув і той факт, що В.В. Давидов, виділяючи психологічні риси, які характеризують саме особистісний рівень індивіда, такою рисою в першу чергу називає потреби індивіда в активному творенні. На його думку, ця потреба є змістовною і тим самим підкоряє собі інші потреби предметно-речовинного характеру, пов'язані зі споживанням [8].

В.Е. Ильенков стверджує що масштаб особистості людини вимірюється тільки масштабом тих завдань, у ході рішення яких вона й виникає, і оформляється у своїй визначеності, і розвертається в справах, що хвилюють і цікавлять не тільки власну персону, а й багатьох інших людей міркує, справжня індивідуальність тому й проявляється не в манірності, а в умінні робити те, що роблять всі інші, але краще всіх, задаючи всім новий еталон роботи. Вона народжується завжди на передньому краї розвитку загальної культури, у створенні такого продукту, що стає надбанням всіх, а тому й не вмирає разом зі своїм органічним тілом.

Розвиток цієї думки знаходимо в роботах А.Н. Леонтьєва [11], що вважає, що особистість не може розвиватися в рамках споживання, її розвиток припускає зсув потреб на творення, що одне не знає границь.

повно розкриває суть поняття моніторингу, чітко визначає його мету, етапи проведення і вказує на спрямованість на підвищення якості освіти.

У дисертаційному дослідженні З. Рябова науково обґрунтовує відмінність понять «моніторинг» і «контроль». Моніторинг вона вважає більш емним поняттям за контроль, оскільки моніторинг органічно зв'язаний з усіма функціями управління і не тільки створює наукову об'єктивну базу для прийняття управлінських рішень, а й забезпечує поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта [8].

За словами З. Рябової спільними рисами контролю та моніторингу є те, що вони забезпечують зворотний зв'язок із об'єктом управління і створюють інформаційну основу для прийняття управлінських рішень щодо прогнозування подальшого розвитку цього об'єкта. Саме це, на нашу думку, дозволяє ототожнювати вищезазначені поняття. Однак між контролем і моніторингом є суттєві відмінності, на які вказує авторка. Вона підкреслює, що контроль має як неперервний, так і дискретний характер, і його ефективність, залежить від систематичності та своєчасності здійснення, а моніторинг, навпаки, створює інформаційну систему, яка постійно поповнюється, що вказує на неперервність відстеження, а також включає розробку апарату та технології вимірювання реального стану об'єкта. На наш погляд, вище викладені аргументи достатньо обґрунтовують різницю між цими двома поняттями [8].

Співвідношення контролю, діагностики, аналізу та моніторингу розглядає в своїй праці К. Крутій. Вона наголошує, що поняття «моніторинг» емніше за них усі, оскільки моніторинг органічно пов'язаний з усіма функціями управління. На думку науковця, моніторинг має значущу відмінність від усіх інших методів і функцій управління, бо дозволяє вивчати та систематизувати не всю отриману інформацію, а лише ту, що дозволяє створити цілісну картину якості освіти [3].

Заслугує на увагу праця О. Ляшенка, у якій автор висвітлюють послідовність здійснення моніторингових процедур. Розглядаючи технологію проведення моніторингу, О. Ляшенко виділяє такі його етапи:

- ініціювання моніторингу різними учасниками освітнього процесу, які зацікавлені в об'єктивному оцінюванні освітніх послуг;
- підготування до проведення моніторингу, під час якого відбувається узгодження головної мету моніторингу замовником та оцінювачем;
- збір та аналіз даних із використанням усього спектру соціологічних методів і засобів збору й опрацювання інформації;
- узагальнення й оприлюднення результатів моніторингу;
- складання звіту та вироблення рекомендацій [7].

О. Локшина, розглядаючи об'єктну модель моніторингу, виокремила такі її компоненти як:

- ресурсне забезпечення;
- освітні процеси;
- освітні результати [7].

Таким чином, на основі аналізу вищезазначених підходів до визначення поняття «моніторинг», «моніторинг в освіті» та «моніторинг якості освіти» можна зробити висновок, що моніторинг становить собою відстеження будь-якого процесу за певними показниками із метою виявлення тенденцій в його розвитку. Для моніторингу характерні такі риси як системність, циклічність,

тривалість у часі, оцінка динаміки змін та спрямованість на зменшення різниці між нормою та поточним значенням показника. Моніторинг – процедура, яка включає кілька етапів вимірювання та аналізу даних. Моніторинг поняття ширше за контроль, оскільки передбачає кілька контрольних замірів, та при цьому не лише констатує факт досягнення системою певних параметрів розвитку, але й визначає характерні тенденції в перебігу процесу та забезпечує можливість прогнозування.

Моніторинг якості освіти, на нашу думку, становить відстеження системи показників якості освіти, які складаються із показників ресурсного забезпечення, освітніх процесів та їх результатів, із метою прийняття управлінських рішень, спрямованих на поліпшення функціонування освітньої системи та забезпечення якості надання освітніх послуг.

Висновки. 1. У науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття моніторингу в освіті. Водночас більшість науковців розглядають його як процес спостереження за освітніми процесами та створення інформаційної бази для прийняття управлінських рішень. 2. Існує протиріччя між теорією та практикою моніторингових досліджень, що пов'язано з розбіжностями поглядів науковців на проблему моніторингу якості освіти. 3. Існує потреба в уточненні понять «моніторинг», «моніторинг якості освіти» із метою реалізації єдиних підходів при організації та проведенні моніторингових досліджень на всіх рівнях управління освітою.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів досліджень ми відносимо розробку технології підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до моніторингу якості освіти.

Резюме. У статті розглянуті теоретичні основи моніторингу якості освіти, розкриті основні підходи до визначення понять «моніторинг», «моніторинг якості освіти». **Ключові слова:** керівники навчальних закладів; контроль; моніторинг; моніторинг якості освіти.

Резюме. В статье рассмотрены теоретические основы мониторинга качества образования, раскрыты основные подходы до определения понятий «мониторинг», «мониторинг качества образования». **Ключевые слова:** руководители общеобразовательных учебных заведений; контроль; мониторинг; мониторинг качества образования.

Summary. In article the theoretical bases of the monitoring of the quality of the educations are considered, the basic approaches are exposed to for the determination of the concepts «monitoring», «monitoring of the quality of the education».

Keywords: directors of general educational institutions; control; monitoring; monitoring of the quality of the education.

Література

1. Боровкова Т. И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

2. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Г.В. Єльнікова. – К.: ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.

3. Крутій К.Л. Моніторинг як засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: Монографія / К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2006. – 172 с.

Мета статті: За час навчання у вищому технічному навчальному закладі студент має оволодіти професійною майстерністю і творчою інтуїцією з урахуванням інтенсивно змінної картини природничо-соціального світу, мати власне світобачення і громадянську позицію, виявляти високу компетентність у професійній діяльності. Вирішення проблем соціально-педагогічного, психологічного, виховного, організаційного характеру професійного становлення майбутнього фахівця має йти шляхом соціалізації, професіоналізації і самореалізації студентства в стінах навчального закладу. Саме вирішення цих головних завдань у їхньому взаємозв'язку має забезпечити вільне входження майбутніх фахівців у простір професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ми згодні з тими вченими-педагогами, хто вважає, що педагогічна діяльність по своїй суті - це діяльність творча. Ще К.Д.Ушинський відзначав, що навчання дітей стоїть, на межі між мистецтвом і майстерністю й повинне мати як волю першого, так і регулярність другого [20].

Цю ж думку висловлює Д.С. Ліхачов. Він зазначив що виховувати людину може тільки педагог-творець. Його не можна обмежувати занадто детальними вимогами програм, методичних вказівок. Якщо педагог щось особливо любить ..., то йому повинна бути надана можливість прищепити цю любов своїм учням [10].

Ш.А. Амонашвілі вважає, що творчій діяльності кожного вчителя у науці педагогіці призначено народжуватися й розвиватися заново, успадковуючи при цьому викристалізовані протягом століть гени життєрадісного, гуманного, оптимістичного спілкування з дітьми [2].

А.И. Кочетов затверджує, що у творчій праці вчитель створює нові й уміло використовує відомі положення теорії й практики, з'єднуючи їх із засобами й методами реалізації цілей і завдань суспільного виховання, з огляду на особисті здатності й сформовану обстановку.

Будь-яке педагогічне вдосконалювання дасть дійсний результат, лише реалізувавшись у творчій енергії самого вчителя, душа вчителя, його внутрішній світ, його спрямованість до творчості – ось центр, ядро його творчої лабораторії підготовки уроку, всі вишукування якої, немов стрілка компаса, спрямовані на особистість учня - міркує Ю.Л. Львова, узагальнюючи свій педагогічний досвід.

У дослідженні О.М. Симановська зазначає, що творчість охоплює всі сторони педагогічної праці і є інтегральною характеристикою успішної діяльності вчителів.

Творчість це умова становлення самого педагога, його самопізнання й розвитку як особистості вважає В.И. Загвязинський.

У психолого-педагогічній літературі (А.П. Журавльов, В.А. Кан-Калик, Н.Ф. Талізіна, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаків і ін.) педагогічна творчість визначається як процес, спрямований від засвоєння того, що було вже накопичене (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду), до зміни, перетворення існуючого досвіду. Шлях від пристосування педагогічної ситуації до її перетворення становить суть і динаміку творчості вчителів. «Творчий процес педагога містить у собі як уміння застосовувати сформовані прийоми й навички впливу в обставинах, що змінюються, діяльності, так і створювати нові прийоми й методи» [21].

intercourses between them, those are rooted and in their common origin, and in synthetic abilities in culture, and in general nature of artistic representation, art logics. Genuine art works, great personalities, historically united in artistic culture, complete each other. As a result of the synthesis is achieved the deepest and the most complete understanding of every composer creative work and their values.
Keywords: arts, synthesis, srudy, style, compose, music piece, integrality.

Література

1. Боров Ю. Эстетика / Ю.Б.Боров. – М.: Политиздат, 1988. – 496с.
2. Конен В. Этюды о зарубежной музыке / В. Конен. – М.: Музыка, 1975. – 480с.
3. Кременштейн Б. О педагогике Г.Г.Нейгауза / под общ. ред. В.Нагансона // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1971. – 332с. – С. 264-295.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240с.
5. Панкевич Г.И. Искусство музыки / Г.И.Панкевич. – М.: Знание, 1987. – 112с.

УДК 378.147

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

*Харитоновна Валентина Андрійвна,
аспірантка кафедри методики навчання та
управління навчальними закладами України
Національний університет біоресурсів і природокористування України*

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем педагогіки є проблема педагогічної творчості. На відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не ставить за мету створення соціально коштовного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, творчо працюючий педагог створює свою педагогічну технологію, методику, але вона є лише засобом для одержання найкращого в даних умовах результату. Творчий потенціал педагога формується на основі двох компонентів: педагогічного професійного й соціального досвіду. Без спеціальної підготовки й знань успішна педагогічна творчість неможлива. Тільки ерудований педагог, що має спеціальну підготовку, на основі глибокого аналізу виникаючих ситуацій і усвідомлення сутності проблеми шляхом творчої уяви й уявного експерименту здатний знайти нові оригінальні шляхи й способи її рішення.

Аналіз останніх досліджень: Теоретичну основу дослідження становлять: педагогічні надбання (П. П. Блонський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Швацький та ін.); теорія неперервної професійної освіти (С.У. Гамараш, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.М. Гуржій, Н.Г. Нічкало, І.Л. Лікарчук, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва та ін.); теорія компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання (В.У. Байденко, Е.Ф. Зеєр, І.А. Зимня, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Л.А. Петровська, Л.П. Пуховська, М.С. Розов, В.В. Шапкін та інші).

4. Лукіна Т.О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу. Методичний посібник / Т. О. Лукіна. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 200 с.
5. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании: изд. 3-е, испр. и доп. [Текст] / А. Н. Майоров - [3-е изд.]. - Москва: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
6. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
7. Моніторинг якості освіти: світовий досвід та українські перспективи: Посібник / Під заг. ред. О.І.Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
8. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект): дис... кандидата пед. наук: 13.00.01/ Рябова Зоя Вікторівна. – К., 2004. – 162 с.
9. Севрук А.И. Мониторинг качества преподавания в школе: Учебное пособие / А.И. Севрук, Е.А. Юнина. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 144 с.
10. Шаталов А.А. Мониторинг и диагностика качества образования. Монография / А.А. Шаталов, В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьева, Е.А. Гвоздева, А.М. Пичугина. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. 322 с
11. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е.Шишов, Е.А.Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

УДК 001.81 + 57.087

ІНФОРМАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ВЧЕНИМИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИКОНАННІ ОБОВ'ЯЗКІВ

*Козубцов Ігор Миколайович,
кандидат технічних наук,
провідний науковий співробітник науково-дослідної
лабораторії міждисциплінарних досліджень
Наукового центру зв'язку та інформатизації
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
Національного технічного університету України
„Київський політехнічний інститут”*

Постановка проблеми дисертаційного дослідження у загальному вигляді та зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Запроваджений компетентний підхід в освіті та професійній діяльності потребує перш за все зміни ідеології підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі та ад'юнктурі вищого навчального закладу [1]. В дисертаційному дослідженні [2] розроблена філософія освіти наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, яка ґрунтується на: Національній доктрині розвитку освіти в Україні [3]; Державній Національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) [4]; Законі України „Про вищу освіту” [5]; основних наукових напрямках та найважливіших проблемах фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009-2013 роки [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оригінальним підходом до формування знань заслав педагог-практик І.П. Підласий [7], сформувавши науковий напрям осмисленого навчання учнів.

А.В. Усова, А.А. Бобров на прикладі уроків з фізики представили формування навчальних умінь та навиків в учнів [8].

Проблемою формування наукового стилю мислення переймався Ю.В. Сенько [9].

Крупним фахівцем в галузі чіткого розуміння суті компетенції і її формування і реалізації є доктор педагогічних наук Е.А. Солодова [10].

Формулювання цілей статті. Метою статті є представити науковому суспільству результат дисертаційного дослідження інформаційну модель процесу застосування міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції при виконанні обов'язків вченими.

Результат дослідження. Векторний напрямок розв'язання проблеми розмитого навчання стереотипно зводиться до банального відшукання нових віртуальних методик і засобів навчання. Все це робиться через неусвідомленість і відсутність мотивації у особи, що навчається. Зі сторони педагогів навчальний матеріал надається в так званому ЗУН-об'ємі, називаючи це компетентним підходом. Це відбувається тому, що педагог не розуміє сутності цих процесів. Без сумніву, що без створення чіткого описового алгоритму формування мотивації в системі знань у людини і не може йти мова ні про якісну, і, тим більше, кількісну ефективність навчання. З такою науково-педагогічною проблемою особливо стикаються молоді педагоги, вчорашні аспіранти [11, 12].

Розглянемо процес формування осмислених знань на основі розвиваючого творчого методу, коли особи, що навчаються, самі здобувають знання. Педагог в даному процесі виконує функцію управління. Застосування цього методу – формування осмислених знань, обумовлено тим, що виробнича діяльність наукового та науково-педагогічного працівника пов'язана з пошуком нових знань, поясненням фізичного змісту різного роду явищ, формуванням системи знань, тощо. Тому ключову роль на наш погляд відіграє проблемне навчання осіб професійним дисциплінам. Проблемне навчання є запорукою успішного формування і діагностування компетенції на основі діагностування творчих і креативних здібностей у пошуку нових знань.

Типова структура алгоритму проблемного навчання наведена на рис. 1.

Проблемний алгоритм є інваріантним. Інваріантність алгоритму полягає в одночасному застосуванні, його як виявилось, і для навчання та проблемного компетентного пошуку нових знань – навчання. Лише після деталізації структури векторної моделі компетенції, в основу якої входить ЗУН і особисті якості (ОЯ), стало можливим вважати алгоритм інваріантним. Наше уточнення стосувалося ОЯ, яке включає творчу і креативну складову, згенеровану в позитивному мотивованому полі. Загальною ознакою є: вимушена активність, самостійне прийняття рішення та постійний прямий та зворотний зв'язок студента з викладачем чи аспіранта з науковим керівником. Орієнтуючись на розглянуті особливості, створимо інформаційну модель міждисциплінарного науково-педагогічного компетентного виконання професійних обов'язків вченими. Інформаційну модель представлено на рис. 2 у вигляді алгоритму проблемного навчання.

Зобразимо ключові моменти застосування складової компоненти

його композицією. Це є ідея детермінованості усіх виконавських засобів єдиним початком – стилем композитора. Музикант бачить завдання педагога у тому, щоб «розвивати його фантазію вдалими метафорами, поетичними образами, аналогіями з явищами природи та життя, особливо душевного, емоційного життя, доповнювати та тлумачити музичну мову твору, всіляко розвивати у нього любов до інших мистецтв, особливо до поезії, живопису та архітектури, а головне – дати йому відчуття етичну гідність художника, його обов'язки, його відповідальність та його права» [4, с.27].

Висновки. Отже, синтез дає про себе знати в різних відносинах – і в розвитку синтетичних мистецтв, і в по'єднанні різних мистецтв у загальній композиції, і в перекладі одного художнього ряду в інший, і в використанні окремими мистецтвами виразних засобів, художньої мови та матеріалу інших мистецтв, і у взаєминах мистецтва з іншими явищами культури та матеріального буття і т.д.

Можна виділити керівні принципи стильового підходу до навчання виконавському мистецтву: знайомство з особистістю композитора, його індивідуальними особливостями, обставинами, за яких виник той чи інший твір; проникнення в «дух епохи», знаходження споріднених проявів в інших видах мистецтва – літературі, живопису.

Ці методи можна охарактеризувати як вивчення позатекстової інформації, яка сприяє розвитку особистості учня, його мислення та створенню інтерпретації музичного твору, що відповідає вірності стилю композитора.

Враховуючи складність питання, яке досліджується, вважаємо за необхідне його подальше вивчення.

Резюме. В даній статті розглянуто синтез мистецтв як метод вивчення стильових особливостей музичних творів у виконавських класах навчальних закладів культури і мистецтв. Взаємодія музики з іншими видами мистецтва дає нам можливість прослідкувати їхні зв'язки, що кореняться і в їх загальному походженні, і в синтетичних функціях, в культурі, і в загальному характері художнього відображення, художньої логіки. Справжні художні твори, видатні особистості, історично об'єднуючись у художній культурі, доповнюють один іншого. В результаті синтезу досягається найбільш глибоке та повне розуміння творчості кожного з композиторів, цінності їх творів. **Ключові слова:** мистецтво, синтез, вивчення, стиль, композитор, цілісність, музичний твір.

Резюме. В данной статье рассматривается синтез искусств как метод изучения стиливых особенностей музыкальных произведений в исполнительских классах учебных заведений культуры и искусств. Взаимодействие музыки с другими видами искусства дает нам возможность проследить связи между ними, которые коренятся и в их общем происхождении, и в синтетических функциях в культуре, и в общем характере художественного отображения, художественной логике. Настоящие художественные произведения, великие личности, исторически объединяясь в художественной культуре, дополняют один другого. В результате синтеза достигается наиболее глубокое и полное понимание творчества каждого композитора, ценности его творчества. **Ключевые слова:** искусство, синтез, изучение, стиль, композитор, целостность, музыкальное произведение.

Summary. In this article are taken into consideration synthesis of arts as a method of music pieces style peculiarities in performance classes of educational institutions of culture and arts. Music interaction with other art forms allows to trace

загальнокультурний фон підказує і іншу складну історичну проблему – проблему специфічної неповторності музичного мистецтва, що виразно виявляється, якщо ми порівнюємо з театром, живописом, літературою відповідного періоду. Часто особливості музичної творчості виявляються через риси відмінності від інших мистецтв ясніше та яскравіше, ніж через риси спільності.

Так, В.Конен наводить приклад: у XVII столітті в театрі, архітектурі, живопису склався закінчений класицистський стиль. В музиці ж цієї епохи про зрілий класицизм не можна казати у повній мірі. Трагедія Корнеля та Расіна, архітектура Версаля, живопис Пуссена або Лебрена не мають дійсних еквівалентів в музиці «передбахівського покоління». Адже явища, які ми відносимо до класицистського стилю в музиці, не тільки належать до більш пізнього часу, але за сутністю у багатьох відрізняються від естетики класицизму в літературі, театрі, архітектурі та інших мистецтвах. Люлі – єдиний композитор XVII століття, в музичній мові якого ясно визначаються стилістичні ознаки класицизму. Проте загальна концепція його ліричних трагедій скоріш «Барочна», ніж класицистська [2, с.27].

Педагогічний підхід в класі Г.Г.Нейгауза був, безперечно, стильовим. Блискучий знавець музики, живопису, літератури, вільно володіючий кількома європейськими мовами, він уводив учня у неосяжний світ культури. Його асоціації були різючі за точністю та оригінальністю.

