

Випуск двадцять восьмий, 2010 р., частина 2

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск двадцять восьмий. Частина 2.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат,
найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 05.10.2010. Підписано до друку 29.09.2010.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”
(м. Ялта)**

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцять восьмий
Частина 2*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 29 вересня 2010 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.28. – Ч.2. – 240 с.

Редакційна колегія:

О. В. Глузман	– професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
М. Я. Ігнатенко	– професор, доктор педагогічних наук
В. С. Заслуженюк	– професор, доктор педагогічних наук
Л. І. Редькіна	– професор, доктор педагогічних наук
Г. Є. Гребенюк	– професор, доктор педагогічних наук
С. Д. Максименко	– професор, доктор психологічних наук, академік АПН України
Т. С. Яценко	– професор, доктор психологічних наук, академік АПН України
В. Ф. Венда	– професор, доктор психологічних наук
В. К. Калін	– професор, доктор психологічних наук
В. А. Семиченко	– професор, доктор психологічних наук

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

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

Рецензенти:

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

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2010 р.

УДК 371.134: 373.3

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Анисимова Людмила Сергеевна

*ассистент кафедры педагогического мастерства учителей начальных
классов и воспитателей дошкольных учреждений
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Особое влияние на осознание и организацию подготовки будущего учителя начальных классов в высшем учебном заведении, а также его становление как компетентного специалиста-профессионала оказывает смена парадигм образования от традиционной к личностно ориентированной и введение в Украинское образовательное пространство Государственных стандартов, которые зафиксировали потребность современной начальной школы в учителе эрудированном, свободно и критически мыслящем; владеющим системой психолого-педагогических и методических знаний; умениями работать с разными типологическими группами детей; готовом к поисково-исследовательской работе; способном проектировать как образовательный процесс, так и собственное профессионально-личностное становление. Эти концептуальные положения подготовки специалистов педагогического профиля отражены в Законах Украины «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2002), Государственной национальной программе «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1994), Концепции педагогического образования (1998), Концептуальных положениях развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство (2004).

Сложность и специфика профессиограммы специальности «Начальное образование» заключается в объединении функций *учителя-предметника, классного руководителя, консультанта-практика, а также методиста-исследователя*. Эффективная реализация учителями этих взаимосвязанных ролей в образовательном пространстве начальной школы возможна на основе *профессиональных умений*, которые составляют фундамент педагогической деятельности. Однако, современная теория и практика профессионального образования подготовки будущих учителей начальных классов не обеспечивает на должном уровне сформированность целостного, системного восприятия студентами своих профессиональных компетенций. Следствием этого является понимание ими педагогической деятельности как отдельных, хотя и определённым образом связанных процессов, отсутствие у выпускников вузов умений творчески решать профессиональные задачи и проблемные ситуации реальной педагогической действительности. В связи с этим возникает необходимость в исследовании теоретико-методических аспектов процесса формирования профессиональных умений у педагогов системы начального звена общего образования.

Для нотаток

Анализ последних исследований и публикаций. Решение проблемы формирования профессиональных умений у будущего учителя исследовано в различных направлениях: в историческом аспекте (Н. Демьяненко, С. Золотухина, О. Лавриненко); в контексте зарубежного опыта (С. Аргурис, Д. Макинтур, Д. Шьон); как организационных условий вуза (А. Глузман, В. Евдокимов, Н. Калашник, В. Лозовая, А. Подласый); как компонент педагогического мастерства и творчества (Л. Акимов, Е. Барбина, И. Зязюн, Н. Кузьмина, В. Кан-Калик, Н. Кичук, С. Сысоева, А. Троцко); в контексте индивидуализации обучения (Е. Пехота, А. Ткаченко).

Накоплен значительный опыт профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Так, например, Н. Бирик, Е. Бида, В. Бондарь, П. Гусак, Н. Кичук, Л. Коваль, Е. Комар, С. Мартыненко, И. Пальшкова, Л. Петухова, А. Савченко, С. Скворцова, Л. Хомич, Л. Хоружа, Н. Червякова, И. Шапошникова осветили наиболее значимые аспекты формирования профессиональных умений у студентов специальности «Начальное образование».

Выделенные направления исследований не исчерпывают всех вопросов формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов, особенно на основе задачного подхода. В частности, роль педагогических задач рассмотрены психологами (Г. Балл, А. Брушлинский, Г. Костюк, Я. Пономарев, С. Рубинштейн, А. Тихомиров, Л. Фридман), педагогами (Н. Бордовской, Л. Додоном, С. Годником, Д. Гришиным, И. Зязюном, Л. Кондрашовой, Ю. Кравченко, Н. Кузьминой, Т. Куриленко, О. Морозовой, С. Никитчиной, М. Поташников, А. Реаном, А. Слободянюком, Н. Сметанским, Г. Сухобской, М. Фрумкиным, Г. Черновым, А. Чернышовым). Авторские системы педагогических задач представлены П. Гусаком, Н. Демидовой, В. Ковальчук, Ю. Кулотиным, М. Левиной, Л. Спириным. В то же время они недостаточно раскрывают проблему разработки и использования системы педагогических задач как дидактического средства формирования профессиональных умений у студентов специальности «Начальное образование».

Таким образом, анализ современной профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов свидетельствует как об определенной теоретико-практической разработанности проблемы, так и о наличии *противоречий между*: потребностью сферы образования в компетентном педагоге с целостным восприятием профессиональной деятельности и преобладанием репродуктивных методов обучения в процессе психолого-педагогической и методической подготовки студентов; наличием определенного уровня сформированных профессиональных знаний у студентов-выпускников и недостаточным уровнем развития соответствующих им профессиональных умений, необходимых для реализации компетентностной модели образования в начальной школе; необходимостью в сжатые сроки сформировать целостный комплекс профессиональных умений у будущих учителей начальных классов и практически отсутствием механизмов и средств для достижения этого; многообразием педагогических задач, разработанных в современных исследованиях по проблемам

	ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПАКЕТА EXCEL	194
Штонда Є.	СУТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ НАПРЯМУ «БУДІВНИЦТВО»	201
Шувалова И.Н.	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	207
Ярая Т. А.	ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УСТАНОВАХ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ЩО ЗАЛИШИЛИСЯ БЕЗ ПІКЛУВАННЯ БАТЬКІВ	214
Пелех Ю. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ ЗМІСТУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	219
Цвиорова Т.Д.	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	227

Для нотаток

Мироненко В. В.	ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ И. П. ДЕРКАЧЕВА КАК ПЕДАГОГА И ПРОСВЕТИТЕЛЯ (1834-1916)	145
Мірошніченко В. І.	СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ	150
Овчинникова М. В.	ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЯК СКЛАДОВОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	156
Погромська Г. І.	ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В ПІВНІЧНІЙ ІРЛАНДІЇ	163
Подольн Э. Ф.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ НА УРОКЕ ИСТОРИИ ИСКУССТВ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ ИСКУССТВ)	168
Пуханова Л. С.	ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ	172
Ратовська С. В.	ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	178
Сейдаметова С. И.	ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ В ОРТОПЕДИЧЕСКОЙ КЛИНИКЕ	184
Тимошенко В. В.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ	189
Шамилев Т. М. Сухтаева А. М.	ПРАКТИКУМ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С	

професійного образования, и практически отсутствием обоснованного системного их использования как средства формирования профессиональных умений у будущих педагогов.

Объективные потребности в эффективном формировании профессиональных умений у студентов специальности «Начальное образование», реализация задачного подхода как одного из основных средств преодоления сложившихся противоречий, а также недостаточная изученность условий внедрения учебных педагогических задач на уровне системы обусловили цель исследования. Кот в научном обосновании, теоретической разработке и апробации методики формирования профессиональных умений у студентов специальности «Начальное образование» на основе системы педагогических задач.

Изложение основного материала. Результаты изучения теоретико-методологических основ эффективного формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов обусловили структуру и содержание программы экспериментальной работы. Охарактеризуем содержание структурных компонентов каждого этапа (аналитико-конструктивного, констатирующего, формирующего, итогового) экспериментального исследования – цели и задачи, содержание, прогнозируемые результаты.

Аналитико-конструктивный этап (2003-2004 гг.) предполагал достижение следующей цели – изучение теории и практики процесса формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов, уточнение роли педагогических задач и ситуаций в нем.

Как показал анализ психолого-педагогической, методической литературы по вопросам осуществления профессиональной подготовки педагогических кадров наиболее эффективными являются технологии проблемного обучения, задачный подход, контекстное обучение, проектное обучение – технологии ориентированные на практику и решение проблем, возникающих в осуществлении различных этапов профессиональной деятельности [1-6]. На аналитико-конструктивном этапе также был осуществлен анализ учебного плана специальности «Начальное образование», программ дисциплин психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей начальных классов для реализации процесса формирования профессиональных умений у студентов. В месте, с тем, как показал анализ учебных и рабочих программ большинства дисциплин, в них преобладает ориентирование на теоретическое освоение блока профессиональных умений образовательного взаимодействия с учащимися начальной школы. Практически все предметы включают задания на формирование аналитических и конструктивных умений различных направлений педагогической деятельности учителя начальных классов. Вместе с тем, можно выделить такие недостатки в организации процесса формирования профессиональных умений у будущих специалистов начального обучения, как:

а) система профессиональной подготовки учителя начальных классов достаточно предметно ориентирована, имеет экстравертивную направленность и личностно отчужденный характер, который проявляется в формальности,

поверхностности преподавания, что не приводит к существенным изменениям в формировании личности будущего педагога;

б) содержание учебных дисциплин имеет преимущественно теоретический характер, направленный на усвоение будущими учителями фундаментальных знаний и репродуктивное воссоздание учебной информации. Это оказывается для студентов и преподавателей более важным, чем овладение педагогическими умениями и, как следствие, наблюдается отставание процесса формирования практических умений от теоретического усвоения знаний;

в) к началу педагогической практики часть студентов недостаточно осознают характер будущей деятельности учителя начальных классов, возможности использования знаний и умений из предметов психолого-педагогического цикла и методик преподавания отдельных предметов в последующей профессиональной деятельности;

г) преобладает мнение о практическом освоении профессии студентами лишь в процессе педагогической практике или по окончании обучения, при реальном выполнении профессиональных функций.

Итак, реализация аналитико-конструктивного этапа исследования позволила сформулировать основные теоретические положения диссертационного исследования, а также выявить особенности профессиональной подготовки учителя начальных классов. Современная организация учебно-воспитательного процесса в вузе, зачастую, приводит к тому, что получив фундаментальные знания, выпускники не могут их применить в реальной педагогической деятельности, а также испытывают потребность в овладении умениями эффективно решать педагогические ситуации, которые возникают в процессе взаимодействия с младшими школьниками, родителями учеников, коллегами, администрацией школы и общественностью; управлять собственным поведением; преодолевать стрессовое напряжение, которое возникает в случае отсутствия того или другого педагогического умения или недостаточного уровня владения им и неспособности к решению ситуации. Это в очередной раз подтверждает необходимость реализации практического ориентирования деятельности преподавателя вуза в работе с будущими учителями начальных классов.

Следующим этапом диссертационного исследования стал констатирующий (2004-2005 гг.). Его приоритетной целью было определение исходного уровня профессиональных умений студентов в контрольных и экспериментальных группах, выявление трудностей возникающих у студентов в практической деятельности, уточнение организационно-методических условий формирования профессиональных умений в процессе решения системы педагогических задач.

В начале данного этапа были уточнены критерии, показатели и уровни сформированности профессиональных умений у будущих учителей начальных классов, а также инструментарий их диагностики.

В качестве критериев были выделены мотивационно-аксиологический, когнитивный, операционно-технологический.

С целью характеристики мотивационно-аксиологического критерия были предложены такие показатели его сформированности, как: мотивационно-

Зеліковська О.О.	МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	70
Канишева М. А.	РОЛЬ ЗЕМСТВА И ЗЕМСКИХ СЪЕЗДОВ В СФЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	79
Кимач О.А.	ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ	88
Коновал О. А.	КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ	92
Кучеренко С. В.	РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ЮНАКІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ КОЛЬОРОВОГО ТРЕНІНГУ	101
Локишин В.С.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО - КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ З МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ	111
Луначек В. Е.	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ»	117
Мазін В. М.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ	127
Маричева А. В.	СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ	133
Матвеева О. В.	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	138

<i>Анисимова Л. С.</i>	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	3
<i>Бараболя М. М.</i>	ДО ПИТАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	19
<i>Барвінова А. В.</i>	ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ МУЗИКИ ЯК СКЛАДОВА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-ПІАНІСТА	25
<i>Березюк Т. П.</i>	НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ	30
<i>Білоус Т. Л.</i>	ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ	35
<i>Бутирська Т. О.</i>	ДЕРЖАВНЕ БУДІВНИЦТВО В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ	42
<i>Везетіу К. В.</i>	НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ, ПРЕДМЕТНИХ ЗНАНЬ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	45
<i>Гладкова Л. А. Наумова М. А.</i>	РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	52
<i>Горчакова І. А.</i>	АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ДО ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ: НОВІ АКЦЕНТИ	59
<i>Жихарева Л. В.</i>	СТРУКТУРА И ДИНАМИКА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ	66

ценностное отношение к педагогической деятельности, степень осознания потребности в овладении профессиональными умениями; понимание важности профессии учителя начальных классов, ценности ее эффективного осуществления для общества. Выбор мотивационно-аксиологического критерия предопределен тем, что он стимулирует будущего учителя к регуляции своего поведения, выражает его сознательное отношение к деятельности, определяет направленность личности на конкретные субъекты и способы взаимодействия с ними.

Когнитивный критерий готовности будущий учителей к профессиональной деятельности выступает теоретической основой профессиональной компетентности будущих учителей, которая является основой формирования у младших школьников ключевых и предметных компетентностей согласно государственному стандарту начального общего образования. Профессиональные знания будущего педагога можно представить как сведения о сути и специфике организации образовательного, воспитательного, просветительского, профессионально-методического взаимодействия учителя начальных классов. Мотивационно-аксиологический и когнитивный критерии определяют стратегию профессионального поведения будущего учителя.

Выбор операционно-технологического критерия предопределен тем, что он характеризует возможность реализации различных направлений профессиональной деятельности будущим специалистом. Для оценки степени наполненности, содержательности, активности критерия выделим такие показатели, как: овладение профессиональными умениями проектировать учебно-воспитательный процесс в сравнении с нормативным перечнем отраслевого стандарта подготовки учителей начальных классов; полнота деятельностного состава профессиональных умений; прочность усвоения теоретической основы профессиональных умений; интегративность (комплексность) профессиональных умений; стойкость и гибкость (перенесение в новые ситуации, творческое использование при осуществлении учебно-воспитательного процесса в начальной школе).

Одной из характеристик операционно-технологического критерия является педагогическая рефлексия, которая ориентирует учителя на осознанное познание и анализ собственного опыта, результатов своей профессиональной деятельности. Как показатель усвоения этого критерия выступает сформированность позитивного восприятия будущим учителем самого себя.

Оценка данных критериев производилась на основе начального, среднего, достаточного и высокого уровней.

Диагностический пакет, с помощью которого выявлялся уровень сформированности профессиональных умений у будущих учителей начальных классов включал несколько методик. Первый блок был направлен на выявление сформированности показателей мотивационно-аксиологического критерия, с помощью методики диагностики мотивационно-педагогических предпочтений (П. Торранса), опросника на выявление ценностных ориентаций студентов «Педагогическая деятельность» и методики диагностики учебной

мотивации студентов (А. Реана и В. Якунина, модификация Н. Бадмаевой).

Второй диагностический блок был направлен на выявление сформированности знаний о сущности, особенностях организации, проектирования и непосредственного осуществления целостного педагогического процесса в условиях современной начальной школы и организации профессионально-педагогического взаимодействия. Основным методом на данном этапе диагностики студентов стало тестирование (с открытыми и закрытыми вопросами) с помощью компьютерной программы TestMan v 4.9.

Третий блок включал оценку преподавателем (в процессе решения студентами педагогических задач), оценку методистом-руководителем практики. В том числе, студентам были предложены опросники на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций (М. Кашапов, Ю. Дубровина), при решении педагогических задач (М. Кашапов, Е. Дьяченко)[76], и методика определения стиля профессионально-педагогического мышления (О. Алексеев, Л. Громова). Также в качестве метода диагностики рефлексивности студентам было предложено провести самооценку уровня сформированности профессиональных умений, основных видов проблем в практической деятельности, причин их возникновения.

Обеспокоенность вызывает то, что имеющееся состояние сформированности профессиональных умений дает возможность студентам выполнять педагогическую деятельность лишь на начальном или среднем уровне, который не отвечает существующим требованиям о высоком уровне реализации будущими учителями начальных классов профессиональных функций. Особенно низкие показатели сформированности у студентов профессиональных умений наблюдаются в блоке воспитательного взаимодействия, сотрудничества с родителями, коллегами, педагогически целесообразных отношений с администрацией школы и взаимодействия с общественностью. Это свидетельствует о том, что формированию названных блоков профессиональных умений уделяется недостаточное внимание в процессе подготовки будущих учителей начальных классов, а если эти направления деятельности и рассматриваются, то преимущественно на теоретическом уровне.

Несколько выше показатели сформированности у студентов блока умений учебного субъект-субъектного взаимодействия по предметам гуманитарного и естественно-математического циклов связанные с тем, что вопрос организации учебно-познавательной деятельности на уроках детально рассматривается в ходе изучения курсов педагогики, основ педмастерства и педтворчества, методик обучения предметам начальной школы, а также находят широкое приложение в процессе прохождения студентами всех видов педагогической практики.

Сравнение результатов теоретической и практической педагогической деятельности студентов третьего и четвертого курсов свидетельствует о незначительном совершенствовании уровня профессиональных умений будущих учителей при изучении учебных дисциплин, которые читаются на

Проблемы	Варианты их решения
Шумно	найти источник шума, попросить убавить звук, выключить источник шума, обратиться за помощью к администрации и т.д.
Холодно	утеплить окна, плотно закрывать двери, купить обогреватель, обратиться к дежурному по этажу, к коменданту общежития
Негде поесть	готовить еду самостоятельно, заказывать доставку еды из кафе и т.д.

Задача студентов состоит в том, чтобы предложить как можно больше идей по обсуждаемой проблеме. Все высказывания нужно записать. Преподаватель должен проследить, каждый ли из участников мог высказаться. В конце работы необходимо отобрать и отметить лучшие идеи, использование которых может решить поставленную проблему.

Учебный процесс представляет собой систему взаимодействия «преподаватель – студент», в которой ведущая роль принадлежит преподавателю. От того, как сложится это педагогическое взаимодействие, в значительной мере зависит и результат обучения. Поэтому для преподавателя очень важно найти и использовать методы, технологии обучения, разрушающие преграды для взаимодействия и взаимопонимания, активизирующие и стимулирующие учебу, убедить студента в том, что его возможности неисчерпаемы.

Этому может способствовать применение игровой ситуации «Круг совершенства», помогающей получить доступ к ресурсному состоянию обучаемого и использовать его в будущем. Предложите студенту встать, где ему удобно, представить перед собой круг и вспомнить ситуацию, в которой он был очень успешным. Пусть он вспомнит, что он в тот момент видел, слышал, чувствовал. Предложите студенту войти в круг. Наложите так называемый «якорь». Если состояние нравится, то можно пользоваться этим «кругом совершенства». Для эффективной организации и проведения занятия с позиций активного обучения следует соблюдать ряд условий: использование в начале занятия позитивного «якоря», мотивации на обучение, эффективных стратегий.

Таким образом, использование игровых технологий в процессе активного обучения иностранных студентов русскому языку вызывает интерес обучаемых, приводит к естественному использованию русского языка как средства общения, тем самым повышает мотивацию его изучения, способствует лучшему усвоению полученных знаний.

Литература

1. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 1997. – 512 с.
2. Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 288 с.
3. Новикова О.В. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Воронеж, 2000. – 64 с.
4. Елецкая Е.А., Бубличенко М.М. Методы и приемы НЛП и как они работают. – Ростов/н Д: Феникс, 2007. – 249 с.

Подано до редакції 06.09.2010

старших курсах. Небольшая разница показателей сформированности профессиональных умений у студентов третьего и пятого курсов свидетельствует о далеко не полной реализации возможности учебно-воспитательного процесса вуза относительно формирования у будущих учителей профессиональных умений. Это подтверждает наше предположение о бессистемной, от части, организации процесса формирования профессиональных умений как основного компонента профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

Таким образом, в процессе констатирующего эксперимента было выявлено, что:

а) большинство студентов не осознает специфику профессиональной деятельности учителя начальных классов, не выделяют всех субъектов учебно-воспитательного процесса;

б) студенты не осознают структуру профессиональных умений учителя начальных классов и соответственно не акцентируют на них внимание в процессе профессиональной подготовки;

в) уровень сформированности профессиональных умений у студентов недостаточен;

г) внимание преподавателей на практических и семинарских занятиях концентрируется преимущественно на проверке умений студентов воспроизводить усвоенные теоретические положения и выводы, которые не всегда находят применение в практической профессиональной деятельности, почти не проводится целенаправленная и системная работа по формированию у будущих учителей всего комплекса профессиональных умений;

д) опрошенные преподаватели и студенты считают выделенные профессиональные умения, необходимым и обязательным компонентом профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Результаты констатирующего эксперимента дают основание для проектирования процесса формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов, которое должно опираться на практико-ориентированные дидактические средства, реализующие проблемный характер педагогической деятельности. На наш взгляд наиболее эффективными в данном случае может стать решение системы педагогических задач.

Формирующий этап осуществлялся на базе Института педагогики, психологии и инклюзивного обучения Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта) в период с 2005 по 2008 гг. Целью данного этапа была проверка эффективности специально разработанной методики, а также организационно-методических условий формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов посредством системы педагогических задач.

Формирующий эксперимент учитывал этапы процесса формирования профессиональных умений и имел четко определенную структуру в соответствии со специально разработанной методикой использования системы педагогических задач. Так студенты контрольных групп изучали дисциплины психолого-педагогического и методического циклов, в которых решение педагогических задач и ситуаций использовалось в традиционном ключе,

принимали участие во всех видах работы учителя начальных классов в процессе непрерывной педагогической практики.

У студентов экспериментальных групп формирование профессиональных умений осуществлялось в процессе изучения учебных дисциплин и различных видов практики, специально «насыщенных» педагогическими задачами, что позволило осуществить поэтапную проверку эффективности использования системы педагогических задач в процессе формирования всех блоков профессиональных умений. При этом объем учебной нагрузки студентов увеличен не был, поскольку решение системы педагогических задач реализовывалось в рамках лекционных, практических, семинарских занятий, самостоятельной, научно-познавательной деятельности, что предусмотрено учебными планами специальностей 6.010100 «Начальное обучение», «Начальное обучение. Дошкольное воспитание», 7.010102 «Начальное образование». Эта работа была направлена на достижение следующих целей:

а) активизация интереса, формирование мотивации к профессиональной деятельности, совершенствованию умений;

б) уточнение представлений о специфике педагогической деятельности учителя начальных классов, сущности и особенностях реализации профессиональных умений;

в) повышение уровня владения профессиональными умениями по организации и осуществлению педагогического взаимодействия с младшими школьниками, родителями учеников, коллегами-учителями, администрацией школы, общественностью; осуществлялось активное включение студентов в моделирование педагогической деятельности и реализацию исследовательских проектов в условиях практической деятельности в начальной школе.

Работа по формированию профессиональных умений с использованием системы педагогических задач включала такие организационно-содержательные аспекты:

- содержание включало изучение теоретико-методологических основ теории решения системы педагогических задач, а также предполагало практическое освоение особенностей решения различных видов педагогических задач в специально разработанной системе;

- реализация содержания осуществлялась в процессе лекционно-практических занятий (тренинговая форма освоения материала, представленного в виде ключевых теоретико-практических проблем, решение которых осуществлялось студентами в группах) и самостоятельной работы (выполнение практических заданий репродуктивного, эвристического и исследовательского характера индивидуально и в микрогруппах);

- в качестве основных методов, которые применялись в аудиторной работе со студентами, стали словесные – проблемная беседа, дискуссия, мозговой штурм в подгруппах, дебаты; наглядные – метод опорных сигналов в виде таблиц, демонстрация презентаций, выполненных с помощью компьютерной программы Microsoft PowerPoint 2003;

- в тоже время практические методы – деловые игры, инсценирование ситуаций, метод портфолио, выполнение проектных заданий (метод проектов) – создание личного информационного педагогического фонда, создание

Во многих реальных ситуациях на занятии можно использовать такие формы организации учебного процесса как мозговая атака, мозговой штурм, которые позволяют активизировать творческую мысль обучаемых, способствуют развитию динамичности мыслительных процессов, формируют умение сосредоточиться на определенной актуальной проблеме.

Мозговая атака – свободное выражение идей по определенной теме или проблеме, линейный процесс, цель которого – выработать набор возможностей, альтернатив. Преподаватель предлагает студентам совместно вывести комплекс требований или закономерность какого-либо процесса, явления. При этом он обращается к опыту и знаниям аудитории. Уточняя и дополняя внесенные предложения, преподаватель тем самым подводит теоретическую базу под коллективный опыт, систематизирует его и как бы «возвращает» его обучаемым в виде совместно выработанного тезиса. Таким образом, преподаватель не только сообщает студентам нужную информацию, но и убеждает их в необходимости сделать ее для себя руководством к действию.

При использовании мозговой атаки следует: выбрать и сформулировать проблему, которую необходимо решить, определить и обосновать задачу для поиска решения; определить условия работы.

Чтобы снять психологический барьер, боязнь ошибки и т.д., можно провести пробную попытку проведения мозговой атаки. Во время работы при необходимости преподаватель может предложить свою помощь. Возникшие идеи, мысли один из обучаемых должен записать на доске для обсуждения в группе. На последнем этапе работы отбираются и оцениваются лучшие идеи, высказанные студентами. Необходимым условием проведения мозговой атаки является также воздержание от критики или оценивания какого бы то ни было предложения, краткое и ясное выражение мысли, доброжелательность, тактичность. Преподавателю следует стимулировать высказывание любой самостоятельной мысли и суждения. Если такая форма обучения используется в данной группе первый раз, следует сказать студентам, что мозговая атака – это метод решения проблем. Научившись применять его сейчас, они смогут пользоваться им в будущем.

Для мозговой атаки можно, например, выбрать такую актуальную тему: проблемы студентов-иностранцев, которые учатся в вузах Киева и живут в общежитии. Среди подтем, предлагаемых студентами, можно выделить: плохие условия проживания в общежитии, холодно, негде поесть, шумно, плохие соседи по комнате, отсутствие комнаты для занятий и т.д. Затем предложите провести мозговую атаку. Варианты решения данных проблем можно записать в виде таблицы.

Изучение лексических тем («Моя семья», «Моя группа», «Город, в котором я живу и учусь» и т.д.) можно завершать ролевыми или ситуативными играми. Конечно, игры предваряются введением лексики по теме, речевых моделей и клише, постановкой проблемы, которую нужно решить в ходе игры, распределением ролей. После изучения темы «Моя страна» можно совершить, например, «экспресс-путешествие» в страны обучаемых студентов.

Например, при изучении темы «Моя группа» можно провести ситуативно-ролевую игру: в группу пришел новый студент, которого нужно познакомить со студентами. Можно разыграть и такие ситуации: 1) Вы – преподаватель, задача которого познакомиться со своими студентами, рассказать о себе, о своем предмете; 2) вы – студент, в задачу которого входит узнать все о преподавателе и его предмете.

При изучении тем «Город, в котором я живу», «Моя страна» можно организовать игровую ситуацию «Как найти дорогу». Такое задание будет интересным, если обучаемые приехали из разных городов или из разных стран. Один из студентов («путешественник») выбирает из ряда двух-трех предложенных ему объектов наиболее понравившийся, предварительно узнав у жителя данного города («гида»), какие достопримечательности есть в этой стране или городе. После выбора места посещения или путешествия «гид» должен объяснить «путешественнику», как добраться до нужного объекта. К тому же «гид» может рассказать, как следует вести себя в этом городе, какие здесь существуют законы и традиции, т. е. дать полезные советы.

По аналогии можно провести игру «Выбор факультета», когда «представители факультетов» предлагают студентам после окончания подготовительного курса учиться на одном из факультетов данного вуза. Каждый «представитель» рассказывает о своем факультете, о предметах, которые там изучают, о специальностях, которые можно там получить и т.д., а студенты задают вопросы. Цель такой игры – заинтересовать и пригласить для обучения на своем факультете как можно больше студентов.

На начальном этапе работы обучаемым даются коммуникативные задания (о чем говорить) и языковые средства (как сказать). На следующем этапе, в практике общения, дается только ситуация, языковые средства студенты уже выбирают самостоятельно.

Ситуативно-ролевые игры являются необходимыми при проигрывании ситуаций реальной действительности, в которых студенты-иностранцы оказываются чаще всего. Их цель – научить студентов общению в том или ином случае в соответствии с поставленной задачей, активизировать практические навыки разговорной речи. Конкретная и стимулирующая формулировка данных игровых заданий позволяет решать как коммуникативные, так и языковые задачи, потому что включает в себя намерения собеседников что-либо спросить, ответить, узнать; нормы поведения; интересы и оценки; план и схемы действия. Подобного рода игровые задания вызывают интерес обучаемых, приводят к естественному использованию изучаемого русского языка как средства общения, тем самым повышают мотивацию его изучения и речевую активность.

публикаций, информационно-педагогических проспектов, газет, стендов, презентаций, электронных пособий, проектов веб-сайтов, по конкретным педагогическим проблемам – стали основой организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, а также различных видов педагогических практики.

Для определения организационно-методических условий эффективной организации формирования профессиональных умений на основе системы педагогических задач были предложены и апробированы на практике варианты использования, в том числе и эвристических методов. При этом специфика реализации заключалась в следующем:

- содержание работы включало повторение особенностей использования системы педагогических задач в процессе решения проблемных ситуаций, а также предполагало изучение методов эвристики и особенностей их использования учителем начальных классов в проектировании педагогического взаимодействия с различными субъектами учебно-воспитательного процесса в начальной школе;

- решение педагогической задачи обеспечивало организацию лекционно-практического занятия (тренинги с групповой формой организации студентов) и вариативность практических заданий репродуктивного, эвристического и исследовательского характера для самостоятельной работы студентов;

- методы эвристики были адаптированы к использованию в педагогическом проектировании содержания и организационных форм, методов учебно-воспитательного процесса в начальной школе – метод системного анализа – «системный оператор», метод диалектического анализа – дихотомия, метод морфологического анализа, метод каталога, метод аналогии – синектика, метод фокальных объектов, отдельные приемы фантазирования.

Упомянутые выше методы и формы в обеих экспериментальных сериях применялись в определенной системе с учетом структуры и этапов процесса формирования профессиональных умений у студентов. Тщательным образом продуманное, аргументированное, четкое изложение теоретического материала на аудиторных занятиях и система методического обеспечения, которая включала практические поисковые и исследовательские задания по решению педагогических проблем в деятельности учителя начальных классов активизировали интерес к профессионально-познавательной деятельности, стимулировали аналитико-рефлексивную деятельность студентов в процессе работы с конкретными педагогическими явлениями.

Итогом экспериментальных серий стало выполнение студентами исследовательских индивидуальных проектов по определенным проблемам относительно практической ситуации взаимодействия учителя начальных классов с одним из субъектов учебно-воспитательного процесса.

Как показал эксперимент, предложенные задания способствовали формированию у студентов умений систематического анализа и оценки педагогических явлений, умения понимать субъектов учебно-воспитательного процесса, побуждали будущих учителей к активному поиску и реализации оптимальных способов межличностного взаимодействия с учениками, их

родителями, коллегами, администрацией школы, общественностью.

Следовательно, в процессе формирующего эксперимента происходило постепенное усложнение видов учебной деятельности студентов, что позволило им на протяжении обучения усвоить знания о специфике реализации тех или иных профессиональных умений, а также достичь достаточного и высокого уровней их развития. В разработанной методике, за счет активного использования системы педагогических задач как структурообразующего элемента, реализовывалась тесная связь между теоретической и практической подготовкой к педагогической деятельности. Кроме того, составной частью подготовки будущих учителей выступала самостоятельная работа творческого и поискового характера, результаты которой использовались на лекционно-практических занятиях, научно-исследовательской деятельности студентов, что способствовало повышению мотивации к овладению профессиональными умениями.

В процессе реализации педагогического эксперимента на констатирующем, формирующем и контрольном его этапах были осуществлены начальный, промежуточный и итоговый диагностические срезы, в процессе которых с помощью специально разработанной диагностической программы, а также метода репертуарных конструктов (самооценки студентов, оценки со стороны преподавателей вуза, а также учителей начальных классов) обнаружен достигнутый уровень комплексных педагогических умений у респондентов экспериментальных и контрольных групп. В результате проведения формирующего этапа диссертационного исследования экспериментально проверена эффективность методики использования системы педагогических задач в процессе формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов.

Заключительный, итоговый этап, длился на протяжении 2009-2010 гг. Его целью было обобщение и сравнительный анализ результатов исследования, анализ факторов и условий, влияющих на эффективность организации и осуществления процесса овладения студентами профессиональными умениями. Основными методами на этом этапе стали сравнительные методы и методы математической статистики, которые должны были показать достоверность и наглядность результатов экспериментального исследования: тестирования и анкетирования экспериментальной и контрольной групп.

Проанализируем данные эксперимента. В первой экспериментальной серии принимали участие 170 студентов 3-5 курсов очной формы обучения факультета педагогики и психологии, обучавшиеся по специальности «Начальное образование» и двойной специальности «Дошкольное воспитание. Начальное образование» (под индексом Э₁Г) – всего 85 человек. Студенты данной группы работали с системой педагогических задач в течении одного учебного года. Для сопоставления результатов в качестве контрольных изучались студенты 3-5 курсов евпаторийского факультета этого же набора (под индексом К₁Г). Количество студентов в контрольных группах составляло 85 человек. Во второй экспериментальной серии принимали участие 98 студентов 4-5 курсов очной формы обучения факультета педагогики и психологии, обучавшиеся по специальности «Начальное образование» и

потребность в социализации. Кроме того, игра отражает эмоциональное отношение личности к окружающей действительности, повышает жизненный тонус, стимулирует успешное выполнение основных видов деятельности.

В настоящее время игры, которые используются в учебном процессе вуза, в общих чертах можно классифицировать таким образом: игры, которые интенсифицируют обучение; коммуникативные; игры, способствующие релаксации. Одни и те же игры могут выступать в нескольких функциях: 1) функция обучения, направленная на развитие учебных умений и навыков; 2) коммуникативная функция, которая способствует установлению эмоциональных и личностных контактов; 3) функция отдыха и релаксации, которая направлена на создание благоприятной, доброжелательной атмосферы, снятие эмоционального стресса, вызванного интенсивным обучением.

При использовании игровых технологий работа проводится в три этапа: введение лексики и предречевые задания; речевые упражнения и задания; создание в учебной обстановке естественных ситуаций общения, которые обеспечивают включенность отрабатываемого иноязычного материала в акты реального общения. Для создания естественных ситуаций общения в процессе обучения, в учебной обстановке необходимо вводить в нее содержание, которое ей не свойственно. Это содержание должно соответствовать системе потребностей обучаемых. Оно вводится в учебную обстановку с помощью текстов, рисунков и т.д.

Основным показателем эффективности применения игровых технологий являются положительные эмоции студентов. Использование игровых технологий способствует активизации учебного процесса, активизирует речевую деятельность студентов-иностранцев, повышает интерес к обучению, повышает уровень знаний. Игра дает возможность использовать полученные знания в условиях, приближенных к реальным.

Ряд активных методов обучения получил название деловых игр. Этот метод представляет собой ролевую игру с различными интересами ее участников и необходимостью принятия решения по ее окончании. Такие игры помогают формировать коммуникативные способности, толерантность, самостоятельность мышления, способствуют формированию практических навыков и умений деятельности в определенных сферах.

Ролевые и ситуативные игры, основанные на решении той или иной проблемы, обеспечивают максимальную активность коммуникативной деятельности обучаемых. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Отбор грамматического материала основан в первую очередь на анализе реального общения студентов-иностранцев и носителей русского языка в пределах обозначенных лексических тем и ситуаций, в которых могут оказаться обучаемые. В процессе диалогического общения студенты могут выступать поочередно то в роли горящего, то в роли слушателя. С простейшими диалогами, состоящими из одной - двух реплик, студенты-иностранцы сталкиваются с первых занятий (- Как вас зовут? - Меня зовут Ван Ли. - Откуда вы приехали? - Я приехал из Китая.) Уже эти первые диалоги имеют коммуникативную направленность.

Акцент в активном обучении сделан на то, как передать, установить, организовать интерактивную связь с убеждениями и ценностями других людей, как мотивировать обучаемых, как эффективно учить и учиться, осуществлять поставленные цели и задачи.

Активность личности определяется как деятельное состояние субъекта. Первопричиной активности человека, с точки зрения психолога, являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которое он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают к деятельности [1].

Принцип активности обучения является одним из основополагающих в процессе организации эффективного учебного процесса. Он должен отражать общие требования к организации учебного процесса. Преподаватель знает, что активность не должна навязываться студентам – они должны добровольно, сознательно выявлять ее. Для этого следует создать определенные дидактические и психологические условия.

Как известно, в значительной степени эффективность процесса обучения зависит от личности преподавателя. Именно его желание помочь студенту в практическом использовании полученных теоретических знаний, в адаптации в новой языковой среде привело к внедрению в учебный процесс методов активного обучения в комплексе с игровыми технологиями.

Игровые технологии представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умения, навыки решения поставленных проблем на основе выбора альтернативных вариантов: занимательное игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических задач и т.д.

Среди многочисленных форм организации учебного процесса, особенной формой отношений обучаемых с окружающей действительностью является игра. Она воспринимается как способ формирования конкретных навыков поведения, обучения, как разного рода активность (эмоциональная, интеллектуальная, творческая и т.д.).

В игровом процессе выявляются творческие возможности личности, развиваются коммуникативные качества, воображение как основа творческой деятельности, образная, ассоциативная память, язык, формируется нестандартное мышление. Игровая ситуация ставит студентов перед проблемой выбора, поиска, активизирует их силы.

Игра – это одна из форм и один из основных методов обучения. Чтобы жить в реальном мире, человек часто моделирует действительность, «проигрывает» отдельные ситуации своей деятельности. Игровую ситуацию можно использовать множество раз, меняя условия и обстоятельства действия.

В каждой игровой ситуации решается определенная поведенческая задача. Цель игровых ситуаций – добиться решения различного рода проблем с помощью знания русского языка, то есть учиться русскому языку, используя его как средство коммуникации.

Целью коммуникации, в свою очередь, является достижение взаимопонимания и взаимодействия с собеседником. Мотивом коммуникации, побуждающим иностранных студентов изучать русский язык, является

двойной специальности «Дошкольное воспитание. Начальное обучение» (под индексом Э₂Г) – всего 45 человек. Студенты данной группы работали с системой педагогических задач на протяжении двух лет. Для сопоставления результатов в качестве контрольных изучались студенты групп евпаторийского факультета этого же набора (под индексом К₂Г). Количество студентов в контрольных группах составило 53 человек.

В процессе формирующего эксперимента работа со студентами в контрольной группе Евпаторийского факультета осуществлялась в условиях традиционной профессиональной подготовки. Подготовка студентов экспериментальной группы факультета педагогики и психологии у проводилась по экспериментальной программе формирования профессиональных умений, которая предусматривала использование методики решения системы педагогических задач. На каждом этапе целостного процесса формирования нами были проведенные срезы с целью выявления уровней профессиональных умений студентов и динамики их формирования под воздействием созданных условий и средств, что позволило корректировать данный процесс.