Порівнюючи музику різних композиторів, викладач розвивав у учнів загострене стильове відчуття. Бесіди під час занять про історію стилів, їх спадкоємність або різноспрямованість, поширювали кругозір учня, прищеплювали інтерес до самостійних пошуків, виховували в них справжнього художника-професіонала.

Згадаємо ствердження Нейгауза про необхідність якомога скоріше прищеплювати учню самостійність мислення, методів роботи, самопізнання й вміння досягати мети. Наявність цих якостей свідчить про зрілість. До цього порогу повинен довести свого учня вчитель. Далі учень піде сам. Його успіхи на самостійному шляху, його пошуки та досягнення будуть залежати від здатності до творчості, від рівня культури та в більшій мірі – від розвитку аналітичних здібностей. Саме виховання інтелекту учня потенційно найбільш перспективно [3, с.272-273].

В класі Г.Г.Нейгауза поважали традиції, але ніколи не вирішували ні одного виконавського завдання просто традиційно, поза залежності від музичної «конкретності». Нейгауз підкреслював, що прояв творчості та почуття у мистецтві суворо дисципліновані. Учням він казав, що виразне виконавство – це є виконавство за всіма законами, але розуміти їх треба діалектично. Він вчив студентів мислити діалектично, прищеплював їм діалектичний метод пізнання у відношенні до життя та художньої праці. Кожне явище, кожна деталь задуму розглядалася з різних боків у зв'язку з попереднім та подальшим розвитком. Він вчив знаходити єдність у суперечливому, різноманітність в одному цілому. Він показував, як певне рішення якої-небудь деталі задуму неминуче притягає за собою відповідні виконавські наслідки. Він стежив, щоб не порушувались логічні зв'язки в виконавстві цілого, але припускав та вітав різні тлумачення твору [3, с. 285-286].

Однією з центральних педагогічних ідей Нейгауза була необхідність узгодження нескінченного розмаїття виконавських засобів зі змістом твору, з

професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції вченим при виконанні обов'язків на прикладі творчих пошукових дій.

З наукових публікацій [2, 13, 14, 15] науковому суспільству стало відомо, що компетенція є синтезований динамічний набір ключових компетенцій (ДНКК), з таких окремих компетенцій:

- професійної (за напрямком основної наукової галузі, спеціальності);
- міждисциплінарної (розвинений широкий науковий кругозір);
- наукової;
- педагогічної.

ДНКК в процесі життєдіяльності людини динамічно змінюється (може прогресувати і деградувати) [16, 17]. ДНКК не обмежується тільки переліченим набором, а містить і інші життєво-необхідні компетенції, яких відомо вже дуже багато. Ми зупинилися на цій кількості компетенцій з тією метою, що достовірно знаємо, як їх формувати і діагностувати. Решта складових є такими, що важко відокремити, і на практиці не діагностуються. Увівши до складу ОЯ креатину і творчу складову, ми тим самим, відійшли від репродуктивної ЗУН до творчої компетенції. Таке припущення підтверджується філософією формування і діагностування компетенції у радіоінженерів з креативним і творчим мисленням [18].

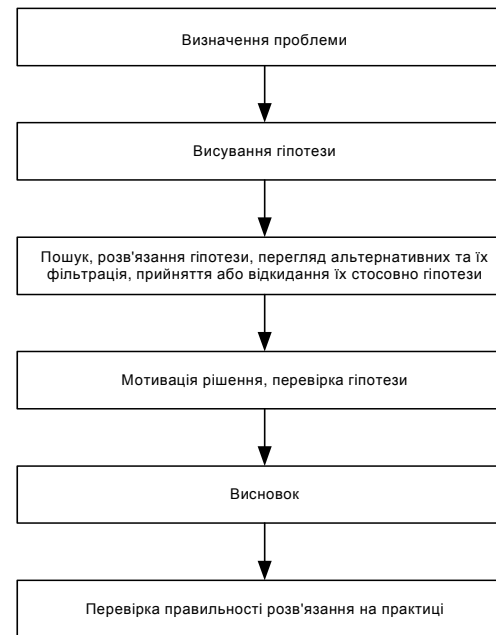


Рис. 1. Типова структура алгоритму проблемного навчання

Повернемося до рис. 2 і опишемо цілком імовірні моменти. Професійна наукова та педагогічна діяльність пов'язана з формуванням проблеми та її

поступового рішення. Так на етапі визначення проблеми завдяки професійній та науковій складовій формується проблема майбутнього дослідження, а за необхідності комунікабельно залучаються фахівці з інших наукових галузей та спеціальностей.

На етапі формування гіпотези задіється в більшій мірі наукова складова.

На етапі пошуку відповіді задіяний весь набір ДНКК.

На позитивну мотивацію рішення і перевірку гіпотези впливає педагогічна складова.

У формуванні висновків приймають всі ДНКК.

Перевірку правильності розв'язання проблеми на практиці очевидно неможливо провести без професійної складової компетенції.

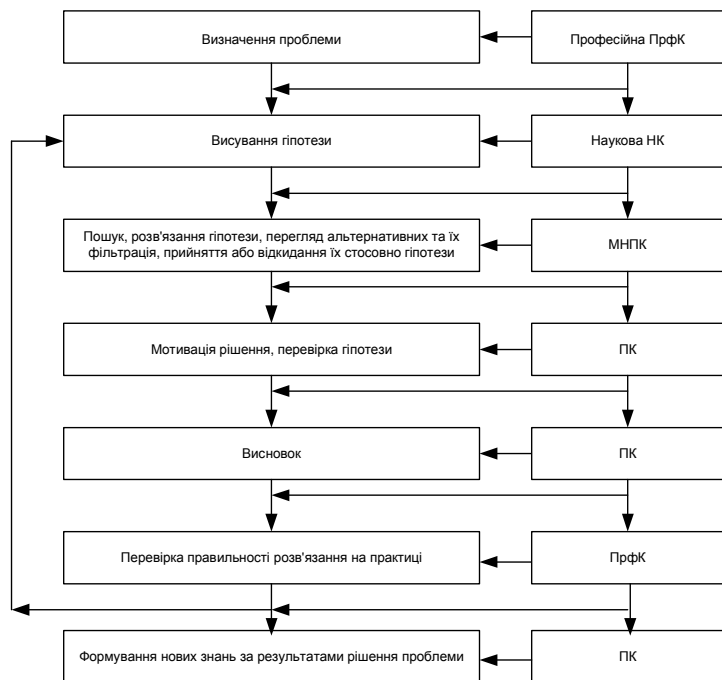


Рис. 2

На прикінцевому етапі має місце формування системи нових знань за результатами рішення проблеми [19]. Ідея доктора філософських наук, професора, провідного наукового співробітника Інституту філософії РАН, спеціаліста у галузі епістемології та філософії науки Михайла Олександровича Розова стверджує: наука заснована на усвідомленні нашого незнання [20]. Отже, за ідеєю Розова новими знаннями є позитивний і негативний результат рішення, за умови, що проблема висувалася вперше або знайдене рішення є вперше. Ці знання слід сформувати в динамічній науковій картині світу знань вчених.

Великий внесок у вивчення питання внесли роботи С.Ручьєвської.

Проблеми співвідношення слова і музики на матеріалі оперної творчості П.І.Чайковського розглядається в книзі Л.Красинської «Оперна мелодика Чайковського: Дослідження».

Проблему синтезу мистецтв в естетиці російського символізму докладно освідтив А.Мазаєв.

Розвиток музичних традицій сприяє охопленню музикою все більш широким сфер у людському пізнанні і художній практиці. Повноту художньої свідомості епохи одне мистецтво відобразити не може. Воно втілюється всіма мистецтвами в їхній взаємодії. Більш велику роль тут починає грати змістовний синтез, що підсилює сучасний характер мислення. «Саме завдяки взаємодії і синтезуванню елементів різних мистецтв система художнього мислення як ціле стає багатшою, вона здатна йти в ногу із суспільним прогресом, виражати те нове бачення світу і людини, що відкривається в людині і перед людством» [5, с. 57-58].

Звичайно, синтез не виникає лише при переплетенні виразних засобів і рішень. Він виявляється в рамках художнього мислення як інтеграція виразності, форм, вироблених у ході розвитку. Синтез відбиває загально естетичні тенденції культури, він призводить до нової художності.

Синтез у мистецтві виступає не як своєрідне заперечення попереднього ступеня новими досягненнями, але як рівнобіжний рух і навіть як зворотний вплив добутку, у якому здійснений синтез, на сприйняття добутку, що з'явилося його джерелом. Шедеври минулого продовжують жити в культурі, не втрачаючи свого художнього значення. Мистецтво в цілому поширює сферу відображення, множить можливості інтеграції світу.

Справжні художні твори, великі особистості, історично поєднуючи в художній культурі, доповнюють один одного. У результаті синтезу досягається найбільш широке осмислення життя засобами мистецтва, більш глибоке і повне розуміння творчості кожного з художників, цінності їхніх добуток. «Ця історична форма художнього синтезу створює не просто переклик між Пушкіним і Чайковським, Данте і Лістом, Паганіні і Рахманіновим, Бетховеном і Шостаковичем, але розкриває в системі минуле, сьогодення і майбутнє найважливіші сторони взаємодії людини зі світом. Інші цінності, які продує кожний великий художник, їхнє оцінне відношення до життя, мистецтва, також включаються в синтез, складаються в єдине ціле і діють в суспільстві як культурний стимул» [5, с.59]. Художник створює свої твори не тільки заради відображення дійсності, але й заради перетворення її, утілення своєї ідеї краси, свого розуміння світу. Гуманістичні ідеали, відбиті в мистецтві різних епох, виступають сьогодні активною силою виховання людини.

Досягненням музикознавства є прагнення розглядати музичне мистецтво у зв'язку з іншими виявленнями художньої творчості тієї ж епохи та тієї ж національної культури. Цей підхід збагачує методика та результати досліджень. Глінка – Пушкін – петербурзька архітектура; Шуберт – Гете – вiденська культура періоду «танцюючого конгресу»; Берліоз – Мюссе – Гюго – Делакруа; Чайковський – Толстой – Чехов – МХАТ; Дебюссі – імпресіоністи в живопису – символісти в поезії і т.д. – як багато в художньому стилі перерахованих тут композиторів розкривається та уточнюється через зв'язки з іншими областями сучасного їм мистецтва. Разом з тим саме цей широкий

Метою даної статті є обґрунтування доцільності застосування методу синтезу мистецтв для вивчення стильових особливостей музичних творів у виконавських класах навчальних закладів культури і мистецтв.

Виклад основного матеріалу. Основою художнього синтезу є визначена орієнтованість всіх елементів. Це означає, зокрема, адекватність духовного ранку і естетичної якості, а також наявність безлічі тонких відповідностей, що впливають з природи окремих видів мистецтва, з вимог стилю, жанру, психологічної природності. Ціле найвищою мірою відчутно до кожного з цих умов і до їхньої одночасної дії.

Цілісність синтезу мистецтв – явище більш складне і діалектичне, ніж це можна уявити, оперуючи такими поняттями, як «гармонійна згода» або «єдність різноманіття» і т.п. Цілісність синтезу зовсім особлива, вона увінчує взаємодію не просто рівноправних і різних, але, насамперед, протилежних, навіть суперечливих початків, що вступають у дійсний конфлікт між собою і, переборюючи його, якщо вдається їм зробити, сполучається в нову художньо-синтетичну реальність.

У синтезі мистецтв схрещуються загальнотеоретичні питання, пов'язані з розумінням законів естетичного освоєння світу, з трактуванням системи видів мистецтва, їхньої специфіки і взаємодії, з реальними творчими і конкретно-теоретичними питаннями художньої практики.

Ю.Борев визначає наступні типи синтезу мистецтв:

- синкретизм – нерозчленована, органічна єдність різних мистецтв;
- супідрядність – домінування одного виду мистецтв над іншим видом, що співпрацює з ним;
- колажна взаємодія – «склеювання» окремих елементів різних мистецтв;
- симбіоз – рівноправна взаємодія мистецтв, народження чогось нового;
- зняття – одне мистецтво стає основою іншого, прямо не беручи участь у художньому результаті основними своїми елементами, і вони присутні лише в «знятому» виді;
- концентрація – одне мистецтво вбирає в себе інші, залишаючись самим собою і зберігаючи свою художню природу;
- трансляційне сполучення – один вид мистецтва стає засобом передачі іншого [1, с. 312-313].

Серйозна увага проблемі взаємозв'язку слова і музики приділена в книзі Є.Назайкинського «Про психологію музичного сприйняття» У нарисі «Інтонація в мові й в музиці» у концентрованій формі викладені теоретичні положення, що спираються на глибоко осмислені закономірності фонетики.

У статті Є.Бикової «До питання про взаємодію музичної і мовної інтонації» розглядаються особливості мелодії, виходячи з параметрів мовної інтонації.

Питання мелодики мови розроблені в працях Є.Бризгунової, Л.Бондаренко, Л.Зиндера, Н.Черемісіної, М.Матусевич, Л.Цеплитіса і багатьох інших.

Найбільш значна робота, яка присвячена спеціально відповідності слова і музики, - дослідження В.Васіної-Гросман «Музика і поетичне слово» (ч.І, Ритміка; ч.ІІ, Інтонація; ч.ІІІ, Композиція).

Уперше поставив проблему взаємодії слова і музики на матеріалі російської музики А.Оголевець у книгах «Слово і музика у вокально-драматичних жанрах» і «Вокальна драматургія Мусоргського».

Висновки. Можна зробити наступні нові висновки:

обраний дисертантом склад ДНКК з професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції є очевидним і логічним з погляду професійної діяльності вчених;

кожна складова синтезованої ДНКК гармонізовано приймає участь в професійній діяльності наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;

наявність в складовій компетенції особистих якостей креативного і творчого мислення позитивно сприяє вченому вирішувати всі питання на високому компетентному рівні.

Наукова новизна. Вперше застосовано алгоритм проблемного навчання для інваріантного обґрунтування компетенції вченого здатного до компетентного виконанні обов'язків з наукової та науково-педагогічної діяльності.

Оцінка ефективності. Позитивний соціально-економічний ефект буде отримано при компетентному виконанні обов'язків, визначених Законом України про наукову та науково-технічну діяльність. Особа, що компетентно виконуватиме покладені зобов'язання, буде правомірно отримувати винагороду в грошовому еквіваленті, а робота, виконана не компетентною особою, може призвести до надмірних трудових затрат та переплати винагороди в грошовому еквіваленті. Таким чином, це веде до не раціонального застосування трудового ресурсу і державного бюджету за статтею заробітної плати.

Перспективи подальших досліджень націлені на деталізації процесу прийняття рішення вченими при рішенні складних не компетентних проблем, що виникають на практиці.

Резюме. В науковій статті надано опис інформаційної моделі процесу практичного застосування вченими міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції при виконанні обов'язків. Науковою новизною роботи є: вперше застосовано алгоритм проблемного навчання для інваріантного застосування при практичному виконанні обов'язків вченими. **Ключові слова:** інформаційна модель, процес, застосування, вчені міждисциплінарна науково-педагогічна компетенція, обов'язки.

Резюме. В научной статье представлено описание информационной модели процесса практического приложения учеными междисциплинарной научно педагогической компетенции при выполнении обязанностей. Научной новизной работы является впервые применен алгоритм проблемной учебы для инвариантного приложения при практическом выполнении обязанностей учеными. **Ключевые слова:** информационная модель, процесс, применение, ученые междисциплинарная научно-педагогическая компетенция, обязанности.

Summary. In the scientific article description of informative model of process of practical application is given by the scientists of міждисциплінарної scientifically pedagogical jurisdiction at implementation of duties. By the scientific novelty of work the algorithm of problem studies is first applied for invariant application at practical implementation of duties by scientists. **Keywords:** an informative model, process, application, scientists, is міждисциплінарна scientifically pedagogical jurisdiction, duties.

Література

1. Козубцов І.М. Парадигма переходу від навчання до формування

осмислених знань методології динамічної самоосвіти / І.М. Козубцов // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. Статей: – Ялта: РВВ «Кримський гуманітарний університет», 2013. – Вип. 38. – Ч.2. – С. 276 – 281.

2. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І.М. Козубцов // Наука и образование: сб. тр. Международный научно-методический семинар, (13 – 20 декабря 2011 г., ОАЭ г. Дубай) – Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2011. – С. 120 – 122. – ISBN 978-966-330-133-4. – [Електронний ресурс] – Режим доступу URL: http://www.iftoomm.ho.ua/docs/MASE_2011_.pdf.

3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні (затверджена Указом Президента України 17 квітня 2001 р., №327/2002). – К., 2002.

4. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). – К.: Райдуга, 1991. – 61 с.

5. Закон України „Про вищу освіту” // Голос України, 2002. – 5 березня.

6. Основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009-2013 роки. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26.11.2009 №1066/609. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 19.05.2010 №337/17632.

7. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок: кн. Для вчителів. – К.: Рад. шк., 1989. – 204 с.

8. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.: ил. – (Б-ка учителя физики). – ISBN 5-09-000630-X.

9. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю.В. Сенько. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №4).

10. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход. Учебное пособие / Е.А. Солодова // Предисл. Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с. (Синергетика: от прошлого к будущему. №56; Будущая Россия). – ISBN 978-5-397-02470-9.

11. Козубцов И.Н. Проблема подготовки молодых научно-педагогических кадров в аспирантуре / И.Н. Козубцов, Л.С. Козубцова // Научно-технический журнал "Новые технологии в образовании". – Воронеж. Мастеринг, 2009. – №5. – С. 86 – 88. – ISSN 1815-6835.

12. Козубцов И.Н. Проблема подготовки молодых научно-педагогических кадров для высших военных учебных заведений в адъюнктуре / И.Н. Козубцов, Л.С. Козубцова // Становление и развитие военной педагогики в России; материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения выдающегося военного педагога и психолога Барabanщикова А.В. (г. Пенза 7 – 9 октября 2009 г.). – Пенза. Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, Военный университет Министерства обороны РФ, 2009. – С. 182 – 185.

13. Козубцов І.М. Від ідеї до синтезу професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності, що забезпечить свідому самоосвіту майбутнім вченим / І.М. Козубцов // Науковий журнал „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми. Сумський державний

11. Яценко Т. С. Теория и практика глубинной психокоррекции: Третья Авторская школа академика Т. С. Яценко / сост. А. В. Глузман (и др.) – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 200 с.: ил.

12. Яценко Т. С. Теория и практика глубинной психокоррекции: Четвертая и Пятая Авторская школа академика Т. С. Яценко / сост. В. П. Андрущенко, А. В. Глузман – К.: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2011. – 261 с.: ил.

13. Яценко Т. С. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика Т. С. Яценко / сост. В. П. Андрущенко, А. В. Глузман – К.: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.: ил.

УДК 378.147:78.01

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Тихомирова Наталія Федорівна,

аспірант

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет

Постановка проблеми. Виконавство, вірне стилю, – це знак душевної та духовної культури, але вона не виникає сама по собі. Її треба терпляче та вправно створювати, не зруйнувавши при цьому органічної єдності внутрішнього світу учня. В цьому і необхідність, і складність стильового підходу, мета якого навчити відтворювати в живому звучанні усю глибину та неповторність образного світу, характерного для будь-якої епохи та того чи іншого композитора.

Аналіз досліджень і публікацій. Видатні педагоги надавали роботі над стилем велике значення. Про виконавство, вірне стилю, писали Б.Яворський, К.Ігумнов, Я.Мільштейн, С.Фейнберг, Г.Нейгауз та ін. Поняття стилю трактується в роботах Л.Мазеля, С.Скребокка, О.Алексєєва, В.Медушевського, М.Михайлова. Б.Асаф'єв багато разів у своїх дослідженнях торкається питань виконавського мистецтва і, зокрема, проблеми стилю. Про стильове відтворення музичних творів писали М.Бахтін, В.Ландовська. Стильовому виконанню присвячує главу своєї книги Й.Гофман. Ф.Бузоні як видатний музикант, заклавши основи піанізму нового типу, не пройшов повз проблеми стилю. У своїй роботі «Про піаністичну майстерність» Бузоні позначає завдання виконавця. М.Лонг розвиває цікаву та плідну думку про залежність техніки та стилю. В роботах Г.Когана підіймається дуже важлива проблема, актуальна й до сих пір, яку можна назвати «стиль та творчість». Велике значення надавав проблемі стилю як фактору виховання молодих виконавців піаніст-педагог Л.Ніколаєв.

Серед сучасних музикантів-виконавців, що звертаються до проблеми стилю – Є.Ліберман, автор книги «Творча робота піаніста з авторським текстом».

Проаналізувавши зазначені публікації, ми познайомились з різними поглядами дослідників, виконавців та викладачів на проблему вірності стилю при створенні інтерпретації музичних творів.

выступает в качестве инстинкта, оказывающего помощь субъекту в визуализации содержания психики.

Резюме. В статье исследуются категории архетипа и в частности архетипа солнца в аспекте его представленности в научной литературе. Анализ рисуночной продукции помогает «прочитывать» неосознаваемые аспекты психики через символы, которые репрезентируют архетип солнца в рисунках. **Ключевые слова:** архетипная символика, архетип солнца, мифы, сказки, психорисунки.

Резюме. У статті досліджуються категорії архетипу і зокрема архетипу сонця в аспекті його представленості в науковій літературі. Аналіз малюнової продукції допомагає «прочитувати» неусвідомлювані аспекти психіки через символи, які репрезентують архетип сонця в малюнках. **Ключові слова:** архетипна символика, архетип сонця, міфи, казки, психомалюнок.

Summary. In the article category archetype in particular archetype sun aspect of its representation in the scientific literature. Analysis of the picturesque product helps "to read" unconscious aspects of the psyche through the symbols that represent the archetype of sun in the figures. **Keywords:** archetypal symbolism, the archetype of sun, myths, fairy tales, psychodrawings.

Литература

1. Белякова Г. С. Славянская мифология / Г. С. Белякова – М.: Просвещение, 1995. – 239 с.: ил.
2. Кононенко О. А. Слов'янський світ. Ілюстрований словник-довідник міфологічних уявлень, вірувань, обрядів, легенд та їхніх відлунь у фольклорі і пізніших звичаях українців, братів-слов'ян та інших народів / О. А. Кононенко – К.: Асоціація ділового співробітництва «Український міжнародний культурний центр», 2008. – 784 с.
3. Семира Астрология и мифология / Семира, В. Веташ – СПб.: Атон, 1998. – 1072 с.
4. Хиллман Дж. Архетипическая психология. Перевод с английского Ю. Донца и В. Зеленского— СПб.: Б.С.К., 1996.-157 с.
5. Яценко Т. С. Глубинное познание психики субъекта с использованием визуализированной самопрезентации / Т. С. Яценко // Ежемесячный научно-практический журнал Общероссийской профессиональной психотерапевтической Лиги. – 2012 г. – №10. – С. 22–30.
6. Яценко Т. С. До проблеми пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія. 12. Психологічні науки. – 2011. – № 33 (57). – С. 15 – 27.
7. Яценко Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків) / [Т. С. Яценко, М. Г. Чобітько, Т. І. Доцевич]. – Черкаси: Брама, 2003. – 216 с.
8. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції, феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006 – 382 с.
9. Яценко Т. С. Психоанализ тематических рисунков (практика и теоретические обобщения) // Журнал практического психолога. – 2004. – № 1. – С. 156 – 188.
10. Яценко Т. С. Теория и практика глубинной психокоррекции: Вторая Авторская школа академика Т. С. Яценко / сост. А. В. Глузман (и др.) – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 221 с.: ил.

педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, 2012. – №8(26). – С. 268 – 274.

14. Козубцов И.Н. Синтезированная междисциплинарная научно-педагогическая компетентность поможет научить учиться / И.Н. Козубцов // Повышение качества, надежности и долговечности технических систем и технологических процессов: Сборник трудов международной научно-технической конференции, 20 – 27 ноября 2012 г. (г. Эйлат, Израиль). – Хмельницкий: ХНУ, 2012. – С. 188 – 193. – ISBN 978-966-330-070-2. – [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: http://www.iftomm.ho.ua/docs/IQRLUTSTP_2012.doc.

15. Козубцов И.Н. О необходимости формирования у педагога основ безопасности жизнедеятельности междисциплинарной научно-педагогической компетентности / И.Н. Козубцов // 20 лет ОБЖ: вчера, сегодня, завтра: материалы всероссийской научной конференции с международным участием, Екатеринбург, 27 апреля 2012 г. / сост. и общ. ред. В.В. Гафнера; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012. – С. 99 – 103 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://fbg.uspu.ru/images/stories/20_let_OBJ_2013.pdf.

16. Козубцов І.М. Методологічний апарат узгодження філософії освіти в продовж життя на смuzі – ЗОШ – ВНЗ / І.М. Козубцов, Л.С. Козубцова // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 27, Том VIII (41): Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2012. – С. 60 – 68.

17. Козубцов И.Н. Гипотеза о процессе саморазвития динамического набора ключевых компетенций ученого / И.Н. Козубцов // Наука и образование: Сборник трудов IV Международной научной конференции, 23 февраля – 2 марта 2013 г. (г., Гоа Индия). – Хмельницкий: ХНУ, 2013. – С. 189 - 194 с. – (укр., рус., англ.). – ISBN 978-966-330-163-1. [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: http://www.iftomm.ho.com.ua/docs/SE_2013.pdf.

18. Козубцов И.Н. Философия формирования и диагностирования компетентности радиоинженеров с творческим и креативным мышлением [Электронный ресурс] / И.Н. Козубцов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2013. – №2К. – Режим доступа URL: www.es.rae.ru/mino/162-1287 (дата обращения: 02.06.2013)

19. Козубцов И.Н. Система формирования в учебно-воспитательном процессе научно-педагогических знаний по результатам исследований / И.Н. Козубцов // Научно-практическая конференция "Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского (7 февраля 2012 г.): Сборник докладов. Вып. 12 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Узд-во Благовещенский государственный педагогический университет, 2012. – С. 118 – 124.

20. Розов М.О. Похвала незнанию / М.О. Розов // Знание сила. 2009. – №1. – С. 29 – 38.

УДК 159.964

ИНДИВИДУАЛЬНО НЕПОВТОРИМЫЙ СМЫСЛ АРХЕТИПНОЙ СИМВОЛИКИ В ПСИХОРИСУНКАХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кондрашова Ю.

*Рисунок для ребёнка является не искусством, а речью.
Левинштейн*

Психологический анализ рисунка в качестве метода психологического исследования появился в начале XX века. Э. Торндайком была проведена работа по классификации рисунков и их качественной оценке. Ф. Гудинаф был использован тест «Нарисуй человека», К. Кох «Дерево», Дж. Гудинаф «Дом, дерево, человек». Исследования, основанные на использовании рисунков, есть в работах В. М. Бехтерева, С. Я. Рубинштейна, М. М. Кольцовой, Б. Г. Херсонского, Е. С. Романовой, О. Ф. Потемкиной и др. В работах А. Кларка, Ж. Рума, К. Ричи выявлены основные этапы детских рисунков.

Вместе с тем, недостаточно внимания учеными уделено психоаналитическому направлению использования тематического психорисунка. Презентации подобного опыта в литературе указывают на дискретность их анализа, без попыток цельного, продольного анализа визуализированного материала. Это и предопределило тему нашего исследования, сориентированного на познание психики ребенка в ее целостности и системной упорядоченности с помощью рисуночного материала.

Основная задача, которую мы поставили перед собой, заключается в исследовании возможности самопрезентации детской психики в тематических психорисунках через архетипную символику.

Ведущей идеей является предположение, что психорисунок в его архетипической сущности, целостно презентует через образно-символический материал смысловые нагрузки психики.

А. Л. Венгер [2] в своих исследованиях, наряду с обычными рисуночными тестами: «Рисунок семьи», «Несуществующее животное», «Кинестетический рисунок семьи», вводит новые темы для рисунков, в частности: «Я дома. Я в школе», «Моя будущая семья», «Нарисуй себя». Однако, в процессе их анализа, не учитывается системность психики, логическая упорядоченность эмпирического материала, необходимость анализа рисунков в комплексе.

В рамках заявленной в статье темы, предлагаем авторскую тематику комплекса рисунков, составленную на основе разработанной Т. С. Яценко методики психоанализа комплекса тематических психорисунков.

Тематика комплекса психорисунков для детей младшего школьного возраста

1. Я в семье родителей
2. Я вне семьи (в школе)
3. Я и мама. Я и папа. Я и сестры и братья
4. Мои огорчения (в семье и вне её)
5. Мои радости (в семье и вне её)
6. Моя семья
7. Моя идеальная семья

и радость (рис. 8.); солнце как глоток в жизни, олицетворяет прилив энергии и надежду (рис. 9.).



Рис. 7. Конфликт

Рис. 8. Обычное психическое состояние

Рис. 9. Моя мечта

Таким образом, архетип «солнца» имеет множество сходных символов, которые несут возможности индивидуализации глубинного смысла автора рисунков. Архетипная символика способствует выявлению глубинного детерминанта, личностного смысла в индивидуализированности его содержания. Бессознательное возможно познавать косвенными средствами взаимодействия с респондентом. Диалогическое взаимодействие с респондентом позволяет эксплицировать скрытые мотивы, в познании которых и оказывает помощь архетип. Диалогичность психоанализа рисунков с учетом особенности архетипа открывает перспективы изучения психики, в единстве сознательного и бессознательного.

Выводы. Исследовательские параметры презентованного в статье материала, позволили обнаружить возможности изучения архетипа, с использованием рисунка, при спонтанном и произвольном его выполнении организованными определенными темами. Материал показал силу архетипа «солнца» независимо от тематики рисунков, что проявляется в разных контекстах выражения той или иной смысловой нагрузки в психике респондента. Статья обращает внимание на архетип «солнца» в его единстве характеристик универсального и индивидуализированного опыта респондента. Обобщенный анализ эмпирического материала показывает, что архетип «солнца»: причастен к выражению амбивалентности чувств; архетип «солнца» представлен как – энергетически и эмоционально наполненный определенным смыслом жизни, выраженный в рисунках; солнце как положительный потенциал реализации жизненных возможностей. Архетипы, как явления коллективного бессознательного, нашли широкое отображение в мировой культуре. Особое место заняли образы солнца, наполненные мотивами всеобщности, благодати и суровости, духовности, возвышенности. Мифы и верования разных народов содержат массу абстрактно-обобщенного содержания архетипа «солнца». Для раскрытия конкретной (индивидуальной) семантики архетипа, где обобщенная информация может служить только подспорьем, необходимы методы познания, раскрывающие содержание целостной психики в её системной упорядоченности. Более того архетип

которое нельзя изменить» (Рис. 2.), «Мое обычное эмоциональное состояние. Обычное психологическое состояние близких мне людей» (Рис. 3.), «Я-реальное, Я-идеальное» (Рис. 4.), «Конфликт и выход из него» (Рис. 5.), «Моя семья» (Рис. 6.), «Конфликт. Восприятие несчастья. Человек, который для меня психологически не существует» (Рис. 7.), «Обычное психическое состояние близких мне людей» (Рис. 8.), «Моя мечта» (Рис. 9.). Рисунки взяты из пособий Т. С. Яценко «Теория и практика глубинной психокоррекции», вторая, третья, четвертая, пятая и шестая авторские школы (2-6) [10-13].

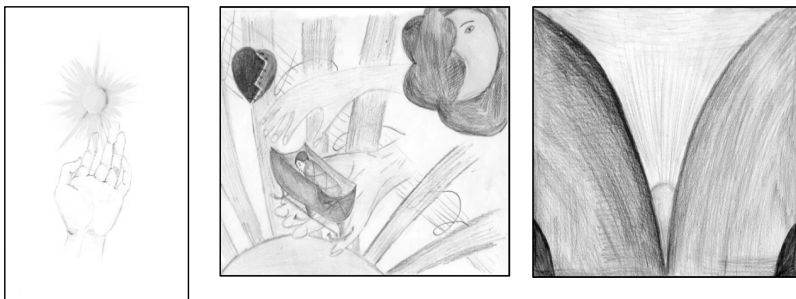


Рис. 1. Восприятие счастья

Рис. 2. Я в семье родителей

Рис. 3. Мое обычное эмоциональное состояние

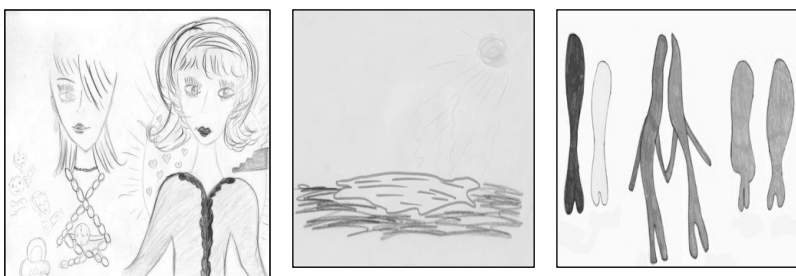


Рис. 4. Я-реальное, Я-идеальное из него

Рис. 5. Конфликт и выход

Рис. 6. Моя семья

В иллюстрациях авторских рисунков (рис. 1–9) представлены вариации архетипа «солнца» и его содержание. Остановимся на смысловой нагрузке архетипа «солнца» по иллюстрациям рисунков в пункте: восприятие счастья (рис. 1.); солнце символизирует взрыв и агрессию (рис. 2.); олицетворение спокойного душевного состояния (рис. 3.); солнце как нечто теплое, содержащее энергию и чувственность (рис. 4.); солнце являющееся надеждой и способом преодоления конфликтной ситуации (рис. 5.); желтый цвет символизирует солнце и несет смысл радости, счастья, тепла и добра (рис. 6.); солнце – как душевная теплота, но луна как камень его закрывает (рис. 7.); солнце символизирует психологическое состояние близких людей, несет добро

8. Что было до моего рождения
9. Как видят меня мои родители
10. Как вижу я сам себя
11. Я среди девочек, я среди мальчиков
12. Я реальное, я идеальное
13. Дорога моей жизни
14. Мой обычный день
15. Человек которого я люблю (не люблю)

Перед выполнение комплекса рисунков психолог проводит с детьми инструкцию: 1) в процессе выполнения рисунков «давай волю руке» (приоритетность имеют свободные движения руки); 2) после выполнения психорисунков психолог уточняет его тему, согласно нарисованному; 3) дети могут использовать любые средства для рисования (простые и цветные карандаши, краски, фломастеры и т. д.); 4) последовательность выполнения рисунков зависит от желания ребенка, а не от порядка заданного в списке; 5) после выполнения всех рисунков можно возвратиться к предшествующим и уточнить их (дорисовать); 6) допускается уточнение автором тем рисунков и введение дополнительных, которых нет в комплексе.

Представленные темы рисунков предназначены для детей в возрасте от 7 до 10 лет. Исследования проводилось в рамках работы практического психолога в одной из школ г. Киева. Психоанализ рисунков предполагал беседу с ребенком. Выполнение комплекса рисунков происходило в классе, обсуждение велось индивидуально в кабинете психолога (с сохранением конфиденциальности).

В своей практике К. Г. Юнг определял архетипы как бессознательные образы самих инстинктов или же вообще называл инстинктами [9]. Архетипы выступают врожденными психическими структурами, которые находятся в глубинах коллективного бессознательного и составляют основу общечеловеческой символики [3]. Они несут заряд энергии, который активно проявляется. Таким импульсам трудно противостоять, особенно тогда, когда контроль сознания ослабевает – архетипы могут проявляться и иметь приоритеты [10]. Согласно К. Юнгу архетип, это не только банк визуализированных образов, хранящихся в коллективном бессознательном, но и инстинкт, который помогает человеку открыть возможности визуализации психологического содержания внутренней «жизни» личности [9]. На опредмеченность психики обращали внимание Л.С. Выготский [3], С.Л. Рубинштейн [7], Т.С. Яценко [11].

Архетип – это когнитивная конструкция, а не только образно-символическая. Учитывая это, интерпретация рисунков происходит в процессе выявления их взаимосвязей с другими рисунками, т.е. контекстно, опосредованно, что диаметрально противоположно тестовому их анализу. Архетип, который несет в себе опыт поколений, наполняется индивидуально неповторимым смыслом за счет обращения к сознательной сфере в процессе психоанализа. Архетип способен передавать скрытое содержание психики, благодаря механизмам символизации, опредмечиванию, пространственному размещению элементов композиции рисунка (выше, ниже, ближе, дальше), цвету. Для раскрытия индивидуально неповторимого содержания архетипов, необходим метод, который способствует познанию психики в ее систематизированности и целостности сфер сознания и бессознательного.

Результаты методики психоанализа комплекса тематических рисунков доказывают наличие архетипов как презентантов скрытого смысла бессознательного в индивидуализированной форме.

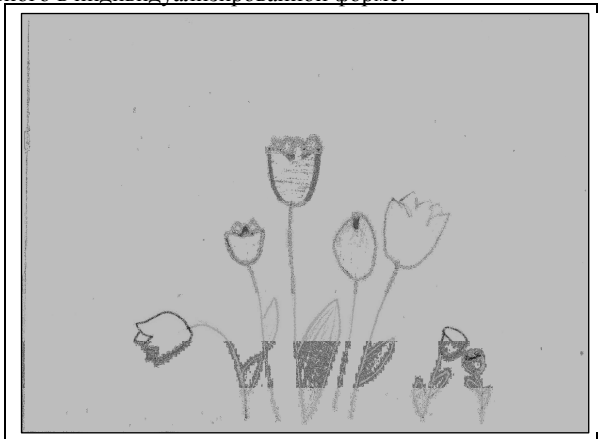


Рис. 1а. Моя семья (Ю., 10 лет)

Анализ рисунков детей младшего школьного возраста демонстрирует метафоричность их содержания — изображая семью они используют образы животных, растений, птиц, насекомых и т. д. (см. рис. 1а), рисунок «Моя идеальная семья» (см. рис. 1б) презентуют использование детьми образов людей.

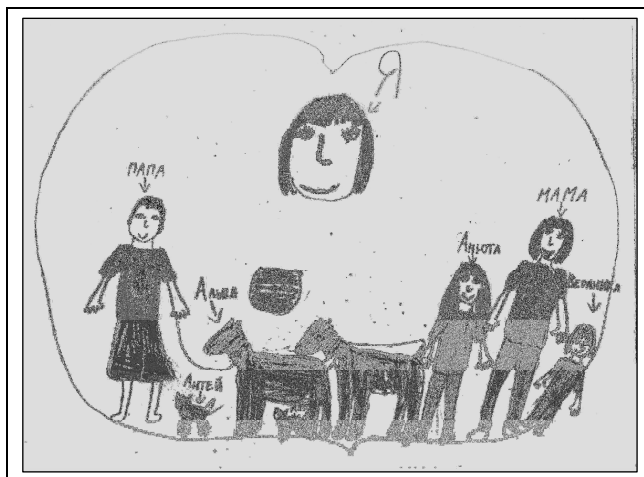


Рис. 1б. Моя идеальная семья (Ю., 10 лет)

сравнивают с солнечными лучами). В большинстве случаев солнце считается мужчиной. У некоторых народов божество солнца женского рода, так как женская сущность рассматривается как активная энергия, способная дать жизнь. Образ солнца может представлять и разрушительное содержание, поскольку палящее солнце вызывает засуху и пожар.

Солнечный архетип выражает символ опоры на себя самого и воплощает жизненное творчество личности. Солнце – это то высшее, что не нуждается в таинствах храма, и что у каждого свое: отчето мы называем это понятие центром своей индивидуальности, самосознанием или высшим «Я» [3]. Солнце символизирует главный принцип жизненной энергии и личности человека, то есть самую суть его личности, или сознательного «Я». Оно также управляет волей и склонностью выражать себя в качестве независимой личности. Архетип солнца, может быть использован для более глубокого понимания людей – их личностей, шаблонов поведения и того, как разворачиваются события в их жизни, – а также культурных движений и развития исторических событий, затрагивающих множество людей [2].

Солярный (солнечный) культ славян свидетельствует о том, что солнечные божества всегда олицетворяли собой солнце как оплодотворителя земли и человеческого плодородия. В летописях оно выступало под именами Дажьбог, Сварог, Хоре, а в описаниях обрядов восточных славян – Ярила, Купала [1]. В славянской мифологии несколько солнечных божеств, связанных, по мнению разных исследователей, узамы родства: Хоре, Дажьбог, Волос, Сварожич, Радегаст, Свентовит, Яровит, Ясон. Некоторые относят к этому ряду также Ладу, Лада, Живу [2]. Эти верования уходят своими корнями в древнюю индоевропейскую мифологию. Солярный культ и был народным земледельческим культом. Широко были распространены и сказки о солнце. Южнославянские и русские сказки воспевают солнце как доброе начало, которое указывало путь, убивало чародеев, леших, всех нечистых. Словаки верили в божественность солнца, называли его святым и владыкой неба и земли, призывали его на помощь в заговорах от недугов, гадали по лучам его. У валахов был обычай гадать на утренней и вечерней зорях: если заметят перед восходом солнца там, где оно накануне село, розовое облачко в виде серпа – жди войны; если «показывался» целый воин, то это было знамение ее счастливого исхода, военной удачи. По-хорватски папоротник называется «сунце», говорят, когда он расцветает, солнце побеждает черного волка и все нечистые духи гибнут. Обычно в старинных поверьях солнце почиталось в двух видах: как видимое небесное светило, занимающее середину света, все освещающее, и как бог, как царь-солнце. Славяне верили, что от солнца зависят звезды, ветры, урожай, погода; что добрым солнце помогает, а преступных наказывает; одним дает счастье, других преследует. Они считали, что солнце – защитник сирот, покровитель семейного очага и счастья.