Анализ результатов эксперимента дал возможность подсчитать прирост профессиональных умений студентов на каждом из этапов, на основе сравнительных данных показателей сформированности у будущих учителей профессиональных умений каждого блока в соответствии с этапами процесса их формирования: мотивационно-когнитивного, деятельностного, контрольно-рефлексивного.

Показатели прироста исследуемого качества студентов экспериментальной группы в сравнении с контрольными на каждом из этапов – мотивационно-когнитивном составляют соответственно 20,6 % и 6,9 %, деятельностному составляют соответственно 23,9 % и 13,5 %, контрольно-рефлексивном составляют соответственно 20,7 % и 9,2 % – свидетельствуют об эффективности научно обоснованных этапов процесса формирования профессиональных умений и обнаруженных адекватных средств его обеспечения.

Об эффективности влияния средств на функционирование и развитие процесса убедительно указывает динамический рост в экспериментальной группе количества студентов, которые овладели профессиональными умениями на высоком и достаточном уровнях. Количество респондентов с высоким уровнем сформированности умений увеличилось в экспериментальной группе на 27,1 %, а в контрольной группы – 13%; с достаточным уровнем сформированности умений увеличилась в экспериментальной группе на 38,1 % – в контрольных – 14,1 %. Экспериментальная работа показала, что на мотивационно- когнитивном этапе наиболее активно формируются аналитико- диагностические умения (в экспериментальной группе прирост показателей высокого и достаточного уровней – 25,9 %, в контрольной группе соответственно – 6,6 %).

Таким образом, в ходе разработки и реализации программы опытно-экспериментального исследования были определены и регламентированы основные направления работы на различных этапах, определён комплекс

необходимых методов различных уровней: теоретического – контент-анализа, изучение, анализ научно-методической литературы с целью установления разработанности выбранной проблемы; эмпирического – диагностические методы (анкетирование, тестирование), наблюдение, моделирование процесса формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов на основе решения системы педагогических задач, педагогический эксперимент; сравнительные методы и методы математической статистики.

На деятельностном этапе формирования профессиональных умений по данным экспериментальной работы особенно заметно растет уровень сформированности проективно-конструктивных и организационно-коммуникативных умений (в экспериментальной группе прирост проективно-конструктивных умений составил 36%, организационно-коммуникативных 37,3 %, в контрольной группе соответственно – 21,4 % и 19,3 %). Относительно контрольно-рефлексивного этапа, то наряду с усовершенствованием всех видов профессиональных умений, их творческим использованием, акцент в формировании приходится на оценочно-рефлексивные умения (в экспериментальной группе прирост составил 40,7 %, а в контрольной группы – 16,7 %).

Все профессиональные умения формируются успешно, но на каждом из этапов в соответствии с его целью преобладает определен их вид. Зафиксированная успеваемость формирования всех видов умений убедительно показывает педагогическую целесообразность и эффективность использования разработанной экспериментальной методики использования системы педагогических задач в процессе формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов. Это обеспечило: обстоятельное усвоение студентами психолого-педагогических знаний, осознанность целесообразности профессиональных действий, овладения современными инновационными средствами; способность будущих учителей творчески применять систему педагогических задач и средства ее решения в проектировании и реализации педагогической деятельности; потребность самоанализа и самооценки собственной профессиональной деятельности, постоянного самообразования.

Следовательно, количественные результаты подтвердили эффективность разработанной методики формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов на основе системы педагогических задач.

Итак, результаты теоретического и экспериментального исследования подтвердили достижение цели, выполнение поставленных задач по проблеме формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов в процессе использования системы педагогических задач и дали основания для следующих **выводов**:

1. Современные тенденции функционирования новой начальной школы в Украине (распространение идей гуманизации, внедрение компетентного подхода, вариативность содержания, форм, методов и средств обучения младших школьников) актуализируют необходимость разработки личностно-профессиональной подготовки учителя. Бесспорно, процессы модернизации, которые проходят в начальной системе образования стимулируют развитие

Summary. In the article the algorithm of the experimental work conducting to find out the valid of the content component of the valuable and semantic readiness of the future teacher to the profession model is given. The optimization of the ways of rising the efficiency of educational processes in the higher educational establishments due to the definition of the subject and content axiobasis is enlighten.

Keywords: content, valuable and semantic readiness, future teacher, axiobasis, method.

Література

1. Ященко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ященко Елена Федоровна. – Челябинск: РГБ, 2006. – 417 с.

Подано до редакції 02.09.2010

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Т. Д. Цвилова

Проблемы совершенствования методов, форм организации учебного процесса, поиск ответа на вопрос, как учить, как создать необходимые условия для развития и самореализации личности в процессе обучения, как повысить эффективность учебного процесса и достичь высокого интеллектуального уровня обучаемых сегодня остается актуальным. Занятия, проводимые в вузе, должны пробуждать у студентов интерес, мотивацию к изучению русского языка, учить самостоятельному мышлению и действиям в новой языковой среде. Поэтому главная задача заключается в том, чтобы при помощи соединения традиционных и современных методов, форм и технологий способствовать эффективному обучению студентов-иностранцев. В значительной мере этого можно достичь при использовании, прежде всего методов активного обучения в соединении с игровыми технологиями.

Проблеме внедрения активных методов в учебный процесс вузов были посвящены работы Вербицкого А.А., Вергасова В.М., Хруцкого Е.А., статьи К.В.Дубич, Н.Н.Давыдюк и др. Проблемы игровых технологий в процессе обучения русскому языку иностранных студентов рассматривались в работах Шиловой К.А., Усмановой Е.А., Арутюнова А.Р. и других. Однако вопросы использования игровых технологий в процессе активного обучения русскому языку иностранных студентов остаются мало изученными и актуальными.

Методы активного обучения предполагают, в первую очередь, включение человека в образовательный процесс, использование принципов моделирования мышления, взаимодействия обучаемого и преподавателя, создание оптимально подходящих условий для обучения, включение чувств и эмоций. До начала обучения студент должен определить желаемое состояние, т.е. ответить на вопросы: Чего вы хотите? Причем, цель должна быть заявлена в позитиве (я хочу выучить русский язык). Насколько это зависит от вас? Если это у вас будет, что вам это даст? Что мешает вам достичь этой цели?

реалізації аксіокомпонента в навчальному змісті курсу „Теорія та історія виховання” студентами груп „А” на пропедевтичному і наступних етапах групами „В” було виконано низку завдань:

- зроблено аналіз культурологічно-ціннісних (науково-публіцистичних) джерел, за допомогою осмислення яких студенти якісніше засвоювали ціннісно-значущі компоненти предметного змісту;
- на основі виокремлених предметних цінностей відбувалась гармонізація студентського світогляду, цілісності особистісного „Я”;
- здійснено написання *есе* на тему: „Вплив предметного аксіозмісту на формування професійно-креативних рис характеру”.

Виконуючи ці завдання, студенти осмислювали внутрішню сутність особистісного „Я” у відповідному зіставленні з навколишніми: педагогами, одногрупниками, друзями, знайомими. Такий підхід ставав стимулятором процесу морального та професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, формування та подальшого розвитку його ціннісно-сислової сфери. Висуваючи на перший план ціннісно-мотиваційний чинник у роботі, що передбачала використання педагогічних засобів, методів та прийомів навчання в межах певного предмета, педагогом особливо враховувались зміни ціннісно-сислової сфери, що спостерігались через адекватність відношень, дій, переживань та співпереживань, спонукань, ідеалізації (образ учителя) до присвоєних цінностей. Ціннісно-сислова сфера студентів динамічно розвивалась під час набуття цінностей-знань про моделювання процесу навчання і виховання, педагогічної теорії, ціннісно-значущі професійні якості (діалогічна синергія, професійні емпатія та універсалізм, конгруентність) та вміння (проектування та конструювання, організація, вибір стратегії та проведення організаційних форм навчально-виховного процесу, здійснення відповідного оцінювання та самооцінки). З останніми пов'язана зміна ставлень майбутніх педагогів до професійних цінностей як результат рефлексії (застосування набутих знань для самовдосконалення).

Висновки. Таким чином, під час корегування змісту дисциплін формування ціннісно-сислової готовності студентів розглядалось як частина загально-цілісної професійно-педагогічної підготовки. У результаті виокремлення аксіозмісту окремої дисципліни ціннісно-мотиваційний чинник у структурі ЦСГ сприяв „перетворенню” особистісно-внутрішніх установок студентів, що мали вияв через усвідомлення престижності професії, до професійно-орієнтованих (особистісного професійного розвитку, універсальності та оптимальності професійно-педагогічних знань для кар'єрного росту, самодостатності і самовираження у царині педагогічної діяльності).

Резюме. У статті висвітлено алгоритм проведення експериментальної роботи на предмет встановлення валідності змістового компоненту моделі ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Вказано на оптимізацію шляхів досягнення результатів підвищення ефективності процесів навчання і виховання у ВНЗ через виокремлення предметно-змістової аксіооснови. **Ключові слова:** зміст, ціннісно-сислова готовність, майбутній педагог, аксіооснова, метод.

системы подготовки будущих специалистов этого профиля.

В начале XXI ст. активно разрабатываются государственные стандарты высшего педагогического образования, среди которых и Отраслевой стандарт для подготовки специалистов начального обучения. Среди актуальных проблем следует выделить те, которые связаны с идеей обновления профессионального обучения в соответствии с запросами школьной практики. Однако, ситуация, которая сложилась в педагогическом образовании достаточно противоречива, так как декларируется необходимость практико-ориентированного обучения, а в реальных условиях высшего учебного заведения все также реализуется информационно-знаний подход. Большинство выпускников педагогических ВНЗ не готовы к глубоким системным изменениям. Проблема формирования их профессиональной компетентности, системообразующими компонентами которой являются профессиональные умения будущих учителей начальных классов, остается в массовом опыте на периферии педагогической науки и практики.

В результате теоретического анализа исследуемой проблемы установлено, что осуществить модернизацию профессиональной подготовки учителей начальной школы можно при условии формирования их профессиональных умений на основе задачного подхода, так как он обеспечивает наилучшим образом взаимосвязь школьного и профессионального образования и дает возможность привлечь студентов к активному процессу познания с гарантированным результатом.

2. Изучение теоретико-методологических и научно-методических исследований по проблеме формирования у будущих учителей начальных классов профессиональных умений дало возможность выявить состояние онтологии понятия «профессиональные умения учителя начальных классов». Выявлено, что в национальной педагогической науке практически нет фундаментальных исследований, где бы оно определялось и системно раскрывались структурные компоненты этого новообразования. В работах ученых-педагогов представлены трактовки базовых категорий «умение», «профессиональное умение», «педагогическое умение». Это дало возможность определить сущность феномена «профессиональные умения учителя начальных классов» и ввести в его научный обиход как систему осознанных, целенаправленных, взаимосвязанных умственных и практических аналитико-диагностических, проективно-конструктивных, организационно-коммуникативных, оценочно-рефлексивных действий, направленных на реализацию профессиональных функций в процессе многоаспектного образовательного, воспитательного взаимодействия с младшими школьниками, а также взаимодействия с родителями, коллегами и администрацией.

В качестве основного средства формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов выделяется система педагогических задач, под которой в исследовании понимается целостная, интегративная, иерархичная структура, компонентами которой являются виды, группы и блоки педагогических задач; решить которые значит, системно проанализировать проблемную педагогическую ситуацию, определить

комплекс мероприятий многоуровневого решения по средством алгоритмических действий на оперативном, тактическом и стратегическом уровнях; при этом выбор средств решения педагогических задач рассматривается как операционная система мыслительных процессов и последовательную реализацию соответствующих педагогических влияний и взаимодействий; выбор оптимальной (экономичной, эффективной, результативной) стратегии решения связан с комплексным использованием методического инструментария решения задач (алгоритма, индивидуального информационного фонда и эвристических методов).

3. С учетом этапов формирования комплекса профессиональных умений (мотивационно-когнитивного, деятельностного, контрольно-рефлексивного), а так же структуры системы педагогических задач была спроектирована теоретическая модель формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов, к значимым концептуальным положениям которой относятся следующие:

- Основными компонентами системы являются учебные педагогические задачи, под которыми понимаем дидактическое средство с определённым исходным предметом и заданным требованием, ориентированным на поиск оптимальных вариативных путей создания условий для обучения, воспитания, развития субъектов педагогического процесса. Удовлетворение выдвинутых требований направлено на приобретение определённых способов умственных и практических действий профессионально-педагогической деятельности.

- В основе построения системы педагогических задач, направленных на формирование профессиональных умений у студентов специальности «Начальное образование», лежат следующие принципы:

- овладения общим способом профессионально-педагогической деятельности;
- поэтапного формирования профессиональных умений;
- дифференциации, учета индивидуальных возможностей студентов в овладении профессиональными умениями;
- интеграции психолого-педагогических, предметных и методических знаний в процессе решения педагогических задач;
- развития методического мышления студентов (использование мыслительных операций, ситуаций выбора, конструирования, определения связей и установления закономерностей).

- Содержание педагогических задач необходимо предъявлять студентам в соответствии с определёнными этапами овладения педагогической деятельностью и формирования профессиональных умений: анализ готовых вариантов профессионально-педагогической деятельности; овладение профессиональными умениями по обоснованию, выбору и конструированию способов работы младших школьников по предложенному образцу; формирование всей совокупности профессиональных умений для самостоятельного конструирования методов обучения и приемов работы с учащимися.

- Для реализации всех указанных принципов и успешной организации деятельности студентов по овладению профессиональными умениями

вироблених умінь було здійснено діагностику когнітивно-аксіозмістової готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (табл. 6).

Слід відзначити, що нами була проведена значна робота щодо модернізації змісту професійно-значущих дисциплін, виділених студентами спеціальності „Соціальна педагогіка” Волинського національного університету імені Лесі Українки у процесі анкетування.

Таблиця 5

Рівні сформованості функціональних умінь студентів щодо реалізації ціннісно-змістового компонента ЦСГ

вміння \ рівні	високий	достатній	низький
аксіологічні	11%	27%	62%
діалогічно-комунікативні	29%	42%	29%
конативні	19%	26%	55%
діагностико-прогностичні	8%	23%	69%
креативні	21%	39%	40%

Таблиця 6

Рівні когнітивно-аксіозмістової готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності

Рівні	Кількість балів	Кількість студентів в %		
		«А»	«В»	«С»
Високий	150-100	11%	9%	7%
Достатній	100-50	37%	34%	31%
Низький	до 50	52%	57%	62%

Так, уточнення змісту ЦСГ відбувалось у процесі проведення лекційних занять з метою перевірки теоретичних знань. Під час практичних занять здійснювалось поглиблення отриманих знань з питань вивчення аксіозмісту дисциплін, опрацювалось застосування концептуальних методик для вироблення стратегії та методології впровадження цінностей-знань у практичну діяльність майбутнього педагога. Цей процес слугував основою для переходу від загальних до більш конкретних знань як особистісно-значущих та ціннісно-осмислених. Такий алгоритм відбувався від засвоєння суми знань на лекційних заняттях до самостійного їх знаходження з метою активізації і застосування під час практичних занять.

Коротко схарактеризуємо методику роботи з корекції змістових компонентів вищезокресленого дисциплінарного циклу на прикладі предметів „Теорія та історія виховання” та „Вступ до педагогічної діяльності”. З метою

Конативні вміння характеризувались як вияв цінностей і змісту навчальної діяльності у поведінково-ситуативних проявах студентів, афективні – у виразності емоційно-конформних проявів.

За допомогою розроблених анкет виявлено здатність майбутніх педагогів здійснювати самостійний аналіз власної ціннісно-сміслової готовності до професійної діяльності. З цієї метою було визначено рівні сформованості оцінно-рефлексивного критерію ціннісно-сміслової готовності (табл. 4).

Таблиця 4

**Рівні сформованості оцінно-рефлексивного критерію
ціннісно-сміслової готовності**

Рівні	Характеристика
1	2
Високий	Ставлення до ЦСГ як до особистісно-значущої професійної цінності, прагнення до постійного підвищення рівня його сформованості та ефективності практичного застосування; оперування достатнім обсягом аксіознань як основою цілісного когнітивного компонента ЦСГ та оперативно-фундаментальне застосування їх у межах набутих компетенцій; міцність, глибинність та системність аксіозмістового компоненту як один із основних засобів реалізації ЦСГ. Вміння проектувати та практично реалізовувати індивідуальний ціннісно-мотиваційний розвиток суб'єктів процесу навчання і виховання. Високий рівень оцінки власних можливостей, зокрема у постійній потребі саморефлексії та самовдосконаленні як професійних цінностях неперервного розвитку.
Достатній	Ставлення до ЦСГ як цінності, розуміння необхідності постійного вивчення процесів інтеріоризації та інтерналізації з метою практичного застосування; обсяг аксіозмістовних знань достатній для репродуктивної та операційної реалізації; достатні теоретичні знання про методи діагностики ЦСГ та прийоми їхньої практичної реалізації; усвідомлення отриманих знань як ціннісно-значущих для успішного виконання професійної діяльності; усвідомлення особистістю рівня професійної компетентності.
Низький	Знання змістового компонента дисциплін навчального плану не інтеріоризовані як професійно-значущі цінності; недостатньо набуті компетенції не дають змогу здійснювати аксіоцентрацію і ціннісне смисловиокремлення спеціальних блоків у змісті дисциплін; знань про ЦСГ недостатньо для здійснення саморефлексії, самовдосконалення та сенсотворчості, а відповідно – володіння методологією для їх практичної реалізації.

Ціннісно-сміслова готовність до професійної діяльності розглядалась нами на констатувальному етапі як система взаємодії всіх функціональних компонентів. Результати контролю відображено в табл. 5. На основі

необходимо использовать педагогические задачи в различных академических формах обучения: лекциях, практических (лабораторных) занятиях, самостоятельной работе, контрольных мероприятиях, а также при прохождении студентами педагогической практики и научно-исследовательской деятельности.

Новизна представленной модели экспериментального обучения состоит в том, что она имеет вариативный характер реализации в условиях высшего педагогического образования и новый научно-методический ресурс, основанный на системе педагогических задач. В ней впервые обоснована целесообразность усвоения будущими учителями начальных классов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом ВУЗ необходимой и достаточной совокупности профессиональных умений учителя-предметника, классного руководителя, методиста-исследователя и педагога-консультанта как характеристики профессиональной компетентности учителя начальных классов.

На повышение эффективности спроектированной модели экспериментального обучения влияют педагогические условия эффективного формирования профессиональных умений, основным из которых является использование системы педагогических задач, которая выступает как внешнее (познавательное, процессуально-организационное, смысловое) и внутреннее (мотивационное, перцептивное, креативное). Выявлены основные факторы самоактивизации студентов в процессе формирования профессиональных умений: субъект-субъектные отношения преподавателей, студентов; рациональное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм в усвоении знаний и формировании умений; соответствие инновационного содержания и средств; позитивный пример педагогов-новаторов; самоанализ, самооценка и самосовершенствование студентами профессиональных умений; актуализация самостоятельных индивидуально-личностных поисков в формировании профессиональных умений.

4. В соответствии с разработанной моделью экспериментальная подготовка в условиях высшего педагогического образования проходила в процессе предметно-центрированного обучения на основе сочетания теоретических курсов и всех видов непрерывной педагогической практики, специально организованных аудиторных та внеаудиторных занятий, личностно ориентированных индивидуальных заданий, что нашло отражение в разработанном спецкурсе «Система педагогических задач в деятельности учителя начальных классов».

Доказано, что разработанная система педагогических задач, где инвариантной частью процесса решения является использование студентами профессиональных умений, обеспечивала эффективность профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и значительно влияла на уровень сформированности их профессиональной компетентности.

Количественные и качественные данные экспериментального обучения подтверждают, что результаты сформированности профессиональных умений в экспериментальных и контрольных группах значительно отличаются. Анализ результатов исследования методами математической статистики также

підтвердив ефективність функціонування методики формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів з використанням системи педагогічних задач в групах експериментального навчання. Валидність і об'єктивність отриманих даних в процесі експериментального навчання оцінювалась з допомогою Z-оценки, а також коефіцієнта рангової кореляції по Спирмену.

Вместе с тем, проведенное исследование не исчерпывает решения данной проблемы. Перспективными направлениями ее исследования являются изучение вопросов адаптации системы педагогических задач как комплексного метода преподавания предметов психолого-педагогического и методического циклов, а также использования в научно-исследовательской деятельности студентов.

Резюме. В статье представлены результаты исследования роли системы педагогических задач в процесс формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов. Проанализировано состояние модернизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, сложившиеся подходы к организации формирования профессиональных умений у студентов в психолого-педагогических исследованиях. Уточнен категориальный аппарат процесса формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов через введение в научный лексикон дефиниций, связанных с системой педагогических задач и методикой их применения. Представлены результаты проверки эффективности формирования профессиональных умений у будущих педагогов начальных классов на основе системы педагогических задач. **Ключевые слова:** профессиональные умения учителей начальных классов, система педагогических задач как средство формирования профессиональных умений

Резюме. У статті представлені результати дослідження ролі системи педагогічних завдань в процес формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів. Проаналізований стан модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, підходи, що склалися, до організації формування професійних умінь у студентів в психолого-педагогічних дослідженнях. Уточнений категоріальний апарат процесу формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів через введення в науковий лексикон дефініцій, пов'язаних з системою педагогічних завдань і методикою їх застосування. Представлені результати перевірки ефективності формування професійних умінь у майбутніх педагогів початкових класів на основі системи педагогічних завдань. **Ключові слова:** професійні вміння учителів початкових класів, система педагогічних завдань як засіб формування професійних умінь

Summary. In the article the results of research of role of the system of pedagogical tasks are presented in the process of forming of professional abilities of future teachers of initial classes. The state of modernisation of professional preparation of future teachers of initial classes is analysed, folded going near organization of forming of professional abilities for students in психолого-педагогіческих researches. The category vehicle of process of forming of

навчання та виховання; θ – вплив ціннісно-сміслових конструктів (новоутворень у свідомості) на самостійність у проектуванні бесіди (табл. 3).

Аналіз показників вищезазначеного критерію готовності дав змогу проектувати процес формування необхідних вчительських компетенцій на основі аксіологічних, діалогічно-комунікативних, діагностичних, креативних, діагностико-прогностичних, афективних, конативних та інших умінь.

Аксіологічні вміння студентів полягали у виокремленні смисло-змістових цінностей у змісті навчального матеріалу, що були означені як базові для побудови навчальної бесіди. Завданням при цьому було формування ціннісних орієнтацій на основі завдань, що базувались на аксіозмісті. Цей процес виявився обопільно-розвивальним (одне із завдань дослідження) для обох суб'єктів процесу навчання і виховання.

Одним із стрижневих показників розвитку ціннісно-сміислової сфери майбутніх педагогів у частині їхніх ціннісно-сміслових орієнтацій є вміння здійснювати діагностику та прогнозувати процес розвитку студентів на основі самостійної інтерпретації педагогічного досвіду, постановки і виконання педагогічних завдань у площині „креативного поля”, інтеграційно-цілісна діяльності ціннісно-сміслового поєднання педагогічних ознак під час характеристики ключових явищ процесу навчання та виховання.

Таблиця 3

Рівні показників когнітивно-змістовного компоненту

Одиниці виміру	Позитивний індекс (%)	Негативний індекс (%)
α	Відповідність змістового наповнення логіці формування ключових понять (71,65,60)	Невідповідність понятійного змісту потенційному ціннісно-смісловому навантаженню (29,35,40)
β	Використання знань про механізми інтеріоризації, інтерналізації та ін., при утворенні ціннісно-сміслових конструктів у свідомості особистості майбутнього педагога (за Дж. Келлі) (49,51,39)	Спрощена уява про вказані знання, часткова або повна відсутність про них (51,49,61).
γ	Відповідність поставлених завдань результатам проведеної бесіди (41,34,31)	Повна або часткова відсутність очікуваних результатів (59,66,69)
σ	Належний рівень рефлексії (30,27,28)	Рефлексія відсутня у будь-яких проявах (70,73,72)
θ	Високий рівень самостійності (17,15,13)	Недостатній або низький рівень самостійності (83,85,87)

Вихованню професійно-рольових якостей майбутнього вчителя, характерних для педагогічної діяльності явищ рефлексії та емпатії, емоційному впливу і художньо-образному мисленню сприяють комунікативні вміння та вміння проведення міжсуб'єктного діалогу.

Високий рівень засвоєння когнітивно-змістового компоненту відповідав трансформації від знаннєвого фактору до знаннєво-значущого як особистісної цінності з асиміляцією у власні стійкі переконання. У відповідях на анкетні запитання (як показник ціннісно-сміслові готовності) студентами були відображені основні показники динамічного розвитку ціннісно-сміслові сфери, вікових особливостей, можливостей, прагнень майбутніх вихованців, а також знання про змістове наповнення діяльності педагога, спрямованої на формування ціннісно-сміслові готовності суб'єкта процесу навчання і виховання в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Достатній рівень* визначався на основі анкетних відповідей студентів, які не повною мірою володіли знаннями про змістове аксіонаповнення предметів циклу професійного спрямування, не повністю обізнані з методикою виокремлення аксіоблоків у дисциплінарному змісті. Відсутність таких знань породжувала порушення цілісності процесу міждисциплінарних зв'язків, диференціації та варіативності інноваційних змістових компонентів при їх здійсненні. До *низького рівня* були віднесені ті дані, які не відображали основних категоріальних знань про сутність формуальної функції аксіозмісту для поняття „ціннісно-сміслова готовність”, його інструментальної похідної у здійсненні алгоритму переходу традиційно-знаннєвої парадигми у знаннєво-значущу, основою якої є ціннісно-знаннєвий фактор.

Наступним кроком після анкетування було написання самостійної письмової роботи для виявлення знань про когнітивно-змістовий компонент і його ролі у формуванні ціннісно-сміслові готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Приблизна тема визначалась нами як „Бесіда про корисність оновлення навчального змісту предмета з метою отримання необхідних цінностей-знань”. Студентам пропонувалося самостійно обрати улюблений предмет (бажано професійно-орієнтований), на основі якого вони будували бесіду. Критерієм (одиницею) аналізу було обрано розуміння ролі аксіозмістового потенціалу під час формування ціннісно-сміслові готовності. При цьому враховувалися: 1) професійне спрямування питань бесіди, які розкривали б рівень знань майбутніх педагогів про структуру ціннісно-сміслові готовності і місце в ній аксіозмістового компонента; 2) ієрархічна побудова алгоритму бесіди від загальної значущості до конкретних професійних уявлень про аксіозміст; 3) виокремлення результатів за логікою побудови цілісності під час вирішення основних завдань бесіди; 4) ступінь особистого позиціонування під час побудови логічно-знаннєвої фабули; 5) наявність індивідуального образно-мисленнєвого „аксіополя” під час використання і попередньо отриманих традиційним шляхом знань, і спеціальних знань, набутих у процесі експерименту.

Одиницями виміру слугували: α – якісно змістовий характер питань бесіди, що здатний об'ємно розкривати сутність понять „цінності”, „смісл”, „готовність” окремо та „ціннісно-сміслова готовність”; β – відмінна від герменевтичної побудова смислових конструктів у структурі бесіди; γ – компетентні судження та результат проведення бесіди; σ – рівень самосвідомості і рефлексії щодо організації взаємодії суб'єктів процесу

professional abilities is specified for the future teachers of initial classes through introduction to the scientific lexicon of definitions, related to the system of pedagogical tasks and methodology of their application. The results of verification of efficiency of forming of professional abilities are presented for the future teachers of initial classes on the basis of the system of pedagogical tasks. **Keywords:** professional abilities of teachers of initial classes, system of pedagogical tasks as mean of forming of professional abilities

Література

1. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. — Донецьк : Юго-Восток, 2009. — 375 с.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. — [Електронний ресурс] / / Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>
3. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти : Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
4. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Остряньська ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 20 с.
5. П'ятакова Г. П. Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі / Г. П. П'ятакова, О. Л. Глозов. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 20 с.
6. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи : теоретико-методологічний підхід : [монографія] / І. О. Пальшкова. — О. : Букаєв Вадим Вікторович, 2008. — 339 с.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 37.041: 371.14

ДО ПИТАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Бараболя Марія Михайлівна

викладач математики Вінницького коледжу
Національного університету харчових технологій

Постановка проблеми. Аналізуючи систему освіти можна виділити фактори, що впливають на її якість Одним із найважливіших факторів підвищення якості освіти є рівень фахової компетентності вчителя. Науковий аналіз проблеми формування фахової компетентності учителів математики дає змогу зробити висновок, що вимоги до рівня професійних якостей учителя в Україні зростають. Змінюються також і критерії оцінки рівня володіння

відповідними компетенціями, необхідними для досягнення найкращих результатів у професійній діяльності. Сьогодні все більшого значення набувають сучасні технології активізації пізнавальної діяльності учнів, що спонукає до переорієнтації навчання та виховання учнів та перегляду поняття професійної та й фахової компетентності вчителя, зокрема, вчителя математики.

Мета статті: виділити та обґрунтувати актуальні проблеми фахової підготовки та фахового розвитку вчителів математики з врахуванням перспектив розвитку технологій активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання математики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив, що різнобічну характеристику поняття професійної компетентності та її структури досліджували А. І. Кузьмінський, Г. М. Коджаспирова, Л. Г. Карпова, Т. Волобуєва, В. А. Семиченко, В. І. Саюк, О. Л. Зубков, І. Б. Міщенко І.А.Зязюн, Є.А.Климов, М.М.Поташник, О.А.Дубасенюк, І.П.Підласий, М.В. Кухарев, Б.А.Дьяченко, З.А.Ісаєва, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін. Доцільність введення цього поняття зумовлена глибиною змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як «готовність до педагогічної діяльності», «кваліфікація», «професіоналізм».

Компетентність педагога часто визначають як один зі ступенів професіоналізму, що складає основу педагогічної діяльності вчителя. «Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується)», — зазначено у підручнику «Педагогічна майстерність» за ред. І. А. Зязюна та ін. Професор А. І. Кузьмінський важливою інтегративною характеристикою фахівця-педагога теж вважає саме компетентність (знання, обізнаність, авторитет у педагогічній галузі). Дійсно, професійна компетентність педагога є основою його майстерності. Формується вона на основі практичного досвіду, особливо новаторського.

Б.Г.Ананьєва, З.А.Ісаєва вважає, що професійна компетентність це сукупність професійних знань та професійного мислення. За теорією Н.В. Кузьміної, структура педагогічної діяльності складається з проєктувальних, гностичних, конструктивних, організаторських та комунікативних вмінь. Маркова А.К. визначає професійну компетентність фахівця як здатність та готовність виконувати професійну діяльність. У структурі професійної компетентності Вона виділяє: професійні педагогічні і психологічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні психологічні позиції; особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями. Крім того, А.К.Маркова виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну професійну компетентність.

Під фаховою компетентністю вчителя М. А. Міхаськова розуміє здатність до освітньої діяльності на основі набутих знань, умінь відповідно до суспільних вимог, ціннісних орієнтацій. Фахова компетентність, на її думку, відображає зміст, обсяг та якість фахової діяльності [2]. Дослідниця ототожнює поняття «професійна компетентність» і «фахова компетентність».

Групи	ВНЗ	Кількість студентів
А	ВНУ, ТНПУ, МЕНУ, РДГУ, НПУ	264
В	ВНУ, ТНПУ, МЕНУ, РДГУ, НПУ	311
С	ВНУ, ТНПУ, МЕНУ, РДГУ, НПУ	257
Всього	ВНУ, ТНПУ, МЕНУ, РДГУ, НПУ	832

Експериментальне навчання у групах „А” здійснювалось на основі концептуальної моделі ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності та виокремлених передумов, закономірностей, принципів із застосуванням традиційних та концептуально-інноваційних методів, технологій та власне необхідних умов, що характеризували результати дослідження. У групах „В” і „С” експериментальне навчання на цьому етапі відбувалось без урахування перерахованих вище критеріїв.

Експериментальне дослідження здійснювалось за таким алгоритмом:

- попередня діагностика сформованості ціннісно-сислової сфери респондентів з метою якісної оцінки умов формування ціннісно-сислової готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності;
- навчання студентів експериментальних груп на основі концептуально розробленого аксіологічного дисциплін навчального плану з урахуванням концептуальної моделі та дидактичних умов в одних випадках і без урахування в інших;
- проміжний діагностичний (констатувальний) зріз;
- запровадження нових умов для групи „В”;
- підсумковий (формульовальний) зріз;
- аналіз отриманих даних та констатація висновків.

З цією метою на початку експерименту ціннісно-сислова готовність майбутнього педагога до професійної діяльності розглядалась нами як попередня його самоактуалізація. Відповідно, процес діагностики ціннісно-сислової сфери студентів був здійснений у взаємозв'язку із діагностикою основних параметрів особистості в процесі самоактуалізації. Таке дослідження, як і подібні йому [1], загалом мало аксіоматичний характер.

Діагностуючи рівні засвоєння майбутніми педагогами концептуально вибудованого аксіологічного дисциплін навчального плану вищезазначених спеціальностей, особливу увагу приділяли визначенню критерію *когнітивної ціннісно-сислової готовності на основі обсягу, якості, глибини та міцності засвоєння аксіологічних (знання про цінності і смисл) та в цілому психолого-педагогічних знань, що є підґрунтям реалізації основних складових концептуальної моделі*. Для прикладу наводимо алгоритм діагностики вказаного компоненту як основи концептуальної моделі.

З'ясування показників когнітивно-змістового компоненту здійснювалось на основі визначення рівнів (високий, достатній, низький) у результаті проведеного анкетування.

- *обсерваційних* (тестування, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, пряме і непряме педагогічне спостереження, самоспостереження) – для діагностики рівнів засвоєння змістового компоненту ЦСГ майбутнього педагога;

- *математичної статистики* – для перевірки ефективності впровадження у процес навчання і виховання ВНЗ основних змістових компонентів ЦСГ.

Метою статті є наведення основних даних експериментальної перевірки засвоєння рівнів змістового компоненту ЦСГ майбутніми педагогами для доведення валідності функціонування відповідної концептуальної системи.

Виклад основного матеріалу. Необхідно зазначити, що навчання майбутніх педагогів у процесі дослідження відбувалось упродовж двох етапів. Проведення першого етапу відбувалося з 1 вересня 2006 року до 3 травня 2007 року в межах операційно-варіативного процесу аксіоскладових (виокремлених блоків у змісті навчальних дисциплін). Респонденти (майбутні педагоги) були розподілені на три експериментальні групи зі студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки (ВНУ), Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (ТНПУ), МЕНУ, Рівненського державного педагогічного університету (РДГУ), Ніжинського педагогічного університету імені Миколи Гоголя (НПУ) (табл. 1).

Таблиця 1

Перелік професійно-значущих дисциплін, виокремлених студентами

№	Курс	Назва дисципліни	Вид занять
1.	I	Філософія	Лекційні, практичні (ЛП)
2.	II	Педагогіка	ЛП
3.	III	Теорія і історія виховання	ЛП
4.	II	Психологія	ЛП
5.	III	Порівняльна педагогіка	ЛП
6.	III	Основи красномовства	ЛП
7.	I	Етика	ЛП
8.	I	Політологія	ЛП
9.	II	Соціальна психологія	ЛП
10.	I	Вступ до спеціальності	ЛП

Таблиця 2

Експериментальні групи досліджуваних

У дисертаційному дослідженні Воеводи А. Л. навпаки – розмежовуються поняття „професійна компетентність” та „фахова компетентність”.

Основний виклад матеріалу. Технологія - це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення мети.

Технології навчання – використання комплексу методів, прийомів, засобів навчання в освіті, що ведуть до досягнення навчальної мети.

До структури педагогічної технології (технології навчання) входять: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: мета навчання, зміст навчального матеріалу, в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності, методи і форми роботи вчителя, діагностика навчального процесу.

В практиці навчання опробовані такі технології навчання: особистісно орієнтоване, групові форми навчальної діяльності учнів, розвивальне навчання, навчання як дослідження, ігрові технології навчання, технології проектного навчання, модульно-рейтингове навчання та ін.

Особистісно орієнтована технологія навчання розглядається нами як один із методів активізації пізнавальної діяльності учнів. Центром особистісно орієнтованого навчання є особистість учня, його особливості пізнання та розвитку

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в самовираженні.

Технологія групової навчальної діяльності школярів теж характеризується умовами, що сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Важливість такої технології у створенні співпраці, налагодження стосунків. Учителю має змогу керувати навчальною роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між ним та учнем – співпраця, в результаті якої пізнавальна діяльність учнів активізується.

Технологія розвивального навчання за своєю суттю покликана забезпечити умови розвитку пізнавальних можливостей учнів. Головна мета – забезпечення розвитку учня, формування його активного, самостійного, творчого мислення, поступового переходу до самостійного навчання. Компонент – навчальне завдання, працюючи над яким учень має знати, для чого він виконує його, які дії необхідні для розв'язання, за яких умов можна виконувати, які засоби варто використовувати.

Технологія навчання з дослідницькими компонентами полягає у використанні у навчанні дослідницьких прийомів та методів, покликана сприяти глибокому засвоєнню учнями знань, формуванню умінь, вихованню інтересу до навчальної діяльності. Мета – набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, об'єднання розвитку їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу, формування на цій основі активної, творчої особистості.

Модульно-рейтингове навчання – одна із технологій навчання, серед можливостей якої ми вбачаємо активізацію пізнавальної діяльності учнів. Технологія дає змогу сконцентрувати пізнавальну, розвиваючу діяльність учня

на певних логічно-завершених частинах матеріалу. Модуль – логічно завершена частина теоретичних знань і практичних умінь з певної дисципліни, зокрема. математики. Рейтинг – позиція учня в класі за результатами навчання з певного предмета, яка визначається рейтинговим показником, тобто величиною, яка є процентним співвідношенням суми опорних оцінок з усіх модулів до суми максимально можливих.

У межах навчальної дисципліни кожний модуль пов'язаний своїм змістом з попереднім і наступним. Матеріал кожного модуля можна поділити на дрібніші. Модулі найчастіше збігаються з розділами навчальної програми чи підручника. Кожен з них є відносно самостійною частиною навчального процесу. Кожен модуль передбачає такі види контролю, як тестування, семінар, навчальна практика, реферат тощо. Модульно-рейтингова система спонукає учнів здобувати знання самостійно, користуючись методичними порадами вчителя. Однак вона вимагає значних затрат часу на розроблення її технології, перевірку виконання завдань модуля, рівня знань, умінь і навичок учня.

Основне місце серед сучасних технологій навчання посідають нові інформаційні технології (НІТ) навчання. Інформатизація охоплює створення, впровадження і розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, в якому виникають особливі умови для активізації пізнавальної діяльності учнів. Метою є підготовка підростаючого покоління до повноцінного життя в інформатизованому суспільстві, підвищення якості освіти. Для впровадження потрібно комп'ютерне оснащення класів, комп'ютерна мережа, документація, плани. Засобом навчання є комп'ютер.

Уміння педагога застосовувати різні технології навчання дає йому змогу творчо підходити до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, обираючи в конкретних умовах технологію навчання, яка найкраще забезпечує засвоєння знань, формування умінь і навичок за мінімальних затрат зусиль і часу.

Найголовнішим завданням педагога на кожному уроці вважаємо активізацію пізнавальної діяльності. Тому щоразу, обдумуючи урок, учитель математики має спочатку розв'язати принципове завдання, як найдоцільніше організувати засвоєння нового матеріалу - повідомлення, евристична бесіда, відкриття, роздум, розв'язання проблеми, самостійна робота тощо. Необхідно перетворити кожний урок на урок спілкування, мислення.