Исследование основывалось на психодинамической теории [5-9], психоанализе неавторских рисунков и авторских тематических психорисунков, в их комплексе, что позволило эксплицировать символ «солнца» в его архетипическом содержании. Рисунки позволяют констатировать факт изображения авторами (участниками АСПП) солнце в следующем архетипическом содержании: энергия жизни, счастье, надежда, любовь. В авторских рисунках символ «солнца» презентован в самых разных темах: «Восприятие счастья» (Рис. 1.), «Я в семье родителей. Восприятие прошлого,

Цель исследования заключается в раскрытии особенностей презентации символа «солнца» на материале тематических авторских рисунков участников АСПП.

Изложение основного материала. В аналитической психологии термин «архетип» обозначает некий принцип интегрирующий психическую реальность в ее индивидуальном содержании, по параметрам универсальности, типичности проявлений, повторяемости. Архетипы презентуются в сознании лишь посредством архетипических образов и идей. Это коллективные универсальные паттерны (модели, схемы) или мотивы, возникающие из коллективного бессознательного имеющего отношение к религии, мифологии, легендам и сказкам. Т.С. Яценко [6, с. 369] отмечает, архетип как универсальный механизм, визуального синтезирования содержания сознательной и бессознательных сфер психики в символической форме. Говоря иначе, архетипическая символика – воплощает в себе содержание коллективного бессознательного, которое индивидуализируется в психике конкретного субъекта.

Как отмечает Дж. Хиллман [4, с. 47], архетипы представляют собой первичные формы, определяющие жизнь психического. Они проявляют себя в сферах сопряженных с психической деятельностью, а именно в физической, социальной, лингвистической, эстетической и духовной областях. Так архетипический материал опредмечен в творениях искусства отображён в мифах, поверьях, обычаях и других составляющих мировой культуры, которые частично отображают поле потенциальных содержаний архетипического материала.

Ключевую роль во множестве культур занимали образы небесных светил, а именно архетип «солнце», который является наиболее распространенным среди использованных в рисунках архетипов. Это обусловлено природой самих светил, представленностью в восприятии людей, своим величием и оказываемым осязаемым воздействием на жизнь человека. Символы могут быть актуальны для современного человека, вошедшего в культуру мифологических представлений и реальных физических воздействий светил. Солнце является особым источником света и тепла, бесценным для жизни, что является универсальным для всех народов мира, это объясняет его приоритеты среди используемых людьми. Как правило, солнце ассоциируется с властью, воплощенной в лице верховного божества и в лице повелителя.

Активная энергия солнца часто рассматривается как мужская сущность и ассоциируется с мгновенным интуитивным знанием или космическим интеллектом. Противоположностью солнца на небе является луна (часто воплощающая женскую сущность). Солнечный и лунный символы контрастируют друг с другом практически во всех культурах. Символами солнца могут быть животные, птицы и растения (лев, орел, подсолнечник), а также золото и желтый, оранжевый и красный цвета. Солнце, является важным символом в астрологии и алхимии, оно представляет личностную целостность. У многих народов солнце – это всевидящее око божества (Зевс, Гора, Варун, Один, Аллах и т.д.). Народы многих государств поклонялись божествам солнца (Вавилон, Египет, Персия, Греция, Рим, Индия и др.). Верховный священнослужитель у иудеев носит на груди золотой диск, символ божественного солнца. Христа часто называют духовным солнцем в сердце мира, Солнцем Правосудия или Непобедимым Солнцем (двенадцать апостолов

При раскрытии индивидуального смысла архетипной символики важно учитывать сопутствующие второстепенные элементы рисунков, которые усиливают его смысловой акцент. Например: объекты природы: растительность, куст, дерево; объекты неживой природы: камень, палка; предметы космического происхождения: звезды, луна, солнце; предметы быта: сердечки, бантики.

В детских рисунках нередко проявляется тенденция к «психологической смерти», «возвращение в утробное состояние». На рисунке ученицы С. (9 лет) на тему «Дорога моей жизни» (см. рис. 2) в конце дороги изображен замок (намек на утробу). Через диалогическое взаимодействие психолога с девочкой стало ясно, что домик слева — папы, а домик справа — мамы. Родители С. несколько лет назад развелись, а девочка до сих пор испытывает чувство вины, самонаказания и у нее присутствует неосознанное желание возвратиться в утробное состояние, когда родители были вместе.

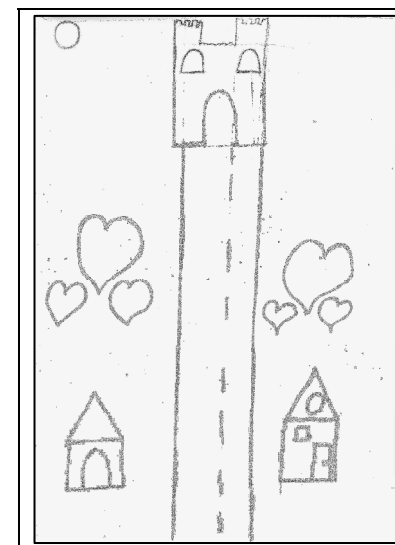


Рис. 2. Дорога моей жизни (С., 9 лет)

В своих рисунках дети не только оживляют предметы, но и придумывают реально несуществующие. Таким образом, психика ребенка через материализованные архетипические формы презентует актуальные проблемы взаимоотношения с близкими людьми, свои внутренние переживания.

В рисунке ученика П. (9 лет) на тему «Моя семья» (см. рис. 3) изображен папа, который несколько лет назад умер. Присутствие на рисунке умершего члена семьи указывает на его значимость для П. и на то, что его некому заменить (невосполнимость потери). Введение образа папы в сферу живых людей психотерапевтирует П. - он замещает внутреннюю «пустоту» реальным изображением.



Рис. 3. Моя семья (П., 9 лет)

Таким образом, архетип способен передавать чувство тревоги, печали, радости, потери, страха человека, не зависимо от его возраста. В то же время отметим, что диалогическое взаимодействие с ребенком отличается от работы со взрослым, в части интерпретационных обобщений поведенческого материала. Младший школьник отличается большей эмотивностью и потребностью в разъяснении, чем в интеллектуальных обобщениях психолога.

Архетип срощен с психикой в ее целостности, включая систему психологических защит, в частности, механизм идентификации с матерью. В диалогическом взаимодействии с респондентом психолог выяснила, что девочка идентифицирует себя с авторитарной мамой и проявляется это в общении с мальчиками. На рис. 4 «Я среди мальчиков» ученица изображает себя в образе льва, а мальчиков — кроликов.



Рис. 4. Я среди мальчиков (А., 7 лет)

Резюме. У статті описуються погляди психоаналітиків і сучасних дослідників на психічні причини виникнення психосоматичних розладів у дітей; представлений глибинно-психологічний підхід до розуміння психосоматичних розладів як форми регресивної поведінки; поданий фрагмент психоаналітичної роботи з дорослим протагоністом, що свідчить про можливість виявлення глибинно-психологічних витоків соматичних розладів. **Ключові слова:** психосоматика, сиблінги, метод комплексу тематичних психомалюнків, регресія, психокорекція.

Summary. The article describes the views on mental causes of psychosomatic disorders in children by psychoanalysts and modern scholars. Submitted depth-psychological approach to the understanding of psychosomatic disorders as a form of regressive behavior. Given fragment of practical work with an adult protagonist, indicating the possibility of detection of deep-psychological origins of somatic disorders. **Key words:** psychosomatics, siblings, theme psychodrawings complex method, regression, psychological correction, family education.

Литература

1. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А. И. Захаров. – Л.: Наука, 1982. – 360 с.
2. Изард К. Психология эмоций / К. Изард; пер. с англ. К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 460 с.
3. Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютина; учебн. пособ. – Ростов н / Д.: Феникс, 2000. – 576 с.
4. Менегетти А. Психосоматика / А. Менегетти. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 360 с.
5. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – М.: Харвест, 2003. – 976 с.
6. Фрейд А. Психопатология детства / А. Фрейд. – М.: Издательский дом NOTA BENE, 2000. – 224 с.
7. Яценко Т. С. Агрессия : психодинамическая теория и феноменология / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, А. Э. Мелоян, Л. Г. Туз – К.: ВИЩА ШКОЛА-XXI, 2010. – 271 с.

УДК 371

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ АРХЕТИПА «СОЛНЦА»

*Сиренко Анастасия Сергеевна,
студентка специальности «Практическая психология»
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Постановка проблемы. Современная психокоррекционная практика ориентирована на рассмотрение психического в единстве сознательной и бессознательной сферы. Поскольку архетипы задействованы в объективации бессознательного, то актуальным становится рассмотрение особенностей архетипического материала. Для визуальной самопрезентации анализанды используют образы солнца. Данная работа посвящена проблеме архетипа «солнца» в его обобщенной и индивидуальной семантике.

активности можно заметить слияние глубинно-психологических факторов, что иллюстрирует фрагмент стенограммы психоаналитической работы с Н.:

Н.: Я не люблю себя за негативные качества – зависть и ревность, которые не принимаю и стараюсь от них отстраниться.

П.: Это вызвано взаимоотношениями родителей с твоей сестрой? Возможно, они к ней лучше относились, больше уделяли ей внимания?

Н.: Да. Ранее сестра была больше занята учебой, а я не отличалась успеваемостью. Потом все изменилось, и я стала хорошей дочерью.

П.: Стала хорошей дочерью для отца или для отца и матери?

Н.: В основном для отца.

П.: Он относится к тебе лучше?

Н.: Да. Но мне не нужна конкуренция с сестрой. Я часто делаю папе замечание, почему он так поступает. Я не хочу, чтобы сестра меня возненавидела за его расположение ко мне. Я – это я, а она – это она. Пусть воспринимает ее такой, какая она есть.

П.: Когда он плохо к ней относился, ты ему тоже говорила, что это будет вызывать в тебе ревность к сестре?

Н.: Говорила. И еще говорила о том, что не могу и не хочу учиться. Это не мое. Я все делала наперекор сестре.

П.: Если она училась, то ты не училась?

Н.: Не то чтобы не училась. У меня не было выхода, ведь я понимала, что без образования будет сложно в жизни. Я мало читала, была «ветреная».

П.: Итак, ты имела возможность делать отцу замечания и когда он хорошо к тебе относился и когда плохо?

Н.: Было такое.

П.: Похоже, ты идентифицировалась с матерью, потому что считала возможным относиться к отцу с претензией.

Н.: Раздражает то, что теперь меня ставят в пример так же, как ставили сестру в пример мне. А я помню, как это обидно.

П.: Ты не избавилась от психической травмы, которую получила, когда тебя невыгодно сравнивали с сестрой. Поэтому если взять веса и сравнить, то психическая травма окажется весомее нынешних поощрений.

Выводы. Таким образом, на основе анализа эмпирического материала мы можем констатировать, что регрессия поведения респондента Н. обусловливается заблокированностью либидных чувств в результате пережитой психической травмы. Психокоррекционная работа глубинного направления позволила освободить либидную энергию из-под зажимов регрессивных, мортальных тенденций, а осознание глубинной детерминации истоков внутреннего конфликта избавило протагониста Н. от заикания.

Резюме. В статье описываются взгляды психоаналитиков и современных исследователей на психические причины возникновения психосоматических расстройств у детей; представлен глубинно-психологический подход к пониманию психосоматических расстройств как формы регрессивного поведения; подан фрагмент психоаналитической работы со взрослым протагонистом, свидетельствующий о возможности выявления глубинно-психологических истоков соматических расстройств. **Ключевые слова:** психосоматика, сиблинги, метод комплекса тематических психорисунков, регрессия, психокоррекция.

Психорисунки показывают способность архетипной символики передавать сложные содержания взаимоотношений детей младшего школьного возраста в семье, в частности эдипальную зависимость, которая указывает на чувственное притяжение к родителям.

На блокировку активности у О. (7 лет) указывает рис. 5 «Я реальное», иллюстрирующий обматывание себя колечками вокруг частей тела. Фигурка слева на рисунке, указывает на возможное развитие у О. чувства неполноценности.

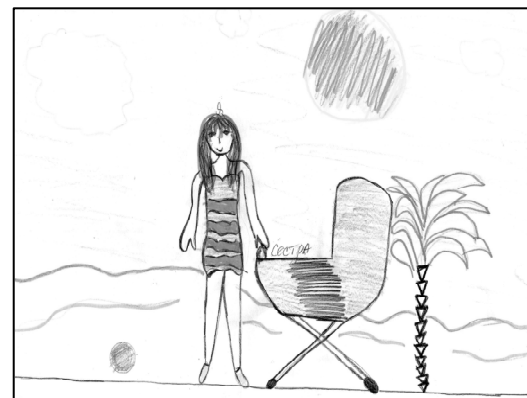


Рис. 6. Я и сестра (Н., 9 лет)

Проявление идентификации с матерью наблюдается в рисунке протагониста Н. (9 лет) (см. рис. 6), который изначально назывался «Моя семья», а протагонист изменила тему на «Я и сестра». Рисунок содержит намек на замещение Н. роли матери, а значит, и на возможное притяжение к отцу.

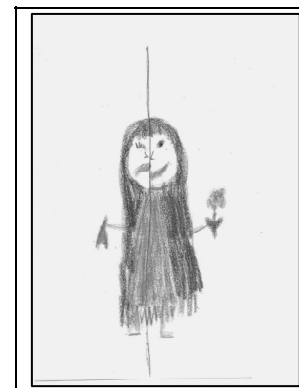


Рис. 7. Я реальное (С., 8 лет)

На рис. 7. «Я реальное» протагонист С. изобразила себя, разделив линией то какая она есть «внутри» и какая «снаружи» для окружающих, что может свидетельствовать о наличии внутреннего конфликта.

Психолог гарантировала детям конфиденциальность в процессе работы, в частности в отношении родителей. Однако, некоторые учащиеся захотели показать свои рисунки родителям, т. к. это представляет для них ценность. Дети, которые не захотели показывать свои рисунки родителям, проявляли более выраженную тревожность, страх перед родителями, замкнутость, что подлежит коррекции с помощью практического психолога.

Резюме. В статье «Индивидуально неповторимый смысл архетипной символики в психорисунках детей младшего школьного возраста» раскрыты возможности самопрезентации содержания психики ребенка в процессе спонтанного выполнения комплекса тематических рисунков. Результаты проведенной работы доказывают наличие архетипной символики в детских рисунках и возможность наполнения ее неповторимым смыслом в процессе диалогического взаимодействия психолога с ребенком. **Ключевые слова:** архетип, сознательное, бессознательное, символ, психорисунок.

Резюме. У статті «Індивідуально неповторний сенс архетипної символіки в психомалюнках дітей молодшого шкільного віку» розкриті можливості самопрезентації вмісту психіки дитини в процесі спонтанного виконання комплексу тематичних малюнків. Результати проведеної роботи доводять наявність архетипної символіки в дитячих малюнках і можливість наповнення її неповторним сенсом в процесі діалогічної взаємодії психолога з дитиною. **Ключові слова:** архетип, свідоме, несвідоме, символ, психомалюнок.

Summary. In the article «Individually unique sense of archetype symbolism in the psychodrawings of children of midchildhood» possibilities of selfpresentation of maintenance of psyche of child are exposed in the process of spontaneous implementation of complex of thematic pictures. Conducted job performances are proved by the presence of archetype symbolism in child's pictures and possibility of filling with its unique sense in the process of the dialogic co-operating of psychologist with a child. **Keywords:** archetype, conscious, unconscious, psychodrawing.

Литература

1. Брауншвиц М. Искусство и дитя: очерк эстетического воспитания / М. Брауншвиц; пер. с фр. Е. М. Чарнолуской. – СПб.: Знание, 1908. – 206 с.
2. Венгер А. Л. Психологически рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
4. Лейбин В. М. Словарь справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
5. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. / В. С. Мухина. – М., 1981. – 240 с.
6. Полуянов Ю. А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам / Ю. А. Полуянов. - М.: Рига, 2000. – 259 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; Сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб: Питер, 2000. – 349 с.
8. Сэлли Дж. Очерки по психологии детства / Дж. Селли; пер. с англ. – М., 1989. – 345 с.

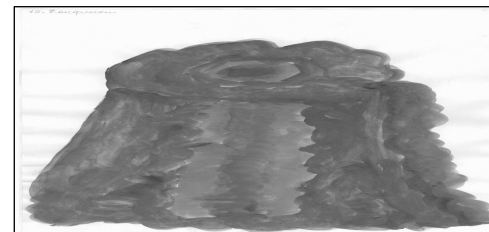


Рис. 4. Конфликт

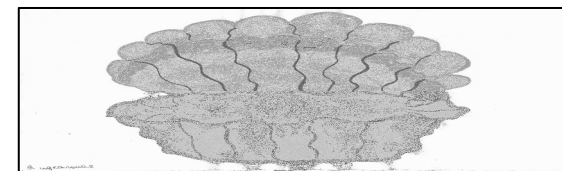


Рис. 5. Я- идеальное

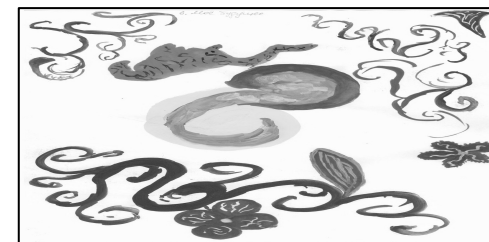


Рис. 6. Мое будущее

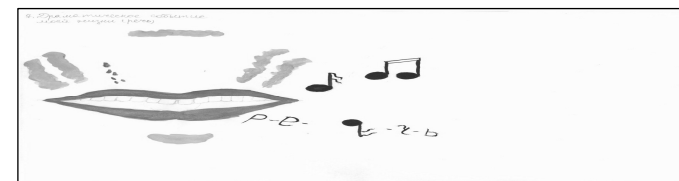


Рис. 7. Драматическое событие моей жизни (речь)

Психологическая травма обусловила желание автора превзойти сестру, стать «хорошей дочерью», и ей удалось стать таковой в глазах отца. В этой

образом, регресивний механізм психіки парадоксально спасається від пережитої травми розводу батьків. Регресія поведінки проявляється в отступленнях від реальності і фантазії (см. рис. 2. «Як мене бачать люди, як я бачу себе», рис. 3. «Як мене бачать батьки, як я бачу себе»), яка в дитинстві була «спасальним колом» від нестатку контакту з батьками (які були зайняті власними стосунками і розводом), нестатку позитивних емоцій і почуття «втрата ґрунту під ногами». Цей регресивний механізм зберігся і в дорослому віці Н., він виступає заміщенням реальної реалізації потребностей в ірраціональній, фантазійній сфері. Нарешті створює основу для ідеалізованих очікувань, які «оживають» в малюнках в образах близьких людей. Закріплення інфантильного бажання (партнер по спілкуванню забезпечував комфортне самоощущення, якого не хватало в дитинстві), на основі якого формуються постійні очікування «подпитки» самоощущення, блокує розвиток власних сил.

Конфлікт між батьком і матір'ю протагоніст Н. ітроєктировала і асимілювала в стосунках з власним партнером, що набуло регресивні форми поведінки: руйнування стосунків, недовіра, агресія, конкуренція. Рис. 4. «Конфлікт», шляхом зображення вулкана, архетипно свідчить, що внутрішня конфліктогенність Н. пов'язана з несприятливою сімейною обстановкою розводу батьків. Травма розводу батьків породжує суперечливість самоощущення – одночасне бажання утримати партнера, бути разом з ним і, одночасно, розірвати ці стосунки.

В зв'язі з обостреною внутрішньою суперечливістю і конфліктністю у протагоніста Н. виникає почуття песимізму, безперспективності, «тяжести життя» і почуття «важкого хреста на плечах», який необхідно нести по життю. Глибоко-психологічний аналіз дозволив виявити, що самоощущеннями, які пов'язані зі стражданнями, заповнюється внутрішня порожнеча. В частині, Рис 5. «Я – ідеальне» свідчить, що автор відчуває себе «в утробі» (архетип – ракушка), не народженою, тобто не реалізованою в реальному житті. Рис. 6. «Моє майбутнє» свідчить про ходіння по колу (знак нескінченності), страху страждання з збереженням бажання випробувати радість.

Внезапне порушення мови (заїкання) стало драматичним подією для автора (Рис 7. «Драматичне подія мого життя» (мова)), її захисна функція (небажання відвідувати суди, присвячені розводу батьків) Н. не усвідомлювала. Має місце неприйняття себе (зависть і ревність), що нівелює почуття психологічної сили. В процесі психоаналізу комплекс тематичних психорисунків протагоніст Н. усвідомила зв'язок таких психологічних навантажених почуттів з ситуацією взаємостосунків з сестрою в дитинстві (яка була успішною в навчанні) і неадекватною стосунками батьків до синів.