З метою активізації пізнавальної діяльності учнів, на уроках математики доречно використовувати елементи інтерактивних технологій, творчі проблемні завдання, що забезпечують розвиток тих здібностей і якостей, які перебувають у стадії формування.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити зручні умови навчання, при яких кожен учень відчуває свої інтелектуальні можливості.

При інтерактивному навчанні змінюються функції вчителя. Вчитель перестає бути носієм, “фільтром” знань. Основна функція вчителя при інтерактивному навчанні – організація діяльності учнів на отримання знань в процесі сумісної навчальної діяльності.

ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пелех Ю. В., проректор

*Міжнародного економіко-гуманітарного
університету ім. акад. С. Дем'ячука*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження змістового компоненту ціннісно-сислової готовності (ЦСГ) майбутнього педагога до професійної діяльності зумовлена передусім потребою духовного розвитку особистості вчителя через засвоєння нових ключових (необхідних) знань, здобуття відповідних умінь і на цій основі вироблення професійних компетанцій. З огляду на це процес дослідницько-експериментальної перевірки отриманих у проведеному дослідженні даних формування ціннісно-сислової готовності до здійснення професійної діяльності майбутніми педагогами проводився поетапно, з урахуванням особливостей „включеності” і функціонування аксіологічної компоненти до змісту дисциплін циклів гуманітарної та професійно-орієнтовної підготовки.

Змістовий компонент ЦСГ до професійної діяльності передбачав наявність знань у майбутніх фахівців про його сутність (поняття „цінності”, „смысл”, „готовність”), методичні особливості виокремлення у змісті дисциплін навчального плану аксіоснови, її практичне застосування для опанування навчального матеріалу як особистісної цінності, комбінування у міждисциплінарному розрізі для групування у ціннісно-смилові блоки; накопичення когнітивного базису щодо формування і розвитку власної ціннісно-сислової сфери у контексті цілісного розвитку особистості та на цій основі відповідної сфери учнівської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз теоретичних положень з проблем готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності на всіх стадіях розвитку студента у педагогічному ВНЗ (від адаптації до професіоналізації) було проведено на ґрунті теоретико-методологічних праць Ю. Бабанського, В. Байденко, С. Бондаревської, Б. Гершунського, С. Гончаренка, К. Дурай-Новачкової, В. Загвязинського, І. Зязюна, І. Зимньої, І. Ісаєва, В. Каширіна, Н. Кузьміної, І. Лернера, В. Сластьоніна, Є. Шиянова та ін.; наукових розвідок із дидактики професійної освіти А. Алексюка, В. Андрєєва, О. Глузмана, Б. Голуба, М. Євтуха, М. Махмутова, В. Ситарова, М. Скаткіна, М. Фіцули, А. Хуторського, В. Ягупова та ін.; психолого-педагогічних праць Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Бєха, М. Бєришевського, Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Дьяченка, Р. Інґлхарт, Л. Кандиловича, Г. Костюка, Р. Мея, С. Максименка, В. Моляко, Г. Олпорта, О. Олексюк, С. Рубінштейна, К. Роджерса, М. Рокича, В. Семиченко, Л. Смірнова, Б. Федоришина, К. Юнга, В. Ядова, Т. Яценко та ін.

Перевірка експериментальних даних на предмет валідності здійснювалася за допомогою застосування комплексу методів:

- *узгаальнення* – для опрацювання та інтерпретації необхідної шкільної та університетської документації (навчальні плани, програми, комплекси методичного забезпечення), продуктів інтелектуальної діяльності студентів;

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в установах для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, здійснюється в різноманітних формах і методах з використанням різних видів лекцій, практичних і семінарських занять, а також самостійної роботи студентів, в ході яких студенти отримують і закріплюють нові знання та активізують ті, що мають.

Перспективи. Для найбільш продуктивної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідна розробка інноваційних методів, що нададуть можливість студентам легко оволодіти необхідними знаннями, уміннями та навичками.

Резюме. Автором приведені основні форми та методи підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в установах для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків. **Ключові слова:** форма навчання, метод навчання, підготовка майбутніх соціальних педагогів.

Резюме. Автором приведены основные формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к работе в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. **Ключевые слова:** форма обучения, метод обучения, подготовка будущих социальных педагогов.

Summary. The author has given the basic forms and methods for preparing future social workers to work in institutions for orphans and children left without parental care. **Keywords:** education, teaching methods, training of future social workers.

Література

1. Активні форми навчання студентів: Методичні рекомендації. Упорядник Г. А. Цвікальська, О. В. Малін. – К.: ІРУМК, 1990. – 144 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К., 1993. – 234 с.
3. Андреев А. А. Педагогика высшей школы: (Прикладная педагогика): учеб. пособие / А. А. Андреев. – М., 2000. – 344 с.
4. Астахова Е. В. Методика организации и проведения семинарских занятий по предметам гуманитарного цикла: Для магистров, аспирантов, преподавателей высшей школы / Е. В. Астахова. – Харьков, 2000. – 52с.
5. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.
6. Мартиненко С., Хоруза Л. Методи навчання та їх класифікація / С. Мартиненко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2010. – №7
7. Харламов И. Ф. Педагогика. Учебное пособие для педагогических вузов / И. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
8. Щербакова К. Принципи і основні форми організації навчального процесу у ВНЗ / К. Щербакова // Вступ до спеціальності. – К., 1990. – 19-26.

Подано до редакції 12.09.2010

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ ЗМІСТУ ЦІННИСНО- СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів.

Вчитель математики, навчаючи учнів, а особливо учнів випускних класів має використовувати різні прийоми для підвищення мотивації навчання, що є одним з методів активізації пізнавальної діяльності учнів. Для цього можна використати, наприклад, технологію групової роботи „навчаючи – учись”, технологію ситуативного моделювання, розв’язування прикладних задач на уроках математики. До таких задач відносять задачі, які виникли поза межами математики, але потребують математичних знань для їх вирішення. Таке навчання математики допоможе учням зрозуміти важливість вивчення математики для різних сфер життя, здійснюючи цим професійну орієнтацію учнів, особливо старшокласників.

Технологію ситуативного моделювання можна використовувати на уроках математики, наприклад, при проведенні узагальнюючого заняття з певної теми. Так при проведенні узагальнюючого уроку з теми ”Логарифмічні рівняння та нерівності” можна провести засідання логарифмічних акціонерних товариств (ЛАТ: „Логарифми”, „Рівняння”, „Нерівності”). Кожне ЛАТ виступає за такою програмою:

1) Доповідь президента (поняття логарифма, походження слова „логарифм”, основна логарифмічна тотожність; поняття логарифмічного рівняння, найпростіші логарифмічні рівняння; логарифмічні нерівності та способи їх розв’язування).

2) Доповідь віце-президента, який проводить узагальнення промислових відношень(обчислення логарифмів, властивості логарифмів; правила розв’язування логарифмічних рівнянь; основні методи розв’язування логарифмічних нерівностей)

3) Впровадження пропозицій в практику – розв’язування вправ - проводить секретар-референт.

4) Розпродаж акцій і контроль справ логарифмічного ринку, відповідальний – директор фінвідділу (Розв’язування завдань з карток)

Сучасні технології навчання зорієнтовані на розвиток особистості учня, створення умов для його саморозвитку. А прагнення вчителя має полягати в завданні оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей сучасного суспільства, розв’язання якого потребує застосування нових технологій навчання, що передбачає фаховий розвиток вчителя.

Учитель має володіти традиційними й нетрадиційними технологіями навчання та постійно застосовувати їх у навчальному процесі, а саме вміти організовувати роботу в парах, у малих групах, вміти застосовувати метод створення ідеального об’єкта, володіти методикою вирішення проблемних ситуацій за допомогою різних методів. Застосовуючи ці методи, він підвищить інтерес учнів до вивчення математики, розвине в них творчі здібності, пізнавальну активність, навчить їх самостійно мислити й вирішувати проблеми, що можуть виникати перед ними. Важливим для сучасного вчителя математики є володіння інформаційними технологіями та вміння їх застосовувати в навчальному процесі. Та насамперед вчитель математики має бути ознайомлений з існуючими педагогічними програмними засобами,

рекомендованими МОН України та й взагалі, існуючими ППЗ. Для цього необхідно відкоригувати підготовку майбутніх учителів математики з інформатики, додавши до неї більш ґрунтовну прикладну підготовку в межах указанного вище завдання. Особливо необхідно звернути увагу в цій підготовці вчителя математики на вміння вести ним пошук інформації, обробляти й систематизувати її. У якості прикладного характеру знань і вмінь з інформатики вчителі математики повинні вміти будувати графіки, зображати геометричні фігури та тіла, робити різні математичні обрахунки з використанням комп'ютерних програм. Крім того, сучасне навчання вже досить важко уявити без мультимедійних технологій, які дозволяють використовувати текст, графіку, відео. Тому вчителю математики необхідно навчитися володіти засобами мультимедіа і, крім того, було б дуже доречним навчитися створювати мультимедійні продукти.

Висновки. Таким чином, сучасні вимоги суспільства та стан освіти в Україні потребують творчого характеру педагогічної діяльності, постійного особистісного й професійного розвитку, розвитку фахової компетентності вчителя. Удосконалення професійної та фахової компетентностей вчителя можливі тільки в процесі постійної роботи над собою, яка передбачає особливу організацію всього його професійного життя. Безумовно, творчий пошук і творче ставлення до роботи складають важливу умову ефективності будь-якої професійної діяльності, але саме в педагогічній вони є обов'язковими, без яких ця діяльність не може відбутися взагалі.

Резюме. В даній статті розкрито поняття технології навчання, її структури, виокремлено та проведено характеристику опробованих на практиці видів педагогічних технологій. Визначені особливості використання кожної з технологій, переваги їх саме з метою актуалізації пізнавальної активності учнів при навчанні їх математики. Виділено і обґрунтовано актуальні проблеми фахової компетентності та фахового розвитку вчителя математики з врахуванням перспектив розвитку технологій активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання математики. **Ключові слова:** фахова компетентність, вчитель математики, сучасні технології навчання, активізація пізнавальної діяльності.

Резюме. В статье раскрыто понятие технологии обучения, ее составляющих, проведена характеристика видов педагогических технологий, которые часто используются при обучении математики. Указано на особенности использования каждой технологии, их преимущества с целью активизации познавательной деятельности учащихся при обучении их математики. Выделено и описано актуальность вопроса профессиональной компетентности и профессионального развития учителя математики, учитывая перспективы развития технологий активизации познавательной деятельности учащихся при обучении математики. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность, учитель математики, современные технологии обучения, активизация познавательной деятельности.

Summary. This article defines the concept of education technology, its structure and gives characteristics of different kinds of pedagogical technologies put into practice. The peculiarities of using of each technology, their advantages with

- Тренувальна. Виконується за зразком: вирішення завдань, заповнення таблиць, схем і т.п. Пізнавальна діяльність студента проявляється в пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Мета такого роду робіт – закріплення знань, формування умінь, навичок.

- Реконструктивна. В ході таких робіт відбувається перебудова рішень, складання плану, тез, анотування. На цьому рівні можуть виконуватися реферати.

- Творча. Вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації. Студент повинен самостійно провести вибір засобів і методів вирішення (учбово-дослідницькі завдання, курсові і дипломні проекти) [4].

Метод навчання відноситься до взаємної діяльності викладача і студента. Способи здійснення викладацької діяльності називаються методами викладання.

І. Харламов дав таке визначення поняття методу навчання: «Під методами навчання слід розуміти способи навчання роботи педагога і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів по розв'язанню дидактичних задач, спрямованих на засвоєння навчального матеріалу». Ю. Бабанський визначив метод навчання як «спосіб впорядкованої спільної діяльності викладача та учнів, направленої на розв'язання завдань навчання» [7]. Більш розгорнено під методами викладання розуміють: розроблену з урахуванням дидактичних закономірностей і принципів систему прийомів і відповідних їм правил педагогічної діяльності, цілеспрямоване застосування яких педагогом дозволяє істотно підвищити ефективність управління діяльністю учнів в процесі вирішення певного типу педагогічних завдань [2].

Класифікація такого багатоаспектного явища як метод надає нам необмежені можливості. У сучасній дидактиці відомі десятки класифікацій. Методи навчання класифікували І. Лернер, М. Скаткін, М. Данилов, Б. Єсіпов, СІ. Петровський, В. Паламарчук, М. Махмутов, А. Алексюк, Г. Ващенко, Ю. Бабанський, І. Харламов тощо.

Найпоширеніші в педагогіці такі класифікації методів навчання:

- за джерелом передачі та сприймання навчальної інформації – словесні, наочні, практичні (С. Петровський, Є. Голант);

- за характером пізнавальної діяльності учнів – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький (І. Лернер, М. Скаткін);

- залежно від основної дидактичної мети і завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсіпов);

- методи усного викладання знань, закріплення навчального матеріалу, самостійної роботи учнів з осмислення й засвоєння нового матеріалу роботи із застосування знань на практиці та вироблення вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (І. Харламов);

- класифікація з точки зору цілісного підходу до діяльності у процесі навчання – методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання й мотивація учіння, контролю, самоконтролю, взаємоконтролю і корекції, самокорекції, взаємокорекції в навчанні (Ю. Бабанський) [6].

доцільно застосовувати нетрадиційні форми проведення лекцій, які активізують інтерес студентів до проблеми, що вивчається, полегшують процес засвоєння нового матеріалу, дозволяють глибше проникати в суть явищ, що вивчаються тощо. До таких форм лекції відносяться проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція прес-конференція, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій.

Лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, а семінарські заняття спрямовані на розширення і деталізацію цих знань, на вироблення і закріплення навичок професійної діяльності. Підготовка до практичних занять не може обмежитися слуханням лекцій, а припускає попередню самостійну роботу студентів відповідно до методичних розробок по кожній запланованій темі. У сучасній вищій школі семінар є одним з основних видів практичних занять з гуманітарних і технічних наук. Він є засобом розвитку у студентів культури наукового мислення. Семінар призначений для поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння методологією наукового пізнання. Головна мета семінарських занять – забезпечити студентам можливість оволодіти навичками і уміннями використання теоретичних знань стосовно особливостей галузі, що вивчається [2].

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає також проведення практичних занять. Вони призначені для поглибленого вивчення дисципліни. Практичні заняття відіграють важливу роль у формуванні у студентів навичок застосування отриманих знань для вирішення практичних завдань спільно з викладачем. На молодших курсах практичні заняття проводяться через 2-3 лекції і логічно продовжують роботу, розпочату на лекції.

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності припускає не тільки прослуховування лекцій, але і виконання самостійної роботи. Самостійна робота – це планована робота студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота студентів разом з порядком аудиторної представляє одну з форм навчального процесу і є істотною його частиною. Для її успішного виконання необхідні планування і контроль з боку викладачів, а також планування об'єму самостійної роботи в навчальних планах спеціальностей профільюючими кафедрами, учбовою частиною, методичними службами навчального закладу [3].

Самостійна робота виконується з використанням опорних дидактичних матеріалів, покликаних корегувати роботу студентів і удосконалювати її якість. У процесі виконання самостійної роботи можна виділити наступні її види: Самостійна робота виконується з використанням опорних дидактичних матеріалів, покликаних коректувати роботу студентів і удосконалювати її якість. У процесі виконання самостійної роботи можна виділити наступні її види: Самостійна робота виконується з використанням опорних дидактичних матеріалів, покликаних коректувати роботу студентів і удосконалювати її якість. В процесі виконання самостійної роботи можна виділити наступні її види:

the purpose of actualization of pupils' cognitive activity in the process of mathematics study are defined. Actual problems of professional competence and professional development of teacher of mathematics with taking into account the perspectives of activation technologies' development of pupils' cognitive activity in the process of mathematics study are distinguished and motivated in this article. **Keywords:** professional competence, teacher of mathematics, modern education technologies', actualization of cognitive activity.

Література

1. Андреева В.М. Сучасні технології навчання/ В.М. Андреева // Управління школою. – 2004. - №29. – (дод). - с.3-7.
2. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М.Гоголя. — К., 2007. — 235арк. — Бібліогр.: арк. 174-202.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Коберник О. М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті / О. М. Коберник // Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. наук. пр. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – Вип.12. – С. 9–16.

Подано до редакції 10.09.2010

УДК 378.016:786.2

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ МУЗИКИ ЯК СКЛАДОВА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-ПІАНІСТА

Барвінова Алла Володимирівна
аспірантка НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Постановка проблеми. Найважливішою формою прояву життя людини є її діяльність. Вона здійснюється завдяки окремим суб'єктивним спонуканням, які рішуче стимулюють будь-яку активність. Сучасні умови життя та розвиток суспільства вимагають від людини наполегливого неперервного навчання, підвищення свого професійного та культурного рівня. Зростають вимоги до фахівців з вищою освітою, рівня їх особистісних якостей і підготовки. Все більш важливу роль у діяльності студента відіграє самостійна робота, виконання професійних задач, спілкування з представниками тієї професії, до вступу в яку він готується у вищому навчальному закладі.

Навчальна діяльність студентів відрізняється від школярської опануванням знань, спрямованих на професійну діяльність. Тому в цей період стає важливою чітка сформованість професійної мотивації навчання студента, в якій посилюється роль професійних мотивів самоосвіти та самовиховання.

Аналіз останніх публікацій. Вивченню цієї проблеми присвячені такі праці вчені-музикознавці як Т.Щериця, Н. Лисіна, Т. Гризоголова, О. Смірнова, Г. Щербакова, О. Юдіна. На думку дослідників, сучасній музиці

притаманні необмежене розширення культурно-історичних, географічних, етнічних, стилевих меж; звернення до середньовіччя, автентичного фольклору, східних культур; оперування різними інтонаційно-стильовими моделями, використання симбіозу музичної мови, взаємодія з іншими видами мистецтв (К. Штокхаузен, А. Шнітке, М. Скорик, В. Сильвестров, Є. Станкович).

Саме тому, музика сучасних композиторів повинна займати рівноправне місце в репертуарі студента-піаніста, на рівні з творами композиторів класиків. Завдання педагога полягає в тому, щоб студент з першого курсу знайомився і опрацьовував різностильовий та різножанровий репертуар. На нашу думку, сучасна музика, якщо вона справді образна, яскрава й талановита, може сприйматися студентами не гірше, ніж класичні твори, попри незвичайну, інколи доволі складну музичну мову.

Мета статті – окреслити принципові засади використання сучасної музики як складової мотивації навчальної діяльності студента-піаніста.

Виклад основного матеріалу. Серед актуальних проблем вищої школи проблема формування та розвитку навчальної мотивації студентів є найбільш значущою, оскільки завдяки їй ефективність і якість навчального процесу дієво підвищується.

Л.С. Виготський узагальнив проблеми мотивації шляхом введення поняття «мотиваційна сфера», яке поєднує свідоме і півсвідоме, явне й опосередковане, афективну і вольову компоненти особистості. Поняття мотивації включає усі види спонукань діяльності: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, бажання, ідеали, які безпосередньо визначають спрямованість діяльності людини. Багато сучасних дослідників вважають мотивацію сукупністю стійких мотивів, які мають певну ієрархію та виражають направленість особистості.

Мотивація навчання є дуже динамічним та мінливим утворенням зі складною ієрархією. Зміст, глибина мотиваційного компонента в навчальному процесі утворюють той стрижень, на якому ґрунтується основні властивості студента. В ній можна виділити чотири основних компонента: 1) задоволення від діяльності; 2) значимість для студента кінцевого результату діяльності; 3) мотивуюча сила винагород за діяльність; 4) змушуючи силу зовнішнього впливу на особистість (С.С.Занюк). Разом з тим, процес зародження конкретного мотиваційного спонукання починається тоді, коли виникає емоційне ставлення людини до предмету, потреба значущість якого і спонукає спрямовувати на нього активність (В.К. Вілюнас).

Мотиви мають змістові та динамічні характеристики. Змістові показують наявність або відсутність особистісного сенсу навчання, коли мотив не просто виконує спонукальну функцію, а й має суб'єктивне значення, виражає внутрішнє ставлення до навчання і виконує роль знанневого орієнтиру. Цей мотив дієво впливає на самостійність в процесі навчання, формує усвідомлене ставлення студента до предмета навчальної діяльності завдяки третій особі. Динамічні мотиви проявляються в емоційності забарвлення мотивації, її силі, інтенсивності і тривалості. Так, психологи В.Г. Асєєв і О.М. Леонтьєв стверджують, що характер людини складається переважно з динамічної сторони мотиваційної характеристики особистості.

сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків.

Основний зміст статті. Форми організації навчання (форми навчання) – це способи організації взаємоузгоджених дій педагога і студента, здійснюваних в певному порядку і режимі [1].

Методом навчання називають спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача, спрямованої на вирішення завдань виховання і розвитку учнів в процесі навчання [5].

І. Харламов зазначає, що поняття форми не має в дидактиці чіткого визначення, що більшість вчених просто обходять це питання і обмежуються буденними уявленнями щодо сутності цієї категорії [7].

За визначенням О. Савченко, «форма організації навчання» означає певну взаємодію вчителя та учнів, що регулюється встановленим режимом та умовами роботи [3].

І. Чередов справедливо констатує, що форма організації навчання зумовлює «упорядкування, налагодження, приведення в систему» взаємодії педагога з учнями при роботі над певним змістом матеріалу. Організація навчання переслідує мету забезпечити оптимальне функціонування процесу управління навчальної діяльності зі сторони вчителя [3].

Вперше до форми організації навчального процесу звернувся Я. Коменський. Цій проблемі були присвячені роботи таких вчених як А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Євтух, В. Галузинський, В. Лозниця, В. Мальований. Питанню форм організації навчання у вищій школі присвятили свої праці З. Архангельський, Т. Березовська, Р. Цехмістрові, К. Щербакові тощо.

В процесі організації навчання у вищій школі виділяють наступні форми: очна, заочна, очно-заочна, екстернат, організаційні форми навчання. До організаційних форм навчання, які одночасно є способами безперервного управління пізнавальною діяльністю студентів, відносять:

- лекції;
- семінари, спецсемінари;
- колоквиуми;
- лабораторні роботи;
- практикуми і спецпрактикуми;
- самостійну роботу;
- науково-дослідну роботу студентів;
- виробничу, педагогічну і дипломну практики тощо. [3]

Серед зазначених форм підготовки майбутніх соціальних педагогів найважливіша роль відводиться лекції, яка одночасно є найскладнішим видом роботи і тому доручається найбільш кваліфікованим і досвідченим викладачам (як правило, професорам і доцентам).

Лекція виконує наступні функції: інформаційну (надає необхідні відомості); переконливу (з акцентом на системі доказів); виховну; стимулюючу (будить інтерес до теми); розвиваючу (дає оцінку явищам, розвиває мислення); орієнтуючу (у проблемі, в літературі); роз'яснюючу (спрямована, перш за все, на формування основних понять науки) [2].

Окрім традиційної лекції в процесі підготовки майбутніх фахівців

интересной и полезной информации, которая должна использоваться при физическом воспитании молодежи, подбор необходимых средств должен осуществляться, исходя из индивидуальных особенностей индивида и должен быть направлен на сохранение, укрепление и восстановление его здоровья.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК 378:37.013.42-051:37.018.3

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УСТАНОВАХ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ЩО ЗАЛИШИЛИСЯ БЕЗ ПІКЛУВАННЯ БАТЬКІВ

Ярая Т.А.

*аспірант кафедри педагогіки
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*

Постановка проблеми. Сьогодні у зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції особливо особливості гостро стає питання модернізації вищої освіти, вирішення якого повинне задовольнити соціальну потребу в якійсній освіті. На сучасному етапі національного духовного відродження України суспільству потрібен новий тип соціального педагога, що має якісну професійну і психолого-педагогічну підготовку. Особливо нового типу соціального педагога, готового до професійної діяльності у сфері соціального захисту, до управління соціальними процесами потребують установи для дітей-сиріт та дітей, що залишилися без піклування батьків. Всі вищезгадані чинники зумовлюють необхідність підготовки фахівців соціальної сфери, без яких в сучасних умовах не може обійтися жодна розвинена держава. Для того, щоб підготувати висококваліфікованого спеціаліста необхідно застосовувати як традиційні, так і нетрадиційні форми та методи, що полегшують процес засвоєння нового матеріалу, дозволяють глибше проникати в суттєвості явищ, що вивчаються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання змісту професійної підготовки соціальних педагогів досліджувалися в різних аспектах, в особливості чимало: підготовка і професійне становлення соціальних педагогів, професійна компетентність соціального педагога в структурі його професіоналізму (З. Архипова); зміст соціально-педагогічної діяльності, форми та методи її здійснення (О. Безпалько, І. Зверева); професійна підготовка соціальних педагогів, технології і функції соціально педагогічної роботи (А. Капська); теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах безперервної освіти (В. Поліщук). Питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів присвячені також праці учених-педагогів Л. Гусякової, Б. Келасьева, І. Козубовської, Р. Лактіонова, Л. Мішик, В. Поліщук, В. Сластьоніна, С. Тетерського, В. Фокіна, С. Чистякової, Н. Шмельової тощо.

Мета і завдання дослідження: виділити основні форми та методи підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в установах для дітей-

Функції мотиваційної сфери навчальної діяльності полягають в її психічній регуляції. Будучи психічним явищем, мотивація поведінки людини відображає погляди, переконання, установки, ціннісні орієнтації тієї соціальної групи, представником якої є конкретна особистість. На нашу думку ціннісні орієнтації студентів полягають в саморозвитку, тобто в пізнанні і розвитку власних індивідуальних особливостей; в збереженні власної індивідуальності, намаганні зробити свої погляди, переконання домінуючими; в реалізації власних творчих можливостей, прагненні впливати на навколишній світ; в моральному задоволенні; в отриманні визнання суспільством шляхом дотримання певних вимог; в ступені значущості для індивіда життєвої сфери, в рамках якої він прагне себе реалізувати.

Мотивація навчання виконує такі функції як спонування, її спрямування, організацію, і надання поведінці особистісного значення. На основі особистісного фактора, внутрішньо мотивованої поведінки, виділяють внутрішні мотиви, а на основі ситуаційно-зовнішньої поведінки – зовнішні.

Протягом багатьох років вчені вважали, що успішність навчальної діяльності залежить від інтелектуального розвитку особистості студента (М. Гончаров, М. Данілав, І. Лернер та ін.). Але у експериментальних дослідженнях сучасних науковців інтелектуальна сфера співвідноситься з мотиваційною. Це дозволяє їм та зробити висновки, що успішність навчальної діяльності студента залежить від сили та структури мотивації (А.Реан, В. Якунін, Н. Мешков та ін.)

Особисту увагу в навчальному процесі приділяють як пізнавальній мотивації, так і самоосвіті, оскільки найважливішим мотивом навчання є пізнавальний інтерес (А. Алексюк, Г. Щукіна та ін.) Так, Г. Щукіна вважає, що цінність пізнавального інтересу для розвитку особистості студента полягає в тому, що пізнавальна діяльність під впливом інтересу активізує психічні пізнавальні процеси і окремі сторони психіки студента, такі як мислення, пам'ять, воля, увага, уява, а також сприяє психічним утворенням особистості, приносить їй глибоке інтелектуальне задоволення, що спричиняє емоційний підйом. З урахуванням цих думок можемо зазначити, що пізнавальний інтерес є суттєвою особистісною характеристикою студента, яка засвідчує його пізнавально-емоційне ставлення до навчальної діяльності. Він відображає складні процеси під час навчальної діяльності та її мотивації.

Такі вітчизняні українські вчені як М.І. Алексєєва, Н.О. Бойко, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Ф. Моргун, О.В. Скрипченко, Ю.М. Швалба у своїх дослідженнях доводять особисту значущість мотиваційної сфери для навчальної діяльності, а О.К. Дусавицький, С. Занюк, В. Семиченко у своїх працях спеціально загострюють увагу на проблемі мотивації у студентської молоді.

Отримані результати. Вища музична освіта відіграє значну роль у формуванні естетичних ідеалів і цінностей майбутніх вчителів музики, їх художнього мислення, знань і поглядів, практичних навиків. На шляху вдосконалення освітнього рівня та музичної культури студентів виокремлюється проблема формування у них інтересу до сучасного музичного мистецтва. Цей аспект у навчальному процесі на сьогодні є одним з найменш

досліджених і потребує спеціальної уваги. Її розвиток у майбутніх вчителів музики вважається одним з найважливіших психологічних факторів, який зумовлює ефективність опанування сучасного репертуару.

Розглядаючи формування мотивації як чинника розвитку здібностей до опанування сучасним музичним репертуаром, необхідно підкреслити, що воно потребує підходу з двох позицій.

З одного боку надзвичайно важливим є вивчення мотивації в цілому, тобто проведення аналізу потреб, цілей і мотивів, які стимулюють загальну пізнавальну активність тих, хто навчається. Сприйняття, опрацювання та виконання творів сучасних композиторів часом представляють для студента-піаніста певні труднощі, адже вони можуть містити новаторський зміст, незвичайність музичної мови. Дуже важливим є те, що сучасна музика відображає дійсність, передає настрій, почуття та переживання сьогодення, представляє якісно новий стильовий етап у розвитку музичного мистецтва. Її сприйняття, виконання та глибоке осмислення розширює художньо-музичний досвід студента, сприяє розвитку музичного кругозору та смаку, становленню професіоналізму.

З іншого боку можна говорити про мотивацію окремих виконавських дій, необхідних у процесі використання сучасної музики, тобто про її ситуативну обумовленість. Так, розглядаючи характерні ознаки творчості композиторів-сучасників, Т. Щериця звертає увагу на такі риси, як посилення інтелектуалізації у їх творах, тлумачення музичного матеріалу як філософської рефлексії, гри розуму, експресивних емоцій. З'являються асоціативні ускладнення образів та їх психологічне загострення, розширюються засоби виразності, наприклад такі як ладова хроматизація, гармонія, поліфонія звукових пластів, багатоголосся та сонористика. Водночас у творчості сучасних композиторів спостерігається тенденція до пошуку втраченої у ХХ сторіччі одвічної гармонії буття, сакральних таїнств, звернення до простоти й чистоти первісних цінностей, а отже з'являється символічність образів, спрощення музичної мови, тенденція мінімалізму як у фактурі, так і в використанні мініатюрних форм (В. Сильвестров, М. Шух та інші).

Треба відмітити, що українська сучасна фортепіанна література грандіозна за своїми масштабами; вона утворює великий репертуар, в якому значне місце належить творам українських композиторів, як старшого, так і молодшого покоління. Виконання творів для фортепіано В. Косенка, М. Лисенка, Л. Ревуцького, К. Стеценка, Я. Степового та ін., утворюють той необхідний фундамент, на якому формується сприйняття сучасної музики. Наступним етапом в її осмисленні та опануванні є твори таких композиторів як Л. Шукайло, Л. Дичко, Є. Станкович, Ж. Колодуб, Л. Колодуб, В. Птушкін, М. Степаненко, І. Шамо, М. Скорик та багато інших.

Таким чином, ефективність праці над сучасними творами значно покращується, якщо при засвоєнні нового матеріалу використовувати послідовний та поетапний метод формування мотивації. Це значно збагатить виконавські можливості студента-піаніста, допоможе йому ефективніше та глибше осмислити і на належному професійному рівні досягти поставленої мети.

фундамент гармоничного фізического развития, укрепления здоровья, всестороннего физического образования и воспитания. И далее автор указывает: "Исключительно важно то обстоятельство, что система использования средств физической культуры в школьном возрасте обеспечивает длительное (в течении 10-12 лет) планомерное и регулярное физическое воспитание всего подрастающего поколения...". В 90-е годы прошлого столетия для школьной физической культуры было разработано много учебных программ, что дало возможность учителю физической культуры право выбора. В "Настольной книге учителя физической культуры" приведены следующие программы по физической культуре в школе:

1. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов (1996);
2. Программа физического воспитания учащихся 1-11 классов, основанная на одном из видов спорта (баскетбол) (1996);
3. Программа "Физическое воспитание учащихся 1-11 классов с направленным развитием двигательных способностей" (1993);
4. Физическая культура: образовательная программа для учащихся общеобразовательной школы (1995);
5. Система повышения уровня физической подготовленности учащихся (Кофман Л.Б. и др.).

В последние годы повысился интерес к исследованию влияния физических упражнений на здоровье населения, в том числе детей и молодежи (Амосов Н.М., Мурахов И.В., 1985; Бальсевич В.К., 1985; Бажуков С.М., 1987; Борейша Т.И., 1997; Исаев А.А., 1998; Коротков И.М., 1997; Куколевский Г.М., 1979; Лубышева Л.И., 1992; Салов В.Ю., 2001 и др.). Из всего многообразия проведенных исследований по укреплению здоровья средствами физической культуры Саловым В.Ю. (2002) выделены следующие направления:

Первое направление связано с традиционными представлениями о том, что для укрепления здоровья следует в первую очередь использовать упражнения циклического характера, поскольку они благотворно воздействуют на сердечно-сосудистую и дыхательную системы организма.

Во втором направлении изучается оздоровительное влияние различных видов гимнастических упражнений.

Третье направление связано с использованием в оздоровительных целях спортивных и подвижных игр, которые обеспечивают высокую эмоциональную привлекательность при занятиях.

Четвертое направление изучает возможности использования упражнений силового характера в целях оздоровления и физической рекреации.

Пятое направление связано с использованием в оздоровительных целях естественных природных средств.

Шестое направление предполагает использование в оздоровительных целях таких традиционных средств, как различные виды бань и ванн.

Седьмое направление - в последние годы усилился интерес исследователей к нетрадиционным видам физической культуры, в первую очередь к восточным оздоровительным системам.

В рамках приведенных выше научных направлений получено много

культуре; осуществляется расширением системы знаний о ЗОЖ, формирование отношения к собственному здоровью. Второй этап (программно-целевой) предполагает активные усилия по освоению специально разработанной программы, использование практических умений и навыков в ее реализации, воспитание самодисциплины, самостоятельности, включение в физкультурно-спортивную деятельность. Третий этап - индивидуализация и совершенствования, отражает зрелость реализации долгосрочной жизненной программы с использованием ЗОЖ, процесс его само-формирования и само-коррекции, передачу приобретенного опыта своему ближайшему окружению.

По справедливому утверждению Виленского М.Я., этот этап можно считать состоявшимся, если ценности ЗОЖ, проверенные личным опытом, превратились в реальные мотиваторы социально-культурной жизнедеятельности, стали своеобразной концепцией жизни. Ни у кого из специалистов, занимающихся проблемами формирования здорового образа жизни учащейся молодежи, не вызывает протеста необходимость обучения этому детей. Рассматривая в контексте образовательного процесса учителя и ученика в системе субъект-субъектных отношений, решающее значение приобретает мнение учеников об образовательных программах в области формирования здорового образа жизни. В этой связи интерес вызывают некоторые принципы в обучении здоровью, которые вытекают из анализа детских мнений (Баль Л.В., 1999):

- основам здорового образа жизни нельзя учить так же, как географии, отвлеченно, абстрагировано;
- в разработке стратегии и подходов к обучению здоровью необходимо учитывать собственный опыт детей;
- необходимо в этом процессе максимально использовать детский потенциал - готовность к восприятию этих знаний и готовность детей к собственным действиям в защиту здоровья;
- в процессе обучения всячески побуждать и поддерживать детскую инициативу в помощи здоровью;
- учителя (прежде всего те, кто преподает этот предмет) должны быть не проводниками этих знаний, а их носителями.

Только тогда дети будут относиться с доверием ко всему тому, что хочет передать им учитель (курящий учитель вряд ли может воспитывать неприятие курения); должна быть создана система финансирования новой идеологии в отношении к здоровью в педагогическом образовании. В исследовании Салова В.Ю. (2001) освещены теоретические и методические основы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи средствами физической культуры. В этой работе автор сосредоточил свое внимание на использование различных видов спорта для укрепления здоровья молодежи, для борьбы с вредными привычками.

Одним из направлений в укреплении здоровья детей являются занятия физическими упражнениями в образовательных учреждениях. Как отмечает Шитикова Г.Ф. (1999), социально-педагогическое значение направленного использования средств физической культуры в школьном возрасте особенно велико. В основном оно заключается в следующем - создается прочный

Висновки. Для вирішення цих задач в процесі фортепіанного навчання студентів необхідно застосовувати різноманітні форми: створювати спецкурс «Сучасна українська музика», залучати кращі твори українських композиторів до програми концертів, використовувати у педагогічній практиці, впроваджувати огляди «музичних новин», включати твори до конкурсних програм, проводити зустрічі з композиторами різних напрямків і стилів. Ці питання слід обговорювати під час проведення міжнародних конференцій та інших науково-мистецьких проєктів. Викладачеві необхідно слідкувати за надходженням нових аудіо-та відеозаписів, ретельно інформувати студентів про виконання творів сучасних композиторів на концертних майданчиках, театрах, філармоніях та он-лайн трансляції.

Такі впровадження організаційно-виховного досвіду використовує кафедра фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного університету імені М.П. Драгоманова, які показують, що цілеспрямованість роботи в цьому напрямку дає гарні результати у професійному становленні майбутнього вчителя музики.

Резюме. В статті розглядається питання духовно-професійного зростання студента з допомогою сучасного мистецтва і хорошо сформованої мотивації к використанню призведений сучасних українських композиторів. Сжатый обзор проблемы использования современного репертуара показывает, что хорошо сформированная мотивация – это один из основных факторов активного привлечения студентов к современному искусству и положительного влияния на их профессиональный рост. **Ключевые слова:** профессиональная деятельность, мотивация учения, мотивационная сфера, интерес, современная музыка, учебная деятельность студента.

Резюме. У статті розглядається питання духовно-професійного зростання студента за допомогою сучасного мистецтва і добре сформованої мотивації до використання творів сучасних українських композиторів. Стилий огляд проблеми використання сучасного репертуару показує, що добре сформована мотивація – це один з основних чинників активного залучення студентів до сучасного мистецтва і позитивного впливу на їх професійне зростання. **Ключові слова:** професійна діяльність, мотивація учення, мотиваційна сфера, інтерес, сучасна музика, навчальна діяльність студента.

Summary. In the article considering a question about the immateriality and professional formation of a student thanks to the modern art and good constructed motivation to use creation of the modern Ukrainian composer. A bird's-eye view of the problem of using modern repertory suggests that good constructed motivation is one of the main factor of the active engaging the students to the modern art and influence to their professional growth. **Keywords:** professional activity, motivation of education, form of the motivation, motivation sphere, cognitive interest, modern music, educational activity of a student, using modern music.

Література

1. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно, 1991 – 146 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій. – Луцьк, 1997.- 180 с.

3. Рзаева А. Современная музыка в репертуаре учащегося-пианиста // <http://shop.bambook.com/scripts/pos>.

4. Щерица Т. Роль сучасного музичного мистецтва у духовному становленні майбутнього вчителя музики // Проблеми виховання. Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2006. - №5. – С. 89-92.

Подано до редакції 01.09.2010

УДК:378.22:001.891

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ

*Березюк Тетяна Петрівна, викладач
Вінницький кооперативний інститут*

Постановка проблеми. В умовах ринкової економіки підвищуються вимоги до знань, умінь, навичок, ділових якостей, фізичних та інтелектуальних здібностей майбутніх економістів. Одним із важливих факторів конкурентноздатності на ринку праці сьогодні є вміння навчатися та самостійно здобувати нові знання, застосовувати їх у нових умовах та професійних ситуаціях, креативно мислити і приймати нестандартні рішення. Одним із чинників формування і розвитку таких якостей фахівця є широке залучення студентів ВНЗ економічного профілю до науково-дослідної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблем організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах звертались А. Алексюк, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, О. Мартиненко, В. Майборода, Н. Гордій та інші науковці. Проблеми теоретичних основ управління у закладах освіти присвятили свої праці Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Пікельна та інші. Зазначимо, що наукових публікацій з проблеми науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю обмаль, вони носять епізодичний характер.