9. Человек и его символы / [Юнг К. Г. , фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л. и др.]; под ред. С. Н. Сиренко. – М.: Серебряные нити, 1997. – 386 с.

10. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг; пер. с англ. А. В. Мантов. – СПб.: Ренессанс, 1991. – 448 с.

11. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

12. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

13. Яценко Т. С., Чобітько М.Г., Доєвич Т.І. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика / Т.С. Яценко, М.Г. Чобітько, Т.І. Доєвич. – Черкаси, 2003. – 215с.

УДК 004:378.16

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ. СУЧАСНИЙ СТАН

Кравцов Г. М.,

к.ф.-м.н., доц. каф. інформатики ХДУ (м. Херсон)

Вішик М. О.,

викладач каф. інформатики ХДУ (м. Херсон)

Тарасіч Ю. Г.,

асистент кафедри інформатики ХДУ (м. Херсон)

Постановка проблеми. Поступова інтеграція вітчизняної системи освіти до європейської потребує нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців, що базуватиметься на збільшенні організаційного, дидактичного та методичного ресурсу самостійної роботи. Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу [1].

Удосконалення інформаційного забезпечення освітніх процесів потребує сьогодні і нових підходів до організації управління та формування освітньої політики у галузі дистанційного навчання (ДН), яка базується на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Показником активності навчальних закладів різних частин світу в просуванні мережевих технологій Інтернет в практику навчання може служити представлення ними своїх освітніх ресурсів в каталозі «The International Distance Course Finder» [2]. Так, перше місце по впровадженню новітніх технологій у освітній процес, відповідно до дослідження Тімкіна С.Л., має Північна Америка – 58% від загальної кількості представлених ресурсів [3]. На другому місці знаходяться країни Європи – 22%. Процентне співвідношення для Південної Америки, Азії, Африки, Австралії та Океанії становить 2%, 6%, 9% та 3% відповідно.

Збільшення кількості навчальних закладів, що використовують дистанційне навчання є об'єктивною тенденцією розвитку освіти і в Україні, а отже зростає значущість питань якості дистанційної освіти, а саме якості підготовки, процес і результати навчання. Тому дослідження стану

використання дистанційних форм навчання вищими навчальними закладами України є актуальною задачею.

Аналіз актуальних досліджень. Питання інформатизації суспільства на даний час стоїть дуже гостро. Про це свідчать конвенції, резолюції та рекомендації ООН, ЮНЕСКО, Міжпарламентської асамблеї держав-учасниць СНД, Маніфести Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій (ІФЛА), а також низка урядових документів та законодавчих актів України, які визначають та регулюють процеси інформатизації в системі освіти: Маніфест ІФЛА "Про Інтернет"; Програмний документ ЮНЕСКО "Реформа і розвиток вищої освіти"; "Всесвітня декларація про вищу освіту в ХХІ столітті: розуміння її дії"; Постанова КМУ "Про затвердження Державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006-2010 роки" від 7 грудня 2005 р. № 1153; Постанова Верховної Ради України "Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2006-2008 роки" № 3075-IV від 4 листопада 2005 р.; Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України "Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні" від 23 червня 2005 р.; Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 № 40 "Про затвердження Положення про дистанційне навчання", м. Київ; Постанова Кабінету міністрів України від 23 вересня 2003 р. № 1494 "Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки", м. Київ; Наказ Міністерства освіти і науки України від 07 липня 2000 № 293 "Про створення Українського центру дистанційної освіти", м. Київ; "Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні" від 20 грудня 2000р.; Указ Президента України "Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні" 31 липня 2000 року № 928/2000; Закон України "Про Національну програму інформатизації" від 4 лютого 1998 року № 74/98-ВР [4, 5].

Методологічні, наукові, технологічні, психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в галузі освіти, зокрема, у навчальному процесі, знаходяться у центрі уваги науковців починаючи з 60-х років ХХ століття. Значний внесок у розвиток теорії та практики використання ІКТ у галузі освіти зробили як зарубіжні (Г. Рейнгольд, Е. Венгер, К. Свон, П. Ші (США); М.В. Моїсеєва, Є.Д. Патаракін, Є.С. Полат, А.В. Хуторський, Н.С. Чураєва (Росія)), так і вітчизняні вчені (В.М. Глушков, А.М. Гуржій, Г.О. Атанов, Г.О. Балл, В.Ю. Биков, М.М. Глибовець, В.І. Гриценко, О.М. Довгялло, М.І. Жалдак, М.З. Згуровський, С.П. Кудрявцев, В.М. Кухаренко, М.С. Львов, А.Ф.Манако, Г.Ю. Маклаков, Є.І. Машбіць, Н.В.Морзе, Н.Д. Панкратова, Л.Є.Петухова, С.А. Раков, І.В. Сергієнко, К.М. Синиця, О.В.Співаковський, В.А. Широков та багато інших).

Метою статті є визначення сучасного стану розвитку дистанційної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України III – IV рівня акредитації.

Виклад основної частини. Сучасна система дистанційного навчання повинна задовольняти наступні організаційно-технічні потреби: підтримувати роботу програмного забезпечення в будь-якій мережі, на будь-якій платформі, мати Internet-сумісний інтерфейс і зберігати дані у стандартизованому форматі збереження учбової інформації. Вдосконалення інформаційного забезпечення освітніх процесів потребує сьогодні нових підходів до організації управління



Рис. 1. Мой сексуальный партнер

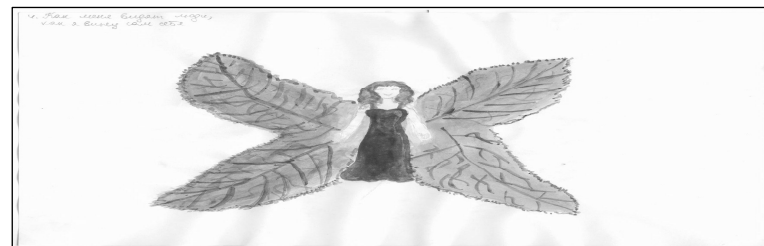


Рис. 2. Как меня видят люди, как я вижу сама себя

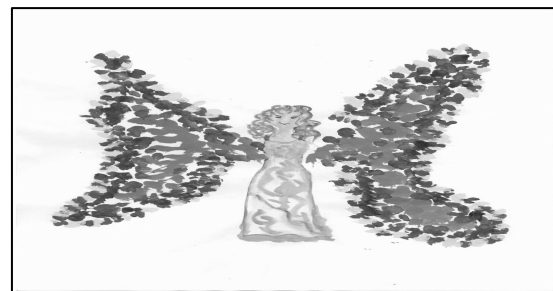


Рис. 3. Как меня видят родители, как я вижу себя

Страх разрыва, разъединения переносится на других людей, отдаленных от первоначальной ситуации (см. рис. 1. «Мой сексуальный партнер»), что проявляется в недоверии к отношению пратнера, субъективном ощущении «неискренности», что ведет к иницированию разрыва с ним самой Н. Таким

комплекса неполноценности или неудовлетворенного стремления в превосходстве» [3, с. 23].

С глубинно-психологической точки зрения возникновение психосоматических расстройств связано с защитными механизмами вытеснения и подавления. Как показывает психокоррекционная практика в рамках психодинамического подхода, разрабатываемого академиком НАПН Украины Т. С. Яценко, психосоматические проявления обусловлены капсулированием психической энергии в эдипальный период развития. В этом периоде, по утверждению Т. С. Яценко [7], возникает напряжение и фрустрация вследствие блокирования потребностей, от которой психика пытается освободиться. Поскольку вытесненная энергия имеет императивную силу, сохраняется и давление внутренних неосознаваемых желаний. Например, чувство обиды может быть презентантом вытесненных мортальных чувств (агрессии) субъекта к сиблингу, что приводит к соматическим расстройствам (сердечные болезни, истощение нервной системы и др.). Таким образом, психосоматические расстройства начинаются в эдипальный период при объектных отношениях, связанных с условиями неприятия, отчуждения поведения сиблинга и его самого как личности. Расстройства выражают фиксированность определенных характеристик психики, в частности, ее запрограммированность на физическую болезнь, что обусловлено действием глубинных механизмов, которые не осознаются субъектом.

Результаты психокоррекционной практики свидетельствуют о том, что нивелированию психосоматических расстройств, относящихся к регрессивным тенденциям, способствует психоаналитическая работа с комплексом тематических психорисунков (40 тем), который разработан Т. С. Яценко. Данная методика позволяет выявить особенности символизации неосознаваемых тенденций психики, позволяет убедиться в императивном влиянии инфантильных детерминант на поведение субъекта, что актуализирует мотивацию и обеспечивает результативность такого индивидуально неповторимого познания психики человека. Психоаналитическая работа с протагонистом Н. свидетельствует о том, что регрессивные проявления психосоматического характера (в частности, заикание автора рисунков) вызвано глубинно-психологическими факторами и характером травмирующей семейной ситуации (напряженные взаимоотношения с сестрой, отсутствие взаимопонимания в семье и развод родителей). Протагонист Н. с сестрой в детстве стали участниками процесса развода родителей, впоследствии сестра взяла на себя функции «второй мамы». Это повлияло на проявление регрессии в поведении Н. – страх разрыва отношений, ощущение «креста» (страдания и тенденция «к психологической смерти»), ощущение «отсутствия почвы под ногами», тенденция к одиночеству и ухода от травмирующей реальности в фантазии. Можно предположить, что регрессия впервые проявилась во время развода родителей в виде заикания как защитная реакция – «нежелание говорить», т.е. объективировать свое отношение к кому-либо из родителей или к ситуации развода вообще.

та формування освітньої політики у галузі дистанційного навчання (ДН), яка базується на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Важливим етапом цього процесу є постійний моніторинг стану розвитку та впровадження інформаційних технологій, а зокрема – і систем дистанційного навчання у вищих навчальних закладах.

Станом на 2009 рік відзначалось, що Україна хоч і маленькими кроками, почала просуватися вперед у процесі впровадження дистанційної освіти в свою освітню систему. Першими здобутками були результати використання елементів дистанційного навчання при очному навчанні та отриманні другої вищої освіти чи підвищення кваліфікації кадрів. Було зроблено висновки про те, що на тому етапі розвитку дистанційна освіта в Україні носила більш теоретичний характер, ніж практичний і стан її впровадження залишав бажати кращого [6].

Проаналізуємо сучасний (після 2009 року) стан розвитку дистанційної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України. Продовженням науково-дослідницької роботи, проведеної ХДУ у 2010-2012 роках за договором № ПТ/583-2009 від 23.10.2009 р. «Створення банку електронних документів з дистанційного навчання для вищої педагогічної освіти», на замовлення Міністерства освіти та науки України, є здійснення аналізу сайтів ВНЗ на предмет наявності інформації про дистанційне навчання станом на 2011-2012 рр. [7]

Об'єктом дослідження визначено вищі педагогічні навчальні заклади, державної форми власності III-IV ступеня акредитації (загальна кількість досліджуваних установ – 105).

Для систематизації результатів дослідження було визначено основні категорії досліджуваних ВНЗ: інститути післядипломної освіти (29,5% від загальної кількості); педагогічні університети (21% від загальної кількості); класичні університети, що здійснюють підготовку за педагогічними спеціальностями (14,3% від загальної кількості); гуманітарні університети, що здійснюють підготовку за педагогічними спеціальностями (6,7%); педагогічні коледжі, училища (28,6% від загальної кількості).

Предметом дослідження є сучасний стан розвитку систем дистанційного навчання вищих педагогічних навчальних закладів України.

Отримані результати дослідження дозволяють оцінити стан впровадження, рівень науково-методичного та програмно-технічного забезпечення ДН у вищих педагогічних навчальних закладах. Так, за результатами дослідження, офіційні сайти мають 83% усіх педагогічних навчальних закладів, електронну адресу – 90% всіх педагогічних ВНЗ. Інформацію про розроблені курси дистанційного навчання та центри дистанційної освіти розмістили на своїх сайтах лише 40% навчальних закладів.

Більш точно уявлення про стан впровадження ДН надає аналіз за категоріями педагогічних навчальних закладів (див. рис. 1). Із розглянутих ВНЗ таку інформацію на сайті мають 67% класичних університетів (1), 27% педагогічних університетів (2), 14% гуманітарних університетів (3), 42% інститутів післядипломної освіти (4), та лише 3% педагогічних училищ (5). Загалом, лише 31 навчальний заклад зі 105 розмістили (станом на 2011-2012 рр.) на своїх сайтах інформацію про дистанційне навчання. Це становить 30%, тобто менше третини від загальної кількості педагогічних вищих навчальних

закладів, що свідчить про низький рівень використання дистанційних технологій в системі освіти України.

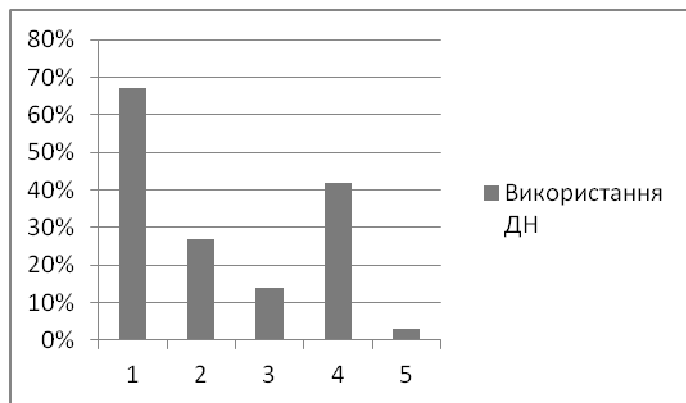


Рис.1. Ступінь використання технологій ДН

Крім того в рамках дослідження було проаналізовано наявність інформаційної інфраструктури ВНЗ та підрозділу, що займається питаннями дистанційної освіти, ефективність його роботи (наявність єдиних вимог та рекомендацій до спеціалізованого програмного, дидактичного і методичного забезпечення дистанційного), шляхи розповсюдження відомостей про дистанційні курси [8]. Результати дослідження показали, що переважна більшість ВНЗ мають декілька варіантів для створення електронного освітнього простору:

- 1) Створення сторінки ДО на власному сайті;
- 2) Створення освітнього порталу ВНЗ;
- 3) Створення віртуального університету. Так, із опитаних навчальних закладів 13,04% мають лише сайт, 4,35% – лише освітній портал і тільки 8,7% – віртуальний університет.

Низку основних проблем з розробки і впровадження дистанційних курсів становлять перш за все низький рівень мотивації співробітників та відсутність нормативно-правової бази щодо впровадження ДН у роботу навчального закладу, оцінки роботи викладача, розробника та якості дистанційної освіти. У ході розробки дистанційних курсів у навчальних закладах відчувається потреба у фахівцях галузі ІКТ, а на етапі впровадження – нестача викладачів, здатних розробити методичне забезпечення курсу.

Більшість дистанційних курсів створено з природничо-математичних дисциплін, значно менше у рівних долях представлені курси з педагогічних дисциплін, філологічних, гуманітарних та інших дисциплін.

Кількість ВНЗ у яких дистанційне навчання реалізоване за окремими навчальними дисциплінами перевищує кількість навчальних закладів, в яких ДН реалізоване за окремими спеціальностями. Означена ситуація є логічною, оскільки ДН за спеціальністю потребує реалізації дистанційних курсів за певним переліком дисциплін. Майже у 20% ВНЗ дистанційне навчання взагалі не реалізовано. У переважній більшості ВНЗ на сьогодні дистанційне навчання

страдает от натиска неприятных ощущений, и его Я начинает формировать против них механизмы защиты» [6, с.102], что происходит путем обесценивания достижений Я. В этом и заключается регрессия, при которой прогрессивные и регрессивные процессы чередуются или смешиваются друг с другом. «Довольно часто после шоковых переживаний, страха, тяжелого заболевания или разочарования регрессии, которые появились, закрепляются надолго: инстинктивная энергия остается связанной с целями, не соответствующими возрасту ребенка; функции Я и Сверх-Я остаются сниженными и дальнейшее развитие ребенка ухудшается. В таких случаях регрессии перестают играть свою благотворную защитную роль и превращаются в патогенный фактор» [6, с.193]. А. Фрейд указывает на неизбежность возникновения регрессии у детей: «... даже старшие дети ищут утешения и защиты, возвращаются к примитивным формам предэдипальной связи с матерью (особенно под давлением страха, перед отходом ко сну и др.). Такие временные явления не влияют на дальнейшее здоровое развитие, если только путь назад не заблокирован всеобщим осуждением окружающих и инстинктивными препятствиями самого ребенка» [6, с.194].

Современные российские исследователи (А. Захаров, И. Фурманов и др.) относят психосоматические проявления сиблингов к невротической симптоматике на основе расстройства адаптации из-за неудовлетворенной потребности, само существование которой вытесняется. «Чем меньше возраст старшего ребенка в этот момент, тем проявления ревности у него более видны и легче расшифровываются. Некоторые дети становятся агрессивными по отношению к младенцу, но еще чаще – по отношению к родителям... Остальные будут неосознанно копировать поведение новорожденного, чтобы проверить, любим ли он по-прежнему. Классическим симптомом в такой ситуации становится мочеиспускание в постели, однако это может выразиться и в возобновлении сосания пальца или пустышки...» [1, с. 138]. По словам Н. Максимовой, «неудовлетворение потребности вызывает напряжение, поскольку происходит блокирование психического акта и может иметь двойное значение: 1) стимулирует ускоренное развитие личностных свойств (при решении противоречия), т.е. переход их на более высокий уровень саморегуляции, наблюдается в случае продуктивного выхода из ситуации; 2) если личность незрелая, а эмоциональная напряженность слишком велика, происходит срыв, дезинтеграция психических функций» [3, с. 238]. В исследованиях указывается на существование регрессивных реакций у детей (которые могут сохраняться и во взрослом возрасте), имеющих как психический так и соматический характер: энурез, нервный тик, заикание, чрезмерная слезливость, детская речь, сосание пальца, кусание ногтей и др. А. Адлер подчеркивал: «Заикание – лишь одно из бесчисленных средств, которое пораженные дети используют, когда видят, что не могут добиться успеха в силу врожденных способностей... они берут начало в детской слабости, страхе, потому, что не могут обойтись в жизни без «вооружения»... Дети, которые выбрали в качестве «оружия» недержание стула и мочи, не хотят оставлять детство – беззаботное и безболезненное время. Редко у таких детей действительно есть сложности с кишечником и мочевым пузырем. Они прибегают к таким средствам защиты как хитрость, в надежде вызвать симпатию родителей или воспитателя, что свидетельствует о проявлении

Цель статьи исследование взаимосвязи глубинной детерминации поведения сиблинга с психосоматическими проявлениями, которые часто являются презентантами регрессивного поведения.

Изложение основного материала. Термин «психосоматика» в научной литературе употребляется для обозначения влияния психических факторов на возникновение соматических заболеваний [5, с. 324]. Истоки соматического расстройства исследователи психоаналитического направления связывают с травмой раннего периода развития субъекта и сложившимся на ее основе внутренним конфликтом (З.Фрейд); с наличием определенного стиля поведения родителей, который обуславливает возникновение невротических расстройств у детей (А.Менегетти), с длительным стрессом, хроническим эмоциональным напряжением, ведущим к физическим заболеваниям (Г.Селье, У.Кеннон).

З.Фрейд указывал на психические источники соматических заболеваний, выделив защитный механизм психики - «бегство в болезнь» как неосознанный способ ухода в телесные расстройства от психических проблем. Согласно исследованиям К.Изарда [2], если невозможно поведение, адекватное стрессовой эмоции, происходит психосоматическое расстройство, которое сопровождается телесными реакциями (мимическая активность, голосовые реакции и т.д.) и физиологическими изменениями в организме. «Если длительное время вы чувствуете пусть даже слабо выраженную злость, тревогу или депрессию, возникает больше шансов заболеть инфекционными заболеваниями... Хронический стресс, длительное переживание негативной эмоции ослабляют иммунную систему, что способствует возникновению благоприятной среды для развития заболеваний», - утверждает К.Изард [2, с. 213]. А.Менегетти писал, что при физическом заболевании происходит перенос психической травмы на собственное тело (физические заболевания), на другого человека (что можно отнести к вытеснению, психологическому вампиризму) и на личную жизнь (крах самореализации или банкротство) [4, с. 33]. А.Фрейд выделяет регрессии психосоматического и защитного характера в сознательной жизни ребенка, указывая, что такие регрессии можно наблюдать во время психоаналитического сеанса, когда уменьшается контроль Я и поведение ребенка становится более импульсивным; во время детских игр, когда «упорядоченная игра фантазии распадается на отдельные части, которые начинают бессвязно, или используя неправильную связь, управлять фантазией» [6, с. 99]; в обычной жизни ребенка перед сном. В последнем случае, по мнению исследовательницы, «уставший ребенок становится капризным, начинает бессмысленно бормотать, его раздражают незначительные причины ... в мыслительных процессах прослеживается нарастающий беспорядок ... отдельные функции Я подавляются друг другом, пока в конце концов Я не отказывается от любой деятельности и уходит в сон» [6, с. 100]. По мнению А.Фрейда, «...регрессии Я сопровождаются, как правило, инстинктивными регрессиями – предшествующими, одновременными или следующими. Они указывают на физическую боль, недомогание, жар, болезненные симптомы, подавляющие поведение почти всех детей ... Болеющие дети часто агрессивны... Травматические переживания, страхи, в особенности болезненность разлуки с матерью у маленьких детей способны вызвать регрессии либидо и Я» [6, с.101]. Регрессия Я, по мнению исследовательницы, является результатом защитной деятельности. «Подрастающий ребенок

знаходиться на стадіях розробки та тестування. А отже ми можемо стверджувати, що у більшості ВНЗ є всі необхідні передумови для створення та подальшого розвитку систем дистанційного навчання.