Мета даної статті виокремити та обґрунтувати основні чинники підвищення ефективності науково-дослідної діяльності студентів ВНЗ економічного профілю та визначити вплив цієї діяльності на формування фахових компетенцій майбутніх бакалаврів економіки.

Виклад основного матеріалу. В «Енциклопедії освіти» [1, с. 554] зазначено, що науково-дослідна робота у ВНЗ є важливим компонентом навчального процесу та органічною складовою освіти і виконує такі функції: удосконалення навчального процесу та відображення сучасних наукових досягнень у навчальній діяльності вищої школи; виховання – наукові дослідження розкривають широке коло різноманітних наукових проблем, що сприяють розширенню світогляду, виховують потяг до самоосвіти; розвитку мислення, уміння спостерігати, аналізувати, навичок самостійної творчої дослідної роботи. Також зазначено, що дослідницька діяльність студентів – це діяльність, безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що

школы строится на трех принципах: здоровье - развитие - образование. Как видно, приоритет в школе отдается здоровью. Вся деятельность школы в этом направлении строится на основании программы "Школы здоровья и развития". Эта программа предусматривает решение различных задач: управленческих (введение должности заместителя директора по оздоровительной работе и др.); организационных (создание валеологической службы школы; диагностика, регулирование, коррекция; формирование системы спортивно-оздоровительной работы и др.); образовательных (создание системы полового воспитания в школе; введение курса валеологии в начальном звене; валеологическое просвещение педагогического коллектива и др.); кадровых; материально-технического обеспечения.

В образовательных учреждениях в последние годы получила развитие деятельность по формированию здорового образа жизни школьников (Аканов А.А., Сейдуманов С.Г., Миразабеков М.О., 2000; Давиденко Д.Н., Половников П.В., Глушков Ю.Ю., 1996; Виленский М.Я., 1996; Жолдак В.И., 1996; "Материалы к конференции Образование и здоровье - из опыта работы образовательных учреждений г. Владимира", 2000; "Образование и здоровый образ жизни", СПб., 2001; Салов В.Ю., 2001; Чумаков Б.Н., 1997 и др.).

По мнению Давиденко Д.Н.(1996), здоровый образ жизни выражает определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления и развития личного (индивидуального) и общественного здоровья. Чумаков Б.Н. (1997) считает, что под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) имеет двойственную трактовку - с позиции государства и с позиции индивидуума (Калинкин Л.А., 1996). Позиция государства по отношению к проблеме ЗОЖ: ЗОЖ - это выполнение гражданами тех социальных и биологических нормативов, которые приемлемы для большинства членов сообщества в процессе реализации жизненных целей государства. Позиция индивидуума по отношению к проблеме ЗОЖ: это индивидуально значимый стиль жизни, определяемый максимально возможной степенью удовлетворения личных, семейных или корпоративных потребностей.

Формирование здорового образа жизни, как справедливо замечает Жолдак В.И. (1996), - сложный системный процесс, охватывающий множество компонентов современного образа жизни и включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей: законотворчество; образование (приобретение знаний) и обучение (овладение умениями, способностью применения полученных знания); воспитание и социализацию личности.

Интересен подход Виленского М.Я. (1996) к проведению опытно-экспериментальной работы по формированию здорового образа жизни. На первом этапе (оценочно-ориентировочном) выявляются интересы и ценностные ориентации учащихся, их отношение к ЗОЖ и физической

положения их деятельности. Каждая школа здоровья:

- осуществляет образование в области здоровья, реализуемое через логическое сопровождение учебно-воспитательного процесса;
- создает систему вовлечения учащихся, учителей и родителей в программу укрепления здоровья через следование здоровому образу жизни;
- в управленческой деятельности руководствуется пониманием здоровья как определителя содержания, форм и методов педагогической деятельности, так же, как критерия эффективности учебно-воспитательного процесса;
- обеспечивает взаимодействие сфер образования и здравоохранения, формирование у молодежи культуры и ценности здоровья через использование педагогических и медицинских технологий, в основе которых лежит личностно-ориентированный подход.

"В нашем понимании школа здоровья это такое образовательное учреждение (школа, учреждение дополнительного образования, детский дом, школа-интернат), где в процессе образования на основе новых педагогических и медицинских технологий, в условиях, благоприятных относительно состояния здоровья детей и взрослых, осознанное педагогами, медицинскими работниками, родителями при активном участии детей формирование здоровья детей" пишет Шарова Н.Н. (2001). В основе деятельности школ здоровья лежит, как отмечает автор, ориентация на индивидуальный подход к ребенку, который требует от педагогов владения теорией и практикой личностно-ориентированного обучения. Шарова Н.Н., определяя стратегию развития образовательного учреждения как школы здоровья, точно формулирует принципы деятельности ее коллектива: установка на индивидуализацию образовательного процесса; интегративный характер медико-педагогических действий; активная жизненная позиция участников учебно-воспитательной работы, формирующая установку личности на ценность здоровья; соблюдение алгоритма развития школы здоровья: сбор и анализ информации, создание банка данных, коррекция учебно-воспитательного процесса по содержанию и формам (программа "Здоровье"), выбор и разработка оценочных критериев (программа опытно-экспериментальной работы).

Интересный опыт по работе школ здоровья накоплен в Республике Башкортостан (Валиахметов Ф.Ф., Жданова Е.А., 2000), в Татарстане (Харисов Ф., Касаткин В., Чечельницкая С., 1999;2000).

В статье "Как превратить обычную школу в школу здоровья" Харисов Ф. совершенно правильно отмечает, что принципиальным вопросом для реализации программ здоровья в школе является правильная организационная работа, связанная с первыми шагами. Как правило, во всех школах очень легко организовать отдельные мероприятия. В образовательных учреждениях внедряются педагогические инновации. Именно объединение этих возможностей, по мнению авторов, облегчает проведение системных оздоровительных программ. В рамках данной программы вся деятельность на уровне школы сводится к "регламентированному", "факультативному" и инициативным видам деятельности.

Опыт реализации оздоровительных программ в образовательных учреждениях Татарстана описан в статье Симоновой С. (1999). Концепция

не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження.

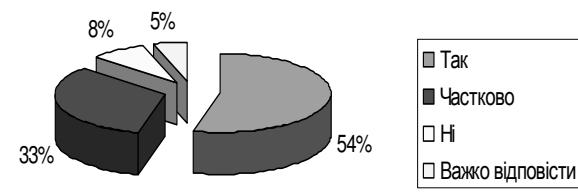


Рис. 1. Відповіді студентів на запитання «Чи потрібно, на Вашу думку, залучати студентів до науково-дослідної діяльності?»

Під науково-дослідною діяльністю студентів розуміємо їхню взаємопов'язану навчальну, наукову, методичну та організаційну діяльність, у процесі якої вони оволодівають навичками планування, організації, здійснення та відповідного оформлення результатів наукового пошуку. Залучення студентів до такої діяльності можливе лише за умов створення у ВНЗ відповідного освітнього середовища, в якому важливе місце належить активній пізнавальній самостійності.

З метою виявлення проблем організації та проведення науково-дослідної діяльності студентів у ВНЗ нами було проведено анкетування. У анкетуванні брали участь студенти I-IV курсів та викладачі ВНЗ м. Вінниці.

Охарактеризуємо відповіді студентів. Майже усі студенти висловили свою позитивну думку щодо необхідності залучення студентів до науково-дослідної роботи у ВНЗ, про що свідчать результати подані на рис. 1.

На запитання «З яких курсів слід починати залучати студентів до науково-дослідної діяльності?» 26% респондентів відповіли – з I курсу, 28% – з II курсу, 30% – з III курсу та 16% – з старших курсів.

Цікавими є відповіді респондентів, щодо визначення кількості студентів, яких потрібно залучати до науково-дослідної роботи. 61% респондентів, вважають, що до науково-дослідної діяльності слід залучати студентів, які виявляють власне бажання; 17% – студентів, які в майбутньому планують займатись науково-дослідною діяльністю; 13% – всіх студентів та 9% – більш здібних студентів.

Реферат, експрес-повідомлення, ситуаційне завдання; індивідуальне завдання творчого характеру, курсова робота, виробнича практика, дипломна робота – найтипівіші відповіді респондентів на запитання «Які види науково-дослідної роботи студентів у навчальному процесі використовуються у Вашому навчальному закладі?».

На запитання «Якими з перерахованих видів науково-дослідної роботи в поза навчальний час Ви займаєтесь?» майже половина респондентів відповіли, що не займаються науково-дослідною роботою в поза навчальний час. Інша частина респондентів приймає участь у науково-практичних семінарах (14%),

предметних гуртках (14%), науково-практичних конференціях (11%), наукових товариствах (клубах) (10%), проблемних гуртках (5%). Більшість респондентів, які не займаються науково-дослідною роботою в поза навчальний час – це студенти I-II курсів.

На думку респондентів, проблеми організації та проведення науково-дослідної діяльності студентів у ВНЗ, в більшій мірі через відсутність ініціативи з боку студентів (42%) та недостатність мотивації студентів до виконання науково-дослідної діяльності (34%). До головних проблем також відносять: не бажання викладачів працювати з студентами молодших курсів, недостатньо інформації про науково-дослідну діяльність, не цікава тематика науково-дослідних проблем.

Охарактеризуємо відповіді викладачів. Усі викладачі висловили свою позитивну думку щодо необхідності залучення студентів до науково-дослідної роботи у ВНЗ, про що свідчать результати подані на рис. 2.

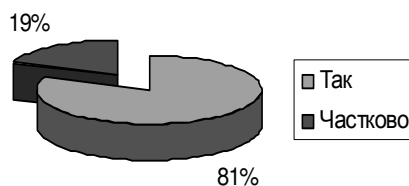


Рис. 2. Відповіді викладачів на запитання «Чи потрібно, на Вашу думку, залучати студентів до науково-дослідної діяльності?»

51% респондентів вважають, що рівень організації та проведення науково-дослідної діяльності студентів у їхньому навчальному закладі – середній; 20% – високий; 4% – низький; 25% – важко відповісти.

Більша частина викладачів, вважають, що до науково-дослідної діяльності слід залучати більш здібних студентів, починаючи з II курсу.

На запитання «Які види науково-дослідної роботи студентів використовуються у Вашому навчальному закладі» респонденти зазначили: реферат, розрахунково-графічна робота, курсова робота, виробнича практика, дипломна робота тощо. Відповідно до відповідей респондентів, студенти в поза навчальний час беруть участь у науково-практичних конференціях, семінарах та предметних гуртках.

Головною проблемою організації та проведення науково-дослідної діяльності студентів у ВНЗ, на думку викладачів, є відсутність ініціативи з боку студентів; недостатня мотивація студентів до здійснення науково-дослідної діяльності та недостатня мотивація науково-педагогічних працівників до залучення студентів до науково-дослідної діяльності.

Антропологический принцип обучения обуславливает: познание окружающего мира через познание человека, его систему отношений с собой, обществом, природой, изучение общественного сознания (норма, мораль, мировоззрение, политика) и сознание познающей личности.

Ориентация на духовное развитие личности ребенка, формирование гуманитарного стиля мышления - основы гуманитарного обучения, при котором осуществляется проблемно-тематическая синхронизация знаний из общего образовательного поля ребенка, составляющих в первую очередь художественно-творческие циклы.

Системный на уровне субъектов развития предполагает интеграцию знаний и формирование системы потребностей в качестве ведущих задач креативной педагогики.

На наш взгляд, заслуживают внимание работы Зайцева Г.К. (1995, 1998) в области школьной валеологии. По мнению автора, в самом общем виде валеологически обоснованную концепцию дошкольно-школьного образования можно сформулировать следующим образом: от валеологически обоснованного саморазвития и непроизвольного овладения основными навыками образовательной деятельности (дошкольное воспитание и начальная школа), через самопознание и смысло-творчество (5-8 классы основной школы) - к самосовершенствованию, самоопределению и выработке валеологически обоснованного способа образовательной деятельности и в целом - жизнедеятельности (9-11 классы школы).

На наш взгляд, необходимо отметить, что в рамках валеологической концепции образования главной задачей является формирование у школьников потребности в здоровье, в научном понимании сущности здорового образа жизни и выработка индивидуального способа валеологически обоснованного поведения.

Интересным и перспективным направлением в деятельности образовательных учреждений является создание *школ здоровья*. Их организация относится к началу 1990-х годов. В работе этих школ наряду с общим образованием большое место уделяется выявлению возможностей:

- для максимальной реализации физического, психического и социального потенциала и для детей, и для взрослых (учителей, персонала школы),
- для получения учениками знаний и выработки навыков, необходимых для принятия правильных решений, относящихся к их собственному здоровью,
- для сохранения и улучшения благоприятной для здоровья окружающей среды.

Эти школы стали создаваться в различных регионах страны. В Украине есть школы здоровья, которые сохраняют и укрепляют здоровье детей в ходе учебного процесса, используя валеологический подход. Приоритетной задачей при таком подходе является не выявление и лечение патологии, а развитие различных составляющих здоровья ребенка. При этом речь идет не о буквальном привнесении оздоровительной работы в учебном процессе, а о достаточно серьезных изменениях во всей системе обучения, воспитания.

Значительный опыт в деятельности таких школ накопили, например, в России. Практика работы школ здоровья позволила сформулировать основные

механизмы и проявления индивидуального здоровья, методы диагностики и прогнозирования, а также коррекции путем оптимизации механизмов здоровья с целью повышения его уровня, улучшения качества жизни и социальной адаптации индивида".

Основная цель валеологического образования, как считают Казин Э.М., Мартюшева Т.С. (1999), - сохранение и укрепление индивидуального здоровья путем развития личностных, духовных, психических и физических возможностей, необходимых для успешной самореализации и адаптации к изменяющимся социальным и экологическим условиям.

С точки зрения Колбанова В.В., Зайцева Г.К. (1992), школьная валеология - это область научных знаний о формировании, сохранении и укреплении здоровья учащихся и учителей. Нетрудно заметить, что авторы данного валеологического подхода основываются на трех принципах, которые определены как формирование, сохранение и укрепление здоровья. Реализация этих принципов связана с соблюдением ряда условий: наличие оптимальных для человека биологических, социальных и природных (гигиенических, экологических) условий; рациональный образ жизни, в который составной частью входят элементы неспецифической профилактики болезней и вредных привычек (алкоголизма, наркомании, токсикомании); специфическая профилактика.

Анализ закономерностей созревания человека, формирования его здоровья и развития потребностно-мотивационной и смысловой сферы позволил Колбанову В.В., Зайцеву Г.К. (1992) сформулировать концепцию школьного образования: от валеологически обоснованного саморазвития и овладения основными навыками образовательной деятельности через самопознание, смыслотворчество и самосовершенствование к самоопределению и валеологически обоснованной системе образования.

Согласно этой концепции в школьном образовании авторы выделяют три ступени:

1-я ступень: школа валеологически обоснованного саморазвития и овладения основными навыками образовательной деятельности (1-4 классы).

2-я ступень: школа самопознания, смыслотворчества и самосовершенствования (5-8 классы).

3-я ступень: школа самоопределения и овладения валеологически обоснованной системой образования (9-11 классы).

Определенный интерес вызывает валеологическая концепция Татаркиной Л.Г. (1997), которая имеет методологическую научно обоснованную базу: проект школы здоровья и индивидуального развития, концепцию непрерывного валеологического образования программа по курсу валеологии 1-11 классов), наличие валеологической службы. Данная концепция базируется на следующих принципах: валеологическом, антропологическом, гуманистическом (системном).

Раскрывая эти принципы, автор отмечает, что валеологический принцип предполагает усвоение учащимися определенных гигиенических, медицинских знаний и умений, познание законов психического развития человека и его взаимоотношений с миром, снятие у детей чувства тревожности.

76% респондентів відповіли, що науково-дослідна робота студентів впливає на формування фахових компетенцій майбутніх фахівців; 8% – не впливає; 8% – часткова та 8% важко відповісти.

Отже, проведене анкетування серед студентів та викладачів дало можливість визначити основні проблеми організації та проведення науково-дослідної діяльності студентів у ВНЗ: недостатня мотивація студентів до здійснення науково-дослідної діяльності; нечіткий характер зв'язку науково-дослідної роботи з майбутньою професійною діяльністю; відсутність ініціативи з боку студентів; недостатня мотивація науково-педагогічних працівників до залучення студентів до науково-дослідної діяльності.

Основною ефективною науково-дослідної діяльності у ВНЗ економічного профілю вважаємо наявність творчої співпраці викладача, як науковця і студента, як пошукувача. Саме від рівня і якості цієї творчої взаємодії залежить успіх науково-дослідної роботи у ВНЗ. Важливим стимулом такої роботи виступають заохочення, визнання досягнень студента в розробці наукової проблеми тощо. Наприклад, згідно з кредитно-модульною системою організації навчального процесу, участь студентів у позааудиторній науковій роботі надає можливість отримання додаткових балів та покращення їхнього рейтингу. Це є потужний чинник впливу на пізнавальну діяльність студентів у процесі їхньої навчально-наукової діяльності.

Ефективною формою залучення студентів до науково-дослідної діяльності на молодших курсах є створення предметних гуртків та проблемних груп. Перед учасниками предметного гуртка стоять завдання творчого, дослідного характеру, результати роботи висвітлюються студентами на засіданнях гуртка. Проблемні групи відрізняються від предметних гуртків тим, що їхні учасники працюють над розв'язанням загальної проблеми, яка потребує дослідження у різних аспектах. Як правило, до складу проблемних груп входять студенти різного віку і напрямів підготовки. Наприклад, в рамках теми «Моделі економічних задач» проблемної групи «Моделювання економічних процесів» можна розглядати різні аспекти даної теми. Студентами молодших курсів можливе дослідження в математичному аспекті, зокрема, «Математичні моделі економічних задач», старших курсів – статистичний, фінансовий аспект теми тощо. Це робить засідання групи більш різнобічним, а також сприяє зміцненню зв'язків між студентами різного віку і напрямів підготовки, підтримує відчуття єдиного колективу, в якому студенти співпрацюють, вчаться відстоювати свою точку зору, оцінювати погляди інших учасників.

Таким чином, залучення студентів до роботи предметних гуртків та проблемних груп впливає на якість засвоєння змісту професійно-орієнтованих дисциплін та формування економічної, математичної, дослідницької, мотиваційної компетенції майбутніх бакалаврів економіки.

Одним із чинників підвищення ефективності науково-дослідної діяльності студентів ВНЗ економічного напрямку є їх участь у науково-практичних семінарах та конференціях. Наприклад, у Вінницькому кооперативному інституті систематично відбуваються науково-практичні семінари. Учасниками семінарів є студенти, викладачі, представники Державної податкової інспекції, представники відділу статистики, працівники підприємств. Наприклад,

завдання семінару «Законодавчі нововведення в податковому законодавстві – 2010р і перспективи – 2011 р» – обговорення новин в податковому законодавстві; розгляд Закону України «Про збір та облік єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування».

Для того, щоб успішно презентувати доповідь на семінарі, конференції, студенту недостатньо провести наукове дослідження, вільно володіти матеріалом; необхідно також володіти навичками ораторського мистецтва, професійного спілкування. Якісна підготовка студентів до таких заходів сприяє розвитку фахових компетенцій (дослідницької, інформаційної, економічної), серед яких особливу увагу посідає комунікативна.

Організація студентських наукових товариств є одним із чинників підвищення ефективності науково-дослідної діяльності студентів. Вони створюються з метою практичного формування професійних навичок майбутніх фахівців на основі віртуальних організацій (підприємств). До роботи товариства варто залучати студентів різних курсів і різних напрямів підготовки. Звісно, в основному вони ще не володіють необхідними професійними компетенціями, однак можливість проявити свої професійні здібності спонукає до більш глибокого вивчення фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін.

Ефективною формою організації наукових досліджень студентів з використанням сучасних інформаційних систем може стати навчальний телекомунікаційний проект. Під навчальним телекомунікаційним проектом розуміємо спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність студентів-партнерів, що організується на основі комп'ютерної телекомунікації, має спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату діяльності.

Телекомунікаційні проекти надають широкі можливості впливу на пізнавальну самостійність студентів у процесі їхньої науково-дослідної діяльності. Важливою рисою телекомунікаційного проекту є його міжпредметний характер, оскільки розв'язання проблеми, яка закладена в будь-якому проекті, завжди потребує інтегрованих знань. Використання телекомунікацій дозволяє залучити до розробки та наукового керівництва дослідницькими проектами, консультування учасників – фахівців економічної галузі.

Важливим елементом науково-дослідної роботи є залучення студентів до конкурсів наукових робіт молодих дослідників. Наприклад, до участі у Всеукраїнському молодіжному конкурсі «Новітній інтелект України» запрошено учнів старших класів шкіл, ліцеїв, гімназій, студентів ВНЗ. Конкурс складається з чотирьох номінацій:

1. Конкурс наукових досліджень з економічної та гуманітарної тематики.
2. Конкурс дипломних робіт з економічної та гуманітарної тематики.
3. Конкурс бізнес-ідей.
4. Конкурс соціальних проектів.

Переможці конкурсу нагороджуються дипломами та грошовими преміями, що може слугувати додатковим стимулом до залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Building; carries out the structural analysis of components of the projective activity and emphasizes on peculiarities that should be taken into account during the process of the projection just of the mathematical-training of builders to be. **Keywords:** pedagogical projection, mathematical training, didactic system.

Література

1. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів/ Зайченко І.В. – К.: «Освіта України», 2006. – 528 с.
2. Коберник О.М. Управління виховним процесом на засадах психолого-педагогічного проектування// Рідна школа. – 2004. - №5. – С. 22-25.
3. Литвиновський Є.Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмінь проектування виховного процесу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Є.Ю. Литвиновський. – К., 2003. - с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник/ В. Лозова, Г. Троцько/ Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: «ОВС», 2002. – 400с. – (2-е вид., випр. і доп.)
5. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с полск/ Оконь В. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.] – К.: Знання, 2007. – 495 с.
7. Стрельников В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ В.Ю. Стрельников; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007.

Подано до редакції 04.09.2010

УДК 371

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Шувалова И.Н.

*доктор медицинских наук,
профессор кафедры физического воспитания и реабилитации*

Наиболее разработанным направлением с точки зрения научного, учебного и методического обеспечения, на наш взгляд, можно считать школьную педагогическую валеологию, различные аспекты которой отражены в работах Барышевой Н.В., 1997; Волкова В.Н., 2000; Зайцева Г.К., 1998; Казина Э.М., 1999; Колбанова В.В., 2000; Петухова С.И., 2001; Попова С.В., 1999; Татарниковой Л.Г., 1997; Чумакова Б.Н., 1997 и др.

Термин "валеология" был впервые предложен Брехманом И.И., который и назвал науку о здоровье валеологией. В 1980 г. Апанасенко Г.Л. (2001) дает следующее определение валеологии: "это наука, которая изучает сущность,

«Будівництво». Майбутній інженер повинен мати уяву про математику, як засіб пізнання світу, спільності його явищ. Оскільки математичні методи знаходять щонайширше застосування у різних галузях науки і техніки, то володіння ними є невід'ємною частиною сучасної інженерної освіти. Вміння створити математичну модель конструкції, споруди чи нового технологічного процесу і на ній проаналізувати можливості, що відкриваються – це шлях розвитку науково-технічного прогресу. Тому *метою та завданням* вищої математики є вивчення основ математичного апарату, необхідного для розв'язування теоретичних та практичних задач при вивченні спеціальних дисциплін учбового плану та у роботі після закінчення університету; вироблення первинних навичок математичного дослідження прикладних задач; розвиток логічного мислення.

У результаті теоретичного дослідження ми дійшли таких *висновків*:

1. Нами проведено аналіз теоретичної компоненти проектувальної діяльності. Уточнено зміст і суть проектування як багаторівневої, поліфункціональної діяльності, вказуючи на її зростаючу актуальність, що базується на витриманих в часі педагогічних техніках А. Макаренка.

2. Виділено та проаналізовано основні складові проектувальної діяльності, визначено їх особливості, а також співвідношення і узгодженість між собою елементів. Ми вказали на акценти, які треба розставити в процесі проектування саме системи математичної підготовки.

3. Не лише розкрито етапи проєктивної діяльності, але й охарактеризовано основні складові змісту. Процес проектування дидактичної системи потребує системного підходу, щоб виключити будь-які експромти, спонтанні дії та рішення, зробити його цілісним, цілеспрямованим і усвідомленим. Послідовне і якісне прогнозування кожного проміжного етапу дасть можливість досягти ефективності і максимального співпадіння отриманих результатів з прогнозованими.

Перспективним розвитком нашого дослідження є безпосереднє проектування складових дидактичної системи, враховуючи всі попередньо висвітлені особливості і недоліки.

Резюме. Автор розкриває зміст і суть проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи математичної підготовки бакалаврів напряму «Будівництво». Проводить структурний аналіз компонентів проєктивної діяльності та підкреслює особливості, які слід враховувати в процесі проектування саме математичної підготовки майбутніх будівельників. **Ключові слова:** педагогічне проектування, математична підготовка, дидактична система.

Резюме. Автор анализирует суть проектирования профессионально-ориентированной дидактической системы математической подготовки бакалавров направления «Строительство» и его составляющих, подчёркивая особенности проектирования именно системы математической подготовки. **Ключевые слова:** педагогическое проектирование, математическая подготовка, дидактическая система.

Summary. The author discloses the contents and the point of the projection of the professional-orientated didactic system for mathematical-training Bachelors of

Для виконання курсових, дипломних робіт та інших видів наукової роботи оптимальною є така організація дослідницької діяльності студентів, коли тематика тем орієнтується на проблеми підприємств. Така ситуація надає студентам можливість переконатись в доцільності дослідницької роботи. Окрім цього, це створює відповідні умови, щоб переконатись у зв'язку науково-дослідної роботи з майбутньою професійною діяльністю. Зрозуміти, що науково-дослідна робота студентів є одним з основних чинників формування і розвитку професійних компетенцій майбутніх бакалаврів економіки.

Висновки. Формування і розвиток фахових компетенцій майбутніх бакалаврів економіки в значній мірі залежить від ефективно організованої науково-дослідної роботи у ВНЗ. Серед головних чинників підвищення ефективності науково-дослідної діяльності студентів економічного профілю ВНЗ є творча співпраця викладача, як науковця і студента, як пошукувача. При цьому необхідними умовами є створення предметних гуртків та проблемних груп; участь студентів у науково-практичних семінарах та конференціях, товариствах, навчальних проєктах, конкурсах тощо.

Резюме. У статті виділено основні чинники підвищення ефективності науково-дослідної діяльності студентів ВНЗ економічного профілю, обґрунтовано вплив цієї діяльності на формування фахових компетенцій майбутніх бакалаврів економіки. **Ключові слова:** науково-дослідної діяльності студентів, фахові компетенції майбутніх бакалаврів економіки.

Резюме. В статье выделены основные факторы повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов ВУЗА экономического профиля, обосновано влияние этой деятельности на формирование профессиональных компетенций будущих бакалавров экономики. **Ключевые слова:** научно-исследовательской деятельности студентов, профессиональные компетенции будущих бакалавров экономики.

Summary. The basic factors of increase of efficiency of research activity of students of higher educational establishment of economic type are distinguished in the article, influence of this activity is reasonable on forming of professional competences of future bachelors of economy. **Keywords:** research activity of students, professional competences of future bachelors of economy.

Література

1. Енциклопедія освіти / Академ. пед. наук України; голов. редак. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Іщук Н. Ю., Афанасьєв А. О. Особливості організації науково-дослідної роботи студентів за умов Болонського процесу // Вісник наукових досліджень: актуальні регіональні проблеми економіки, права, управління і соціальної сфери. – 2008. – №9. – с. 114-119.
3. Степанко В. Педагогічна технологія управління самостійно-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів економічного профілю // Шлях освіти. – 2009. – №1. – с. 24-32.

Подано до редакції 18.09.2010

УДК 159.9.614.8.027.1.351.741-057.87

ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Білоус Тетяна Львівна

*ст. викладач кафедри гуманітарних дисциплін
Сумської філії Харківського національного
університету внутрішніх справ м. Суми*

Постановка проблеми. Дослідження зумовлено об'єктивною потребою суспільства у кваліфікованих працівниках правоохоронних органів, здатних за своїми діловими, моральними, психологічними та фізичними якостями забезпечити охорону законності й правопорядку, дотримання та захист прав і свобод людини, успішно вести боротьбу зі злочинністю та іншими правопорушеннями.

Новий час потребує суб'єктної професійної позиції, здібностей інноваційного бачення проблем, самостійності і творчості у прийнятті рішень, що складають основу успішної діяльності в конкретних екстремальних ситуаціях, а також цілеспрямованої професійної діяльності взагалі, відзначеної неординарністю й оригінальністю мислення та дій. Перед вищою школою МВС України постало завдання формування особистості, здатної самостійно розуміти, оцінювати, займати правильну позицію, приймати та реалізовувати адекватні рішення в екстремальних умовах, що супроводжують правоохоронну діяльність і нерідко носять екстремальний характер.

Аналіз досліджень і публікацій. Позиції нового бачення сутності професійної підготовки майбутніх фахівців у системі МВС України представлені в працях О. Бандурки, В. Венедиктова, Ю. Кривоноса, В. Новікова та ін.

Але, не зважаючи на фундаментальність означених досліджень, питання, пов'язані з психологічною підготовкою працівників органів внутрішніх справ до роботи в екстремальних ситуаціях, залишаються недостатньо дослідженими.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб визначити професійні якості, необхідні для ефективного здійснення правоохоронцями професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, та шляхи їх формування у процесі підготовки.

Виклад основного матеріалу. Для виконання завдань у екстремальних ситуаціях майбутні фахівці повинні виявляти такі якості, як оперативна пам'ять, рішучість, сміливість, наполегливість, винахідливість, кмітливість, спеціальні знання, досвід тощо. На ефективність правоохоронної діяльності впливають різні фактори, а саме: надійність сформованих знань, умінь і навичок; ціннісноорієнтаційна зрілість особистості; адаптаційні здібності, уміння володіти собою в будь-яких умовах; здатність до адекватної оцінки ситуації та прийняття відповідальних рішень в екстремальних умовах. Тому підготовка має проводитися за допомогою альтернативно-пошукової

бінарність, тобто тотожність окремим формам організації навчального процесу (наприклад - лекція). Причиною цього є багатофункціональність педагогічних явищ та процесів. Найбільш точно особливостям методів навчання у вищій школі відповідає класифікація Ю. Бабанського: а) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (НПД); б) методи стимулювання і мотивації НПД; в) методи контролю та самоконтролю за ефективністю НПД.

Наступною складовою дидактичної системи, яку ми будемо проектувати є *організаційні форми*, тобто, способи організації навчання. На їх класифікацію можуть впливати такі чинники: 1) кількість тих, хто навчається; 2) місце навчання; 3) час навчання; 4) тривалість навчальних занять. Варіюючи будь-який із цих аспектів, ми можемо суттєво не змінювати всю систему, що важливо для її валідності. Кожна з форм має свою особливу структуру, свій принцип упорядкованості елементів і в цих рамках ми маємо реалізовувати зміст та методи навчання. Для ВНЗ актуальними є такі організаційні форми: а) *лекція* – одна з провідних форм навчання. Але навколо її доцільності точиться багато суперечностей (лекція привчає до пасивності в навчанні, або навпаки, відсутність лекції знижує науковий рівень підготовки). Включаючи лекції у наш проект математичної підготовки, ми повинні враховувати такі моменти:

- математична підготовка бакалаврів напряду «Будівництво» здійснюється на першому та другому курсі навчання, і така форма як лекція для більшості з них є, в деякому сенсі, екстремальною. Треба розрахувати тематично-змістове навантаження та кількість лекцій, врахувавши основні її функції (інформаційну, орієнтовну, пояснювальну, переконувальну, підсумкову).

- щоб лекція мала хоча б мінімальний рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії, необхідно обмежувати кількість слухачів до невеликої групи, і лекцію наповнювати творчими завданнями або домашніми завданнями пошукового характеру.

б) *практичні заняття* передбачають застосування знань у практичних навичках розв'язування задач, зокрема наближених до майбутньої професії. Кожен етап заняття має вирішувати певну педагогічну задачу спрямовану на спонукання бакалаврів до пошукової, розвивальної чи навчальної діяльності. Практика має бути нерозривно пов'язана з теоретичним матеріалом та професійно-орієнтована.

в) *самостійна робота*. У зв'язку зі скороченнями певних дисциплін, великий обсяг матеріалу вноситься на самостійну роботу, але самостійно працювати більшості недавніх школярів просто не вміють. Їм необхідно зробити певні роз'яснення, вказати на необхідність систематичності в даній роботі, можливо, навіть, розробити шкалу «заохочень» творчого рівня.

Крім того ефективним має бути застосування комплексних форм організації навчання

Наступною складовою є *мета освіти*. Вища освіта, спрямована на забезпечення фундаментальної, наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. А метою вивчення дисципліни «Вища математика» є професійна підготовка бакалаврів у напрямі

засвоєння в подальшому дисциплін природничого циклу та спецкурсів.

Така складова процесу навчання як *викладання*, у світлі новітньої гуманістичної, особистісно-орієнтованої парадигми освіти, має носити не повчальний характер, а настановчий. Адже це - «діяльність учителя, яка полягає у формуванні в учнів мотивів навчання, у викладанні змісту предмету, в організації діяльності учнів, в управлінні і керівництві їх самостійною роботою, спрямованою на вивчення і використання знань, в перевірці знань і умінь»[1, с. 97].

Новий проект дидактичної системи має ґрунтуватися на паритетних началах і засадах співробітництва, таким, що влаштовував би і викладацький склад і самих суб'єктів навчання. Він має становити трирівневу ієрархічну піраміду: а) соціальне замовлення, тобто відповідність математичної підготовки майбутнього будівельника критеріям професійної підготовки; б) психолого-педагогічній, що проектується для навчального закладу, на певні вікові паралелі; в) особистісний, що розробляється для розвитку кожного окремо взятого бакалавра, базуючись на його індивідуальних здібностях, попередній підготовці та прагненні підвищити свій результат.

Що стосується *принципів* навчання, то вони мають відповідати загальному вузівським та соціокультурним вимогам. Це вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і визначають його форми і методи. Це буде певна система вихідних дидактичних вимог, що забезпечуватимуть ефективність навчання (оскільки принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені)[6, с.109]. Слід зауважити, що дидактичні принципи вищої школи відрізняються від середньої, оскільки вивчаються не основи наук, а наука у розвитку, тому треба враховувати близькість навчання бакалаврів до науково-дослідницької роботи викладачів і пам'ятати, що формування майбутнього фахівця відбувається за рахунок інтелектуально-творчої діяльності і самоосвіти, а не тільки програмного навчання. Вченими останнім часом виділена певна група принципів навчання, що синтезують в собі усі тонкощі підготовки у вищій школі, наприклад: -

- забезпеченість безперервності освіти;
- інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу;
- відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки, техніки і виробництва;
- оптимального співвідношення загальних групових та індивідуальних форм організації навчання;
- раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності[6, с.110].

Методи навчання (з грецької – «спосіб дослідження») є також упорядкованою діяльністю і способом досягнення мети навчання, виховання і розвитку. Проектуючи методи навчання необхідно пам'ятати про їх деяку

діяльності в екстремальних умовах, адже діяльність правоохоронців в екстремальних ситуаціях забезпечується знаннями, навичками та вміннями, адаптаційними механізмами до екстремальних факторів, стійкістю емоційно-вольової сфери, високим розвитком пошуково-дослідницьких компонентів діяльності та здатністю коректувати реалізацію рішення залежно від мінливої ситуації. Під професійною надійністю правоохоронця розуміємо стабільність інтеграції мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, психофізіологічних, психологічних і фізичних компонентів діяльності, спрямованих на ефективне виконання професійних функцій в екстремальних умовах у певний обмежений час.

У методологічному плані доцільно виділити типи проблемних ситуацій у навчальному процесі: усвідомлення фахівцями недостатності наявних знань для пояснення нового факту у навчальній або життєвій ситуації, розв'язання певного завдання; зіткнення майбутніх фахівців з необхідністю використовувати засвоєні знання у нових практичних умовах; протиріччя між теоретично-можливим шляхом розв'язання завдання і практичною нездійсненністю обраного способу; протиріччя між практично досягнутим результатом завдання і відсутністю у правоохоронців знань для його теоретичного обґрунтування. З точки зору педагогічної практики, виділяються наступні способи створення проблемних ситуацій: ситуація конфлікту виникає на тлі протиріччя між усталеними науковими теоріями і уявленнями та новими фактами, висновками, досвідом; ситуація передбачення вимагає адекватної оцінки ситуації та прогнозування її розвитку; ситуація спростування передбачає доведення необґрунтованості будь-якої ідеї, спростування антинаукового підходу; ситуація вибору створюється у тих випадках, коли правоохоронцям пропонується декілька альтернативних варіантів рішення, при цьому необхідно обрати оптимальний за усіма критеріями варіант та обґрунтувати свій вибір; ситуація несподіваності виникає під час ознайомлення з фактами та ідеями, що здаються парадоксальними, вражають своєю несподіваністю; ситуація невідповідності створюється, коли життєвий досвід, поняття, що раніше склалися у майбутніх фахівців, вступають у протиріччя з науковими даними; ситуація невизначеності – проблемне завдання містить недостатню кількість даних для своєчасного розв'язання, і викладач розраховує на кмітливість, дотепність фахівців, які мають самостійно здобути необхідні дані [1, с. 29-39].

Психологічна підготовка – це система соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на оцінку та прогнозування адаптації, індивідуальної і групової надійності, безпеки діяльності в екстремальних ситуаціях, психопрофілактику та психокорекцію не адаптивних психічних і психофізіологічних станів з метою оптимального використання індивідуальних адаптивних ресурсів та здібностей для підвищення ефективності діяльності, збереження і відновлення психічного та соматичного здоров'я. Це система оперативного та адекватного використання сучасних досягнень і можливостей різних теоретичних і прикладних галузей психології (загальної, соціальної, медичної, юридичної, військової психології діяльності в особливих умовах, психофізіології) у забезпеченні діяльності в

екстремальних умовах. Система охоплює всі етапи роботи з персоналом: вихід на роботу, адаптація в екстремальних умовах діяльності, професійно-психологічна підготовка, виконання завдань в екстремальних ситуаціях тощо. Тому система психологічної підготовки до діяльності в екстремальних ситуаціях включає такі основні завдання: 1) професійно-психологічний відбір кадрів для діяльності в екстремальних умовах; 2) психологічна адаптація в умовах стресу; 3) психологічна підготовка до діяльності в екстремальних ситуаціях; 4) психологічний супровід в екстремальних ситуаціях; 5) психологічна допомога в екстремальних умовах діяльності; 6) психологічна реабілітація співробітників після їх участі у діях, пов'язаних з професійним ризиком і небезпекою.