Висновки. Об'єктивною тенденцією розвитку освіти в Україні є збільшення кількості навчальних закладів, що використовують дистанційне навчання, тому зростає значущість питань якості дистанційної освіти.

Постійний моніторинг стану впровадження дистанційного навчання у вищих навчальних закладах дозволяє оцінити не лише кількісні показники впровадження дистанційних технологій, а і визначити пріоритетні напрями їх розвитку.

Аналіз результатів дослідження засвідчує досить високий рівень використання ІКТ, зокрема технологій дистанційного навчання, навіть у тих ВНЗ, в яких дистанційне навчання знаходиться на початкових етапах розвитку, а також наявність необхідної інформаційної інфраструктури для розвитку ДН майже у всіх вищих педагогічних закладах України.

Резюме. Проведено аналіз стану використання ІКТ, зокрема технологій дистанційного навчання, а також наявність технологічної та методологічної бази для розвитку ДН у вищих педагогічних закладах України. Постійний моніторинг стану впровадження дистанційного навчання дозволяє оцінити пріоритетні напрями його розвитку. **Ключові слова:** ІКТ, дистанційне навчання, електронні освітні ресурси, моніторинг якості.

Резюме. Проведен анализ состояния использования ИКТ, в частности технологий дистанционного обучения (ДН), а также наличие технологической и методологической базы для развития ДН в вузах Украины. Постоянный мониторинг состояния внедрения ДН позволяет оценить приоритеты направления его развития. **Ключевые слова:** ИКТ, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, мониторинг качества.

Summary. The analysis of ICT usage, distance learning (DL) technologies and technological and methodological base for DL development in universities of Ukraine is carried out. Monitoring of a condition of DL allows estimating priorities of its development ways. **Keywords:** ICT, distance learning, electronic educational resources, quality monitoring.

Література

1. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.
2. The International Distance Course Finder. – Режим доступу: <http://www.edistancelearning.co.uk/#/course-finder/4543521345>.
3. Тимкин С.Л. Вводный курс в информационно-образовательную среду открытого образования (ИОО): Учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 136 с.
4. Історія становлення ДО в Україні. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine>.
5. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1060 від 01.10.2012 "Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси". – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/z1695-12>.
6. Пахолко С.А. Стан впровадження дистанційної освіти в Україні / С.А. Пахолко // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2009. – Вип. 155. – С. 89-95.

7. Цілі та задачі проекту «Створення банку електронних документів з дистанційного навчання для вищої педагогічної освіти» / О.В.Співаковський, М.С.Львов, Г.М.Кравцов [та ін.] // Інформаційні технології в освіті. – 2009. – № 4. – С. 96-110.

8. Кравцов Г.М. Структура системи управління якістю електронних ресурсів навчання / Г.М. Кравцов // Інформаційні технології в освіті. Випуск 10. – Херсон, 2011. – С. 94 – 101.

УДК 005+658.8(1)+303.425+37(477)

ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ В ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБОТАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ

*Криворот Тетяна Григорівна,
аспірант кафедри методики навчання
та управління навчальними закладами
Національний університет біоресурсів
і природокористування України, м. Київ*

Постановка проблеми. Вимоги до сучасних педагогічних досліджень підвищують актуальність застосування математико-статистичних методів в експериментах. Це збільшує кількість науковців, які застосовують методи математичної статистики при підготовці науково-дослідних робіт з педагогіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Вибіркове обстеження дисертаційних робіт з різної педагогічної тематики виявило характерні помилки у використанні засобів математичної статистики, які знижують достовірність отриманих висновків і зменшують важливість проведених педагогічних досліджень. Дану проблему висвітлювали Л. Фрідман, В. Андрієнко, С. Гончаренко, Л. Гельсон, А. Ланда, В. Ожогін, Н. Розенберг, В. Павлова, С. Панова та ін.

Метою даної статті є дослідження основних проблем з якими стикаються педагоги–дослідники при використанні методів математичної статистики та виявлення найбільш розповсюджених помилок при математичному опрацюванні результатів педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Бурхливий розвиток статистичної методології, постійне удосконалення структури статистичного висновку ускладнюють роботу педагога–дослідника, який дуже часто є необізнаним щодо особливостей застосування статистичного аналізу. Стандартне використання критеріїв та методик статистичної обробки даних, може бути некоректним в силу обмеження області їх використання.

Під час розгляду дисертаційних досліджень з педагогіки було виявлено проблеми використання методів математичної статистики: некоректне застосування статистичних методів при підготовці до проведення, проведенні та опрацюванні результатів педагогічних досліджень.

По-перше, хочеться відмітити помилки в термінології та певну розмитість понятійного апарату при описі способу обробки даних. Опрацювання результатів за допомогою статистичних методів автори називають «математичною обробкою статистичних даних», «кількісним і якісним аналізом отриманих даних», «математичними методами» та ін. Використання

conditions of teaching intensification, educating of future economist, intensification of teaching criteria.

Література

1. Бабаский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М: Знание, 1981. – 96 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 522 с.

3. Ібрагім Юлія Сергіївна, Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання, дисерт. на здобуття ступеня канд. пед. наук 13.00.09, Харків, 2010, 22с.

4. Кабанська Ольга Сергіївна Формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх вчителів у навчальній діяльності: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.09 "Теорія навчання": Х., 2011, 20 с.

5. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? И.Я. Лернер, Москва, «Знание», 1978, 48 с.

6. Лозова В.І, Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед.ун-т ім.Г.С.Сковороди. - 2-е вид., випр. і доп. - Харків: «ОВС», 2002. -4 00с.

7. Рижкова А.Ю., Трубавіна І.М. Тайм-менеджмент як умова інтенсифікації навчання майбутніх економістів у ВНЗ: Навчально-методичні рекомендації. – Харків: Тім Пабліш Груп, 2012. – 104 с.

8. Собаєва Олена Володимирівна Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.09 "Теорія навчання": Х., 2001, 20 с.

9. Шаров, Сергій Володимирович, Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.09 "Теорія навчання": Х., 2010, 20 с.

10. Ярославська Людмила Ігорівна, Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.09 "Теорія навчання": Х., 2011, 20 с.

УДК 159.964

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ В ВОЗНИКНОВЕНИИ РЕГРЕССИИ

*Святенко Юлия Александровна,
НПУ имени М. Драгоманова, г. Киев*

Постановка проблемы. Соматические истоки в поведении и самоощущении детей (сиблингов) современные исследователи связывают преимущественно с невротической симптоматикой. Психоаналитические работы З. Фрейда о глубинно-психологических факторах, связанных с ранним периодом развития ребенка, свидетельствуют о возможности развития регрессии и соматических заболеваний.

вивчений матеріал у таблиці або схеми, робить презентації до доповідей але інколи потрібні консультації викладача.

Низький рівень інформаційної функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується, тим що: відсутність у студента вміння шукати інформацію в базах даних, в електронних каталогах, працювати у бібліотеках, самостійно виявляти сферу пошуку для виконання ІНДЗ або творчих завдань, самостійно вивчає матеріал, може узагальнити вивчений матеріал у таблиці або схеми, робить презентації до доповідей.

Тобто, інформаційна функція професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується, тим що на високому рівні студент проявляє самостійність працюючи з інформацією, може систематизувати отримані дані; на середньому рівні – студенту потрібна незначна допомога викладача; на низькому рівні – студент проявляє байдуже ставлення до навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, під критерієм ефективності інтенсифікації навчання ми розуміємо зразки результатів засвоєння, які відповідають обраним дидактичним умовам інтенсифікації навчання. До критеріїв ми віднесли: 1. мотиваційний – мотиви до інтенсифікації навчання, тобто спонуки студентів до інтенсивнішого навчання в умовах КМС; 2. пізнавальний (когнітивний критерій) – включає у себе глибину та повноту знань студентів; 3. операційний – який включає вміння (загально-навчальні, учбово-інтелектуальні) та професійні вміння економіста. Кожен з показників мають три рівні – високий, середній, низький. Високий рівень характеризується самостійністю студента, середній – студенту потрібна незначна допомога з боку викладача; на низькому рівні – пасивна позиція студента.

Резюме. В статті визначено критерії інтенсифікації навчання відповідно до дидактичних умов: 1. Організація засвоєння тайм-менеджменту студентами економічних спеціальностей; 2. Формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання. Досліджено показники критеріїв ефективності навчання студентів економічних спеціальностей, відповідно до трьох рівнів – високого, середнього, низького. **Ключові слова:** інтенсифікація навчання, дидактичні умови навчання, підготовка майбутніх економістів, критерії інтенсифікації навчання.

Резюме. В статье определены критерии интенсификации обучения, которые соответствуют дидактическим условиям: 1. Организации усвоения тайм-менеджмента студентами экономических специальностей; 2. Формирование позитивной мотивации к интенсификации обучения. Исследованы показатели критериев эффективности обучения студентов экономических специальностей, которым соответствуют три уровня - высокий, средний, низкий. **Ключевые слова:** интенсификация обучения, дидактические условия обучения, подготовка будущих экономистов, критерии интенсификации обучения.

Summary. The criteria of teaching intensification that correspond the didactic conditions: 1. Organization of time management teaching by economic specialties students 2. Positive motivation formation for intensification of teaching are determined in the article. the criteria index of teaching students of economic specialties effectiveness are investigated, which correspond to the three levels - the high-level, medium-level, low-level. **Keywords:** intensification of teaching, didactic

таких термінів не повною мірою відображає специфіку методології, метою якої є обробка даних, отриманих при проведенні педагогічного дослідження для формулювання узагальнених висновків. При оголошенні методів обробки результатів дослідження найбільш коректно застосовувати терміни «методи математичної статистики» або «статистичні методи». Це пов'язано з тим, що саме методи математичної статистики орієнтовані на приріст знання серед великих класів осіб, предметів чи подій за їх малими класами, бо дослідник, проводячи дослідження в області педагогіки, зазвичай має справу з невеликою сукупністю. Але ця сукупність повинна репрезентативно відображати як завгодно велику сукупність, що реагує на дію досліджуваних педагогічних умов. [1]

По-друге, типові помилки, що виникають під час підготовки до проведення педагогічного експерименту пов'язані з недостатнім рівнем розробки плану і програми проведення експерименту. Планування експерименту, яке б аргументувало подальше проведення і висновки не було описано в жодній із розглянутих робіт. Необхідно визначити об'єкт експерименту (в педагогічних дослідженнях, перш за все, мова йде про формування вибіркової сукупності), спосіб вимірювання досліджуваних змінних та скласти перелік ознак, які будуть вивчатися. Важливо визначити шкалу вимірювання, що відповідає особливостям інформації, яку збирає дослідник.

В педагогічних дослідженнях точне вимірювання змінних – це складна задача (наприклад, точне вимірювання особистих характеристик, ступеня відношення до чого-небудь і т.д.) . Невірно обрана шкала вимірювання знизить достовірність зібраних даних. Як показує практика, специфіка педагогічних досліджень полягає в частому використанні слабкої порядкової (рангової шкали) – це бальне, рейтингове оцінювання. Над такими даними дослідник може здійснювати лише строго монотонні перетворення, а операції обчислення параметрів (середнього, дисперсії, середнього квадратичного відхилення) недопустимо. Нажаль, саме така помилка є достатньо поширеною в дисертаційних дослідженнях педагогічної тематики. Яскравим прикладом є одна із досліджуваних робіт, де кожен показник (спрямованість мотивації, сформованість знань, оволодіння уміннями і навичками) готовності викладачів до виховної роботи зі студентською молоддю виміряний за “5”-ти бальною (ранговою) шкалою. Далі визначено рівень готовності у відсотках (по кожному із рангів) за кількістю викладачів, що набрали відповідні бали. Потім обчислено та проведено порівняння середнього арифметичного, дисперсії, нормованого відхилення [7]. Те ж саме можна сказати і про наступну роботу. Тут рівень засвоєння теоретичного матеріалу та сформованості прогностичного компонента у студентів виміряний за “4”-ти бальною шкалою. Далі знову визначено середнє арифметичне, середнє квадратичне відхилення, варіацію по групах. На основі отриманих даних зроблено порівняння та висновки: «Результати виконання контрольних завдань у першій та другій групах виявилися майже однаковими. Середні бали для цих груп складають 2,33 та 2,325 відповідно. Однак, за наявності більш високого середнього балу в першій групі було встановлено й велике варіювання оцінок, міра змінності яких складала 0,631 при коефіцієнті варіювання рівним 27,08%. Для другої групи ці величини склали відповідно 0,607 при CV рівним 26,10%». [2, с.149] Така помилка є типовою і розповсюдженою серед розглянутих робіт.

Недоліком розглянутих робіт можна вважати відсутність вказівок щодо методу відбору одиниць вибірки та способу її формування. Гіпотетично можна уявити дисертаційне дослідження, де проводиться суцільне вивчення генеральної сукупності, проте до цього часу такі роботи не зустрічалися. Крім того, в педагогічних дослідженнях, як правило, мова йде про обмежену сукупність, результати дослідження якої розповсюджуються на всю можливу сукупність. В силу специфіки педагогічних досліджень (нескінченно великий об'єм генеральної сукупності, обмежена кількість одиниць для формування вибіркової сукупності) зазвичай застосовується відбір без повторення. Також прийнятними можуть бути випадковий, типовий, механічний і серійний типи відбору, або ж їх комбінації. Кожен із способів формує випадкову, типову, механічну чи серійну вибірку. Визначення її об'єму і подальший аналіз тягне за собою специфічні алгоритми.

В більшості розглянутих робіт використовується порівняння статистик контрольної та експериментальної груп, тобто можна лише припустити, що використовувалася серійна вибірка, хоча жоден автор не вказує способу відбору експериментальних даних.

Якщо дослідник прагне сформувати репрезентативну вибірку, то необхідно відбирати максимально однорідні серії (групи), одиниці яких були б близькими за величиною ознаки, що вивчається. Зазвичай така однорідність пов'язана зі спільністю умови їх формування (класи, що навчаються за однією програмою, учні одного віку, студенти навчальних закладів однієї направленості). Значення однорідності важко переоцінити, оскільки необхідна умова отримання об'єктивних результатів дослідження – це ідентичність стартових умов (однаковий навчальний рівень підготовки контрольної та експериментальної груп). Проте, майже в кожній другій дисертаційній роботі відсутня перевірка вибірок на однорідність. Некоректно виглядає вибірка, охарактеризована таким виразом: «Для проведення методичного експерименту в якості експериментальної обрано групу НО – 202, а в якості контрольної – ІНФО – 201» [6, с.135], оскільки аббревіатура назви цих груп говорить або про різні спеціальності, або про різні факультети. Тобто однорідність серій під сумнівом. Використання неоднорідних даних анулює отримані висновки.

Варто звернути увагу і на визначення необхідного об'єму вибірки. Як правило, дослідник, який проводить педагогічний експеримент, обмежений певною кількістю одиниць сукупності, і якщо сформовано вибірку потужністю, що перевищує 30 одиниць, її вже вважають достатньою.

Очевидно, чим менший об'єм вибірки, тим більша ймовірність появи хибних результатів. Роботи вчених в області теорії малої вибірки дають можливість проводити аналіз генеральної вибірки на основі вибіркової сукупності малої потужності. Закон розподілу Стюдента дозволяє обчислити ймовірність того, що похибка вибірки не перевищить заданої величини. Але закон Стюдента використовується лише для оцінки похибки вибірок взятих із генеральної сукупності, яка має нормальний закон розподілу досліджуваної ознаки.

Говорячи про помилки на етапі аналізу результатів експерименту необхідно відмітити відсутність обґрунтованості у формулюванні висновків. Використовуються загальні фрази: «студенти почали краще засвоювати навчальний матеріал», «роблять менше помилок», «швидше виконують завдання». «Отже, результати проміжного (коригуючого) зрізу формуючого

навчання знаходити резерви для успішного навчання, підвищувати ефективність навчальної праці та якість навчання.

Таким чином, аналітична функція професійних вмінь студента операційного критерію характеризується на високому рівні: самостійними вміннями та бажанням студента; на середньому рівні – потрібна незначна допомога викладача; на низькому рівні: відсутністю вмінь та бажань.

Високий рівень планової функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується: вміннями студента самостійно планувати власну діяльність з метою підвищення ефективності навчання; студент бере активну участь у виконанні науково-дослідних робіт.

Середній рівень планової функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується, ти що: студент вміє самостійно планувати власну діяльність з метою підвищення ефективності навчання, проте потрібна незначна допомога з боку викладача; студент виконує науково-дослідні роботи за вимогою викладача.

Низький рівень планової функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується: студент не вміє самостійно планувати власну діяльність, з метою підвищення ефективності навчання, потрібне пряма допомога з боку викладача; не виконує науково-дослідні роботи.

Високий рівень організаційної функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується: вмінням студента самостійно приймати виважені рішення; студент займається самоорганізацією та саморозвитком в позанавчальний час

Середній рівень організаційної функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується тим, що: інколи студент приймає рішення разом за керівництвом або допомогою викладача; час від часу займається самоорганізацією та саморозвитком в навчальний час викладача за консультаціями викладача;

Низький рівень організаційної функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується, тим що: студент є об'єктом діяльності викладача; не займається самоорганізацією та саморозвитком.

Отже, організаційної функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується на високому рівні – повною самостійності студента у прийманні рішень, на середньому рівні – студенту потрібна певна допомога з боку викладача; на низькому рівні – студент проявляє власну пасивність.

Високий рівень інформаційної функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується, тим що: студент самостійно вміє шукати інформацію в базах даних, в електронних каталогах, працювати у бібліотеках, самостійно виявляти сферу пошуку для виконання ІНДЗ або творчих завдань, самостійно вивчає матеріал, може узагальнити вивчений матеріал у таблиці або схеми, робить презентації до доповідей.

Середній рівень інформаційної функції професійних вмінь майбутнього економіста операційного критерію характеризується, тим що: студент самостійно вміє шукати інформацію в базах даних, в електронних каталогах, працювати у бібліотеках, самостійно виявляти сферу пошуку для виконання ІНДЗ або творчих завдань, самостійно вивчати матеріал, може узагальнити

діяльності за прямими вказівками викладача; не планує самостійно власну або планує за вимогами викладача; не бажає ставити цілі діяльності.

Таким чином, навчально-організаційні вміння операційного критерію характеризується на високому рівні: самостійністю рішень, плануванням діяльності, постановкою цілей студентом; середній рівень: студентом приймаються рішення, планується діяльність, ставляться цілей за допомогою викладача; низький рівень: не бажанням студентом приймати рішення самостійно, ставити цілі, і таке інше.

Високий рівень учбово-інтелектуальних вмінь операційного критерію характеризується: вмінням самостійно обирати власну діяльність; вмінням раціонально управляти власною діяльністю, тобто управляти власним часом, розподіляти його відповідно до поставлених задач при підготовці до занять; самостійно виділяти головне серед задач; вмінням здійснювати самоконтроль в учбово-пізнавальній діяльності.

Середній рівень учбово-інтелектуальних вмінь операційного критерію характеризується, тим що студент: для того об обрати коло діяльності, студенту інколи потрібна консультація викладача; вміє раціонально управляти власною діяльністю, тобто управляти власним часом, розподіляти його відповідно до поставлених задач при підготовці до занять за консультацією викладача; вміє виділяти головне серед задач за допомогою викладача; вміння здійснювати самоконтроль в учбово-пізнавальній діяльності.

Низький рівень учбово-інтелектуальних вмінь операційного критерію характеризується, тим що студент: не вміє самостійно коло власної діяльності, потрібне налаштування з боку викладача; нерационально управляє власною діяльністю, тобто власним часом, нерационально розподіляє його відповідно до поставлених задач при підготовці до занять; не вміє виділяти головне серед задач за допомогою викладача; не здійснює самоконтроль в учбово-пізнавальній діяльності, повний контроль з боку викладача.

Тобто, учбово-інтелектуальні вміння операційного критерію характеризується, тим що студент на високому рівні вміє виконувати усе самостійно; на середньому рівні потрібна деяка допомога з боку викладача або його консультації; на низькому рівні не вмінням студента та небажанням налаштуватися до власної діяльності, і таке інше.

Високий рівень аналітичної функції професійних вмінь студента операційного критерію характеризується: вмінням самостійно аналізувати, систематизувати навчальну інформацію; вмінням оптимізувати та підвищувати ефективність навчання знаходити резерви для успішного навчання, підвищенням ефективності навчальної праці та якості навчання.

Середній рівень аналітичної функції професійних вмінь студента операційного критерію характеризується: вміннями аналізувати, систематизувати навчальну інформацію, ресурси, але за незначною допомогою викладача; вмінням оптимізувати та підвищувати ефективність навчання знаходити резерви для успішного навчання, підвищенням ефективності навчальної праці та якості навчання, проте інколи потрібна допомога з боку викладача.

Низький рівень аналітичної функції професійних вмінь студента операційного критерію характеризується: не вмінням аналізувати, систематизувати навчальну інформацію, навіть за допомогою викладача; студент не вважає за потрібне оптимізувати та підвищувати ефективність

експерименту показали, що загалом процес формування у студентів прогностичного компонента професійно-педагогічної діяльності відбувається достатньо успішно. У всіх групах, на всіх чотирьох визначених нами рівнях складності контрольних завдань була зафіксована досить висока якість засвоєння матеріалу» [2, с.151].

Часто в роботах висновки будуються лише на основі частинного (відсоткового) зростання показника, тобто розглядається лише динаміка точкової оцінки. Наприклад, підтвердженням є висновок однієї з дисертаційних робіт: «Внаслідок навчання за експериментальною моделлю курсової підготовки самооцінка вчителів змінилась. Якщо на початку занять в експериментальних групах 18,0% осіб давали собі занижену оцінку, 21,1% адекватну та 60,9% завишену, то наприкінці курсів ці показники становили відповідно 10,9%, 57,1% і 32,0%. Діагностування вчителів контрольних груп, у процесі навчання яких зовсім не приділялось уваги даному питанню, засвідчило таке: відсоток курсантів із заниженою самооцінкою змінився з 15,6% до 14,0%, із адекватною - з 22,6% до 28,1%, із завищеною - з 61,7% до 57,8. Порівняння результатів засвідчило, що на кінець курсової підготовки відсутні вчителі із “недостатнім” рівнем самооцінки, із рівнем “нижче за середній” їх зменшилось на 14,2%, із “середнім” - на 20,6%, а з “високим” рівнем - збільшилось на 32,5%.» [3, с.152]. Достовірність різниці результатів самооцінки не підтверджено методами математичної статистики. Лише точкові оцінки роблять висновки бідними, оскільки не враховується імовірнісний характер педагогічних явищ і процесів.

Зустрічаються роботи де не підтверджено гіпотетичне припущення про істинність розрахованих статистик для генеральної сукупності, тобто не проводиться основна частина статистичного висновку – перевірка гіпотез.

Проте грамотне опрацювання результатів педагогічного дослідження передбачає перевірку статистичних гіпотез, висунутих відносно параметрів, які вивчаються в роботі.

Спеціалісти в області прикладної статистики, основними задачами статистичного аналізу вважають:

- опис даних (обчислення вибірових характеристик);
- оцінювання (параметрів, регресійної залежності, щільності розподілу);
- перевірку гіпотез.

При здійсненні перевірки гіпотези, не достатньо просто використати формули з довідника чи посібника. Тут необхідне розуміння процесу побудови і прийняття гіпотези, а головне вміння зробити вірні висновки [1]. Часто в дисертаційних роботах зустрічається шаблонна перевірка статистичного критерію. І навіть коли технічно все пораховано вірно, в результаті дослідник робить висновок, який не відповідає отриманим результатам. Як правило, такий висновок «притягнутий за вуха», щоб виправдати доцільність досліджуваного педагогічного впливу. Наприклад, в роботі приймається нульова гіпотеза (характеристики вибірок, що порівнюються, співпадають з рівнем прийнятої значущості), а висновок все одно зроблено на користь експериментальної методики [5]. Або застосовується критерій χ^2 (хі-квадрат) до початку експерименту і приймається нульова гіпотеза (характеристики вибірок, що порівнюються, співпадають з рівнем прийнятої значущості). Але після проведення педагогічного впливу критерій не використовується, хоча це

є необхідною умовою щоб прийняти чи відхилити альтернативну гіпотезу (характеристики вибірок відрізняються з рівнем прийнятої значущості) [4].

В роботах, де здійснюється перевірка гіпотез, широке застосування отримала перевірка гіпотези про середнє значення. Найчастіше при перевірці гіпотези про рівність двох генеральних середніх використовують t-критерій Стюдента. При цьому повинна виконуватися умова нормального розподілу досліджуваної ознаки в кожній із груп. Серед переглянутих робіт, в яких було використано t-критерій Стюдента, не було й згадки про перевірку нормальності розподілу досліджуваної ознаки.

Отже, перш за все, дослідник має перевірити гіпотезу нормальності розподілу. Найпростіший спосіб впевнитися в нормальності розподілу – побудувати гістограму розподілу, розрахувати показники ексцесу та асиметрії, оскільки нормальний розподіл абсолютно симетричний, а розподіл близький до нормального має незначну асиметрію.

Якщо дослідження порівнює дві змінні, які взяті з однієї вибірки (наприклад, успіхи студентів на початку та в кінці семестру), то варто використовувати непараметричні тести: критерій знаків і критерій Вілкоксона парних порівнянь. Критерій Вілкоксона дає можливість ранжувати відмінності між досліджуваними властивостями. Якщо ж досліджувані змінні представлені у вигляді частот, що потрапили в певні категорії, то підходящим буде критерій

χ^2 (хі-квадрат), критерій Макнамара. Якщо ж розглядається більше ніж дві змінні, які належать одній вибірці, то варто використати ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана або Q-критерій Кохрена (застосовується, коли змінна виміряна за номінальною шкалою).

Для того щоб оцінити залежність між двома змінними, можна застосувати статистики Спірмена, Кеандела. Для дослідження залежності двох змінних використовують такі непараметричні методи як χ^2 , точний критерій Фішера. Додатково доступний критерій залежності між кількома змінними – коефіцієнт конкордації Кандела. Цей тест використовується для оцінки узгодженості точок зору незалежних експертів, або для оцінки узгодженості балів, виставлених одному і тому ж суб'єкту.

Непараметричні методи, які перераховані вище, хоч і відрізняються своєю простотою та практичністю, але чомусь не часто зустрічаються в педагогічних дослідженнях. Можливо це пов'язано з традиційністю використання параметричної статистики при опрацюванні результатів технічних експериментів, на які орієнтовано більшість статистичних пакетів. А можливо причина в неглибокому розумінні особливостей використання параметричної і непараметричної статистики.

Висновки. Збільшується кількість науковців, які застосовують методи математичної статистики при підготовці науково-дослідних робіт з педагогіки. Виникає проблема грамотного застосування математико-статистичного апарату. Вивчення конкретних педагогічних досліджень показує, що переважає некомпетентне використання математичної статистики для підтвердження вірогідності здобутих результатів. Наперед неузгоджене педагогічне вимірювання, тобто кількісне представлення якісних характеристик, з методикою подальшого статистичного опрацювання здобутих даних, створює для дослідників серйозні труднощі в оформленні отриманих результатів. Інколи статистичне опрацювання емпіричного матеріалу стає неможливим, бо

В цілому пізнавальний компонент проявляється - на високому рівні: повним засвоєнням знань з конкретного предмету, розумінням взаємозв'язків процесів конкретного предмету; на середньому рівні: частковим засвоєнням знань з конкретного предмету, розумінням взаємозв'язків процесів конкретного предмету; на низькому рівні: засвоєнням знань з конкретного предмету, розумінням взаємозв'язків процесів конкретного предмету.

Операційний компонент, якому відповідають окремі загально-навчальні вміння та професійні вміння. До загально-навчальних вмінь відносяться навчально-організаційні – які поділяються на вміння приймати та назначати задачі діяльності, раціонально планувати діяльність, створювати сприятливі умови діяльності; учбово-інформаційні - здійснювати бібліографічний пошук, працювати із книгою, працювати із технічними джерелами інформації; здійснювати спостереження; учбово-інтелектуальні - мотивувати свою діяльність, уважно сприймати інформацію, раціонально запам'ятовувати, логічно осмислювати навчальний матеріал, виділяючи в ньому головне, вирішувати проблемні пізнавальні задачі, самостійно виконувати вправи; вміння здійснювати самоконтроль в учбово-пізнавальній діяльності. Серед загально-навчальних вмінь нами були обрані лише навчально-організаційні та учбово-інтелектуальні оскільки на основі проведеного нами анкетування зазначенні дидактичні умови мають майже однакий вплив на ці вміння.

У освітньо-кваліфікаційній програмі економістів зазначено функції та вміння, яким оволодіває майбутній економіст. Отже, виділяють аналітичну, планову, організаційну, обліково-статистичну, контрольну, інформаційну функції. На основі проведеного нами анкетування серед студентів першого курсу економічного факультету (осіб), та через те, що учбово-інтелектуальні вміння за своїм змістом схожі із аналітичною функцією економістів, були обрані лише 1. аналітична функція (вміння: аналізувати, систематизувати отримані дані, інформацію, ресурси; оптимізувати та підвищувати ефективність виробництва знаходити резерви виробництва, підвищувати ефективність праці; оцінювати результат діяльності); 2. планова функція (планування заходів, щодо підвищення ефективності виробництва, праці, використання ресурсів, інше; обґрунтовувати необхідність нових заходів або проектів); 3. організаційна функція (вести документацію; вести облік; готувати звіти; оперативність у прийнятті рішень); 4. інформаційна функція (вести пошук, збирати, систематизувати, нагромаджувати інформацію; Перевіряти на коректність інформацію; Здійснювати постановку завдань для впровадження програмного забезпечення з автоматизації інформаційних потоків).

Отже, високий рівень навчально-організаційних вмінь операційного критерію характеризується, наступним чином: студент самостійно приймає рішення та назначає завдання діяльності; самостійно планує власну діяльність, для досягнення найкращих результатів у навчанні та житті; самостійно ставити цілі діяльності.

Середній рівень навчально-організаційних вмінь операційного критерію характеризується, тим що: студент може приймати рішення та назначати завдання діяльності за зразком викладача; може самостійно планувати діяльність з незначними недоліками або за зразком викладача; ставить цілі діяльності але не з превеликим бажанням або за допомогою викладача.

Низький рівень навчально-організаційних вмінь операційного критерію характеризується наступним: студент приймає рішення та назначати завдання

бажання за певних умов; частковим бажанням здобувати знання з професії, для того щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці; плінне бажання досягати успіхів у професійній діяльності; бажанням виконувати роботу на задовільному рівні; бути звичайним робочим у своїй професії; нестійким бажанням бути лідером, через що виникають труднощі отримати високу посаду, звання та заробітну плату.

Низький рівень мотиваційного критерію характеризується: слабким або відсутнім інтересом до самостійного оволодіння знаннями; слабким або відсутнім проявом самостійності та активності студента під час навчання та виконання ІНДЗ; повністю або частково відсутній інтерес до способів оволодіння знаннями (використання інтернет мереж при підготовці до занять, тренінг, технологій, і таке інше) оволодіння знаннями; небажання здобувати знання самостійно; відсутністю налаштування до самостійного здобування знань; повним або частковим відсутнім бажанням досягати успіху у навчанні, для того, щоб бути кращим, бути визнаним, бути корисним незалежно від викладача або від предмету або від настрою студента; частковим або повним відсутнім бажанням бути кращим у навчанні; відсутністю бажання спілкуватись із відмінниками, для того щоб списувати в них; відсутністю бажання здобувати знання з професії, для того щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці; відсутністю або незначним бажанням досягати успіхів у професійній діяльності; відсутністю бажання виконувати роботу; відсутністю мотивації у своїй професії; нестійким бажанням бути лідером, через що виникають труднощі з отриманням високої посади, звання чи заробітної плати.

Отже, в цілому, мотиваційному критерію відповідають на високому рівні: стрімке прагнення або бажання, інтерес, прояв самостійності студента, позитивне ставлення до самостійного здобування знань, і таке інше; на середньому – ці спонуки є нестійкими, мінливими або частковими, проте помітними; на низькому – ці спонуки відсутні або слабкі, небажанням навчатись, і таке інше.

В основі пізнавального критерію лежать наступні якості знань як показники: глибина та повнота знань. Відповідно до цього критерію були обрані рівні прояву критерію.

Високий рівень повноти знань характеризується: повним засвоєнням понять з конкретного предмету, тобто засвоєнні основні поняття з конкретної теми.

Середній рівень повноти знань характеризується: частковим засвоєнням понять з конкретного предмету, тобто частковим засвоєнням основних понять з конкретної теми.

Низький рівень повноти знань характеризується: незасвоєними поняттями з конкретного предмету, тобто незасвоєнні основні поняття з конкретної теми.

Високий рівень глибини знань характеризується: розумінням усіх взаємозв'язків процесів конкретного предмету.

Середній рівень глибини знань характеризується: частковим розумінням взаємозв'язків процесів конкретного предмету, проте з певними невідповідностями.

Низький рівень глибини знань характеризується: не розумінням взаємозв'язків процесів конкретного предмету.

здобуті дані не були поставлені в однозначний зв'язок з певною залежною змінною.

Серед педагогів спостерігаються різні рівні володіння математико–статистичними методами – від випадків грамотного їх застосування до області безпомічності, що проявляються при розв'язанні, наприклад, такої задачі як визначення необхідного об'єму експериментальної вибірки. Як правило, дослідник виходить з подібної ситуації приймаючи рішення ситуативного, інтуїтивного характеру. Нерідко зустрічаються роботи, в яких за будь-якої умови намагаються застосувати статистичні методи, навіть якщо їх застосування не є доцільним.

Резюме. У статті розглянуто проблеми, що виникають під час математико–статистичного опрацювання результатів педагогічного дослідження. На основі аналізу ряду дисертаційних робіт виявлено поширені та типові помилки, що виникають при підготовці до проведення, проведенні та опрацюванні результатів педагогічних досліджень. Показано, що переважає некомпетентне використання математичної статистики для підтвердження вірогідності здобутих результатів. Стандартне використання критеріїв та методик статистичної обробки даних часто є некоректним в силу обмеження області їх застосування. Підкреслено, що при здійсненні перевірки гіпотези, не достатньо просто використати формули з довідника чи посібника. **Ключові слова:** математична статистика, гіпотеза, статистичний критерій, рівень значущості, репрезентативна вибірка, помилка, контрольна група, експериментальна група, нормальний розподіл, непараметричні методи.

Резюме. В статье рассмотрены проблемы, возникающие при математико–статистической обработке результатов педагогического исследования. На основании анализа ряда диссертационных работ обнаружены распространенные и типичные ошибки, возникающие при подготовке к проведению, проведении и обработке результатов педагогических исследований. Показано, что преобладает некомпетентное использование математической статистики для подтверждения достоверности результатов. Стандартное использование критериев и методик статистической обработки данных бывает некорректным в силу ограниченности области применения. Отмечено, что при осуществлении проверки гипотезы, не достаточно просто использовать формулы из справочника или пособия. **Ключевые слова:** математическая статистика, гипотеза, статистический критерий, уровень значимости, репрезентативная выборка, ошибка, контрольная группа, экспериментальная группа, нормальное распределение, непараметрические методы.

Summary. The article deals with the problems arising from the mathematical and statistical processing of the results of pedagogical research. Based on the analysis of a number of dissertations, revealed widespread and common errors, that occurs in preparation for conducting and processing the results of pedagogical research. Shown that predominate the incompetent using of mathematical statistics to prove reliability of the obtained results. Standard use of criteria and methods of statistical data processing are often incorrect due to limit of its application. It is emphasized that the implementation of the hypothesis testing is not enough to simply use the formulas from guide or manual. **Keywords:** mathematical statistics, hypothesis, statistical criteria, level of significance, representative sample, error, control group, experimental group, normal distribution, nonparametric methods.

Література

1. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Гласс Дж., Стэнли Дж. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
2. Демидова В. Г. Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Демидова Віола Григорівна.– О., 2001. – 196 с.
3. Зозуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: дис. кандидата пед. наук: 13.00.01 / Зозуліна Людмила Василівна.– К., 2000. – 174 с.
4. Кирилашук С. А. Педагогічні умови формування інженерного мислення студентів технічних університетів у процесі навчання вищої математики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Кирилашук Світлана Анатоліївна.– В., 2010. – 239 с.
5. Лиженко Г. П. Усовершенствование системы математических задач для начальных классов общеобразовательных школ: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Лиженко Григорий Иванович.– К., 1990. – 214 с.
6. Масгутова Н. Г. Методическая система обучения основам риторики студентов нефилологических специальностей ВУЗов: дисс. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Масгутова Нина Григорьевна.– М., 2003. – 158 с.
7. Мороз Л. В. Формування готовності викладачів до виховної роботи зі студентською молоддю у методичній діяльності ВНЗ I-II рівнів акредитації: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Мороз Лариса Володимирівна. – К., 2008. – 176 с.

УДК 378.091.8-044.332

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Прокоф'єва Олеся Олексіївна,

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри практичної психології

Мелітопольського державного педагогічного

університету імені Богдана Хмельницького

Гахарія Нодарі Мерабович,

студент 4 курсу, соціально-гуманітарного факультету

кафедри практичної психології

Мелітопольського державного педагогічного

університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Протягом багатьох років в МДПУ існують традиційні форми підготовки випускників до вступу в університет. Крім цього в даний час адміністрацією університету введені нові форми роботи, спрямовані на виявлення та підтримку обдарованої молоді. Так система різних вузівських конкурсів, олімпіад для учнів випускних класів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв, випускних курсів училищ і технікумів дозволяє зробити відбір абітурієнтів. Вивчення питання впливу на процес адаптації традиційних і нових форм роботи зі старшокласниками є актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми юнацького віку досліджував Калінін М.І. Професор Василевський С.М. у книзі «Лекційні викладання у

студентів нами були визначенні критерії ефективності навчання студентів економічних спеціальностей в дидактичних умовах інтенсифікації навчання, їх показники та рівні.

До критеріїв ефективності навчання студентів економічних спеціальностей в дидактичних умовах інтенсифікації навчання ми віднесли: 1.мотиваційний – з метою виявлення впливу на мотиви до інтенсифікації навчання, його показниками є мотиви до інтенсифікації навчання (1.пізнавальний – широкий, вузький; 2.Соціальний - широкий, вузький; 3.Професійний), тобто спонуки студентів до інтенсивнішого навчання в умовах КМС; 2. пізнавальний (когнітивний критерій) – з метою виявлення впливу інтенсифікації навчання на засвоєння знань, його показниками є глибина знань - характеризується розумінням взаємозв'язків процесів конкретного предмету [179, с. 16], та повнота знань – характеризується засвоєнням знань з конкретного предмету [179, с. 14]; 3. операційний – з метою з'ясування впливу інтенсифікації навчання на вміння та функції майбутніх економістів, включає вміння (загально-навчальні, учбово-інтелектуальні) та професійні вміння економіста. Відповідно до показників виділяємо рівні показників критеріїв: високий, середній, низький.

Ці критерії були обрані оскільки вони відповідають обраним дидактичним умовам інтенсифікації навчання та на основі проведеного нами анкетування серед студентів економічних спеціальностей ХНПУ імені Г.С.Сковороди та ХНАДУ, та через те що вони дозволяють визначити вплив дидактичних умов на формування вмінь, функцій майбутніх економістів.

Високий рівень мотиваційного критерію характеризується: стрімким прагненням студента до самостійного оволодіння знаннями; стрімкий проявом самостійності та активності студента під час навчання та виконання ІНДЗ; стійким інтересом до способів оволодіння знаннями (використання інтернет мереж при підготовці до занять, тренінг. технологій, і таке інше) оволодінням знаннями; позитивним ставленням до здобування знань самостійно, позитивним налаштуванням до самостійного здобування знань; стрімким бажанням досягти успіху у навчанні, для того, щоб бути кращим, бути визнаним, бути корисним; проявом стійкого бажання бути кращим у навчанні; стрімким бажанням спілкуватись із відмінниками, для того щоб списувати в них; стрімким бажанням здобувати знання з професії, для того щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці; стрімким бажанням досягти успіхів у професійній діяльності; бажанням виконувати роботу на високому рівні; бути корисним у своїй професії; стрімким бажанням бути лідером оскільки це може дозволити досягти високу посаду, звання та заробітну плату.