Професійно-психологічний відбір полягає в проведенні комплексу заходів, що дозволяють виявити осіб, які за своїми психофізіологічними та психологічними якостями придатні для діяльності в екстремальних ситуаціях. Головне завдання психологічного відбору - оцінка професійної придатності фахівця і довгостроковий прогноз успішності адаптації та ефективності його діяльності в екстремальних умовах. Професійну придатність закономірно розглядати як сукупність соціально-психологічних, психічних і психофізіологічних властивостей людини, необхідних і достатніх для ефективного виконання професійної діяльності в екстремальних ситуаціях. Психологічний відбір для діяльності в екстремальних ситуаціях включає соціально-психологічне вивчення особистості (безконфліктне спілкування, конфліктостійкість, здатність до самостверджуючої поведінки, здатність до встановлення і розвитку підтримуючих відносин), психологічне (самооцінка, впевненість у собі, тривожність, оптимістичність, адаптивне мислення, самоконтроль тощо), психофізіологічне обстеження (стресостійкість, монотоностійкість, нейротизм, астенічність тощо). Існують два суттєві етапи оцінки профпридатності в процесі психологічного відбору. На першому етапі визначаються професійні вимоги до фахівців (за рівнем екстремальності напряму діяльності), професійно важливі психологічні і психофізіологічні якості, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності в умовах стресу. На другому етапі проводиться експериментальна перевірка надійності, диференційованості і розробляються критерії профпридатності. Підсумком цієї роботи є обґрунтування необхідного та достатнього набору психологічних діагностичних методик, що дозволяють з достатнім ступенем прогнозувати професійну придатність майбутніх фахівців для діяльності в екстремальних ситуаціях.

Психологічна адаптація в екстремальних ситуаціях – це система соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу адаптації в екстремальних умовах, розвиток адаптивних здібностей до стресу, психопрофілактику стресу, психокорекцію не адаптивних і дезадаптивних станів.

Серед основних завдань психологічної підготовленості адаптації в екстремальних умовах можна виділити такі: визначення та оцінка адаптивних здібностей до стресу; моніторинг станів, що виникають в екстремальних умовах, формування навичок довольної адаптивної саморегуляції; моніторинг

професійно-орієнтовану дидактичну систему, необхідно проаналізувати нинішній стан об'єкта проектування (що було описано в попередньо опублікованій статті) та спрогнозувати модель майбутнього; визначити критичні моменти та чинники, що їх провокують, щоб у процесі роботи їх уникнути чи виправити; виконати прогноз динаміки зміни стану об'єкта; описати способи контролю та корегування змін стану. Для нас корисним є компонентно-структурна модель проектування дидактичної системи, яка є подібною до схеми проектування виховного процесу О. Коберника [2], але видозмінена згідно до завдань нашого дослідження:

1) діагностика вихідного стану дидактичної системи математичної підготовки бакалаврів напряму «Будівництво»;

2) визначення і обґрунтування педагогічних задач, орієнтованих на подолання існуючих проблем в математичній підготовці майбутніх будівельників, їх психологічного комфорту на заняттях з вищої математики, та адаптованості до нових форм навчання в порівнянні з середньою школою;

3) моделювання і прогнозування нових змін;

4) планування і програмування етапів педагогічної взаємодії;

5) поточне регулювання і корегування проекту, яке може бути викликане не лише внутрішньо-проектними чинниками, але й швидкозмінними умовами освітнього процесу на загальнонаціональному рівні;

6) педагогічний моніторинг ефективності проекту;

7) підсумкова діагностика, співставлення отриманих результатів з прогнозованими, аналіз поточних недоліків, пошук шляхів їх подолання.

Під «*дидактичною системою*» розуміємо «комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що ґрунтуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, що відносяться до способів організації роботи вчителів та учнів»[5, с.38]; це «визначений соціально детермінованими цілями комплекс елементів, що охоплює вчителів, учнів, соціально-матеріальне середовище, а також взаємозв'язки між елементами»[5, с.66].

Головним явищем, що вивчає дидактика є *процес навчання*, який в свою чергу характеризується взаємодією таких його компонентів, як: *викладання і навчання (оскільки навчання – це двобічний процес)*[4, с.209], *мета навчання, зміст освіти, засоби та методи навчання*.

Аналізуючи відомі означення навчального процесу, які між собою є майже тотожними, більш чітким і повним, на нашу думку, є таке: *процес навчання – «це сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя і учнів, спрямованих на забезпечення свідомого і міцного засвоєння системи наукових знань, умінь і навичок, формування вміння використовувати їх у житті, на розвиток самостійності мислення, спостережливості та інших пізнавальних здібностей учнів, оволодіння елементами культури розумової праці і формування основ світогляду»*[1, с.97]. Таким чином провідною метою в процесі проектування має стати акцент на всебічний розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності. Тобто не лише мати фундаментальні знання з вищої математики, але вміти їх застосовувати у своїй професійній та подальшій навчальній діяльності, слід сформувати математичний спосіб мислення, який є необхідним майбутнім будівельникам як спеціалістам, і для

математичної підготовки бакалаврів напряму «Будівництво» викладачем.

Переходячи до **суті і результатів дослідження** зазначимо, що термін «проект» вживається у значенні розробки плану створення чого-небудь, задуманого плану дій. До 70-х років дане поняття зустрічалося здебільшого у технічній та діловій сферах людської діяльності, але, завдяки досліднику В. Краєвському, воно, як і багато інших технічних термінів, доречно доповнило педагогічний лексикон. Засновником теорії і практики «педагогічного проектування» більшість дослідників вважають А. Макаренка, який розглядав виховний процес як організоване «педагогічне виробництво». Для сучасних проектувальників є досить вживаними педагогічні техніки А. Макаренка щодо проектування особистості. Адже і на сьогоднішній день є актуальною необхідність говорити дітям «... по-перше, чого я від них хочу, по-друге, чого я від них вимагаю, і, по-третє...» передбачати, що з ними буде через певний відрізок часу.

Стосовно визначення безпосередньо «педагогічного проектування», можна розглядати дуалістичне трактування терміну: у широкому розумінні, коли воно включає конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії, і у вузькому розумінні, коли позначає створення конкретних проектів, котрі безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність. А узагальненим означенням прийняти: «інтелектуальна за своїм характером діяльність, основне призначення якої полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні, оцінюванні наслідків реалізації тих чи інших задумів, шлях створення спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів через проекти нових технологій, систем діяльності людини»[3, с.82].

Корисним буде і застосування трирівневого розподілу системи проектування розглянутого О. Коберником, за яким проектування є: соціальним (відповідає вимогам суспільства), психолого-педагогічним (розробляється для навчального закладу чи групи і відображає взаємодію викладача та вихованців), особистісний (власне процес розробки проекту розвитку особистості)[2].

Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи математичної підготовки ми розглянемо як попереднє конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації для забезпечення особистісного розвитку бакалаврів напряму «Будівництво» та підвищення якості їх математичної підготовки.

Враховуючи попередній досвід дослідників, необхідно зважати, що проект описує ще неіснуючі об'єкти і тому опис існуючого процесу ще не є проектом; проект передбачає єдність теорії і практики; для його реалізації необхідна реалістичність проєктивних складових і проект має бути нормативним.

Предметом дослідження є проектування дидактичної системи, а значить слід чітко усвідомити його структуру, зміну складових якої ми маємо змодельовувати. Поняття дидактичної системи як таке, часто замінюється поняттям «педагогічна система», «методична система», або «освітня система». Але більш загальним є поняття «дидактична система», оскільки дидактика – теорія навчання, досліджує усі навчальні системи[7, с.24]. Проектуючи

соціально-психологічного клімату в групі і заходи щодо його оптимізації; психологічна робота з не адаптивними і дезадаптивними проявами (станами, поведінкою); розробка комплексних цільових програм адаптації до конкретних екстремальних ситуацій діяльності.

Недостатність адаптивних здібностей може бути компенсована ефективною психологічною підготовкою до дій в умовах професійного стресу. До категорії осіб з високим рівнем професійного стресу можна віднести працівників Міністерства внутрішніх справ, Служби безпеки, Державної податкової адміністрації, Державної прикордонної служби, судової системи, Міністерства оборони, Міністерства юстиції тощо. Екстремальність є однією з основних характеристик діяльності правоохоронців цих відомств [2, с.87]. Адаптивні здібності до стресу, професійна надійність, емоційна стійкість — це найважливіші показники психологічної підготовленості до виконання професійних завдань в умовах професійного стресу. Недостатній розвиток адаптивних здібностей до стресу, невміння регулювати свої психічні і психофізіологічні стани можуть призводити до серйозних негативних наслідків як для діяльності, так і для психічного та фізичного здоров'я правоохоронців. Професійний стрес дії може обумовити професійну деформацію особистості, високу плінність кадрів, адиктивну й суїцидальну поведінку, протиправні делікти тощо [5, с.154].

Тому психологічна підготовка майбутніх фахівців навчальних закладів МВС України має бути направлена на формування стійкості до негативних чинників оперативно-службової діяльності: напруженості, відповідальності, ризику, небезпеці, дефіциту часу, невизначеності, несподіванки та ін.; чинників, що сильно діють на психіку: вигляду крові, небіжчика, тілесних ушкоджень і др.; ситуаціям протистояння: уміння вести психологічну боротьбу з особами, протидіюючи запобіганню розкриттю і розслідуванню злочинів, протистояти психологічному тиску, не піддаватися на провокації і др.; конфліктним ситуаціям в службовій діяльності: уміння проаналізувати внутрішні причини конфлікту, розібратися в закономірностях їх виникнення, протікання і способах дозволу конфліктних ситуацій: образа і насильство над особою, хуліганство, грабіж, вбивство, опір представникові влади, вербальна і фізична агресія та ін.; уміння володіти собою в психологічно-напружених, конфліктних ситуаціях.

Психологічна підготовка – це спеціально організований цілеспрямований процес формування професійно важливих якостей (адаптивність до стресу, професійна надійність) і професійно важливих знань, умінь і навичок, управління не адаптивними і дезадаптивними станами, що виникають в екстремальних і надзвичайних ситуаціях професійної діяльності. Предметом психологічної підготовки, відповідно, є розвиток адаптивних здібностей до стресу. Психологічна готовність до дій в екстремальних умовах є метою і результатом психологічної підготовки [3, с.88]. Вона складається з двох системних блоків: 1) функціональної готовності, що припускає сформованість професійно важливих знань, умінь і навичок та управління станами; 2) особистісної готовності, що включає сформованість і розвиненість адаптивних індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізіологічних

властивостей. Ми виділяємо два рівні психологічної підготовки: базовий і оперативний. Базовий рівень спрямований на формування психологічної готовності до широкого спектра стресогенних ситуацій діяльності. Базова психологічна підготовка здійснюється одноразово. Оперативний рівень підготовки має забезпечити формування готовності до дій в конкретних стресових ситуаціях діяльності. Здійснюється щоразу перед виконанням професійного завдання в екстремальній ситуації.

Психологічний супровід - це один з видів соціального патронажу як цілісної і комплексної системи соціальної, інструментальної та емоційної підтримки, яка здійснюється в межах системи психологічної діяльності в екстремальних ситуаціях. Ключовим елементом психологічного супроводу є соціальна підтримка, яка може бути інструментальною й емоційною. Емоційна підтримка дозволяє висловити важкі емоції і почуття. Інструментальна – забезпечити інформаційну підказку щодо способів подолання стресової ситуації. Соціальна підтримка є важливим чинником розвитку адаптивних здібностей до стресу, а здатність встановлювати підтримуючі стосунки – одним із структурних компонентів адаптивності до стресу [6, с.108-110].

Супровід має на меті мобілізацію адаптивних здібностей, а саме здібностей управління психофізіологічними станами; управління сном і сновидіннями; конструктивного та адаптивного мислення; самоорганізації часу життя; установлення підтримуючих відносин; упевненої самостверджуючої поведінки; управління фізіологічними функціями і підтримки оптимального фізичного стану [7, с.169-171]. Отже, психологічний супровід в екстремальних ситуаціях – це система соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на оперативний контроль, моніторинг, регуляцію і оптимізацію не адаптивних психічних та психофізіологічних станів, мобілізацію адаптивних здібностей до стресу. Психологічна допомога фахівцям в екстремальних умовах діяльності включає безліч теорій і практик – від глибокого інтерв'ю до техніки соціально-психологічного тренінгу. Способом психологічної роботи, що сприяє людині у вирішенні її психологічних проблем в екстремальних ситуаціях є психологічна допомога. Може виявлятися у двох основних формах: індивідуальній і груповій. Основна мета екстремальної психологічної допомоги – профілактика патологічних змін, відновлення та збереження психосоматичного здоров'я.

Психологічна реабілітація після участі в екстремальних ситуаціях визначається як система соціально-психологічних, психологічних, психофізіологічних, медико-психологічних, загальнооздоровчих заходів, спрямованих на відновлення, корекцію чи компенсацію порушених психосоматичних функцій, психофізіологічних станів, особистісних властивостей. Завдання психологічної реабілітації: психодіагностика станів правоохоронців з метою профілактики розвитку та забезпечення адаптації після участі в екстремальних подіях; здійснення психологічних корекційно-реабілітаційних заходів; проведення реабілітаційних тренінгів; психологічне консультування правоохоронців з питань відновлення психосоматичного здоров'я.

БАКАЛАВРІВ НАПРЯМУ «БУДІВНИЦТВО»

Штонда Євгенія

аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки
Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми. В останні роки для України є актуальною проблема нестачі підготовлених фахівців-професіоналів, які б поєднували фундаментальну теоретичну підготовку та практичні знання. З іншого боку існує недосконала система підготовки таких фахівців у вищій школі. Ці два протиріччя дають підґрунтя для наукового дослідження якості фундаментальної підготовки у ВНЗ. Одним із способів вирішення проблеми ефективної підготовки фахівців є проектування професійно-орієнтованих дидактичних систем, зокрема дидактичної системи математичної підготовки бакалаврів напрямку «Будівництво».

Оскільки проектування є багатоетапним складним процесом, що вимагає узгодження кількісних показників з якісними ознаками, то дана дидактична процедура потребує докладного дослідження і аналізу. Безпосередньо підготовки бакалаврів напрямку «Будівництво» є основою для формування якісно-нового типу педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми показав, що вивчення проблеми проектування набуває популярності у сфері науково-дослідницької роботи з питань шкільної та професійної освіти. Проблематику проектування досліджували такі науковці як: Н. Брюханова (навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу); О. Коберник (психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі); В. Костіна (проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників); О. Молчанюк (проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації); М. Опачко (проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя); В. Стрельников (проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки). Формування професійної спрямованості майбутніх інженерів у процесі вивчення математичних дисциплін розкривається у роботі І. Берюзкіної. Але в ході дослідження була виявлена відсутність чіткої та повноцінної спроектованої професійно-орієнтованої дидактичної системи математичної підготовки бакалаврів напрямку «Будівництво», що стало основою нашого наукового дослідження.

Метою даної статті є аналіз і характеристика основних компонентів і понять проективної діяльності, які в майбутньому дадуть змогу створити чіткий та ефективний проект професійно-орієнтованої системи.

Нами були поставлені такі **завдання**: аналіз теоретичної компоненти проектувальної діяльності, її основних понять; визначення співвідношення і узгодженості між ними; розкриття змісту проектування дидактичної системи

творческие способности, формирует умение быстро ориентироваться в потоке информации.

Выводы. Практика использования инструментальных сред во время практических занятий дала положительные результаты. Студенты не только рассмотрели большее количество разнообразных задач по сравнению с традиционными формами занятий, но и более творчески подошли к этому процессу. Использование программных средств позволило сместить акцент в деятельность студентов с вычислительной моторики на аналитические и прогнозные действия.

Резюме. У статті розглядаються основні принципи проведення практичних занять з математичних дисциплін для студентів економічних спеціальностей з використанням пакету Excel. **Ключові слова:** пакет Excel, робота по математиці.

Резюме. В статье рассматриваются основные принципы проведения практических занятий дисциплин математического цикла для студентов экономических специальностей с использованием пакета Excel. **Ключевые слова:** пакет Excel, практические занятия по дисциплинам математического цикла

Summary. In the article main principles of carrying out of laboratory practical works on mathematics for students of economic specialties using a package Excel are considered. **Keywords:** package Excel, classroom work on mathematics.

Література

1. Шамилев Т.М., Гельфанова Д.Д. Использование пакетов прикладных программ в математической подготовке инженеров-педагогов// Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. -36.статей:- Ялта :РВВ КГУ, 2009.-Вип. 23.- Ч 2.- с 83-89.
2. Курицкий Б.Я. Поиск оптимальных решений средствами Excel 7.0.-СПб.,ВНУ,1997.-384 с.
3. Орлова И.В. Экономико-математические методы и модели. Выполнение расчетов в среде Excel.-М.:Финстатинформ,1996.-139 с.
4. Гмурман В.Е.Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике.-М.:Высшая школа, 2004.-404 с.
5. Гаркас В.А. Использование MS Excel и VBA в экономике и финансах.-СПб.,ВНУ, 1999.-336 с.

Подано до редакції 08.09.2010

УДК 378.1

СУТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Висновки. Таким чином, передумовою поведінки майбутніх фахівців, джерелом діяльності є потреба. Потребуючи певних умов, майбутні фахівці прагнуть до усунення виниклого дефіциту. Виникаюча потреба викликає мотиваційне збудження і спонукає організм до певного виду діяльності. При цьому пожвавлюються всі необхідні механізми пам'яті, обробляються дані про наявність зовнішніх умов і на основі цього формується цілеспрямована дія. Доведено доцільність і ефективність використання методів проблемно-ситуативного навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців до альтернативно-пошукової діяльності в екстремальних умовах.

Тому вважаємо, що перспективним напрямом дослідження є визначення професійних якостей, необхідних для ефективного здійснення правоохоронцями професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, та шляхи їх формування у процесі підготовки. Це дозволяє озброїти майбутніх фахівців надійними знаннями, навичками та вміннями, адаптаційними механізмами до екстремальних факторів, забезпечити стійкість емоційно-вольової сфери, високий розвиток пошуково-дослідницьких компонентів діяльності та здатність коректувати реалізацію рішення залежно від мінливої ситуації.

Резюме. Визначаються професійні якості, необхідні для ефективного здійснення правоохоронцями професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, та шляхи їх формування у процесі підготовки. **Ключові слова:** психологічна підготовка, психологічна адаптація, психологічна готовність.

Резюме. Определяются профессиональные качества, необходимые для эффективного осуществления правоохранителями профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, и пути их формирования в процессе подготовки. **Ключевые слова:** психологическая подготовка, психологическая адаптация, психологическая готовность.

Summary. The professional qualities, which are necessary for effective realization of guards of professional activity in extreme situations, and way of their forming in the process of preparation are determined. **Keywords:** psychological preparation, psychological adaptation, psychological readiness.

Література

1. Богомазов Г.Г. Активизация преподавания посредством использования метода проблемного обучения // Активные методы преподавания политической экономики. – Л.: Лениздат, 1989. – С. 29 – 39.
2. Волосников А.В., Мухина В.С. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений ФСБ // Развитие личности, 1999 - № 1. – С. 87 - 104.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.Л., Пономаренко З.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск, 1985. – 107 с.
4. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ніка-центр, 2006. - 580 с.
5. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
6. Розов В.І. Адаптивні здібності людини в умовах травматичного стресу // Соціальна психологія, 2006. - № 3 (17). – С.108 - 120.

7. Розов В.І. Психологічний захист населення в екстремальних та надзвичайних ситуаціях. – В зб. Психологічні аспекти національної безпеки. – Львів: ЛДУВС, 2007. – С. 169 - 171.

Подано до редакції 12.09.2010

ДЕРЖАВНЕ БУДІВНИЦТВО В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Бутирська Тетяна Олександрівна

кандидат наук з державного управління

доцент кафедри філософії та соціальних наук

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Ситуація, яка склалася сьогодні в світовій спільноті, примушує нас наново переосмислити наше відношення до багатьох цінностей, і в першу чергу – до держави. Не секрет, що до світової фінансової кризи держава часто розглядалася всього лише як елемент політичної системи, і навіть ненайзначніший по порівнянню, наприклад, з транснаціональними корпораціями. Проте положення змінилося, і такі, здавалося б, непотоплювані транснаціональні гіганти, як лондонська City-group, просять сьогодні допомоги у держави, як у єдиного джерела підтримки і надії на виживання.

Виклад основного матеріалу. Глобальна криза разом із зміною відношення до деяких суспільних пріоритетів збудила і певний інтерес до поняття держави і, відповідно, до державного будівництва, як до процесу її становлення і розвитку.

Виходить, що прав був античний філософ Демокріт, коли писав, що найважливіше – це держава: коли вона в благополуччі – то все в благополуччі, коли вона гине – все гине [1]. І прав був в своїх твердженнях Аристотель, який навчав, що держава – це природне утворення, що вона за природою передує людині [2].

Водночас стає зрозумілим, що період такого відношення до держави, який ми спостерігаємо в античності, продовжувався в історії людства відносно недовго.

На жаль, після античності державу (спочатку обережно і частково, а потім – остаточно і безповоротно) стали розглядати як механістичний твір, тобто вже не як продукт природи, а як штучне утворення, створене людиною в своїх власних інтересах.

Сутнісна різниця цих двох підходів полягає в тому, що якщо держава це природне утворення, то до неї слід відноситися як до предмету пізнання, тобто людина повинна вивчати її особливості і закономірності і відтворювати їх в державному будівництві. В цьому випадку державне будівництво є невід'ємною частиною держави.

Якщо ж держава штучне, неприродне утворення, то в неї людина сама формує державні принципи, з яких вже і витікають в подальшому «запрограмовані» особливості і закономірності державного управління,

α	β	$\frac{\alpha - \bar{x}_e}{\bar{S}_e}$	$\frac{\beta - \bar{x}_e}{\bar{S}_e}$	$\Phi\left(\frac{\alpha - \bar{x}_e}{\bar{S}_e}\right)$	
14	17,83333	-2,07809	-1,39136	0,018851	
17,83333	21,66667	-1,39136	-0,70464	0,082058	
21,66667	25,5	-0,70464	-0,01791	0,240517	
25,5	29,33333	-0,01791	0,66881	0,492854	
29,33333	33,16667	0,66881	1,355535	0,748192	
33,16667	37	1,355535	2,042259	0,912376	
141,5	164,5	-2,16766	1,952686	2,494847	

$\Phi\left(\frac{\beta - \bar{x}_e}{\bar{S}_e}\right)$	$d = \Phi\left(\frac{\beta - \bar{x}_e}{\bar{S}_e}\right)$	$n' = nd$	$\Delta =$	Δ^2	$\frac{\Delta^2}{n'}$
	$\Phi\left(\frac{\alpha - \bar{x}_e}{\bar{S}_e}\right)$		$n' - n$		
0,082058	0,063207	3,792418	-2,20758	4,873418	1,285042
0,240517	0,15846	9,50759	3,50759	12,30319	1,294039
0,492854	0,252336	15,14017	-4,85983	23,61799	1,559956
0,748192	0,255338	15,32029	1,320289	1,743163	0,113781
0,912376	0,164185	9,851081	0,851081	0,72434	0,073529
0,979437	0,067061	4,023644	-0,97636	0,953271	0,236917
3,455434	0,960586	57,63519	-2,36481	44,21538	4,563265

$$\chi^2_{набл} = 4,563265$$

Для уровня значимости $\alpha = 0,025$

и числа степеней свободы

$$k = m - z - 1 = 6 - 1 - 2 = 3 \text{ по таблице находим } \chi^2_{кр} = 9,4$$

Следовательно, так как $\chi^2_{набл} = 4,563265 < \chi^2_{кр} = 9,4$, то распределение генеральной совокупности значимо является нормальным.

Особенно важно, чтобы студент не только умел пользоваться готовыми пакетами прикладных программ и применять их при решении конкретных задач, но и научился самостоятельно осваивать новые функции и новые программные продукты, используя средства помощи и подсказки, находя информацию в сети Internet. Возможность смоделировать случайное событие, разыграть случайный эксперимент позволяет глубже освоить вероятностные методы, проверить теоретические выводы. Полученные навыки позволяют в дальнейшем перейти к анализу и построению более сложных моделей при изучении таких учебных дисциплин как теория случайных процессов, математическое моделирование, эконометрика.

Исследование и моделирование на компьютере реальных процессов и явлений существенно повышает мотивацию к освоению профессии, развивает

обсуждения трудноусвояемых и долгопросчитываемых задач, как-то задач на проверку статистических гипотез.

Рассмотрим например задачу: По имеющейся выборке построить вариационный ряд. По имеющемуся вариационному ряду построить интервальный ряд. По полученному интервальному ряду проверить статистическую гипотезу о том, что генеральная совокупность имеет нормальный закон распределения, по критерию согласия Пирсона «хи-квадрат» [4,с.251] для уровня значимости $\alpha = 0.05$. Решение: По имеющимся данным составим вариационный ряд, для этого сначала расположим все элементы упорядоченно по возрастанию величины с помощью Excel[5,с.158],

14	15	17	17	17	17	18	18	19
19	21	21	22	22	23	23	23	23
23	23	24	24	24	24	24	24	25
25	25	25	25	25	26	26	26	26
26	26	26	28	28	28	28	29	29
29	30	31	31	31	32	32	32	33
33	34	36	37	37	37			

сначала составим вариационный ряд,

14	15	17	18	19	21	22	23	24
1	1	4	2	2	2	2	6	6
25	26	28	29	30	31	32	33	34
6	7	4	3	1	3	3	2	1
36	37							
1	3							

а затем составим интервальный ряд

инт	[14;17,83)	[17,83;21,67)	[21,67;25,5)
n_i	6	6	20
инт	[25,5;29,33)	[29,33;33,17)	[33,17;37)
n_i	14	9	5

Составим таблицу для нахождения наблюдаемого значения χ^2

унаслідок чого державне будівництво не є необхідним державним компонентом.

На жаль, до теперішнього часу превалював, переважно, другий підхід.

Роль античних мислителів зайняли політичні лідери, у результаті чого народилася політична монополія на істину, слідством якої вже і стало сучасне будівництво держави.

Саме в результаті остаточної втрати свого природного сенсу, держава визначається вже не як загальне, а як одиничне: як організація їмущого класу для захисту від неїмущого, а це суперечить природному «єству» держави. Держава в такому політичному, «одиничному» контексті все гостріше набуває характеру насильства, оскільки при такому підході вона дійсно логічно виникає з потреби зберігати протистояння класів. Звідси виникає визначення держави як політичної організації [3], як інституту політичної системи [4] тощо.

На жаль, методологія державного будівництва України йде не по дорозі пошуку сутності держави і втілення її в реальність, а по шляху проходження політичним «істинам», тобто є варіантом схоластичного підходу: досягнення перемоги за всяку ціну, у тому числі – ціною благополуччя власної держави.

Характерно, що звичайно на цьому етапі всі рекомендації, матеріали конференцій, документи круглих столів і обгрунтування експертних співтовариств залишають відчуття того, що всі проблеми як би вже вирішені – залишилося тільки збільшити субсидії, або зменшити податки, або провести адміністративну реформу. Тобто усі внутрішні питання, що відносяться до ціннісної, значеннєвої складової, до області «філософії» державного будівництва, розглядаються абсолютно формально, винятково в адміністративній площині. Проте логіка розвитку держави – це не прагнення до перемоги за всяку ціну, але пошук істини, бо в результаті отримання істини перевагу одержують всі, а в результаті перемоги – тільки вибрані. Сьогодні державне будівництво ведеться на основі редукції методів інших сфер діяльності – економічної, політичної, бюрократичної, які лише до деякої міри застосовні в державному будівництві, але для повновагого формоутворення держави предметно неадекватні.

Тому з необхідності суспільного розвитку впливає необхідність відновлення стратегії державного розвитку, відновлення структури української держави і процесів її діяльності. На певних етапах суспільного розвитку повинна відбуватися зміна філософії державного будівництва.

Висновки. Набір емпіричного матеріалу, сформований в даний момент в політиці, не дає можливості вирішення того негативного стану, в якому опинилася зараз українська держава. Тому повинен бути сформульований новий набір – теоретичний, в який входять нова методологія, новий зміст категорій, новий світогляд.

Це можна розглядати як еволюційний розвиток колишніх підходів тієї ж політології. Але в цьому випадку вантаж старого набору гальмуватиме розвиток нового знання, і воно може загрузнути всередині наукових дискусій з питання співвідношення старих і нових категорій, методологій і т.д. У даній ситуації нове наукове знання виявляється замкнутим в системі старого знання і

не отримує виходу в практику, або отримує його із запізненням (стара наука – закрита система). Адже нові, більш довершені засоби і поняття, потрібно ще створювати і упроваджувати, а старі вже існують і погано-бідно забезпечують практику. Одне це додає старим поняттям величезної переваги перед новим знанням.

Проте державне будівництво – це сфера наукової розробки і практичного впровадження. Наукові прогнози повинні відразу йти в практику. Тільки в цьому випадку ми доб'ємося позитивного соціально-економічного розвитку в Україні. Тому в контексті викликів сучасності ми визначаємо державне будівництво як нову наукову сферу, що повинна діяти на принципово інших підходах, ніж раніше, а саме: будь-які зміни в державі повинні забезпечувати поліпшення життєзабезпечення і розвитку державного соціуму; будь-які зміни в державі повинні забезпечувати цілісність держави.

Резюме. В статті проаналізовано існуючі підходи до держави і до державного будівництва; визначено державне будівництво як нову наукову сферу, що повинна діяти на принципово інших підходах; доведено, що будь-які зміни в державі повинні забезпечувати поліпшення життєдіяльності соціуму і цілісність держави. **Ключові слова:** держава; державне будівництво; нова наукова сфера; поліпшення життєдіяльності соціуму; цілісність держави.

Резюме. В статье проанализированы существующие подходы к государству и к государственному строительству; определено государственное строительство как новую научную сферу, которая должна действовать на принципиально иных подходах; обосновано, что любые изменения в государстве должны обеспечивать улучшение жизнедеятельности социума и целостность государства. **Ключевые слова:** государство; государственное строительство; новая научная сфера; улучшение жизнедеятельности социума; целостность государства.

Summary. In the article existent approaches are analyzed to the state and to state building; certainly state building as new scientific sphere which must operate on principle other approaches; it is proved that any changes in the state must provide the improvement of vital functions of society and integrity of the state. **Keywords:** state; state building; new scientific sphere; improvement of vital functions of society; integrity of the state.

Література

1. Лурье С.Я. Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования. – Л.: Наука, 1970.
2. Аристотель. Политика. В кн.: Платон, Аристотель. Политика. Наука об управлении государством. – М.: Изд-во Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2003.
3. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987.
4. Философский словарь / Под ред. Розенталя. – М.: Политиздат, 1976.

Подано до редакції 03.09.2010

материала ведется не «от пакетов программ и их возможностей», а «от конкретных задач математического содержания к способам их решения на компьютере» Рассмотрим пример. Решить заданную систему с четырьмя неизвестными матричным способом. Перепишем систему в матричном виде,

получим, что неизвестная матрица $X = A^{-1}B$, где $\det A \neq 0$. Чтобы найти неизвестные элементы матрицы X необходимо: составить матрицу A из коэффициентов при неизвестных; составить матрицу B из свободных членов;

найти обратную матрицу A^{-1} для матрицы A ; перемножить матрицы A^{-1} и B . Далее приводится пошаговый алгоритм решения системы в Excel. Используемые функции: МОБР и МУМНОЖ[3,с.23] из категории – математические. А поскольку, очень много задач алгебры сводятся к решениям системы уравнений, как то: нахождение матрицы перехода от старого базиса к новому, нахождение координат вектора в заданном базисе и т. д., то необходимость использовать компьютер для вычислений перерастает в полезную привычку, так же как в свое время калькулятор заменил вычисления на бумаге в «столбик». И уже студенту самому захочется рассматривать и находить остальные функции, упрощающие вычислительную работу.

Необходимо воспитать в студенте потребность заменять рутинную работу, связанную с вычислениями вручную, в которых на определенном этапе может возникнуть арифметическая ошибка, на выполнение этих работ на компьютере, но не на уровне калькулятора, а с использованием функции, предусмотренных в Excel. Например, при вычислении интеграла от рациональной функции приходится находить неопределенные коэффициенты. Если студент усвоил технологию применения Excel на самых простейших операциях, например, подсчета скалярного произведения векторов с помощью функции СУММПРОИЗ, то решение воспользоваться функцией МОБР для нахождения обратной матрицы должно возникнуть очень естественно и автоматически.

В какой бы отрасли не работал специалист, ему необходимо уметь прогнозировать возможные варианты развития процессов, оценивать вероятности тех или иных событий, принимать решения в условиях неопределенности – то есть вероятностное мышление. Не удивительно, что науки, связанные с изучением случайных явлений и применением стохастических методов и моделей, развиваются в последнее время наиболее быстрыми темпами, и как следствие, новые образовательные стандарты специальностей экономического университета предусматривают широкий спектр дисциплин, опирающихся на элементы стохастической математики. Основы вероятностного мышления закладываются в курсе теории вероятностей и математической статистики. Важным элементом процесса изучения данной дисциплины является применение информационных технологий, что обеспечивает творческое и активное овладение студентами знаниями, умениями и навыками в области вероятностной математики.

В первую очередь это практические занятия, целью которых является освоение студентами теоретических положений, овладение техникой случайного эксперимента. Практические работы и в этом предусматривают использование Excel. И здесь очень много времени освобождается для

в центре внимания. Однако недостаточная культура программирования на алгоритмических языках может привести (и часто приводит!) к тому, что обучаемый большую часть времени тратит на отладку программы, что по большей части развивает его навыки программирования на алгоритмических языках, чем его умение решать задачи математического моделирования с использованием численных методов. Это приводит к большой диспропорции этапа построения математической модели и этапа программирования алгоритма решения задачи, в пользу последнего, что вряд ли можно назвать удачным перевесом в определении целей изучения данной дисциплины. Это было бы более обосновано на занятиях по программированию, чем на занятиях по математике. В третьих, можно использовать какой-нибудь специализированный математический ППП, например, MatLab, MathCad, Mathematica, Maple[1,с.86]. Однако, несмотря на свои широкие возможности применения для решения подобных задач, или вернее благодаря им, эти ППП неудобны для учебного процесса, а более подходят для научных расчетов специалистов. Действительно, они являются отличным инструментом для научно-исследовательской работы, но слишком быстро приводят к результату, к ответу, зачастую скрывая алгоритм его получения от пользователя, что не позволяет достигнуть хорошего усвоения алгоритмов математических задач. При таком подходе этап моделирования явно будет преобладать над этапом алгоритмизации. Этап же программирования вообще будет отсутствовать, что само по себе было бы не беда, если бы этап алгоритмизации имел бы достаточный вес.

Таким образом, сформулируем общие характеристики программного средства наиболее удобного для преподавания решения математических задач. Во-первых, хорошо было бы иметь средство с удобным графическим интерфейсом, не требующее дополнительно знания какого-либо языка программирования. Во-вторых, обладающее наглядными и интуитивно понятными средствами для представления алгоритма метода решения задачи. В третьих, хорошо было бы иметь возможность отображать все промежуточные вычисления в виде таблицы, так чтобы наглядно видеть идеи метода. В-четвертых, иметь возможность автоматически пересчитывать все вычисления, например, при других исходных данных или при обнаружении и исправлении ошибки в какой-либо формуле. Очевидно, что всеми этими возможностями обладает табличный матричный процессор Excel[2,с.16].

Выбор Excel обусловлен также его доступностью, наличием богатого набора реализуемых функций, большим выбором литературы по их применению, а также наличием информационного портала на русском языке.

Рассмотрим структуру практических занятий по математике для студентов экономических специальностей. Проводится работа в следующей последовательности:

- приводятся основные определения и формулы;
- дается описание соответствующих процедур и функций Excel;
- рассматриваются решения типовых задач;
- предлагаются задачи для самостоятельного решения.

Следует отметить, что в отличие от курсов информатики, изложение

УДК 371

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ, ПРЕДМЕТНИХ ЗНАЙ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Везетіу Катерина Вікторівна

аспірант кафедри педагогіки

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти характеризується переходом на систему, одним з основних завдань якої є підготовка компетентного педагога. Все більшого поширення набуває компетентнісний підхід, що наповнює традиційне навчання особистісно-орієнтованим, практично-спрямованим, гуманістичним змістом. Гуманістична парадигма освіти передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості того, хто навчається. Задля цього сам учитель має бути високого рівня самоактуалізованості, особистісної й громадянської зрілості.

Виклад основного матеріалу. Особливості компетентнісного підходу розкриваються в ряді вітчизняних і зарубіжних досліджень (В. Болотов, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Олейнікова, Л. Сень та інші). У сучасній теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей. Аналіз наукових доробків з цього питання свідчить про те, що сьогодні існує вже значна кількість праць, присвячених проблематиці професійної підготовки вчителя, зокрема, упровадженню компетентнісного підходу до змісту професійної діяльності (В. Бондар, І. Зимня, О. Овчарук, О. Садівник, А. Хуторський та ін.). Існує ряд досліджень, які висвітлюють окремі аспекти проблеми: методологічну компетентність та методологічну культуру (Т. Алексєєва, П. Баранов, Р. Богданова, А. Кочетов, С. Кульневич, О. Лебедев); методичне мислення (О. Гончарук, Н. Кузовлева, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); методичну рефлексію (О. Анісімов, Н. Посталюк), але вони не зосереджують увагу на розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті.

Для уточнення сутності поняття „науково-методична компетентність” ми, насамперед, опрацювали ряд визначень відомих дослідників, розтлумачуючи поняття „методична компетентність” та „наукова компетентність”.

Методична компетентність учителя-філолога в галузі засобів формування знань, умінь і установок включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами і формами організації допрофільного і профільного навчання (активні, інтерактивні, методи кооперативного навчання, методи роботи із слабовстигаючими та обдарованими учнями, методи стимулювання творчої діяльності учнів різного віку, компетентісно зорієнтований та диференційований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний підходи на

підставі психофізичних та індивідуально-особистісних якостей учня, методи керівництва рефлексивною діяльністю школярів, методи дистанційного навчання), серед арсеналу методів і завдань – семінари, колоквіуми, диспути, рольові ігри, керовані дослідження, проекти та відповідно проблемно-пізнавальні, проблемно-ситуативні, конструктивні, творчі та ін; в умовах допрофільної підготовки формування портфоліо учня, тобто оцінювання особистісних досягнень школяра, рівня оволодіння, відповідними вміннями, труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, позитивних мотивів тощо; уміння роботи з нормативними документами, навчально-методичними матеріалами, розробляти методичні посібники, дидактичні матеріали, посібниково-хрестоматійні довідники для учнів тощо. Профілізація навчання потребує від педагога побудови гіпотетичної моделі випускника загальноосвітнього навчального закладу, продуманого вибору методів та технологій навчання, сприяння визначенню учнем своєї перспективи та побудови траєкторії особистісного зростання. Змінено також критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, що не можуть обмежуватися ЗУН. Метою навчання стають сформовані компетентності як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості. Основними функціями оцінювання навчальних досягнень є контролююча, навчальна, діагностико-коригувальна, стимулювально-мотиваційна, виховна. Учителем також ураховуються: характеристики відповіді учня (цілісність, логічність, правильність), якість знань (повнота, глибина, гнучкість, системність), сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок, рівень володіння творчої роботи, досвід творчої діяльності, рівень володіння розумовими операціями.

С. Рягін підкреслює важливі компоненти методичної компетентності: мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного рішення завдань тепер і в даних умовах), гнучкість методу (застосування того або іншого методу в залежності від умов), критичність мислення (творче, нестандартне мислення), відповідальність за дії.

Сутність наукової компетентності визначається як сформований у викладача рівень теоретико-методологічних і фахових знань із педагогічної науки, практичних умінь і навичок організації науково-дослідницької діяльності. Це наявність особливого наукового мислення, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів. Зазначимо також уміння визначати власний науковий інтерес, реалізувати свій науковий потенціал, досліджуючи актуальну наукову проблему, організовувати результативну наукову та науково-методичну діяльність. Високий рівень наукової компетенції викладача формується впродовж років.

Проаналізувавши всі визначення, які використовуються в педагогічних наукових колах, ми зробили спробу окреслити зміст поняття „науково-методична компетентність”.

Одинцовой, СВ. Поморцевой и других ученых.

Работы этих и других авторов внесли большой вклад в теоретическое решение проблемы использования компьютерных технологий при изучении математики. Также существует множество исследований, в которых рассматриваются различные аспекты методики преподавания математики с использованием компьютеров и новых информационных технологий (Б.Б.Беседин, Ю.С.Брановский, Е.В.Данильчук, Е.Ю.Жохова, С.С.Кравцов и др.). Начиная с конца 80-х годов прошлого века, эти вопросы начали обсуждаться с новой силой как в монографиях и статьях, так и в диссертационных исследованиях. Последние посвящены в основном использованию компьютера и компьютерных обучающих программ для реализации конкретных, четко определенных целей. Анализ последних исследований и публикаций, в которых основано решение данной проблемы, обусловили выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, а именно: исследование эффективности использования Excel при изучении математических дисциплин студентами экономических специальностей.

Цель работы: рассмотреть возможность использования табличного матричного процессора Excel при изучении математических дисциплин студентами экономических специальностей.

Постановка задачи. Авторы этих строк уже около пятнадцати лет преподают на экономическом факультете РВУЗ «КИПУ». За этот период общий объем часов на изучение математики (включая теорию вероятностей) сократился примерно вдвое, а программа практически не изменилась! В таких условиях (и за имеющуюся зарплату) не каждый преподаватель в состоянии поддерживать высокий уровень своей преподавательской деятельности. Совершенно ясно, что в ближайшем будущем увеличения числа часов на преподавание математики не предвидится. Спрашивается, чему и каким образом можно научить студентов за время, отведенное учебными планами на математику? Ответ видится в пересмотре традиционного способа ведения практических занятий.

Изложение основного материала. По-видимому, наилучшей пропорцией будет такая – половина практических занятий посвящается решению несложных типовых задач вручную (на доске), а другая половина времени отводится на решение сложных задач в компьютерных классах с помощью математических пакетов. В качестве расчетных заданий, на основе которых выставляется зачет, следует разработать и использовать так называемые «проекты», предусматривающие выполнение сложных расчетов для решения сравнительно крупных математических задач прикладного характера с применением математических пакетов. Не следует исключать возможности использования до 10% времени, отводимого на упражнения, для разбора доказательств наиболее сложных теорем, встречающихся в курсе лекций.

Погрузившись в последовательность арифметических действий, обучаемый часто упускает из виду суть — алгоритм. С другой стороны, можно тщательно разработать алгоритм и запрограммировать его на одном из языков программирования. Преимуществом этого является, конечно, непосредственная работа с алгоритмом метода, который постоянно находится

ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПАКЕТА EXCEL

Шамилев Тимур Мидатович

к.ф.-м.н., доцент кафедры учета и аудита,

Сухтаева Азизе Мидатовна

к.ф.-м.н., ст. преподаватель кафедры математики,

Республиканского высшего учебного заведения

“Крымский инженерно-педагогический университет” (г. Симферополь)

Постановка проблемы. Увеличение форм, видов, объемов и источников информации, широкое распространение и быстрое совершенствование компьютерной техники и информационных технологий диктует необходимость смены приоритетов в высшем образовании. Специалисту в современном обществе необходимы не только высокие профессиональные качества, но и умение быстро осваивать новые методы исследований и новые отрасли знаний, самостоятельно принимать решения, самосовершенствоваться в течение всей жизни. В связи с этим актуальной становится задача внедрения в учебный процесс инновационных педагогических и информационных технологий. Действительно, применение информационных технологий в учебном процессе способствует его индивидуализации и интенсификации, позволяет перейти от механического усвоения знаний к выработке умений самостоятельно получать новые знания. Любому специалисту в ходе практической деятельности приходится совершать операции над количественными данными, которые осуществляются в соответствии с математическими законами. В настоящее время специалист, даже хорошо знающий математику, но не умеющий применять математические методы на компьютере, не может считаться специалистом высокого уровня. Таким образом, содержание современного образования должно быть направлено на формирование умения применять современные компьютерные технологии в профессиональной деятельности для решения конкретных задач математического или иного содержания.

Анализ последних исследований и публикаций. Методическим аспектам использования компьютерных математических пакетов в вузе при обучении математическим дисциплинам посвящены диссертационные исследования И.В. Беленковой, Е.А. Дахер, С.А. Дьяченко, Е.В. Клименко, И.В. Марусевой, П.П. Машкова, С.Н. Медведевой и др. Применение компьютерных математических пакетов Maple, Mathematica, Matlab, MathCad, матричного табличного процессора Excel для решений разнообразных математических задач рассмотрено в учебных пособиях Е.Р. Алексеева, О.В. Чесноковой, Д.П. Голоскокова, В.П. Дьяконова, М.П. Лапчик, М.И. Рагулина, Е.К. Хеннер, Е.Г. Макарова, С.В. Поршнева, В.Г. Потемкина, С.Е. Савотченко, Т.Г. Кузьмичевой, М.Г. Семененко, Ю.Ю. Тарасевич и др. Немало работ посвящено и вопросу повышения эффективности обучения математике при использовании средств информационных и коммуникационных технологий. Среди них отметим труды В.П. Беспалько, В.А. Далингера, А.П. Ершова, А.Ж. Жафярова, Г.И. Саранцева, Н.Ф. Талызиной; диссертационные исследования Е.В. Барановой, Е.В. Клименко, Л.Г. Кузнецовой, М.С. Можарова, О.П.

Отже, науково-методична компетентність – це система педагогічних, психологічних, предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів.

Дане визначення є робочим, але ми вважаємо, що воно може бути використаним у подальшому дослідженні науково-методичної компетентності вчителів-філологів, оскільки розкриває зміст науково-методичної компетентності з урахуванням особливостей викладання дисциплін даного профілю.

Науково-методична компетентність є складним утворенням, модель якого може бути сконструйована після глибокої розробки теми. Розглянемо деякі компоненти, які „вбирає в себе” це поняття: знання, уміння та навички, педагогічний досвід, наукові досягнення особистості, які об’єктивують міру її компетентності.

Якщо розглядати структуру науково-методичної компетентності вчителя найбільш узагальнено, то в її складі можна виділити такі компоненти:

а) мотиваційний – сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності, та їх інтегративних комплексів (пізнавальні потреби й інтереси, гуманістична спрямованість, любов до дітей, прагнення особистісно самореалізуватись у педагогічній діяльності тощо);

б) когнітивний – сукупність знань, необхідних для здійснення педагогічної діяльності (знання предмета, педагогічні, психологічні, основи організації й управління навчальним процесом тощо);

в) операційний – сукупність умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення навчальних і виховних задач (уміння встановлювати міжособистісний контакт, організовувати міжособистісну взаємодію, упорядковувати і передавати навчальну інформацію тощо);

г) особистісний – сукупність важливих для професійної педагогічної діяльності особистісних якостей (комунікативність, відповідальність, емпатійність, готовність до рефлексії, здатність до самоаналізу і самоуправління тощо).

Структурну схему науково-методичної компетентності вчителя подано на рис. 1.

Мотиваційний компонент включає мотиви, потреби, ціннісні орієнтації. Це своєрідний індикатор, який дозволяє судити про ставлення вчителя до засвоєння нових знань, готовність до навчання і професійно-особистісного розвитку (мобільності). Про це зазначав С. Г. Вершловський [2].

Психологи розглядають мотивацію як рушійну силу поведінки у структурі особистості, зазначаючи, що саме мотив виступає акумулятором особистісного досвіду, який виконує роль внутрішнього регулятора майбутніх дій людини.

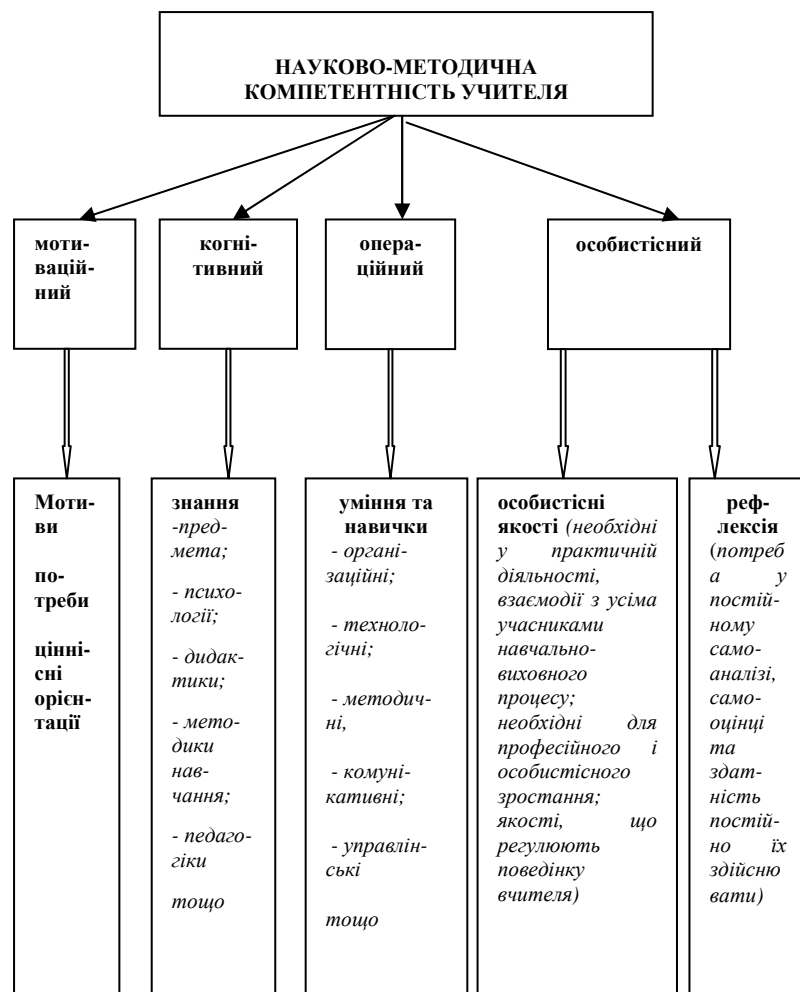


Рис. 1. Структурна схема науково-методичної компетентності вчителя

А. К. Маркова умовно виділяє декілька груп мотивів, спрямованих на різні аспекти педагогічної поведінки (професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала):

- мотиви розуміння призначення професії;
- мотиви професійної діяльності:

Ключевые слова: мотивация, педагогические условия, здоровый образ жизни, внеаудиторная работа.

Summary. Displacement of accent from public education on self-education and self-improvement is the most important difference of a modern educational system. Self-realization of each student with a priority of value of health is the difficult integration process connected with formation of the person. This process is purposeful self-improvement which is carried out as ascension to high level of morally-ethical, social and is professional - activated qualities. It demands from teachers of the higher school of creation of comfortable conditions at training in high school. The teacher should support students in their aspiration to perfection, self-development and to create such pedagogical conditions which would motivate students to a healthy way of life will promote. Keywords: motivation, pedagogical conditions, healthy a way of life, out-of-class work.

Література

- Алтунина, И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения : учебное пособие / И.Р. Алтунина. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института, 2006. – 144 с.
- Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей /Н.Ц. Бадмаева // Режим доступа : [http : //mexus.ru/vliyanie-motivacionn](http://mexus.ru/vliyanie-motivacionn).
- Дибкова Л. Взаємозв'язок мотивації і успішності навчання.// Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXX / За загальною редакцією В.І. Сипченка – Слов'янськ:Видавничий центр СДПУ, 2006. – с. 181-186
- Зайцев Г.К. Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья человека в системе образования : автореф. дис. д-ра пед. наук [Текст]/ Г.К. Зайцев. – СПб., 1998. – 25 с.
- Зайцев, Г.К. Педагогика здоровья / Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев. – Режим доступа : <http://www.nih.ru>.
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие для вузов/ Е.П. Ильин. - СПб. и др.: Питер, 2000.- 508 с.
- Лысенко, Е. Культура жизни и культура здоровья / Е. Лысенко, О. Рагимова. // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 139-142.

Подано до редакції 06.09.2010

УДК 378.147

ПРАКТИКУМ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С

однією з важливіших цінностей.

Після аналізу отриманих результатів дослідження були зроблені висновки щодо подальшого проведення поза аудиторної роботи зі студентами та подолання не інформованості у питаннях здорового способу життя. Було проведено акцію на базі Донбаської державної машинобудівної академії. Під час акції було роздано листівки, пам'ятки по організації здорового способу життя, проводилися різноманітні конкурси на знання основ здорового способу життя з врученням символічних подарунків. Також було організовано волонтерські групи студентів, які під керівництвом викладачів провели лекції щодо мотивації активного ведення здорового способу життя серед учнів місцевих шкіл.

Висновки:

1. При організації педагогічного процесу необхідно сприяти формуванню високої життєвої позиції студентів шляхом їх включення до здорових соціальних відносин.

2. Необхідно впроваджувати в навчальний та позаучбовий процес ВНЗ сучасні технології заощадження здоров'я, розробляти програми по формуванню ціннісного ставлення студентів до здоров'я та стійкої мотивації до здорового способу життя.

3. Позааудиторна робота зі студентами повинна підвищувати рівень інформованості щодо основ здорового способу життя та умінь використовувати цю інформацію на практиці.

Резюме. Зміщення акценту з громадського виховання на самовиховання та самовдосконалення є найважливішою відмінністю сьогоденної системи виховання. Самореалізація кожного студента з пріоритетом цінності здоров'я є складним інтеграційним процесом, пов'язаним з становленням особистості. Цей процес є цілеспрямованим самовдосконаленням, яке здійснюється як сходження до високого рівня сформованості духовно-етичних, соціальних, професійно-дійових якостей. Це вимагає від педагогів вищої школи необхідності створення комфортних умов при навчанні у ВНЗ. Викладач повинен підтримувати студентів в їхньому прагненні до вдосконалення, саморозвитку і створювати такі педагогічні умови, які сприяють мотивації студентів до здорового способу життя. Ключові слова: мотивація, педагогічні умови, здоровий спосіб життя, поза аудиторна робота.

Резюме. Смещение акцента с общественного воспитания на самовоспитание и самоусовершенствование является самым важным отличием современной системы воспитания. Самореализация каждого студента с приоритетом ценности здоровья является сложным интеграционным процессом, связанным со становлением личности. Этот процесс является целенаправленным самосовершенствованием, которое осуществляется как восхождение до высокого уровня сформированности морально-этических, социальных и профессионально-деятельностных качеств. Это требует от педагогов высшей школы создания комфортных условий при обучении в вузе. Преподаватель должен поддерживать студентов в их стремлении совершенствованию, саморазвитию и создавать такие педагогические условия, которые способствуют мотивации студентов к здоровому образу жизни.

– діяльнісно-процесуальні мотиви (орієнтація на процес професійної діяльності);

– діяльнісно-результативні мотиви (орієнтація на результат професійної діяльності);

в) мотиви професійного спілкування:

– мотиви престижу професії в суспільстві;

– мотиви соціальної співпраці у професії;

– мотиви міжособистісного спілкування у професії;

г) мотиви виявлення особистості у педагогічній професії:

– мотив розвитку і самореалізації;

– мотиви розвитку індивідуальності [6, с. 74-75].

Поєднання цих мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки. Вона залежить одночасно від багатьох мотивів, які в процесі професійної діяльності вчителя постійно змінюються і мають свою змістову та динамічну ознаки.

Важливими елементами внутрішньої структури особистості, закріпленим життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань є ціннісні орієнтації. І як зазначає П. С. Гуревич, знання беруться із світу, а цінності творять цей світ [3, с. 5-12.]. Вивчаючи проблему цінностей, Д. О. Леонтьєв виділив такі основні цінності, якими керується людина: безпосередні цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [4, с. 13-14]. Отже, ціннісна свідомість і самосвідомість, закріплюючись у ціннісних орієнтаціях, впливають на мотивацію педагогічної дії.

Н. В. Кузьміна, Н. М. Нікітіна, В. О. Сластьонін і Є. І. Шиянов підкреслюють, що процесуальна сторона (уміння і навички) компетентності вчителя є похідною від рівня розвитку ціннісних орієнтацій учителя, а мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності є центральним у готовності вчителя до педагогічної професії [7, с. 66].

Ціннісні орієнтації, особистісний смисл професії мають принципове значення для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, визначаючи його гуманний, демократичний або авторитарний характер. На основі ціннісних орієнтацій формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. Таке ставлення до педагогічної діяльності в кінцевому результаті виражається у педагогічному спрямуванні особистості.

Когнітивний компонент охоплює теоретико-методологічні знання предмета, педагогіки та психології; нормативні знання; методики навчання тощо.

Знання, що розглядаються як система наукових понять і категорій, дають можливість учителю глибше розуміти педагогічну дійсність, осмислювати найістотніші зв'язки й відносини у педагогічній взаємодії. Процеси засвоєння, перетворення й використання професійних знань

опосередковуються особистістю вчителя, його ставленням до власної діяльності. Знання стають професійними тоді, коли вони перетворюються та вибудовуються в систему для практичного розв'язання педагогічних завдань, коли їх отримання й набуття вмотивовані індивідуально-особистісними потребами, коли вони виступають джерелом професійного розвитку.

Важливим компонентом науково-методичної компетентності вчителя є **операційний компонент**, який розглядається нами як технологічний блок, що містить сукупність педагогічних умінь і навичок.

Будь-який компонент структури науково-методичної компетентності не може існувати автономно, він завжди інтегрується з більш масштабними системами. Так, мотиваційний блок науково-методичної компетентності входить до структури загальної особистісної спрямованості, когнітивний – до структури світогляду. Операційний же компонент входить до ширшого аспекту педагогічної діяльності – процесуального, що дає змогу розглядати реалізацію науково-методичної компетентності у межах діяльнісного і функціонального підходів.

Такий висновок ґрунтується на науковому підході В. А. Петровського щодо вивчення проблеми діяльності. Він розглядає її через активність до цілепокладання. Сторона цілеспрямованості (синхронний аналіз) є моментом здійснення діяльності, що реалізує певні потреби та мотиви людини, а цілепокладання (діахронний аналіз) народжує нову потребу і відображає її внутрішню динаміку [8]. Отже, науково-методична компетентність учителя на операційно-процесуальному рівні передбачає її вивчення з позиції цілеспрямованості та цілеутворення. Цей компонент структури науково-методичної компетентності охоплює: способи дій (засоби, форми, методи, прийоми педагогічного впливу), сформовані на рівні умінь, або навичок; тактику особистісно-зорієнтованої поведінки у процесі взаємодії з учнями; прояви педагогічного такту; комунікативні здібності; вміння безконфліктного вирішення педагогічних ситуацій.

Особистісний компонент. Діяльність і поведінка людини мотивуються внутрішніми потребами, усвідомленням свого місця в житті суспільства і колективу зокрема. Але від того, якою буде особистість учителя, залежить майбутнє нашої школи. Аналіз наукових підходів до вивчення змісту науково-методичної компетентності вчителя свідчить, що особистісним якість педагога належить пріоритетна роль у структурі науково-методичної компетентності [1, с. 46]. Професійно-особистісні якості поділяються на:

- якості, необхідні у практичній діяльності, взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- якості, необхідні для професійного й особистісного зростання вчителя, його самовдосконалення;
- якості, що регулюють поведінку вчителя, у тому числі здатність до рефлексії [5, с. 107].

Рефлексія передбачає оцінку вчителем власної діяльності та визначення стратегії її розвитку. Здійснюючи навчально-виховний процес, учитель повинен обов'язково аналізувати його. Це створює можливість зворотного

розкладу дня.

При цьому цінності здорового способу життя та активна самоорганізація не є характерними для більшості студентів ВНЗ. Тому важливою задачею є розвиток установки викладача на студента, як на суб'єкт педагогічного процесу, його прагненню до самовдосконалення, та надання студентові таких педагогічних умов, при яких найбільш активно проходить його особистісна самореалізація з пріоритетом цінності здорового способу життя. Так, розвинута потреба у самоактуалізації орієнтує студентів на ведення здорового способу життя, як необхідну умову повноцінного, активного, тривалого життя, що дозволяє у повному обсязі реалізувати потенційні можливості [7, с. 139].

Створюючи студентам сприятливі педагогічні умови для формування цінності здорового способу життя як під час навчального часу, так і у процесі позааудиторної роботи викладачі ВНЗ підвищують рівень автономності та самоповаги студентської молоді.

Для виявлення чинників, визначаючих спосіб життя студентської молоді, нами було проведено не тільки літературний огляд, а ще й проведено анкетування студентів 1-2 курсів ДДМА методом випадкової вибірки (120 осіб).

У результаті аналізу отриманих даних було встановлено: 35% респондентів вважають, що вони цілком дотримуються здорового способу життя, поняття здорового способу життя 62,5% пов'язують із відсутністю поганих звичок та заняття фізичною культурою; 30% додають до вище переліченого раціональне харчування; 5% - ще включають дотримання режиму сну та відпочинку; 2,5% - особисту гігієну. Ці дані свідчать про те, що не всі учасники дослідження обізнані у правилах здорового способу життя. За суб'єктивною оцінкою 55 % студентів задоволені станом свого здоров'я, 37,5% - ні, а 7,5% взагалі не можуть оцінити стан свого здоров'я.

Чинниками нездорового способу життя виявилися: низький матеріальний дохід, відсутність мотивації до здорового способу життя, відсутність достатньої кількості часу на відпочинок та нерациональна організація дня, непривабливість занять спортом та його недоступність, небажання відмовитися від шкідливих звичок, поганий вплив компанії та відсутність інформації про здоровий спосіб життя.

Робота, що спрямована на формування дозвільної діяльності молоді з метою формування субкультури у ВНЗ є одним з видів мотивації до здорового способу життя студентської молоді. Проведення різноманітних заходів за студентами, спрямованих на профілактику адекватної поведінки у суспільстві, на антинаркотичну та антиалкогольову тематику, проведення «Днів здоров'я», випуск плакатів, стендів за участю студентської молоді, впровадження елементів студентського самоврядування – все це сприяє формуванню особистості, яка буде мати ціннісне ставлення до свого здоров'я.

Тому навчальні заклади повинні взяти на себе функцію створення у студентської молоді потреби, навичок та звичок здорового способу життя, вміння приймати самостійні рішення щодо підтримки власного здоров'я та його укріплення під час навчання та дозвілля. Головною педагогічною задачею є формування у студентів певної системи поглядів на життя, де здоров'я є

життя, культури здоров'я, підвищення їх виховних можливостей потребує максимальної уваги до мотиваційної сфери учнів у прагненні бути здоровими. Згідно з багаторічними дослідженнями Г. Зайцева і А. Зайцева, «першопричини негативних тенденцій в здоров'ї молодого покоління, лежать у протиріччях між потребами дітей і вживаними способами їх виховання (освіти). Вказане протиріччя, з одного боку, викликає перенапруження і зростання хронічних захворювань студентів, а з іншого боку, обумовлює деформацію їх мотиваційної сфери. [4,5].

Зазначимо, що загальні теоретичні питання здорового способу життя розглянуто в роботах Г. Опанасенка, С. Бондаревського, О. Дубогай, В. Новосельського, В. Платонова, В. Оржехівської та ін..

Серед психологів і педагогів, які сьогодні займаються проблемою підвищення ефективності навчального процесу шляхом організації самостійної роботи, слід виділити М. Ляховицького, В. Козакова, І. Зимню, В. Гапонову, Н. Статінову, Т. Тихонову та інших.

Мета даної статті - теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов мотивації студентської молоді до здорового способу життя під час позааудиторної роботи.

Для досягнення визначеної мети необхідно вирішити наступні **задачі**:

1. Визначити поняття мотивації, стан проблеми розвитку освітньої мотивації студентів та формування мотивації до здорового способу життя.
2. Вивчити ставлення студентів до здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку позааудиторна робота є невід'ємною, органічною та системною складовою навчально-виховного процесу, яка реалізується у час, вільний від аудиторних занять та розкладу. Тому зростає актуальність дослідження педагогічних умов мотивації студентів до організації позааудиторної роботи, спрямованої на формування здорового способу життя.

Позааудиторна діяльність студентів та моніторинг її результатів відносять до основних елементів структури педагогічної системи вищого навчального закладу. Обсяг планового часу на самостійну позааудиторну роботу визначається на основі врахування загального учбового ліміту часу. При цьому бажаний ефект від самостійної роботи студента можливо отримати тільки коли вона організується та реалізується в учбовому процесі як цілісна система, що пронизує усі етапи навчання студентів у навчальному закладі. А у багатьох студентів відсутній творчий підхід, бажання працювати з додатковою літературою, самостійна постановка освітніх цілей, самоконтроль [2].

Сама проблема збереження та укріплення здоров'я студентської молоді складна та багатогранна. Тому у сучасних умовах освіти вона потребує нових підходів до її вирішення. Організація освітньої діяльності студентів повинна сприяти задоволенню, розвитку та укріпленню домінуючих у них потреб. На прагнення людини до успіху впливають такі чинники, як «цінність успіху, можливість досягнення успіху в даній ситуації, оцінка людиною своїх потреб» [1, с.41]

Багато молоді приходить до ВНЗ з вже сформованим способом життя, у якому є місце поганим звичкам, нерациональному харчуванню, відсутності

зв'язку, пошуку шляхів, удосконалення своєї діяльності і внесення коректив, але цей вид діяльності вчитель часто здійснює недостатньо. Однак саме він є основою розвитку науково-методичної компетентності.

Висновки. Визначення поняття „науково-методичної компетентності”, конкретизація типового (узагальненого) змісту і структури науково-методичної компетентності вчителя забезпечують лише загальний розгляд специфіки його професійної діяльності, без конкретизації тих її ознак, що складають специфіку професійної діяльності вчителя-філолога. Побудова моделі науково-методичної компетентності вчителя-філолога, яка являє собою інтегровану на функціональному рівні систему, має відображати змістову основу саме його професійної діяльності, що і буде здійснено в подальшому дослідженні даної теми.

Резюме. У статті визначено поняття „науково-методична компетентність”, конкретизовано зміст і структуру науково-методичної компетентності вчителя-філолога. **Ключові слова:** науково-методична компетентність, вчитель-філолог, структура, зміст.

Резюме. В статье определено понятие „научно-методическая компетентность”, конкретизировано содержание и структуру научно-методической компетентности учителя-филолога. **Ключевые слова:** научно-методическая компетентность, учитель-филолог, структура, содержание.

Summary. In statii viznacheno ponyattya Naukova-methodically kompetentnist "konkretizovano zmist i-structure Naukova metodichnoi kompetentnosti vchitelya-filologa. **Keywords:** scientific and methodological expertise, the teacher-scholar, structure, content.

Література

1. Вітюк В. В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти: Дис. ...канд.пед.наук. 13.00.04. – К., 2000. – 196 с.
2. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 187 с.
3. Гуревич П. С. Роптание души или рубанок: нравственные парадоксы новой программы образования? // Этическое воспитание. – 2003. – №1. – С. 5-12.
4. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
5. Матвієнко О. В. Дистанційне навчання як особистісно-орієнтована система // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. Вип. 3. – К.: Знання, 2000. – С. 304-307.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
7. Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. – 2000. – №6. – с. 66.
8. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: тоо „Горбунок”, 1992. – 49 с.

Подано до редакції 23.09.2010

УДК 378

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Гладкова Людмила Анатольевна

кандидат физико-математических наук

Наумова Марина Анатольевна

кандидат физико-математических наук

Донецкий национальный университет, г. Донецк

Постановка проблемы. Современный этап развития общества характеризуется беспрецедентным спросом и широкой диверсификацией высшего образования наряду с все большим осознанием его решающего значения для социально-культурного и экономического развития государства. В этих условиях возрастают требования к уровню подготовки специалистов, инициирующие поиск эффективных моделей организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в целях повышения их конкурентоспособности и профессиональной компетентности. В совокупности средств, обеспечивающих функционирование системы управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием, важная роль принадлежит научно обоснованному, тщательно спланированному и рационально организованному контролю над процессом и результатами учебно-познавательной деятельности студентов. С помощью многоаспектного и системного контроля обеспечивается постоянная и надежная обратная связь с учащимися, что создает предпосылки для своевременной корректировки образовательного процесса.

Анализ исследований и публикаций. Различные вопросы контроля качества обучения рассматривались в работах СИ. Архангельского [1], А.И. Берга, Н.В. Кузьминой [4], Ю.Н. Кулюткина, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызиной, Т.В. Тюняевой др.

Требования к повышению качества подготовки специалистов предопределили необходимость поиска инновационных методов и приемов обучения, а также адекватных им форм контроля знаний, умений и навыков студентов. В настоящее время в практике работы отечественных вузов широко используются кумулятивные показатели оценки успешности учебно-познавательной деятельности студентов, которые составляют основу рейтинговых систем контроля.

Оригинальная система установления обратной связи в учебном процессе была исследована в работах И.И. Грандберга, В.Я. Зинченко, Р.Я. Касимова [3]. Широкий спектр исследовательских разработок Т.И. Монастырской, Н.Ш. Никитиной, Г.Б. Скок и др. посвящен модульно-рейтинговой системе обучения.

Много нового в разработку концепции модульного подхода внесли зарубежные исследователи, такие, как В. Гольдшмидт, Дж Рассел и др.

Под модулем они понимали самостоятельную единицу учебной деятельности, помогающую достичь четко определенных целей, или же,

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.

2. Бурковский Г.В., Коцюбинский В.А., Левченко Е.В., Ломаченков А.С. Использование опросника качества жизни (версия ВОЗ) в психиатрической практике: Пособие для врачей и психологов. СПб., 1998.

3. Вассерман Л.И., Громов С.А., Михайлов В.А. и др. Концепции реабилитации и качества жизни: преемственность и различия в современных подходах. В сб. Психосоциальная реабилитация и качество жизни. СПб.: 2001; 103–14

4. Исследование качества жизни в медицине. А.А. Новик, Т.И. Ионова. Учебное пособие для вузов. Под редакцией Ю.Л. Шевченко М., ГЭОТАР-МЕД. - 2004. - Глава 2, с. 27–47, Глава 3, с. 49–76, Глава 4, с. 78–89

5. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960

6. Мясичев В.Н. Проблемы личности в психологии и медицине. В кн.: Актуальные вопросы медицинской психологии. Л., 1974; 5–25

7. Новик А.А., Ионова Т.И. Исследование качества жизни в медицине. Учебное пособие для вузов. М., 2004

8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие. Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998

Подано до редакції 01.09.2010

УДК 378.18

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Тимошенко Володимир Валерійович, аспірант

Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

Постановка проблеми. Питання мотивації є ключовим у будь-якій організації. Мотивація формується під впливом певної групи окремих потреб, стимулів, ситуаційних чинників.

Для сучасних вищих навчальних закладів вкрай актуальним є питання формування у студентської молоді мотивації до збереження власного здоров'я та ведення здорового способу життя у процесі професійної підготовки як під час навчання, так і у процесі позааудиторної роботи. Викладачам необхідно знайти такі докази і переконання, щоб мотивація до ведення здорового способу життя спонукала дітей і молодь до активної діяльності щодо здоров'ятворення.

Аналіз досліджень і публікацій. Системний аналіз останніх досліджень вітчизняних науковців дає змогу констатувати, що мотивація є однією з фундаментальних проблем, яка досліджується і вивчається психологами і педагогами. Складність і багатогранність проблеми мотивації обумовлює велику кількість підходів до розуміння її сутності, природи, структури, використання методів її дослідження [6, с.116; 3, с. 181].

Тому подальше вдосконалення основ формування здорового способу

физкультурой, на 10-12 день рекомендуются занятия лечебным плаванием. В целом, эти люди ведут полноценный образ жизни, что отражается на результатах исследования качества жизни. По вышеописанному критерию качество жизни не только не снижается, а особенно для второй группы пациентов резко увеличиваются. Для первой же группы по данному критерию уровень качества жизни остается прежним.

Отметим, что для наших пациентов самая сложная ситуация была по четвертому критерию – «общественная жизнь», куда входят личные взаимоотношения, общественная ценность личности, сексуальная активность. Низкий уровень КЖ по данному критерию был обусловлен тем, что личная убежденность пациентов в том, что с калекой и низкорослым никто не хочет связывать свою жизнь и взаимодействовать (из личных бесед с пациентами) практически парализовывала активность их в межличностных отношениях, а результатом было и, что естественно, снижение сексуальной активности. Субъективная оценка себя в обществе также была преимущественно негативная.

По критерию КЖ – «окружающая среда», включающая благополучие, безопасность, быт, обеспеченность, доступность и качество медицинского и социального обеспечения, возможность обучения и повышения квалификации, досуг и т.д. также были получены более высокие результаты в процессе ретестирования, чем до операции.

На критерий качества жизни «духовность», куда входят религия и личные убеждения, оперативные вмешательства практически не повлияли.

Отметим, что в своем исследовании мы учитывали тот факт, что КЖ представляет собой многокомпонентную структуру.

Выводы. В заключении отметим, что в отличие от всех существующих на сегодняшний день методов лечения в ортопедии, метод профессора Блискунова А.И. сам по себе характеризуется тем, что в процессе удлинения конечностей уровень КЖ остается прежним, не понижается для первой группы испытуемых и практически сразу же повышается во второй группе, поскольку устраняется дискомфорт, связанный с укорочением конечностей, последствиями переломов. Исследования, проведенные через год после операции свидетельствуют о том, что КЖ пациентов имеет достаточно высокий уровень, что указывает на высокую степень комфортности человека внутри себя и в социуме. Это очевидно, поскольку пациенты до оперативного вмешательства считали себя неполноценными, в большинстве своем – инвалидами (преимущественно пациенты второй группы), ущербными (больные первой группы).

Данные ретестирования обеих групп по самооценке составляют в среднем - + 3, что свидетельствует о повышении в среднем на 9 баллов, определяя метод А.И. Блискунова не только как повышение КЖ в медицинском аспекте, но даже в большинстве своем – в психологическом.

В дальнейшем предполагается изучение особенностей личности больных выделенных групп и создание коррекционной программы психологической помощи больным в ортопедии и травматологии.

Литература

построение автономной порции учебного материала.

Наряду с указанными исследованиями, свой оригинальный подход предложили российские педагоги. А.А. Вербицкий [2] рассматривал совокупность деятельных модулей как модель работы специалиста. М.А. Чошанов и П.А. Юцявичене видели сущность модульной системы в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. И.В. Галковская и Х.М. Инусова рассматривают модуль как завершённый узел и в то же время, как звено в развитии процесса обучения. Модульное обучение как целостную систему и как способ реализации индивидуального подхода исследовали Р.С. Бекирова, М.Д. Миронова, С.В. Рудницкая.

Однако предлагаемые методики нацелены, в основном, на оценку знаний и не позволяют отслеживать сформированность навыков учебно-познавательной деятельности и творческие способности.

Целью статьи является исследование контроля учебно-познавательной деятельности студентов как целостной системы, включающей такие компоненты как мотивационный, содержательно-информационный, творческий, рефлексивно-оценочный; выявление эффективных возможностей и недостатков рейтинговой системы оценивания знаний учащихся.

Мы исходим также из того, что контроль в современной высшей школе должен ориентировать студентов не столько на уровень воспроизведения (репродукции) содержания учебного материала, сколько на овладение фундаментальными понятиями, законами, закономерностями учебной дисциплины, развитие способностей активно использовать знания для решения возникающих реальных научных и производственных проблем, а также восприятия новых идей.

Таким образом, **актуальность данного исследования** обуславливается:

- изменением общественных отношений, переходом к новой образовательной парадигме;
- модернизацией системы высшего образования;
- необходимостью научного осмысления и разработки технологий контроля качества обучения студентов, способствующих обеспечению продуктивности образовательного процесса.

Изложение основного материала. Контролирование, оценивание знаний, умений — очень древние компоненты педагогической технологии. Возникнув на заре цивилизации, контролирование и оценивание являются непременными спутниками школы, сопровождают ее развитие. Тем не менее, по сей день, идут жаркие споры о смысле оценивания, его технологии. Изменение образования в соответствии с современными запросами общества должно сопровождаться изменением стратегии обучения, и, соответственно, способов оценки достижений обучающихся. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников

образовательного взаимодействия.

Обучение может быть результативным только тогда, когда учебная работа систематически и глубоко контролируется, когда сами студенты постоянно видят результат своей работы. При отсутствии такого контроля в процессе усвоения учебного материала студенты не знают подлинного уровня своих знаний, слабо представляют свои недоработки.

Недостатки традиционного семестрового контроля хорошо известны: он слабо стимулирует текущую работу «массового» студента, провоцирует многих надеяться на «авось», на «счастливый билетик». Напротив, добросовестных студентов на экзамене может подстеречь неудача. Внутрисеместровая аттестация студентов зачастую носит формальный характер, не стимулируя работу студента. И, наконец, нельзя не отметить пресловутый «субъективизм». Каждый из экзаменаторов имеет свое суждение о знаниях учащегося, свои методы и критерии оценки. Количество дополнительных вопросов и их сложность зависят от экзаменатора, что также оказывает влияние на общий результат.

Рейтинговая система, в отличие от традиционной, выполняет все основные функции оценивания: констатирующую, стимулирующую, мотивирующую и развивающую.

Рейтинг (от английского слова rating — уровень, разряд) — это индивидуальный числовой показатель. Рейтинговая оценка системы знаний предполагает систему накопления условных единиц (баллов) знаний в течение всего аттестуемого периода. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности, студент по завершении курса получает достаточно адекватную совокупную оценку. Такой подход позволяет в комплексе оценить прилежание студента, его учебную активность и уровень усвоения материала.

Рейтинговая система контроля знаний и умений студентов — это научно обоснованная система педагогического контроля, направленная на индивидуальную оценку каждого обучающегося, выраженную по многобалльной шкале, на основе систематического контроля и интегрально характеризующая успеваемость студента по данной дисциплине в течение определенного периода обучения.

Рейтинговая система нацелена в первую очередь на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы. Эта система имеет целый ряд преимуществ, главными из которых являются следующие:

- стимулируется познавательная активность студентов, повышается ритмичность их работы;
- формируется ответственное отношение и своевременность выполнения заданий;
- возникает мотивация к выполнению заданий более высокого уровня;
- возникает заинтересованность во внеаудиторной работе;
- снижается количество немотивированных пропусков аудиторных занятий;
- появляется возможность выбора индивидуальной образовательной

ином качественном уровне, что способствует улучшению сна и отдыха пациента, минимизирует дискомфорт, с которым больные (особенно второй группы) ранее сталкивались постоянно. В связи с этим по физическому критерию КЖ больных значительно повышается.

В своем исследовании мы в большей степени сосредоточили внимание на психологическом компоненте здоровья, поскольку область физического функционирования в данном случае изучается и анализируется медицинскими сотрудниками Крымского Центра травматологии и ортопедии им. А.И. Блискунова «АБАС». Кроме использования в своей работе опросника SF-36 Health Status Survey [4,с.49-76], который относится к неспецифическим опросникам мы дополнительно пользовались материалами по обработке данных с помощью инструкции, подготовленной компанией Эвиденс-Клинико-фармакологические исследования), мы дополнительно включали тестирование по самооценке пациентов.