Середній рівень мотиваційного критерію характеризується: нестійким інтересом до самостійного оволодіння знаннями; нестійким проявом самостійності та активності студента під час навчання та виконання ІНДЗ; нестійким інтересом до способів оволодіння знаннями (використання інтернет мереж при підготовці до занять, тренінг. технологій, і таке інше) оволодінням знаннями; нестійким ставленням до здобування знань самостійно; мінливе налаштування до самостійного здобування знань; плинним бажанням досягти успіху у навчанні, для того, щоб бути кращим, бути визнаним, бути корисним здебільшого залежить або від викладача або від предмету або від настрою студента; нестійким бажанням бути кращим у навчанні; нестійким бажанням спілкуватись із відмінниками, для того щоб списувати в них, прояв цього

Метою даної статті є обґрунтування критеріїв ефективності навчання студентів економічних спеціальностей в дидактичних умовах інтенсифікації навчання. Завданнями статті є: 1. Визначення критеріїв та показників ефективності навчання студентів економічних спеціальностей; 2. Розроблення критеріїв відповідно до дидактичних умов інтенсифікації навчання студентів економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У проведеному нами дослідженні були теоретично обґрунтовані дидактичні умови інтенсифікації навчання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Під інтенсифікацією навчання ми розуміємо дидактичний принцип навчання в умовах кредитно-модульної системи навчання інтенсифікація навчання є цілеспрямованою діяльністю усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, яка забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців, оптимізуючи використання часу, активізуючи пізнавальну діяльність студентів, спрямована на підготовку конкурентно-спроможних працівників [181, с. 41]. Дидактичними умовами інтенсифікації навчання є: 1) організація засвоєння тайм-менеджменту; 2) формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання.

Нами було висунуто гіпотезу: якщо інтенсифікацію навчання у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечити через впровадження таких дидактичних умов, як:

- організація засвоєння тайм-менеджменту студентами економічних спеціальностей: в рамках аудиторної роботи на різних предметах, позааудиторної роботи, в рамках вивчення окремого спецкурсу з тайм-менеджменту;
- формування позитивної мотивації студентів до інтенсифікації навчання (шляхом організації «живих бібліотек», забезпечення участі у навчанні (драбина Р. Харта), світове кафе, «відкрий мікрофон», коопероване навчання, ситуації успіху, заохочувати студентів до навчання, викликати позитивні емоції до навчання, застосовувати проблемне навчання, заохочувати до навчання, використовувати комунікаційні технології; то це сприятиме підвищенню якості навчання студентів економічних спеціальностей (засвоєнню знань студентами, умінь, ефективному використанню часу студентами, формуванню відповідальності і автономності студента). З метою перевірки цієї гіпотези потрібно було визначити критерії та показники ефективності впровадження дидактичних умов.

Що стосується критеріїв дослідження, то під критерієм вчені розуміють – ознаку, на основі якої здійснюється оцінка чогось; мірило; умовна прийнята міра, яка дає можливість здійснювати вимірювання об'єкта і на основі цього зробити його оцінку [164, с. 245]. Критерій є зразком, еталоном, порівнюючи з яким реальні явища, можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми або ідеалу [114, с. 48].

Нами було обрано наступні критерії оскільки вони відповідають: 1. обраним дидактичним умовам інтенсифікації навчання студентів економічних спеціальностей у ВНЗ; 2. принципу інтенсифікації навчання у ВНЗ, тобто як за умов збільшення часу на самостійну роботу вивчати та засвоювати більше навчального матеріалу.

На основі проведеного нами анкетування студентів першого курсу економічного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди (34 осіб) та студентів економічних спеціальностей ХНАДУ (67 осіб) та використання різних методик

вищій школі», такі слова як «ректор», «декан», «факультет», «аудиторія», «лекція», «професор», «студент». У дослідженні Мілтса А.А., присвячених особистості студента, показується суперечливість внутрішнього світу, складність знаходження своєї самотності у студентському віці.

Мета роботи – вивчення особливостей та закономірностей процесу адаптації студентів першого курсу вищих учбових закладів на прикладі Мелітопольського державного педагогічного університету, виявлення оптимальних шляхів і способів поліпшення процесу адаптації.

Завдання:

1. Вивчення стану проблеми (огляд літератури).

2. Вивчення впливу різних умов (форм навчання, що передують вступу до університету, матеріального стану сім'ї, рівня самооцінки студентів, тощо) на адаптацію студентів.

Виклад основного матеріалу. Термін «студент» латинського походження, в перекладі на російську мову означає старанно працюючий, займається, тобто опановує знання. Студент – це представник специфічної соціальної категорії людей, які готуються до продуктивної праці.

Головний напрямок у житті студента – навчатися, розвивати свій інтелект, рости духовно, морально, фізично, естетично, опановувати професію. Відомо, що кращим для сприйняття вузівських дисциплін вважається вік від 17 до 23 років. Разом з тим малий життєвий досвід ускладнює вирішення деяких вузівських проблем. Не кожен закінчивши середній навчальний заклад (навіть з відзнакою) може успішно навчатися у вузі. Для цього необхідно психологічно дозріти, дорости свідомістю до необхідності активної самостійної роботи. [6, с. 118]

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися з трьох сторін:

1. З соціальної, в якій втілюються суспільні відносини, якості, які визначаються приналежністю до певного прошарку суспільства. Соціальна сторона проявляється в особистості студента завдяки включеності його в соціальну студентську групу, виконання ним функцій учня у вузі.

2. З психологічної, яка являє собою єдність психічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічній стороні – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, прояви психічних утворень.

3. З біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлексії, інстинкти, фізичну силу, статуру тощо. Ця сторона в основному зумовлена спадковістю і вродженими задатками, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя.

Вивчення цих сторін розкриває якості і можливості студента, його вікові і особистісні особливості. Так, якщо підійти до студента як до людини певного віку, то, за висновками психолога Ананьєва Б.Г., для нього будуть характерні найменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані і словесні сигнали; оптимум абсолютної та різницевої чутливості аналізаторів, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних та інших навичок. Порівняно з іншими віковими категоріями в юнацькому віці спостерігається найвища швидкість оперативної пам'яті і переключення уваги, вирішення вербально – логічних задач тощо. Якщо ж вивчити студента як

особистість, то вік 18-20 років – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру та оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну трудову діяльність, створення сім'ї. Таким чином, перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій та інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, виділяють цей вік в якості центрального періоду становлення характеру і інтелекту. Це час рекордів і досягнень [1, с. 215].

За словами Калініна М.І., «особливість юнацького віку полягає у величезному внутрішньому прагненні до ідеальних переживань. У молоді завжди є бажання самопожертви, вона в своїй масі незвичайно щира і пряма. Яка би не була людина в зрілому віці щира і пряма, все-таки життєвий досвід, практичні поштовхи, які він отримав від життя, ці бурхливі молоді прагнення до правди, до широти ґрунтовно вибивають» і що «молоді всіх часів і поколінь властиво віддаватися мріям і різним фантазіям». [5, с. 174]

Василевський С.М. зазначає, що у юнаків студентського віку спостерігається відома зрілість особистості в розумовому, моральному та суспільно-політичному відношенні. Це проявляється у великій змістовності і глибині їх інтересів. Великий інтерес викликає у них наука, причому, як правило, зі значним відбором, як природним інтересом їх професійної спрямованості та вибору відповідного вузу. Зустрічається гостра критика інших людей, яка у студентів поєднується з не менш гострою самокритикою. На цьому ґрунті, при несприятливих умовах, може виникнути невдоволення навколишнім життям і самим собою.

Студенти першого курсу більш охоче, ніж студенти інших курсів, беруть участь у різноманітній суспільній діяльності. Вони більш податливі до впливу викладачів і громадських організацій. Їм легше доручити, з них легше вимагати. Крім того, у них зберігається шкільна звичка – сумлінна старанність у збиток власної ініціативи.

До другого курсу студенти вже адаптуються до нової вузівської обстановки. Почуваються впевненіше, стають практичнішими в розподілі часу, більш самостійними, вчать на помилках, стають духовно багатшими, більше відчувають відповідальність, більше замислюються над спеціальністю, захоплюються спеціальними предметами. [7, с. 23]

У дослідженнях Мілтса А.А., присвячених особистості студента, показується суперечливість внутрішнього світу, складність знаходження своєї самобутності і формування яскравої, висококультурної індивідуальності. Ось витяг з такого дослідження:

«Людину як особистість найбільше визначає не те, що вона чує і бачить, а те, що вона робить». [1, с. 58-59]

Таким чином, в цілому розвиток студента як майбутнього фахівця з вищою освітою йде в ряді напрямків:

- Зміцнюється ідейна переконаність, професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- Удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;

adolescence. Reveals the main directions of development of students as future professionals. **Keywords:** student, adaptation, adaptation syndrome, juvenile age.

Література

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Б.Г. Ананьев. – Спб.: 2001. – 460 с.
2. Ананьев Б.Г. О психологической структуре личности. Проблемы личности / Б.Г. Ананьев. – Москва. – 2000. – С. 39.
3. Архангельский государственный технический университет. Кафедра общей педагогики. Н.Н. Щипина. Теоретические предпосылки изучения проблемы адаптации студентов в педагогическом колледже, сайт – <http://www.sanet.ru>.
4. Запорожский государственный университет. Лаборатория социально-психологических исследований. Особенности адаптации первокурсников. Социально-психологические факторы эффективной маркетинговой политики вуза, сайт – <http://www.zsu.zp.ua>
5. Калинин М.И. О коммунистическом воспитании и воинском долге / М.И. Калинин. – Москва. – 1967. – С. 174-458.
6. Квасников В. Студентами становятся не сразу / В. Квасников, В. Кузнецов. – Ленинградская правда, 2003. – 476 с.
7. Матлин Е.К. Некоторые психологические вопросы воспитания студентов / Е.К. Матлин. – Минск. – 2004. – С. 23-25.

УДК 378.147:331.101.3

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІВ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ДИДАКТИЧНИХ УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ

*Рижкова Анна Юрївна,
аспірант кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства та нові вимоги до підготовки фахівців у ВНЗ вимагають інтенсивного навчання в умовах КМС. Отже оновлюється зміст, методи, форми та умови професійної підготовки, тому постає необхідність визначення в дидактиці вищої школи критеріїв інтенсифікації навчання, особливо це стосується студентів економічних спеціальностей, оскільки державою щорічно випускається десятки тисяч економістів.

Аналіз досліджень і публікацій. Критерії ефективності навчання студентів економічних спеціальностей навчання у сучасній дидактиці вищої школи широко досліджується. Так, науковці в педагогічних дослідженнях, щодо критеріїв виділяють мотиваційний, змістовний, особистісний, оцінний, психолого-фізичний, когнітивний та інші [174; 175; 176; 177; 178, та інші]. Проте, досліджень, щодо визначення критеріїв ефективності навчання студентів економічних спеціальностей в дидактичних умовах інтенсифікації навчання ще не досліджувались.

групах: студенти-мелітопольці адаптуються набагато швидше і легше (діаграма 3).



Висновки. Отже, адаптація відіграє важливу роль у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Вміння пристосовуватись до змін у навколишньому середовищі допомагає зберегти психологічне здоров'я. Особливо важливим це є для студентів першокурсників. Тому, навчальний процес необхідно організувати максимально зручно та враховувати особливості віку студентів, їх потреби.

Резюме. Стаття присвячена розгляду проблеми адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі. Акцентується увага на особливостях та функціях адаптаційного процесу. Розглядаються психофізіологічні особливості юнацького віку. Окреслюються основні напрямки розвитку студентів як майбутніх фахівців. **Ключові слова:** студент, адаптація, адаптаційний синдром, юнацький вік.

Резюме. Статья посвящена рассмотрению проблемы адаптации студентов первого курса к обучению в высшем учебном заведении. Акцентируется внимание на особенностях и функциях адаптационного процесса. Рассматриваются психофизиологические особенности юношеского возраста. Раскрываются основные направления развития студентов как будущих специалистов. **Ключевые слова:** студент, адаптация, адаптационный синдром, юношеский возраст.

Summary. The article deals with the problem of adaptation to first-year students studying in higher education. Attention is focused on the features and functions of the adaptation process. Considered physiological characteristics

- Підвищується почуття обов'язку, відповідальність, професійна самостійність, рельєфніше виступає індивідуальність студента, його життєва позиція;

- Ростуть домагання особистості студента в галузі своєї майбутньої професії;

- На основі інтенсивної передачі соціального і професійного досвіду і формування потрібних якостей росте соціальна, духовна і моральна зрілість, загальна стійкість особистості студента;

- Підвищується питома вага самовиховання студента в формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту;

- Міцніє професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

Психічний розвиток особистості студента – діалектичний процес виникнення і вирішення протиріч, переходу зовнішнього у внутрішнє, саморуку, активної роботи над собою.

Ананьев Б.Г. представляв розвиток особистості як зростаючу за масштабами і рівнем інтеграції – утворення підструктур і їх складний синтез. З іншого боку, відбувається паралельний процес зростаючої диференціації психічних функцій (розвиток, ускладнення, «розгалуження» психічних процесів, станів, властивостей). [2, с. 39]

Термін «адаптація» вперше був введений Г. Ауберт і отримав широке поширення в природних, технічних і суспільних науках. [3, с. 7]

Адаптація (від лат. *Adaptio* - пристосовувати) – пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища. Процеси адаптації спрямовані на збереження гомеостазу. Адаптація – одна з центральних понять біології, широко застосовується як теоретичне поняття в тих психологічних концепціях, які подібні теорії інтелектуального розвитку, розробленої швейцарським психологом Ж. Піаже, трактують взаємини індивіда та його оточення як процеси гомеостатичного урівноваження. Зміни, що супроводжують адаптацію, зачіпають всі рівні організму: від молекулярної до психологічної регуляції діяльності. Вирішальну роль в успішності адаптації до екстремальних умов відіграють процеси тренування, функціональний, психічний і моральний стан індивіда. [7, с. 23-25]

Аналіз наукової літератури з проблеми, вивчення сутності процесу адаптації студентів вищих навчальних закладів, дозволяє стверджувати, що в залежності від того, який рівень взаємодії людини з середовищем розглядає той чи інший автор, виділяють фізіологічний, психологічний і соціальний типи адаптації. Будь-який вид соціальної адаптації (навчальна, професійна, побутова та ін) включає соціально-психологічний аспект, тому соціальне середовище, з точки зору структури, підрозділяється на предметну і особистісну.

Адаптаційний синдром (від грец. *Syndrome* – збір) – сукупність адаптаційних реакцій організму людини, і тварин, що носять загальний захисний характер і виникають у відповідь на значні за силою і тривалістю несприятливі впливи (стресори). Функціональний стан, який розвивається під дією стресорів, називається стресом. [6, с. 235]

У функції адаптації виділяється три самостійних елемента:

1. Власне психологічна адаптація – формування психологічно комфортного стану індивіда в процесі навчання. Це емоційна складова комплексного поняття адаптованості. Її зміст полягає у суб'єктивному відчутті

емоційного комфорту в соціумі, де знаходиться суб'єкт. Потреба у відчутті емоційного комфорту переживається як потреба в прийнятті тим оточенням, яке розглядається як референтна група. Психологічна адаптованість проявляється у відчутті емоційної близькості з соціальною групою, в даному випадку зі студентською групою, факультетом і університетом взагалі. Одним із психологічних показників рівня адаптованості є «сила Я», що виражається у здатності особистості реалістично оцінювати свої слабкі і сильні сторони в контексті тих чи інших можливостей, що надаються середовищем. Однак, якщо середовище сприймається студентом як несприятливе для оцінки сторін своєї особистості і реалізації цілей, то можна говорити про можливість неуспішної адаптації студентів-першокурсників.

2. Соціально-психологічна адаптація – це адаптація до університету, факультету як до особливого соціуму. Про соціально-психологічну адаптованість свідчить переживання задоволеності у зв'язку зі своєю приналежністю до цього соціуму. Одна з найважливіших потреб людини – потреба в приналежності до групи, для людини важливо бути причетною до життя групи. Всі люди прагнуть встановлювати стосунки прихильності з іншими. При зміні соціального оточення, наприклад, вступ до університету, групова приналежність стає домінуючою метою для людини. Отже, людина буде більш гостро відчувати самотність, відсутність дружби і покинутість, особливо коли ці почуття викликані відсутністю друзів і коханих. Особливо болісно може протікати процес адаптації у студентів, які навчаються далеко від дому.

3. Власне-соціальна (нормативна) адаптація як прийняття норм і цінностей соціальної організації університету та інституту студентства. Освоєння соціальної ролі студента, можливо тільки при прийнятті ним відповідної соціальної позиції, тобто інтеграції нормативів поведінки, властивих для студентів університету, і прийнятті відповідних цінностей. Якщо людина не розділяє або не розуміє встановлених в мікросоціумі правил, то її життєдіяльність ускладнюється, адаптація порушується. Коли індивідуум приходить в організацію і не ототожнює себе з тією навчальною групою, в якій опинився, не приймає дисципліну групи, то він так і залишиться стороннім і буде оточений атмосферою ворожості або, щонайменше байдужості, його відносини з іншими членами організації не будуть приємними, його імовірно будуть критикувати і цуратися. Такий студент, швидше за все, буде часто пропускати заняття і намагатися якомога менше часу проводити в університеті або конфронтувати з іншими учасниками навчального процесу.

Критерієм власне-соціальної (нормативної) адаптації є наявність соціальної позиції, яка визначається системою норм і правил, з одного боку та соціальними ролями – з іншого.

Критерієм соціально-психологічної адаптації є загальна установка до факультету, спеціальності, ступінь ідентифікації, ототожнення індивіда із соціумом, здатність відчувати свою тотожність з групою і причетність до її життя. Вона виражається в позитивній оцінці групи, факультету, університету, переживанні задоволеності у зв'язку з обраною спеціальністю, вузом, процесом навчання. Одна з найважливіших потреб людини – потреба в приналежності до групи, для кожного важливо бути причетним до життя групи. Всі люди прагнуть встановлювати стосунки прихильності з іншими. При зміні

соціального оточення, наприклад, вступ до університету, групова приналежність стає домінуючою метою для людини. [4]

За даними проведеного нами дослідження на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, було виявлено певні особливості соціально-психологічної та психологічної адаптації студентів.

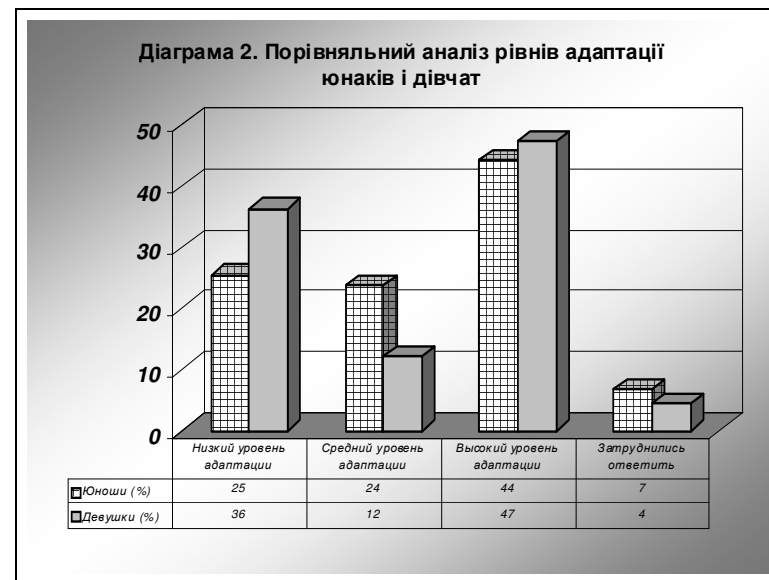
Після статистичної обробки даних було виділено 3 рівня адаптованості:

1. Низький (процес адаптації був складним і довгим),
2. Середній (процес адаптації був неважким і недовгим),
3. Високий (адаптація не знадобилася, відразу відчули себе студентами),
4. Деякі студенти вагалися з вибором рівня адаптованості.

В результаті були отримані наступні дані: низький рівень адаптації - 32% респондентів, середній - 17%, високий - 46%, важко відповісти - 5%.

Таким чином, більша частина першокурсників не відчула складність процесу адаптації.

З даних опитування ми бачимо, що існує різниця в адаптаційних можливостях дівчат і юнаків. Якщо вважати середній і високий рівень адаптації достатнім, то спостерігається незначне переважання адаптаційних можливостей у юнаків. Не слід забувати, що ці дані можуть бути суб'єктивними.



Також, важливу роль у процесі адаптації, грає групова приналежність. Тому цікаво дізнатися, як проходить процес адаптації у студентів-мелітопольців у порівнянні зі студентами, які закінчили сільські школи. Дослідження показали, що існує велика різниця в рівні адаптації міських і сільських студентів. Це чітко простежується у всіх 3 адаптаційних