Описывая психологический критерий КЖ, укажем составляющие: положительные эмоции, самооценка, внешний вид и негативные переживания. Изучение самооценки проводилось по шкале Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина, а также по опроснику Г.Н. Казанцевой [8,с.65]. Результаты исследования показали, что обе группы пациентов имеют сходные психологические характеристики - низкую самооценку и высокий уровень личностной тревожности, что свидетельствует об устойчивой склонности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие и реагировать на данные ситуации состоянием тревоги. Результаты свидетельствуют о наличии невротического конфликта, эмоциональных и невротических срывов. Средний результат по опроснику Г.Н. Казанцевой для первой группы составил – 7, для второй – 5. Безусловно, низкая самооценка коррелирует с внешним видом, поскольку физическое Я данных пациентов было сопряжено с негативными переживаниями. Полученные данные подтверждены и результатами беседы психолога с пациентами. Негативные переживания были связаны с ощущением себя физически неполноценными людьми, при чем это касается и первой группы испытуемых. Необходимо отметить, что для людей с низким ростом психологический критерий являлся доминирующим, поскольку физический критерий ранее также был на высоком уровне (у них не было болевых ощущений). Беседуя с людьми первой группы, мы выяснили, что их благополучие (критерий – «окружающая среда») и личные взаимоотношения (критерий – «общественная жизнь») зависят, в их представлении, от увеличения роста (то есть от удлинения конечностей). Поэтому следует отметить, что само по себе удлинение конечностей (аппаратами Блискунова) имеет кроме медицинских показателей, еще и мощный психотерапевтический эффект, поскольку психологический критерий КЖ тесно связан в данном случае с общественной жизнью индивида.

Определяя такой критерий КЖ как уровень самостоятельности, следует указать на составляющие: повседневная активность, работоспособность, зависимость от лекарств и лечения. Поскольку аппараты Блискунова дают возможность осуществлять раннюю нагрузку на оперированную конечность, то с первых дней после операции больным разрешено заниматься лечебной

об удлинении конечностей. Автором данного метода является блестящий ученый и хирург, профессор А.И. Блискунов, Лауреат Большой Золотой медали интеллектуальной собственности ООН, первый лауреат украинской республиканской премии им. В.К. Семинского и Заслуженный изобретатель СССР и УССР. Разработанный им метод предоставляет уникальные возможности: удлинение конечностей с целью косметической коррекции роста, одновременное парное удлинение нижних конечностей при гипо- и ахондроплазии, болезни Олье и гипопизарной карликовости. Удлинение аппаратами Блискунова позволяет проводить лечение по широкому спектру ортопедических заболеваний и последствий травм: врожденные укорочения конечностей, укорочения конечностей после тяжелых травм, открытых и огнестрельных переломов, укорочение конечностей после перенесенного пупочного сепсиса и полиомиелита, последствия переломов (ложные суставы, несросшиеся и неправильно сросшиеся переломы, костные дефекты), опухоли костей (доброкачественные и злокачественные).

Исследования по выявлению уровня качества жизни были проведены на базе Крымского Центра травматологии и ортопедии им. А.И. Блискунова «АБАС», (г. Симферополь). Выборку составили 43 человека, из них 27 мужчин и 16 женщин. Данная выборка состоит из двух групп пациентов: первая представляет собой людей, которые непосредственно не нуждаются (на первый взгляд) в оперативном вмешательстве, к ней относятся пациенты, желающие увеличить рост, и больные с гипо- и ахондроплазией, болезнью Олье и гипопизарной карликовостью. Эту группу составили 13 человек (10 мужчин и 3 женщины). Из всей выборки, женщины в 100% замужем не были, мужчины в 62,8% случаев не женаты. Интересен тот факт, что в большинстве случаев (60,5%) эти люди получили или же на данный момент получают высшее образование. Среди них есть представители различных профессий: артисты, преподаватели, медицинские работники, юристы, аграрии и др. Известно, что некоторые из них добились больших результатов в спортивной карьере, показали и доказали самим себе и окружающим свои возможности.

Вторая группа пациентов характеризуется наличием врожденных патологий и посттравматических дефектов. Эта категория пациентов нуждалась в оперативном лечении, поскольку у многих из них отмечалась выраженная хромота и они не могли передвигаться без костылей. Таких больных в нашей выборке было 30.

КЖ имеет определенные критерии, которые предлагает рассматривать ВОЗ. Прежде всего, это физические, психологические, уровень самостоятельности, общественная жизнь, окружающая среда и духовность. Рассматривая физические критерии, следует описать составляющие данного критерия: сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, сон и отдых. Говоря о изучаемой категории больных, следует отметить, что применяемые внутренние (полностью имплантируемые) устройства Блискунова не требуют длительного постельного режима и длительного стационарного лечения.

В отличие от широко применяемых наружных конструкций, имплантируемые не требуют постоянного врачебного контроля и специального ухода. Таким образом, удлинение конечностей происходит на совершенно

тактики для студентов с различными способностями, возможностями;

- сводится до минимума субъективизм и непредсказуемость в оценке знаний студентов;

- устраняются экзаменационные стрессовые ситуации.

Рейтинговая оценка знаний важна также и для преподавателя, так как:

- систематическое оценивание позволяет преподавателю более объективно выставлять зачетные и экзаменационные оценки;

- на основании систематического рейтингового оценивания можно делать важные выводы о необходимости изменений в учебном процессе;

- создается основа для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения;

- позволяет составить для каждого студента индивидуальную образовательную траекторию, что делает учебный процесс более гибким и мобильным.

Одно из обязательных условий рейтинговой системы — это её открытость. Максимальный рейтинговый балл доводится до студентов в начале семестра. Одновременно студенты знакомятся с реальным рейтинговым баллом, соответствующим каждой из положительных оценок, и минимальным количеством баллов, ниже которого оценка их деятельности становится неудовлетворительной. Преподаватель ведёт учёт реального рейтингового балла индивидуально и по окончании семестра выставляет итоговую оценку по совокупности проделанной студентом работы. При этом студенты получают возможность осуществлять самоконтроль, корректировать свою работу, становясь тем самым активным субъектом учебного процесса.

Рейтинговая система наиболее успешно реализуется на основе модульного построения учебного материала, определении образовательного стандарта по данной теме, а также уровней возможных достижений.

Проблемным вопросом в реализации рейтинговой системы оценки знаний остаётся шкала оценок. При формировании рейтинговой системы крайне важно методически точно оценить каждый вид учебной работы соответствующим числом баллов и установить рейтинг, соответствующий тому или иному уровню знаний.

Принципы, на которых базируется рейтинговая система оценивания: комплексность — комплексный учёт всех видов учебной и внеучебной деятельности студентов; систематичность — учёт должен проходить постоянно на протяжении всего периода обучения; диагностичность — результаты рейтинговой оценки должны позволять делать выводы о необходимости внесения изменений в учебный процесс, в организацию познавательной деятельности студентов; адекватность — соответствие оценивания видам деятельности, учёт разного вклада различных видов деятельности в общий результат; дуальность — возможность применения системы как в очном, так и в дистанционном обучении; многосторонность — учёт в рейтинговой системе результатов успеваемости, посещаемости занятий, своевременности выполнения работ; открытость — система рейтингового контроля должна быть абсолютно «прозрачной» и открытой для студентов, то

есть им должны быть понятны правила выставления баллов, подсчета общего рейтинга; эти правила должны быть доведены до студентов в начале обучения.

Оценка по каждой дисциплине определяется по 100-бальной шкале как сумма баллов, набранных студентом в результате работы в семестре (табл. 1, табл. 2).

При этом для определения рейтинга вводятся обязательные и дополнительные баллы. Обязательными баллами оценивается посещение лекционных занятий, работа на практических (семинарских) занятиях, выполнение контрольных работ, рефератов, предусмотренных учебным планом. Рейтинговая система позволяет студенту набрать максимальное количество баллов в семестре за дополнительное участие в научно-исследовательской работе, выступление на конференции, участие во внеаудиторных мероприятиях или подготовку индивидуального творческого задания.

Таблица 1

Система оценивания достижений студентов, если по дисциплине предусмотрен экзамен

Текущий контроль (max 50 баллов)										Итоговый контроль (max 50 баллов)	Общее количество баллов
Зачетный модуль 1					Зачетный модуль 2						
3	Аудиторная работа	5	Индивидуальная работа	5	Самостоятельная работа	3	Аудиторная работа	5	Индивидуальная работа	5	Самостоятельная работа
2	Зачетная работа					1	Зачетная работа				
2	Сумма баллов					2	Сумма баллов				

Таблиця 2

Система оценивания достижений студентов, если по дисциплине предусмотрен зачет

Текущий контроль (max 100 баллов)										Общее количество баллов
Зачетный модуль 1				Сумма баллов	Зачетный модуль 2				Сумма баллов	
Аудиторная работа	Индивидуальная работа	Самостоятельная работа	Зачетная работа		Аудиторная работа	Индивидуальная работа	Самостоятельная работа	Зачетная работа		
5	10	10	25		5	10	10	25		
5	10	10	25	50	5	10	10	25	50	100

Успеваемость студента определяется следующими оценками:

- "отлично" (90-100 баллов — по шкале учебного заведения, А — по шкале ECTS),
- "хорошо" (70-89 баллов — по шкале учебного заведения, В, С — по шкале ECTS),
- "удовлетворительно" (50-69 баллов — по шкале учебного заведения, D, E — по шкале ECTS),
- "неудовлетворительно", с возможностью повторной сдачи экзамена (30-49 баллов — по шкале учебного заведения, F — по шкале ECTS),
- "неудовлетворительно", с обязательным повторным курсом (0-29 баллов — по шкале учебного заведения, F — по шкале ECTS).

Возможности рейтинговой системы достаточно велики. Сравнительно быстро обнаружилось, что в условиях рейтинговой системы весьма существенно снизилось количество немотивированных пропусков занятий. К положительным результатам внедрения рейтинга можно отнести и интенсификацию научно-исследовательской и внеаудиторной работы. Эта методика позволила резко уменьшить число студентов, не выполнивших учебный план на конец семестра. Главное, что рейтинговая система стимулирует студента на самостоятельное глубокое изучение предметов. Однако применение рейтинговой системы связано с выполнением большого объема вычислений, что является, пожалуй, её основным недостатком.

Выводы. Таким образом, применение рейтинговой системы оценки знаний позволяет на практике реализовать основополагающие принципы контроля и оценивания знаний: объективность, системность, наглядность. Сравнивая рейтинговую систему оценивания знаний учащихся с

Література

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
3. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
4. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної поза аудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Онучак; Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.
7. Ратовська С. В. Управління пізнавальною активністю студентів у процесі групової роботи / С. В. Ратовська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25. Частина 2. – С. 300–307.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Учеб. пособие] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
9. Hymes D. H. On communicative competence / D. H. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
10. Nation I. S. P. Group work and language learning / I. S. P. Nation. – English Teaching Forum. – 1989. – № 27, 2. – P. 20–24.

Подано до редакції 22.09.2010

УДК 616.853:616.89

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ В ОРТОПЕДИЧЕСКОЙ КЛИНИКЕ

*Сейдаметова Севиль Ильмиевна, преподаватель
РВУЗ «Крымский инженерно – педагогический университет»*

Постановка проблемы. Проблема изучения качества жизни больных является крайне актуальной. Вместе с тем, в психологической литературе мало публикаций, посвященных качеству жизни больных с ортопедической патологией. Предпринятая работа актуальна и нова в связи с тем, что таких научных исследований проведено недостаточно. Понятие качества жизни требует более дифференцированной формулировки определения, глубокого изучения данного феномена, его механизмов и детерминант. Это и определило выбор темы научного исследования.

традиционной, можно сделать вывод, что рейтинговая система оценивания знаний учащихся позволяет психологически перевести учащегося с роли пассивных «зрителей» на роль активных участников педагогического процесса.

В дальнейших исследованиях планируется разработать технологию компьютерного обеспечения рейтинговой системы контроля знаний студентов, которое позволит хранить данные о результатах деятельности студентов и обрабатывать эти данные.

Резюме. Существующие системы оценки качества знаний студентов в большинстве случаев являются недостаточно эффективными. Рейтинговая система контроля знаний и умений студентов — это научно обоснованная система педагогического контроля, направленная на индивидуальную оценку каждого обучающегося на основе систематического контроля. Эта система имеет целый ряд преимуществ и нацелена в первую очередь на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы. **Ключевые слова.** Рейтинговая система контроля знаний, учебно-познавательная деятельность студентов, модульное построение учебного материала, шкала оценок.

Резюме. Існуючі системи оцінки якості знань студентів у більшості випадків є недостатньо ефективними. Рейтингова система контролю знань і умінь студентів — це науково обґрунтована система педагогічного контролю, спрямована на індивідуальну оцінку кожного учня на основі систематичного контролю. Ця система має цілий ряд переваг і націлена в першу чергу на підвищення мотивації студентів до освоєння освітніх програм шляхом більш високої диференціації оцінювання їх навчальної роботи. **Ключові слова.** Рейтингова система контролю знань, навчально-пізнавальна діяльність студентів, модульна побудова навчального матеріалу, шкала оцінок.

Summary. Current quality assessment of students' knowledge in most cases are not sufficiently effective. The rating system of knowledge and skills of students - is a scientifically substantiated system of teacher control, aimed at an individual assessment of each student on the basis of systematic monitoring. This system has several advantages and is aimed primarily at increasing the motivation of students to the development of educational programs by a higher differential dissociation assess their academic work. **Keywords.** Rating system to control the knowledge, training and cognitive activities of students, modular design of educational material, the scale of assessments.

Литература.

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. — М., 1980. — 367 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 208 с.
3. Касимов Р.Я. Рейтинговый контроль / Касимов Р.Я., Зинченко В.Я., Грандберг И.И. // Высшее образование в России. — 1994. — № 2. — С.83-92.
4. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Кузьмина Н.В. — Л., 1980. — 172с.

Подано до редакції 04.09.2010

комунікативної компетентності студента нефілологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі. Визначено важливість сформованості досліджуваної компетентності, що дозволяє майбутньому фахівцеві бути самодостатньою особистістю в багатоманітній царині спілкування та впливів, досягти успіху в професійній діяльності, зайняти позицію суб'єкта індивідуального професійного розвитку протягом усього життя. Запропоновано до розгляду структурні компоненти та критерії сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Досліджуються сутність та підходи до формування визначеної компетентності у майбутнього фахівця як системи поглядів, установок, цінностей, мотивів для ефективного вивчення іноземної мови: приділяється увага змістовій насиченості курсів з іноземної мови, визначається роль інтерактивних методів та технологій навчання, значенні самостійної роботи. **Ключові слова:** іншомовна комунікативна компетентність, майбутні фахівці, нефілологічні спеціальності.

Резюме. В статті освещается актуальная проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности студента нефилологических специальностей в высшем учебном заведении. Определены важность сформированности такой компетентности, что позволяет будущему быть самодостаточной личностью в многообразном мире общения и влияний, достичь успеха в будущей профессиональной деятельности, занять позицию субъекта индивидуального профессионального развития в течение всей жизни. Предлагаются к рассмотрению структурные компоненты и критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетентности. Исследуются сущность и подходы к формированию иноязычной коммуникативной компетентности у будущего специалиста как системы взглядов, установок, ценностей, мотивов для эффективного изучения иностранного языка: уделяется внимание содержанию содержательной насыщенности курсов иностранного языка, определяется роль интерактивных методов и технологий обучения, значению самостоятельной работы. **Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетентность, будущие специалисты, нефилологические специальности.

Summary. In the article the author highlights the urgent problem of forming student's foreign language communicative competence at the non-philological Faculty. It is identified the importance of its formation that allows to be a self-sufficient personality in a diverse world of communication and influence, to achieve success in his (her) future professional activities, to take a subject's position of the individual professional development throughout his (her) life. Structured components and criteria of the formed foreign communication competence are offered to considerate. The author investigates the nature and approaches to form foreign language communicative competence during his (her) professional training as a belief systems, attitudes, values, motives for the efficient language learning: focuses on the content the saturation rate of a foreign language, the role of interactive methods and technologies for learning, meaning of the independent work. **Kewords:** foreign language communicative competence, future specialists, non-philological Faculty.

рівних за навчальними можливостям учнів. Вона передбачає обізнаність з інформацією всіх учасників групи для розв'язання проблеми, розуміння матеріалу. Завдання, що підходять для роботи такі: класифікація чи відбір; знаходження смислу, значення, причин, розв'язання проблеми, проект. Розподіл ролей серед представників груп спонукає до активної діяльності кожного.

Запропоновані типи організації групової навчальної діяльності студентів передбачають, що малі групи можуть виконувати навчальне завдання у таких режимах: група працює колективно над усіма або більшістю завдань чи проектів, другий – віддає перевагу виконання завдання у підгрупах, третій – кожний член групи воліє працювати індивідуально, і тільки потім група зіставляє та обговорює результати. Як показує практика, формування іншомовної комунікативної компетентності студентів здійснюється за умови організації колективного обговорення умов виконання комунікативного завдання та отриманих результатів. Однак, при цьому радимо звернути увагу на підготовленість студента до виконання навчальної діяльності в малій групі.

Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу зорієнтовано на сутнісну зміну концепції „людини, яка знає” на „людину, яка підготовлена до життєдіяльності”. Це, насамперед, вимагає структурувати курс з іноземної мови з орієнтацією на самостійну роботу студентів у позааудиторні часи. Тут логічно звернутися до підвищення навчальної мотивації у студентів саме в плані планування подальшої самостійної роботи з вивчення іноземної мови [7]. При організації самостійної позааудиторної роботи студентів ми пропонуємо роботу над проектами при використанні мережі Інтернет; випускали тематичні стенгазети, пропонуємо презентаційні матеріали країнознавчого характеру.

Аналіз практичного застосування вищевказаних умов дозволяє зробити висновок, що ефективність вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу навчання до реальних умов практичного застосування отриманих умінь та навичок.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Запропоновані вище умови вдосконалення іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі, а саме: формування мотивації до вивчення іноземної мови за умови вдосконалення змістової складової іншомовної підготовки; використання інтерактивних методів та технологій навчання; ефективне планування самостійної позааудиторної роботи. Все це співпадає з пріоритетними завданнями сучасної освітньої стратегії модернізації іншомовної освіти України.

У зв'язку з цим виникає необхідність теоретичної розробки та проектування такої системи навчання іноземною мовою студентів нефілологічних спеціальностей у ВНЗ, яка б змогла сприяти формуванню іншомовної комунікативної компетентності; вирішувати завдання, які визначені соціальними потребами суспільства та особистості; підвищувати мотивацію до вивчення іноземної мови.

Резюме. У статті висвітлено актуальну проблему формування іншомовної

УДК 378.14:519.86

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ДО ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ: НОВІ АКЦЕНТИ

*Горчакова Ірина Анатоліївна, к.п.н., доц.,
доцент кафедри економічної кібернетики
Державного університету інформатики
і штучного інтелекту, м. Донецьк*

Постановка проблеми. У 2010 р. українська економіко-кібернетична спільнота відзначала 45-річчя з дня започаткування спеціальності "Економічна кібернетика" у вищих навчальних закладах України. Появу кібернетики як самостійного наукового напрямку, що вивчає загальні закономірності будови складних систем і управління ними, відносять до 1948 р., коли американський математик Норберт Вінер одночасно в США і Франції опублікував книгу «Кібернетика, або управління і зв'язок у тварині та машині», де розкрив аналогію між принципами саморегуляції в живих організмах і технічних пристроях. Пізніше вийшла його книга «Кібернетика і суспільство», де пропонується підхід застосовуватися до регулювання та управління суспільно - економічними процесами. Так виникла кібернетика — міждисциплінарний науковий напрямок, що досліджує процеси управління та регулювання систем довільної природи.

Активний розвиток кібернетики в нашій країні розпочався у шестидесятих роках ХХ ст. У 1962 році академік Віктор Михайлович Глушков – визнаний у всьому світі науковець – організував у Києві Інститут кібернетики і став його першим директором. Злет популярності кібернетики в усьому припав на семидесяті роки минулого століття, коли під керівництвом В.М.Глушкова була створена унікальна «Енциклопедія кібернетики» (1974), яка стала першою фундаментальною працею, що висвітлювала теоретичні аспекти кібернетичної науки, її застосування до таких галузей, як економіка, біологія, інженерні науки.

Поява кібернетики економічної як самостійного наукового напрямку була зумовлена розвитком якісних і кількісних уявлень про економічні процеси, розширенням досліджень у галузі системного аналізу економіки, економіко-математичного моделювання, поширенням використанням електронно-обчислювальних машин в обробці економічної інформації.

Вперше термін „ економічна кібернетика ” з'явився майже одночасно й незалежно у працях академіка В.Немчинова, польських вчених О.Ланге і Г.Гриневського, англійського вченого Ст.Біра. Саме вони окреслили первісне коло проблем цієї науки, приділивши особливу увагу зв'язку системного аналізу, економіки з теорією регулювання, логікою і теорією інформації.

У Великій радянській енциклопедії зазначається, що кібернетика економічна - це науковий напрям, який займається впровадження ідей і методів кібернетики до економічних систем. Економічна кібернетика досліджує економіку, її структурні і функціональні ланки як складні динамічні системи, в

яких протікають процеси управління, інформаційні за своїм змістом.

Професійна підготовка фахівців з економічної кібернетики в Україні здійснюється у вищих навчальних закладах, переважно економічного та технічного профілю III та IV рівнів акредитації. Відслідковуючи динаміку даних щодо підготовки фахівців у навчальних закладах України, можна відзначити наступне.

У довіднику [1] вищих навчальних закладів України за 1995 рік серед 330 вищих навчальних закладів за спеціальністю „Економічна кібернетика” підготовка велася лише у 13. У 2007 році вже нараховувалося 53 навчальні заклади, які здійснювали підготовку фахівців з економічної кібернетики.

На теперішній час підготовку за спеціальністю «Економічна кібернетика» здійснюють більше семидесяти вищих навчальних закладах України. Зазначимо, що у 1965 році вона була відкрита тільки у трьох університетах: Київському, Львівському та Донецькому, і така ж наукова спеціальність «08.03.02 – економіко-математичне моделювання» (за постановою президії ВАК України від 14.12.2006 р. №31-06/11 перейменована на «08.00.11 – Математичні методи, моделі та інформаційні технології в економіці») була запроваджена ВАК України і являла собою галузь економічної науки, з якої присуджуються наукові ступені.

За час, коли вперше була створена спеціальність «Економічна кібернетика» відбулися значні зміни як в економіці народного господарства України, так і в тій проблемній галузі, для якої готувалися спеціалісти за цією спеціальністю. У зв'язку з цим, а також зважаючи на проведене у 1997 році об'єднання спеціальностей «економічна кібернетика» і «інформаційні системи в менеджменті» (табл.1), постала нагальна потреба розставити нові акценти на сутності даної спеціальності та її подальшій перспективі.

Таблиця 1

Схема об'єднання спеціальностей

Перелік - 94		Перелік - 97			
Код	Напрямок підготовки	Напрямок підготовки	Код бак.	Код спец.	Код маг.
7.050102	Економічна кібернетика	Економічна кібернетика	6050100	7050102	8050102
7.050107	Інформаційні системи в менеджменті	Економічна кібернетика	6050100	7050102	8050102

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблемам сучасної професійної підготовки фахівців економічного профілю з боку вітчизняних науковців приділяється значна увага. Зокрема, у докторській дисертації Стрельнікова В. Ю. (2007) досліджено теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки, Нічуговської Л. І. (2005) - науково-методичні основи математичної

індивідуальних особливостей студентів, відповідність технології навчання рівню початкової іншомовної підготовки студентів, об'єму та змісту навчального матеріалу при жорсткому її відборі та систематизації. Так, при відборі фахової лексики брали до уваги вікові особливості та інтелектуальний рівень студентів, їх професійні інтереси. Окресливши тематику фахових текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння студентами, створили комплекс вправ з метою вирішення комунікативних і пізнавальних задач при роботі з фаховою літературою.

Практичний досвід показує, для того, щоб сформувати досліджувану компетентність майбутнього фахівця поза мовного оточення недостатньо наситити практичне заняття умовно-комунікативними або комунікативними вправами. Важливо надати студентам можливість мислити, вирішувати будь-які проблеми спільно. Так, вільна, творча, демократична атмосфера на заняттях, використання рольових, ділових ігор та проблемних методів дозволяє підвищити активність студентів.

Організація навчання студента у малій групі в межах академічної забезпечило не тільки більш високий загальний рівень особистісного розвитку студента, але й успішну організацію високоефективного співробітництва учасників груп при вивченні іноземної мови. Організація такої роботи студентів має свої особливості: вправи для групової роботи повинні відповідати таким стабільним вимогам, як заданість ситуації, професійна спрямованість завдань, природність ситуації спілкування, вмотивованість мовленнєвої дії студента, наявність вказівок на дію з матеріалом, новизна.

Можна запропонувати до розгляду варіанти, які можуть відрізнятися за такими ознаками: сутність заняття, особливості групової оцінки, співвідношення індивідуальної і групової діяльності студентів, вибір завдання (П. Нейшин) [10, с. 20–23]. Чотири типи організації групового навчання відрізняються один від одного за розподілом інформації та поставлених завдань: організація за комбінованим та індивідуальним типом, типом переваги та співучасті.

Комбінований тип передбачає наявність такої інформації у кожного учасника, якої нема в інших, але вона необхідна для розв'язання спільної задачі. Автор рекомендує використовувати для цього типу такі завдання: завершення або комплектування твору; підбір пари до слів, пошук рішення проблеми; алгоритм дій.

При організації групової навчальної діяльності студентів за *індивідуальним типом* викладач враховує індивідуальні можливості засвоєння навчального матеріалу кожним учасником. У процесі роботи студенти повинні виконати свою частку завдання та представити її для обговорення в малій групі. Наприклад, кожний учасник доповнює опис або твір. Завдання, що пропонуються: розв'язання проблеми, повторення, завершення; розповідь з коментарями.

Організація навчання в малих групах за *типом переваги* вимагає наявності інформації у одного чи декількох учнів, яка необхідна для всіх членів групи. Пропонуються завдання: збір інформації, опитування, підбір ключових слів.

Організацію роботи малих груп за *типом співучасті* розраховано на

іноземної мови знаннях, уміннях, навичках таких, як оволодіння мовними засобами і процесами породження і розпізнавання мови; граматичними, лексичними, орфографічними, вимовними знаннями, уміннями, навичками, а також такий додатковий елемент, як уміння добитися взаєморозуміння, вийти з важкого в мовному відношенні становища.

Розглядаючи досліджувану компетентність у системі соціально-професійній компетентності майбутнього фахівця, можна визначити такі її структурні компоненти: мотиваційний (бажання вивчати сьогодні та в майбутньому іноземну мову), функціональний (навички говоріння, аудіювання, читання та письма на іноземній мові), рефлексивний (здібність аналізувати власний комунікативний акт). При цьому в складі цього складного, багатокompонентного явища слід відмітити такий компонент, який співвідноситься з професійною діяльністю майбутнього фахівця.

Критеріями сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця згідно з визначеними компонентами є: інтерес до вивчення іноземної мови; вільне володіння іншомовною річчю; уміння виділити власні помилки та бажання їх виправити; досвід іншомовного спілкування.

Враховуючи структурні особливості досліджуваної компетентності, при організації навчання студентів нефілологічних спеціальностей у внз необхідно передбачити можливість для спілкування. Причому складність такого спілкування повинно постійно підвищуватися до рівня реального професійного спілкування. Тому компетентнісний підхід щодо навчання іноземної мови передбачає активність, самостійність студентів і спрямовано на розвиток усіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності. Всі ці положення можуть бути взяті за основу організації іншомовної підготовки майбутнього фахівця.

Традиційно іншомовна підготовка студента нефілологічних спеціальностей у вітчизняних внз була націлена на читання та переклад текстів з використанням словників. Однак, як показує аналіз рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей (у нашому випадку – це майбутні соціальні педагоги, вчителі початкових класів) не зовсім відповідає потребам ринку труда. Причину цього становища ми бачимо в недостатній розробленості проблем навчання іноземної мови в тісному зв'язку з майбутньою професією; з потребами сучасного ринку труда; у кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови; характері організації навчального процесу і змісту навчально-методичних матеріалів. Це дозволяє зробити висновок про необхідність удосконалення організації іншомовного навчання.

Досвід викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях у внз дозволив визначити, що формування іншомовної комунікативної компетентності студента можливо за умови інтеграції, взаємопроникнення, взаємообумовленості змісту навчання іноземної мови, використання інтерактивних методик та технологій викладання, підвищення ролі та значення самостійної позааудиторної роботи студента.

Першорядне значення при цьому має адаптація навчального процесу до

освіти студентів економічних спеціальностей вищих економічних навчальних закладів, Вачевського М. В. (2008) - теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій, Гончарової О.М. (2007) і Коваль Т.І. (2008) – теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей майбутніх економістів і підготовки з інформаційних технологій відповідно. Різні аспекти підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах ринкових відносин розглядали молоді українські науковці: Гусак Л.П. (2007) – пофесійну спрямованість навчання вищої математики, Данильчук Л.О. (2007) – формування професійно-особистісного іміджу, Дибкова Л.М., Уйсімбаєва Н.В (2006) – формування професійної компетентності, Зінченко В.О. (2008) - формування професійної спрямованості студентів на початковому етапі навчання, Кустовський С.М. (2005) – умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності, Романова Г.М. (2003) – дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів, Савченко Г.О. (2006) – формування готовності до аналітичної діяльності, Смілянець О.Г. (2006) – підготовку до розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій, Тарасова С.М. (2006) – формування готовності до управлінської діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Поза увагою дослідників залишилися проблеми професійної підготовки до економіко-математичного моделювання майбутніх економістів, зокрема фахівців з економічної кібернетики.

Формулювання цілей статті. Обґрунтування актуальності підготовки до економіко-математичного моделювання студентів-кібернетиків в умовах сучасного інформаційного суспільства, розставлення нових акцентів у її змісті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми використання математичних методів в економіці завжди викликали різноманітні дискусії. Остання хвиля обговорень відноситься до перебудовних, 80-х років минулого століття. Будемо говорити про економічну кібернетику (ЕК) і про економіко-математичне моделювання (ЕММ), співвідносячи їх як загальне і часткове. Ця позиція підкріплюється і тією обставиною, що підготовка як бакалаврів, так і магістрів з напрямку ЕК має включати солідний комплекс як економічних, так і математичних дисциплін. У деяких випадках замість ЕК говорять про економіко-математичний напрямок (ЕМ - напрямок) в економіці, що визначає більш часткову порівняно з ЕК область прикладних досліджень. Організаційно ЕМ - напрямок сформувався на межі 50-60-х років XX століття і сягає своїм корінням в минуле: В.В.Новожилов, Т.Купманс, Л.В.Канторович, Дж.фон Нейман, О.Курно. Про кібернетику стали говорити після праць Н.Вінера в 50-ті роки XX століття. Велика кількість робіт опубліковані в колишньому СРСР в 60-70-ті рр. XX століття. Основною причиною залучення ЕМ- напрямку тоді була необхідність запропонувати осмислену програму вдосконалення економіки соціалізму. Окремі положення, висловлені тоді, є актуальними і в наш час з урахуванням змін, які відбулися в суспільстві.

Поряд з вирішенням конкретних локальних задач багато з яких стали класичними з розвитком світової мікроелектронної промисловості, засобів зберігання, обробки і передавання інформації з'явилися нові задачі і нові

можливості для розширення бази кібернетичного підходу в економіці. Арсенал ЕК збагатився новими засобами методами імітаційного комп'ютерного моделювання економічних процесів і явищ, широкого використання інформаційних баз даних і комп'ютерних мереж, моделей підтримки прийняття рішень, діючих у принципово іншій соціальній, економічній і виробничо-технологічній обстановці. Вітчизняні науковці - економісти сучасності

- зазначають, що в теперішніх специфічних умовах функціонування економіки України, які характеризуються високим рівнем невизначеності і мінливістю, найбільш продуктивним напрямком у розробці ефективних управлінських рішень є застосування апарату економіко-математичних методів і моделей, що реалізуються за допомогою високошвидкісних інформаційних технологій [2];

- наголошують, що новітні інформаційні технології, глобальна мережа Інтернет та мобільні системи зв'язку відкривають нові можливості в організації систем управління сучасними підприємствами [3];

- визнають актуальною проблему розробки і дослідження економіко-математичних моделей і використання інформаційних технологій в еколого-економічному управлінні виробничими системами в сучасних умовах нестабільностей і ризиків [4];

- підкреслюють важливість розробки та залучення для управління економічними системами нових методів аналізу та прогнозування [5];

- вказують на потребу вдосконалювати математичні методів, завдяки яким мають розроблятися моделі опису соціально-економічних систем [6].

У паспорті спеціальності «08.00.11 – математичні методи, моделі та інформаційні технології в економіці» основними напрямками досліджень визначені наступні: теоретико-методологічні проблеми математичного моделювання, моделі та методи дослідження проблем економічної теорії, моделі та методи програмно-цільового управління економічними системами і процесами, моделювання процесів управління соціально-економічними системами, моделювання процесів суспільного відтворення, моделювання процесів економічного зростання, прогнозування тенденцій і показників розвитку економічних, математичні моделі економічної динаміки, моделювання балансових пропорцій і показників економіки, математичні моделі та методи формування балансів для різних рівнів управління економікою, системний аналіз економічних процесів, моделювання реструктуризаційних процесів в економіці, моделі і методи формування раціональних організаційно-економічних структур і систем управління в економіці, моделювання процесів ефективного використання виробничого потенціалу, моделювання в окремих сферах суспільної діяльності, аналіз, оцінка, моделювання та оптимізація ризику в економіці, системи підтримки прийняття рішень, методи штучного інтелекту в економіці, моделі, методи та інформаційні технології функціонування систем моніторингу в економіці, теоретико-методологічні проблеми інформатизації суспільства, побудованого на знаннях, впровадження нових комп'ютерних технологій та обробки статистичної інформації, формування інтегрованих інформаційних баз даних за

спрямовано сучасну вищу освіту. Тому висвітлення основних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі визначається актуальною потребою сьогодення.

Метою даної статті є ознайомлення читачів із сутністю та особливостями формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях останніх років активно розробляються проблеми вивчення іноземної мови з позицій соціокультурного підходу (І. А. Зимня [3]); комунікативного навчання (Є. І. Пассов [5]); формування лінгвокраїнознавчої, міжкультурної компетентності (Є. М. Верещагін [1], С. Г. Тер-Мінасова [8]). У працях Л. П. Пуховської [6] приділяється увага значенню поєднання вивчення іноземної мови з професійно спрямованими дисциплінами. О. А. Дубасенюк [2], Л. В. Онучак [4] у своїх роботах визначають умови розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності студента.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій дозволяє говорити про наявність *протиріччя* між: потребою суспільства у фахівцях з достатньо високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності і неможливістю в достатній мірі задовольнити цю потребу із-за недосконалої системи мовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі. Вирішити це протиріччя можливо за умови приведення системи іншомовної підготовки майбутнього фахівця нефілологічних спеціальностей у виз згідно з загальносвітовою доктриною мовної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття „комунікативна компетентність” у сфері навчання іноземної мови вперше було введено американським лінгвістом Д. Хаймсом [9]. Згідно думки Д. Хаймса, людина, яка володіє комунікативною компетенцією, володіє знаннями та здібностями використовувати мову в необхідному контексті.

Досліджуючи соціально-професійну компетентність майбутнього фахівця, І. А. Зимня виділяє три базових взаємопов'язаних блоків: блок інтелектуальних дій (розумові операції), блок особистісних якостей (відповідальність, організованість, цілеспрямованість) та блок соціальних та професійних компетентностей. Перші два блоки є базовими для формування соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця.

Також І. А. Зимня, доводить, що без сформованої комунікативної компетентності ці блоки неможливо розвинути у достатньому обсязі. У вищому навчальному закладі за умови взаємозв'язку всіх трьох блоків основна увага повинна бути приділена послідовному формуванню соціальних (адекватність взаємодії з іншими людьми) та професійних (адекватність вирішення випускниками професійних завдань) компетентностей [3].

Аналізуючи роботи дослідників, ми розуміємо під „іншомовною комунікативною компетентністю” здібність та готовність майбутнього фахівця здійснювати іншомовне спілкування згідно з визначеними програмою вимогами. Вони в свою чергу спираються на комплекс специфічних для

6. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – №3-4. – С. 5-19.

7. Фишман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ / Л.И. Фишман // Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С. 112-120.

Подано до редакції 03.09.2010

УДК 373.3-057.75.001

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Ратовська С. В., кандидат педагогічних наук
філія РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”, м. Армянськ*

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейських структур вимагає модернізації іншомовної освіти. Ці завдання знаходять своє відображення у нормативно-правових документах про освіту (Закон України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про інноваційну діяльність”, Національна доктрина розвитку освіти) та спираються на положення Болонського процесу. Одним з ключових положень Болонської декларації є ефективність вивчення іноземної мови та за цих умов розширення мобільності та забезпечення працевлаштування випускників вищих навчальних закладів України, знання й уміння яких повинні бути застосовані і практично використані. Оволодіння майбутнім фахівцем іноземною мовою на достатньому рівні стає засобом комунікації, набуття професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності для ефективного виконання подальшої професійної діяльності.

Нові завдання передбачають зміну вимог щодо рівня володіння іноземною мовою студентами, визначення нових підходів до відбору змісту й організації навчання, використання адекватних форм контролю за умови вдосконалення організації навчального процесу при вивченні іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі.

Сьогодні у вітчизняних ВНЗ на нефілологічних спеціальностях істотно підвищилася роль комунікативних дисциплін у цілому, а іноземна мова виділена як дисципліна, що має особливу значущість для реалізації освітньої мети, поряд з інформаційними технологіями та державною мовою. Між тим аналіз сучасної практики свідчить про те, що рівень іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців (соціальних педагогів, учителів початкових класів) не відповідає сучасним потребам. Навіть при достатньому рівні лінгвістичної компетентності більшість випускників відчувають утруднення в іншомовній комунікації міжкультурного та міжособистісного характеру.

Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього фахівця поряд з комунікативною компетентністю з рідної мови розглядається сьогодні в якості однієї з ключових компетентностей, на формування яких повинно бути

результатами статистичних спостережень, нові інформаційні та комунікаційні технології, гіпертекстові та мультимедійні технології в соціально-економічних системах, геоінформаційні системи в економіці, економічні й організаційні проблеми інформаційної діяльності, створення інформаційного простору об'єкта, безпека та надійність інформаційних систем, методи та моделі управління проектами інформатизації, економічна ефективність розроблення, впровадження та функціонування інформаційних систем і технологій, методи системного аналізу, оптимізації, управління в інформаційних системах, системи управління базами даних і знань, інструментальні засоби проектування та створення управлінських інформаційних систем.

Все це свідчить про те, що процес формування зазначених наукових напрямків не завершився і у зв'язку з розвитком інформаційних технологій набув нових імпульсів.

Сам факт того, що

- проблемам ЕММ та економічної кібернетики присвячені численні збірники наукових праць, зокрема «Моделі управління в ринковій економіці» (виходить щорічного, з 1999 р.), «Економіко-математичне моделювання соціально-економічних систем» (виходить щорічного, з 2003 р.), «Моделювання регіональної економіки» (виходить 2 рази на рік, з 2003 р.), «Моделювання та інформаційні системи в економіці» (виходить 2 рази на рік, з 2006 р.), «Новое в экономической кибернетике» (виходить щоквартального, з 2000 р.), міжнародний науковий журнал «Економічна кібернетика» (виходить 6 разів на рік, з 2000 р.);

- з проблем ЕММ щорічно організовуються численні наукові конференції всеукраїнського і міжнародного рівня, зокрема щорічні Всеукраїнські науково-методичні конференції “Проблеми економічної кібернетики”;

- з метою організації та проведення наукових досліджень у галузі інформатизації та моделювання соціально-економічних процесів на рівні держави створено і функціонує Державний науково-дослідний інститут інформатизації та моделювання економіки Міністерства економіки України;

- узагальненим об'єктом діяльності в освітньо-кваліфікаційних характеристиках бакалавра, спеціаліста, магістра спеціальності “Економічна кібернетика” напряму 0501 – “Економіка і підприємництво” зазначено інформатизацію та моделювання організаційно-економічних систем свідчить про актуальність і затребуваність практикою підготовки майбутніх економістів до економіко-математичного моделювання.

Особливість сучасного періоду господарської діяльності полягає у швидкому змінюванні економічних умов. За цих обставин потрібно вміти в короткі терміни проводити оцінку змін, що відбуваються, їх вплив на стан і перспективи розвитку.

Вимоги до підготовки сучасних фахівців обумовлені тим, що їх професійна діяльність здійснюватиметься в умовах нестабільного економічного оточення. В Україні і країнах Заходу постала нагальна потреба в системних аналітиках, швидких темпів набуває індустрія управлінського консультування. Оскільки економісти-кібернетики в першу чергу є системними аналітиками, що найбільш підготовлені для вирішення задач

ринкової економіки, то попит на таких фахівців в Україні зростатиме і надалі.

Предметну сферу діяльності фахівця з економічної кібернетики, з нашої точки зору, можна означити як моделювання організаційно-економічних систем і процесів на базі використання новітніх досягнень в галузі інформаційних технологій для забезпечення ефективної аналітичної діяльності при розв'язанні задач управління.

Функціонування великих вітчизняних підприємств на сучасному етапі ринкових трансформацій пов'язане з такими особливостями як наявність автономії при нестачі механізмів автономного управління, нерівномірність розподілу відповідальності, недосконалість організаційних структур й інформаційних систем, нерозвиненість логістичної складової, недосконалість системи планування. Вирішення означеної низки проблем потребує залучення сучасного апарату економіко-математичного моделювання та інструментарію, що надають інформаційні системи й технології.

У зв'язку з вищезазначеним підготовка до ЕММ студентів економічних спеціальностей стає потужним резервом підвищення професійної компетентності майбутнього економіста.

Дослідження в економіці проявів хаотичної динаміки, а також виявлення подій катастрофічної природи, пов'язаних із різкими стрибкоподібними змінами змінних стану економічних систем, вплив невизначеностей і нерегулярності, що вагомо відбиваються на формуванні економічних умов, доводять, що застосування класичних методів і моделей є малоефективним. Це вимагає переорієнтації методології моделювання з досліджень процесів стабілізації на вивчення особливостей самоорганізації, з дослідження умов стабільності на функціонування за умов нестабільності й нерівновагової поведінки, з безперервності поведінки на зрушення й катастрофи, з детермінізму на вивчення невизначеностей.

І все це повинно враховуватися у циклі дисциплін фундаментальної і професійної підготовки майбутніх економістів у вищій школі. Подолання відставання традиційної економіко-математичної підготовки від рівня розвитку науки і вимог народного господарства з необхідністю потребує випереджаючого педагогічного проектування її структури й змісту.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як бачимо з вищезазначеного, належна підготовка фахівця з економічної кібернетики повинна передбачати опанування ним методологічних, теоретичних, науково-методичних і прикладних проблем аналізу, функціонування і розвитку соціально-економічних систем та процесів на засадах розробки і застосування методів математичного моделювання, інформаційних систем і технологій. Поєднання трьох складових підготовки – загальноекономічної, інформаційної та математичної – забезпечує належний рівень кваліфікації фахівця з економічної кібернетики.

Аналіз підготовки студентів – кібернетиків до економіко-математичного моделювання виявив низку суперечностей між:

- новою компетентнісною парадигмою професійної підготовки фахівця та нерозробленістю теоретико-методичних основ підготовки студентів до ЕММ;
- високими вимогами щодо професійної компетентності економічних

Висновки. Реформування системи професійної освіти не може відбуватись у відриві від розвитку економіки й суспільства. Основою професійної підготовки є зміст освіти, а впливовими факторами на відбір і формування змісту освіти є потреби суспільства в освічених та конкурентоздатних працівниках, здатних суспільство змінювати на краще. Зміст професійної підготовки має забезпечувати систему знань, пов'язаних із розв'язанням професійних завдань теоретичного і практичного характеру та бути достатніми для подальшого професійного самовдосконалення.

Теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю у педагогічній теорії дозволив уточнити поняття «зміст освіти», «професійна підготовка», «якість освіти», «професійна компетентність».

Резюме. Здійснено теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю у педагогічній теорії; розглянуто існуючі підходи до розуміння понять «зміст освіти», «професійна підготовка», «якість освіти», «професійна компетентність»; визначено впливові фактори на відбір і формування змісту економічної освіти. **Ключові слова:** професійна підготовка, зміст освіти, якість освіти, професійна компетентність.

Резюме. Осуществлен теоретический анализ проблемы профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в педагогической теории; рассмотрены существующие подходы к пониманию понятий «содержание образования», «профессиональная подготовка», «качество образования», «профессиональная компетентность»; определены факторы, влияющие на отбор и формирование содержания экономического образования. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка, содержание образования, качество образования, профессиональная компетентность.

Summary. The theoretical analysis of problem of professional preparation of specialists of economic type is carried out in a pedagogical theory; the existent going is considered near understanding of concepts «maintenance of education», «professional preparation», «quality of education», «professional competence»; the noted concepts are specified; certainly influential factors on a selection and forming of maintenance of economic education. **Keywords:** professional preparation, maintenance of education, quality of education, professional competence.

Література

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С. 89-94.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: [монографія] / І.М. Козловська; відп. ред. С.У. Гончаренко. – Львів: Світ, 1999. – 302с.
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – М.: Политехника, 2002. – 231с.
5. Левочко М.Т. Професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.Т. Левочко. – К., 2003. – 274с.

Гусева, Ф.К. Корольова, П.М. Парібока, Л.М. Раскіна та інших, в яких вперше були зроблені спроби сформулювати вимоги до професійних якостей фахівців. Аналіз наукових праць і публікацій в педагогічній пресі дозволяє зробити висновок, що саме з 50-х років радянськими педагогами активно вивчався досвід зарубіжних колег щодо оцінювання компетентності. Про це свідчить ряд наукових публікацій у журналах «Педагогічна кваліфікація» та «Народное просвещение» (М.В. Ільїн «Характеристика американського учительства», П.В. Каган «Підготовка вчителів у Германії», З.І. Худницька «Із практики вивчення педагога в Америці»; М.П. Штейнгауз «Перепідготовка венського вчителя та оцінка його роботи», А.В. Василюк «Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя» та ін.).

Польський педетолог Р. Квасніца зазначає, що структура компетентності складається з двох комплексів. Перший комплекс – це практично-моральні знання, досвід та вміння. Він включає переважно аксіологічні знання, досвід і вміння, необхідні для розуміння світу, оточення та себе. Це забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії. Другий комплекс характеризує технологічно-аналітичні вміння та навички й охоплює вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи бажаної мети та цілей. Він може бути диференційованим на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності.

У психолого-педагогічній літературі компетентність з'ясовують як: систему знань та вмінь, що виявляється при вирішенні на практиці професійних задач; систему знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал та будується професійна діяльність фахівця; володіння знаннями, вміннями та їх нормами, що необхідні для виконання своїх професійних функцій, а також психологічними якостями для їх виконання; реальна професійна діяльність у відповідності з еталонами та нормами.

На думку Л.І. Фішмана, компетентність – це не лише знання та вміння в тій чи іншій галузі, навіть не сукупність окремих процедур діяльності, а властивість, яка дозволяє людині здійснювати роботу в цілому [6, с.117]. Професійна компетентність, за твердженням Т.Г. Браже, є багатфакторним явищем, яке включає в себе систему знань та вмінь, ціннісні орієнтири, інтегративні показники культури [1, с.71]. За твердженнями Л.М. Мітіної, побудова моделі компетентності пов'язана із створенням у свідомості людини образу «ідеального спеціаліста», який забезпечує «ідеальну діяльність».

Аналіз науково-педагогічних робіт, що присвячені проблемі з'ясування сутності поняття професійної компетентності, свідчить про складність та багатозначність його трактування. Протягом майже всього ХХ століття науковці намагались з'ясувати зміст та визначити рівень знань, практичних вмінь і навичок, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків. При цьому науковці одностайно визнають, що важливими складовими поняття «компетентність» є знання та вміння.

На думку автора, під професійною компетентністю необхідно розуміти систему теоретичних знань, практичних вмінь й навичок відповідно спеціальності; розвинені професійно-значущі якості; сформованість мотиваційної готовності, що дозволить фахівцю бути конкурентноздатним на ринку праці й ефективно реалізовувати професійну діяльність.

кадрів та недостатнім рівнем володіння студентами знаннями та вміннями в галузі ЕММ;

- потребою перенесенням акцентів у підготовці до ЕММ та недостатньою розробленістю відповідного інформаційно-методичного забезпечення;

- новими знаннями про перспективні напрями економічної діяльності, розвиток економічних систем та традиційним змістом підготовки до ЕММ.

Назріла потреба вирішити такі важливі питання як: розробка й обґрунтування концептуальних положень, моделей та критеріїв ефективності вищезазначеної підготовки, організаційно-методичних умов їх реалізації в контексті формування у студентів готовності до професійної діяльності в сучасному мінливому економічному середовищі високо розвинутих інформаційних технологій.

Summary. The history of organizing specialty Economic Cybernetics in Ukraine is considered in the article. Actuality of teaching students of cybernetic engineering in the direction of economic-mathematical modeling as a main constituent of their professional training is explained. New emphases in its content are made. **Keywords:** economic-mathematical modeling, specialist in economic cybernetics, professional training.

Резюме. В статті изложена история становления специальности «экономическая кибернетика» в Украине, обоснована актуальность подготовки студентов-кибернетиков к экономико-математическому моделированию как центральной составляющей их профессиональной подготовки, расставлены новые акценты в ее содержании. **Ключевые слова:** экономико-математическое моделирование, специалисты по экономической кибернетике, профессиональная подготовка

Резюме. У статті викладено історію становлення спеціальності «економічна кибернетика» в Україні, обґрунтовано актуальність підготовки студентів-кибернетиків до економіко-математичного моделювання як центральної складової їх професійної підготовки, розставлено нові акценти в її змісті. **Ключові слова:** економіко-математичне моделювання, фахівці з економічної кибернетики, професійна підготовка

Література

1. Вищі навчальні заклади України [в 2-х томах]. – Т. 2. – К. : „К.І.С.”, 1995. – 320 с.
2. Моделирование экономической динамики: Учеб. Пособие/ Клебанова Т.С., Дубровина Н.А., Полякова О.Ю. – 2-е изд. . стереотип. – Х.: Издательский Дом «Инжэк», 2005. – 244с.
3. Иванов М. М. Модели інформаційного сервісу в управлінні складними економічними об'єктами: автореф. дис... д-ра екон. наук: 08.00.11 / Донец. нац. ун-т. - Донецьк, 2006. - 40 с.
4. Рамазанов С.К. Модели і інформаційні технології еколого-економічного управління виробничою системою в нестабільному середовищі: автореф. дис... д-ра екон. наук: 08.00.11 / Донец. нац. ун-т. — Донецьк, 2008. — 40 с.
5. Матвійчук А. В. Моделювання та аналіз економічних систем на

підґрунті теорії нечіткої логіки: автореф. дис... д-ра екон. наук: 08.00.11 / КНЕУ ім.В.Гетьмана—Київ, 2007. — 40 с.

6. Малярець Л.М. Методологія формування модельного базису опису соціально-економічних систем: автореф. дис... д-ра екон. наук: 08.00.11 / Харк. нац. екон. ун-т. — Х., 2008. — 36 с.

Подано до редакції 09.09.2010

УДК. 371.125.001.85

СТРУКТУРА И ДИНАМИКА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

Жихарева Л.В.

*студентка специальности «Практическая психология»
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь.*

Научный руководитель: Григорова И. Р.
*ст. преподаватель кафедры психологии
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь*

Актуальность. В настоящее время в теории и практике профессионального развития все больше ощущается необходимость нового осмысления сущности и смысла труда некоторых профессионалов, специфики профессионального самоопределения, на первый план все больше выдвигаются проблемы связанные со становлением профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность является компонентом индивидуального самосознания и рассматривается как результат профессиональной самоидентификации с другими представителями профессиональной среды (реальной или идеальной), она осуществляется на основе устойчивых эмоциональных связей, которые обеспечивают стабилизацию профессиональной деятельности и профессионального развития. Успешное вхождение субъекта в профессиональную среду связано с обретением им профессиональной идентичности, осознанием своих профессионально важных качеств, определением личностных, социальных (статусных) профессиональных перспектив, позитивным самовосприятием, самоуважением и т.п. В большинстве случаев именно в студенческом возрасте человек проходит первый этап профессионализации [1, с. 28], поэтому мы и обратились к исследованию становления профессиональной идентичности именно в этот период.

Целью нашего исследования явилось выявление психологических характеристик профессиональной идентичности и ее динамики в период обучения в вузе.

Изучению проблематики становления профессиональной идентичности посвящены исследования Е. П. Ермолаевой, В. Колесова, Е. В. Коневой, Р. В. Овчаровой, Н. С. Пряжникова, Ю. П. Поваренкова, Л. Б. Шнейдер и др. Имеющиеся исследования профессиональной идентичности касаются в большей мере процесса становления профессиональной идентичности

категорія, виражає внутрішню визначеність предмету, яка становить специфіку, що відрізняє його від інших; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; ту чи іншу характерну ознаку, властивість, рису чого-небудь. На думку Н.В. Кузьміної, якість освіти передбачає достатній рівень професійної готовності випускника до самостійної практичної діяльності, «...достатнього – значить такого рівня розвитку професіоналізму і продуктивності випускника, що забезпечує наявність у нього професійного мислення, умінь самостійно формулювати майбутні професійно завдання, шукати джерела інформації, що забезпечують продуктивне вирішення, передбачати наслідки від реалізації тих чи інших рішень, вибирати найбільш оптимальні, вибудовувати стратегії шуканих результатів» [4, с.127].

Професійна підготовка, за економічною енциклопедією, – це система навчання, яка забезпечує набуття умінь і навичок, необхідних для працевлаштування, з метою здобуття певної кваліфікації за конкретним напрямом професійної спеціалізації. За власною думкою, зміст професійної підготовки має забезпечувати систематизацію знань, пов'язаних із розв'язанням професійних завдань; налагодження оптимальних внутрішньо і міжпредметних зв'язків між новим і засвоєним навчальним матеріалом; актуалізацію знань, використання нового навчального матеріалу для розв'язання завдань теоретичного і практичного характеру; передбачення перспективних наступних зв'язків для подальшого вивчення навчального матеріалу. Виходячи з цього, під професійною підготовкою розуміємо процес формування професійних знань, практичних умінь і навичок; навчальної мотивації та професійно-значущих якостей в умовах цілеспрямованих педагогічних впливів та спеціально організованого навчання. На сучасному етапі реформування вищої освіти України передбачає інтегрування теоретичної підготовки майбутніх фахівців з практичними вміннями й навичками, розвиток професійно-значущих якостей, формування інтересу та потреби до професійної діяльності. Професійна підготовка має забезпечувати, з одного боку, органічну єдність загальноосвітнього, професійного й економічного навчання та всебічного розвитку особистості, з іншого – творче мислення, самостійність фахівців.

Поняття «компетентність» (лат. competens - відповідний, здібний), за тлумаченням енциклопедії, означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі.

Зауважимо, що у педагогічних словниках терміни «компетентність» та «компетентний» відсутні. Слід підкреслити, підходи науковців до розуміння змісту та сутності поняття «компетентність» є різними. Так, у «Словнику іноземних мов та висловів», «Великому тлумачному словнику російської мови» та «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» відповідно знаходимо, що компетентний (лат. Competes) – це той, хто має достатні знання, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; обізнаний в певній галузі, знаючий, який за своїми знаннями має право робити, вирішувати що-небудь; знаючий, авторитетний в певній області.

Термін «компетентність» в галузі освіти почали активно вживати в 50-ті роки ХХ ст. у зв'язку з появою в педагогічних журналах публікацій С.К.

Визначення змісту освіти завжди викликає труднощі та певну дискусію. Крім того, існують різні наукові підходи до визначення цього поняття. Наприклад, І.М. Козловська зазначає, що зміст освіти – це педагогічно обґрунтована та логічно впорядкована наукова інформація, яка має професійну спрямованість і визначає навчальну діяльність з метою оволодіння всіма компонентами професійної підготовки відповідного рівня і профілю [3, с. 64]; М.Т. Левочко пропонує в поняття «зміст освіти» вводити не тільки знання, але й розвиток особистості [5, с.83], а за визначенням С.У. Гончаренко, зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [2, с.275].

Аналіз визначень змісту освіти, які зустрічаються в педагогічній літературі, показує, що поняття змісту освіти є досить складним і багатоаспектним. Це проблема, яка поєднує вирішення цілого ряду завдань: інтелектуального, професійного, цінісно-мотиваційного розвитку, формування науково-професійного світогляду. Результати наукових досліджень свідчать, що зміст освіти – це чітко окреслена система знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти студенти впродовж усіх років навчання, і яка впливає на формування особистості студента, як активного громадянина країни. Для визначення змісту освіти неабияке значення має суб'єктивний фактор, зокрема методологічні позиції науковців. Наріжним каменем різних позицій і поглядів з питань змісту освіти є трактування питання розумового розвитку студентів під впливом навчальної роботи. Історія педагогіки показує, що при вирішенні цієї проблеми допускалося чимало помилок, внаслідок чого зміст то відставав від сучасного стану науки, то виявлявся перевантаженим, то зменшував можливості навчання як засобу розвитку й формування особистості.

З власної точки зору, зміст освіти – це система наукових систематизованих знань, практичних умінь і навичок, яка у результаті навчально-виховної роботи забезпечує розвиток професійних здібностей студентів, формування світогляду і морально-етичних ідей, поглядів і переконань, професійно-значущих якостей, особистих психічних процесів щодо пошукової, раціоналізаторської і винахідницької роботи, здібностей до самовдосконалення; готує їх до багатоаспектної практичної діяльності, до співпраці в колективі, до змін у професійній підготовці.

З огляду вище зазначеного, можна стверджувати, що впливовими факторами на відбір і формування змісту освіти майбутнього фахівця економічного профілю, є:

- потреби суспільства в освічених та конкурентоздатних працівниках, здатних це суспільство змінювати на краще та розвивати науку;
- реальні можливості навчально-виховного процесу.

Реформування професійної освіти тісно пов'язане з такими поняттями, як якість вищої освіти, професійна підготовка, професійна компетентність. Вони визначають сукупність якостей випускника вищого навчального закладу, що відображає його професійну готовність, ціннісно-мотиваційну сформованість, здатність до ефективної практичної діяльності на користь суспільства.

За тлумачним словником української мови, якість, як філософська

студентов психологических факультетов (Л. Б. Шнейдер, Ю. П. Поваренков, Р. В. Овчарова).

Профессиональная идентичность – психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Профидентичность детерминирована профессиональным общением и профессиональным опытом, репрезентуется посредством речевых средств через образ «Я». С точки зрения известного исследователя Л.Б.Шнейдер профессиональная идентичность – является, по сути, аспектом специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности [5 с. 48]. Исходным является самосознание. Исполнительным механизмом являются процессы идентификации-отчуждения. Профессиональная идентификация – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. Образ «Я» является способом выражения профидентичности [4, с. 6].

Согласно исследованиям ряда авторов [1,2,3,5] в структуре профессиональной идентичности могут быть выделены три компонента. Первый компонент – это отношение человека к себе как к профессиональному работнику, принятие себя как реального или будущего профессионала. Данный компонент выражается в том, как человек оценивает свои профессиональные возможности, способности, свой профессиональный потенциал, это профессиональная самооценка.

В качестве второго компонента профессиональной идентичности – выделяется отношение человека к той профессии, которую он выбрал или еще только собирается выбрать. Показателем отношения к профессии – к ее содержанию, мотивационным, когнитивным, ценностным особенностям и т.п., – является профессиональная удовлетворенность, которая заключается в нахождении возможностей удовлетворять свои потребности с помощью выбираемой профессии.

И в качестве третьего компонента профессиональной идентичности – выделяется отношение человека к ценностям, нормам, идеалам того профессионального сообщества, в рамках которого он будет осуществлять свою профессиональную деятельность. Механизмом реализации данного компонента профессиональной идентичности в реальной профессиональной образовательной деятельности человека выступает процесс соотношения собственных интересов, ценностей, идеалов, норм с интересами, ценностями, идеалами, нормами того профессионального сообщества, в котором человек осуществляет либо предполагает осуществлять собственную профессиональную деятельность.

На разных этапах профессионализации могут возникать противоречия и нестыковки, между выше изложенными компонентами профессиональной идентичности: на пример человеку нравится профессия, но не удовлетворяет уровень собственного профессионализма или наоборот его устраивает уровень профессионализма, но не нравится система ценностей и традиций профессиональной общности [2, с. 55].

В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития возможны ситуации, когда одни компоненты начинают играть ведущую роль, а другие второстепенную. В некоторых случаях профессиональная идентичность формируется и реализуется на основе лишь одного компонента, который по тем или иным причинам является ключевым. Несмотря на преобладание отдельных компонентов, их редукцию, наличие противоречивых отношений между ними, они действуют как целостное образование, функция которого состоит в том, что бы помочь человеку разобраться в проблемах своего профессионального становления и реализации. А на этом пути человеку приходится решать весьма сложные и важные проблемы (продолжать ли осваивать данную профессию, или сменить ее, оправдывает ли данная профессия мои ожидания или нет, позволяет ли данная профессия самореализоваться и удовлетворять актуальные потребности и т.п.).

Таким образом, процесс изучения особенностей профессиональной идентичности студентов психологов, предполагает подробное рассмотрение ее компонентов, то есть анализ общего уровня развития каждого компонента в период обучения студента в вузе, анализ особенностей развития компонентов на отдельных курсах обучения, анализ общего уровня развития профессиональной идентичности студентов психологов.

В ходе разработки программы нашего исследования был выбран ряд методик, позволяющих осуществить диагностику уровня развития, каждого компонента профессиональной идентичности студентов вуза: теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме исследования; наблюдение; беседа; эксперимент: методика изучения самооценки Будасси, Методика «Удовлетворенность избранной профессией» (методика А. А. Реана, модификация методик В. А. Ядова, Н. В. Кузьминой), Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; сравнение и обобщение полученных данных.

Исследование было проведено на базе психолого-педагогического факультета РВУЗ КИПУ. Участвовали студенты 1 и 4 курса. Общее количество составило 60 человек.

В результате нашего исследования было выявлено, что развитие профессиональной идентичности в период между первым и четвертым курсами сопровождается ее качественными изменениями, причем наиболее существенные изменения характерны для таких компонентов профессиональной идентичности, как удовлетворенность выбранной профессией (снижается) и принятие ценностей профессионального сообщества (повышается) при этом вхождение в профессию сопровождается стабилизацией самооценки, которая становится более реалистичной.

Из бесед, проведенных с испытуемыми в ходе обсуждения результатов исследования, было выяснено что, придя в вуз, студент психолог считает, что он практически сформированный специалист, которому необходимо освоить исключительно практическую сторону профессии, изучить несколько методик, и подкрепить свои познания психики людей, но к четвертому курсу он осознает тот факт, что он ничего не знает ни о психологии, ни о психике, а теоретический материал, преподаваемый ему в вузе, вместо ответов на

визначення навчального плану висвітлюють В.С. Безруков, А.П. Кондратюк, І.Ф. Харламов; аналіз сучасного стану реформувань системи вищої освіти та визначення провідних напрямків удосконалення її складових є предметом досліджень і наукових праць К.В. Астахова, Я.Я. Болюбаш, О.Г. Ковальова, В.Г. Кременя, О.І. Навроцького, Н.Г. Ничкало та ін.; С.Я. Батишевим розглянуто шляхи удосконалення професійної освіти; Г.Є. Гребенюк, О.В. Євдокимов, Н.Ф. Тализіна пропонують напрями підвищення професійної освіти фахівців вищої школи в умовах оновленої освітньої парадигми; головні тенденції розвитку професійної освіти висвітлено Г.С. Абрамовим, Т.І. Левченко; теоретичні і методологічні основи професійної освіти досліджували А.М. Алексюк, О.О. Гаврилук, В.П. Беспалько, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, П.М. Олійник, С.О. Сисоева, Ю.Г. Татур; дидактичне обґрунтування професійного навчання представлено в роботах О.П. Беляєвої, А.Х. Шкляр; теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань (дидактичні основи), організацію навчання та питання суттєвої перебудови змісту підготовки розглядають Р.С. Гуревич, І.М. Козловська, Т.В. Крилова, О.В. Левчук, О.Г. Смілянець та ін.

Соціально-економічні аспекти підготовки кадрів в системі професійної освіти розглядають В.К. Бобров, Л.М. Каніщенко, В.В. Соколінський, Л.О. Толкачова; основні напрямки практичної підготовки студентів до професійної діяльності проаналізував О.О. Бугерко; вимоги до професійної підготовки майбутніх економістів узагальнили Г.М. Булдик, Л.П. Гусак, Л.І. Нічуговська, О.Г. Фомкіна; тенденції розвитку економічної освіти в сучасних умовах розглянуто І.О. Бачаном, Колотило, Л.П. Одерієм; інноваціям в педагогіці економічної освіти присвячені роботи Н.В. Ванжі, Б.І. Голець, Т.С. Максимова, С.В. Степаненко та ін.

Таким чином, можна констатувати багатоаспектність науково-методичної проблеми підвищення якості підготовки студентів економічного профілю у вищих навчальних закладах освіти в плані професійної компетентності та відзначити поглиблений інтерес науковців-методистів і педагогів до дослідження певних її аспектів.

Аналіз основних досліджень і публікацій дозволяє визначити невирішені питання загальної проблеми.

Метою даної статті є теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю у педагогічній теорії та уточнення понять «зміст освіти», «професійна підготовка», «якість освіти», «професійна компетентність».

Виклад основного матеріалу. Основною професійної підготовки майбутніх фахівців є зміст освіти. У Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні вказано, що зміст освіти – це обумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь, навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій.

Вперше система критеріїв відбору змісту навчального предмету була висунута К.Д. Ушинським, який вважав вибір навчального матеріалу обґрунтованим лише тоді, коли враховувались наступні фактори: рівень розвитку науки, суспільства, значущість навчального матеріалу для майбутньої професійної діяльності, необхідність для подальшої освіти.

Пуханова Людмила Сергіївна
кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут залізничного транспорту, м. Донецьк

Постановка проблеми. Сучасними тенденціями розвитку європейської освіти є визначення спільнотою Болонського процесу. Болонська декларація – «Європейський єдиний простір (зона) вищої освіти» – стала програмою до впровадження змін у системі вищої освіти. Визначальними критеріями вищої освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Реформування економічної освіти в Україні відбувається у відповідності до розвитку економіки й суспільства. Посилення вимог суспільства до якості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю зумовлено підвищенням статусу нашої країни в європейському просторі. Важливим чинником суттєвого підвищення якості професійної підготовки сучасного фахівця є відповідні зміни пріоритетів у змісті його роботи.

Кардинальні зміни в системі вищої освіти зумовило цілий ряд проблем. Вирішення зазначених проблем вносить суттєві корективи в навчально-виховний процес, підтверджує гостру необхідність посилення вимог до професійної підготовки майбутніх економістів та здійснення певних змін у навчанні, змінення інфраструктури моделей фахівців, освітньо-кваліфікаційних характеристик, змісту навчальних планів і програм, удосконалення нормативної і матеріально-технічної бази.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової педагогічної літератури та офіційних документів підтверджує, що в останнє десятиріччя ведеться активний пошук нових шляхів виходу з кризи і розвитку вищої освіти. Так, Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті передбачені суттєві зміни в освіті. Основи впровадження системи різнорівневої фахової підготовки закладено прийняттям Закону «Про освіту», де у статті 30 встановлюються освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні. Постановою Кабінету Міністрів України №65 від 20.01.98 затверджено Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Указом Президента від 12.09.95 №832, постановою Кабінету Міністрів України №1247 та наказом Міністерства освіти і науки України №285 започатковано розробку системи державних стандартів вищої освіти. Інститутом змісту і методів навчання Міністерства освіти України проведена велика робота з розробки нормативних документів.

Вирішення зазначених проблем обговорюється на науково-методичних конференціях та досліджується окремими авторами. Тематика наукових досліджень охоплює чимале коло питань, що виявляє різні підходи до вирішення існуючих проблем в сучасній педагогічній науці. Так, питання, що стосуються визначення державних стандартів освіти, вивчає Н.П. Волкова; систему основних показників, які є складовими державної норми освіченості, визначає М.Т. Левченко; компоненти освіти розглядає С.У. Гончаренко; наукові підходи до

имевшиеся вопросы, добавляет новые проблемы, о которых он даже и не догадывался.

Студенты первокурсники опираются на свои идеальные представления о будущей профессии, которые, как правило, при столкновении с реалиями подвергаются изменениям. К четвертому курсу студенты побывали на практике в образовательных учреждениях, ознакомились со спецификой и объемами предстоящей трудовой деятельности, с размерами заработной платы, а так как ведущей термальной ценностью является материальное положение, следовательно, удовлетворенность профессией снижается.

Вывод. Профессиональная идентичность является внутренне противоречивой характеристикой личности. На разных этапах профессионализации направление и уровень развития ее основных компонентов могут не совпадать. Принимая себя как профессионала, человек может сомневаться или отвергать профессиональные ценности, которые ему навязывает профессиональное сообщество. Принимая профессиональные ценности, человек может быть неудовлетворен содержанием и условиями профессиональной деятельности. Отмеченное разногласие характерно лишь для начальных стадий формирования профессиональной идентичности.

Становление профессиональной идентичности носит ярко выраженный циклический характер, представляет собой достаточно сложный, длительный, весьма подвижный, многоплановый и подчас противоречивый процесс.

Резюме. В статье сделан теоретический обзор работ по проблеме исследования становления профессиональной идентичности. Приведены данные собственного практического исследования становления каждого компонента профессиональной идентичности на разных этапах обучения в вузе. **Ключевые слова:** идентичность, профессиональная идентичность, практические психологи, профессиональная самооценка, профессиональные ценности, профессиональная удовлетворенность.

Резюме. У статті висвітлений теоретичний огляд робіт з проблеми дослідження становлення професійної ідентичності. Наведено дані власного практичного дослідження становлення кожного компонента професійної ідентичності на різних етапах навчання у вузі. **Ключові слова:** ідентичність, професійна ідентичність, практичні психологи, професійна самооцінка, професійні цінності, професійна задоволеність.

Summary. The article is about research of becoming of professional identity. Author cites a study formation of each component of professional identity at different stages of their education in the institute. **Keywords:** identity, professional identity, practical psychologists, professional self-appraisal, professional values, professional satisfaction.

Література

1. Исмаилова Ф.С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Исмаилова Ф.С. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. – 2000. – № 2, – Серия 14, Психология. – С. 16-27.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности. / Поваренков Ю.П. // Сибирский психологический журнал. – 2006 - № 24. – С. 53-58. С-55

3. Родичкина И. И. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. № 1. С. 116–123

4. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л.Б.Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 280 С. – (Серия «Библиотека психолога»).

5. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007 – 128 с.

Подано до редакції 19.09.2010

УДК 378.147:111

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

О. О. Зеліковська

*старший викладач кафедри англійської мови
для економічних спеціальностей,*

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку суспільно-економічних умов України характеризується розширенням різномірної взаємодії, поглибленням зв'язків між різними країнами, домінуванням інтегративних процесів в економіці, науці, культурі, політиці.

Суспільство зацікавлене у висококваліфікованих фахівцях з високим рівнем професійної компетентності і винятковим розумінням міжкультурної комунікації. Саме вони, беручи активну участь в організації міжнародної торгівлі та глобалізованого виробничого процесу, виступають провідниками міжкультурної комунікації. У зв'язку з цим ключовим напрямом стає розробка комплексних дієвих стратегій та підходів до формування міжкультурної компетенції у майбутніх спеціалістів економічної сфери в межах професійної освіти, розробка та впровадження в освітню практику відповідної педагогічної системи, спрямованої на досягнення поставленої мети у межах нової педагогічної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії міжкультурної комунікації висвітлені в працях П. Донця [5], С. Тер-Мінасової [13] та ін.; концепції діалогу культур представлені М. Бахтінін [2], В. Біблером [3] та ін.; дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур та стратегій їх подолання, переважно належать зарубіжним вченим, таким як У. Гудікуст [16], Т. Ларіна [7], Е. Холл [17], Г. Хофстеде [18]; процес формування міжкультурної компетенції студентів у ВНЗ розкрито в працях Р. Гришкової [4] (студентів нефілологічних спеціальностей),

трактовке гениального італійського маэстро XIX века.

Аналогичные приемы могут быть использованы при рассматривании разделов: «Искусство Возрождения», «Художественная культура Барокко», «Классицизм в архитектуре, изобразительной деятельности, музыке, поэзии», «Живопись, поэзия и музыка эпохи Романтизма» и т.д.

Поскольку театр – искусство синкретическое (таким оно стало еще на заре человечества – мистерии, трагедии, комедии, позднее появились театральные спектакли с участием разных видов искусства – опера, оперетта, мюзикл, а так же другие синтетические жанры – моноспектакли, ревю, шоу и т.д.), приемы, привнесенные из театральных видов деятельности в работу с детьми по предмету «Истории искусств», усилят эффективность занятий.

Шкала оценивания результативности таких приемов может быть определена по следующим параметрам:

- осознает ли ребенок смысл собственной деятельности на уроке;
- эмоциональный уровень усвояемости материала;
- приоритетные виды деятельности на уроке истории искусств с учетом мнения учащихся;
- уровень усвоения основных понятий;
- успешность деятельности ребенка на уроке;
- заинтересованность учащихся.

Театрализация является приемом активного включения детей в изучаемую дисциплину. В этой включенности происходит усвоение и в дальнейшем воспроизводство культурных ценностей, их совершенствование.

В 1906 году в предисловии к «Настольной книге драматического артиста» К.С. Станиславский писал: «В тот момент, когда станет возможным втиснуть наше искусство в узкие, скучные и прямолинейные рамки грамматики или учебника, придется признать, что наше искусство перестало существовать».

Внедрение элементов театрального искусства в жизнь школы искусств, театрализация, как прием педагогического воздействия с целью более глубокого усвоения предмета, являются определенным выходом за рамки грамматики, закоренелой системы драматургических ценностей.

И, как пели ученики Ялтинской школы искусств №2 на 50-летие Ялтинской художественной школы (на мотив песни М. Таривердиева «Не думай о секундах свысока» из кинофильма «17 мгновений весны»):

«Не вздумай Буряковского забыть,
Он школе дал путевку в жизнь активную.
Не каждому дано Брюлловым быть,
Но можно стать особой креативною»

«Стать креативной личностью» – это ли не главная задача школы искусств?

Подано до редакції 05.09.2010

УДК 378.147:519.2

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

их планеты) – работы детей становятся более осмысленными и колоритными. Очевидно, что цветовая гамма дополнительно окрашена эмоцией, в особенности, в тех рисунках, которые отображают театрализованные сцены.

Некоторые моменты работы на уроке со школьниками напоминают упражнения и этюды начинающих актеров в театральных учебных заведениях. В частности, легче нанести рисунок на сосуд, якобы обнаруженный в пещере первобытного человека, если активизировать воображение, подключить фантазию, перенести ребенка в соответствующую атмосферу: «Глубокая древность. В огромной, поблескивающей на солнце скале виден вход в пещеру. Войдем тихонько, чтобы не потревожить ее обитателей... Впрочем, здесь никого нет. Посередине потрескивает костер, и тепло от него распространяется на все пространство пещеры. Вот нехитрая утварь: каменный топор, глиняная посуда; пахнет травами. Где же хозяева этого древнего «дома»? Вероятно, мужчины на охоте, а женщины собирают плоды. Смотрите, какой интересный сосуд! Давайте, сделаем его предметом декоративно-прикладного искусства. Только помните, что это очень давние времена, и художники, которые были во все времена, даже самые талантливые, вряд ли намного талантливее вас. Опыт у человечества еще слишком мал». Таким может быть ориентирующее задание.

Дети старательно украшают древний сосуд. Линии, узоры, которые они наносят на нарисованный заранее большой глиняный (условно) сосуд своеобразны, порой, слишком примитивны, но чаще – самобытны, интересны, в ряде случаев, можно сказать, совершенно непредсказуемы. В итоге получается оригинальная работа, «шедевр» древнего умельца, а зачастую, с большой примесью модерна!

После просмотра фильма об античной скульптуре и живописи детям предлагается звуковая страница: античные гимны Солнцу, Луне, Аполлону. Мгновенно находятся желающие сыграть роли Аполлона и девяти муз, водящих хоровод вокруг покровителя искусств на горе Геликон. Под гимн Солнцу каждая из муз рассказывает о себе, о том, как предана Аполлону и какую пользу приносит простым смертным.

Чтобы легче «ввести» детей в тему «Искусство Древнего Египта», можно предложить просмотр фильма-оперы «Аида» Д. Верди.

Лучше ограничиться показом отдельных сцен, предварительно познакомив учеников с сюжетом оперы. В данном случае мы имеем дело с детьми более взрослыми – 10-12 лет.

В целом, сюжет понятен. Несколько удручает трагическая развязка. Но фантастически яркие, монументальные декорации, точные аксессуары погружают школьников в атмосферу могущественного государства, управляемого жестким фараоном.

Все проникаются состраданием к красавице-рабыне Аиде и мужественному военачальнику египтян Радамесу, невольно ставшему предателем. Погружение в эпоху становится более полным. Дети с большим интересом в рисунках по памяти стремятся восстановить облик эфиопской рабыни и ее соперницы – дочери фараона Амнерис.

В данном случае искусство кино, близкое театральному искусству, помогает «вживанию» в художественные образы героев Древнего Египта в

Г. Копил [8] (майбутніх фахівців з міжнародної економіки), І. Плужник (студентів гуманітарного профілю) та С. Шехавцової [14] (майбутніх учителів іноземних мов). У результаті теоретичного аналізу джерельної бази, в яку ввійшли названі праці, уточнено сутність, зміст і структуру міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів; визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів, а саме: забезпечення позитивної мотивації студентів до оволодіння міжкультурною компетентністю; реалізація особистісно-орієнтованого підходу до формування міжкультурної компетенції; володіння викладачами гуманітарних дисциплін міжкультурною компетенцією; конкретизовано критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, афективний) та рівні сформованості міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів; дістала подальшого розвитку система специфічних принципів формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів, а саме: опори на профільні дисципліни, конгруентності, освітньої рефлексії, діалогічності, полікультурності, компаративності.

В зазначеному дослідженні особлива увага приділена працям з методики моделювання педагогічних процесів, авторами яких є вітчизняні вчені: І. Бажин [1], В. Пікельна [11], Ю. Сурмін [12] та ін. Їх праці використані як методологічна основа для розроблення моделі формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів, яка забезпечує цілеспрямоване керування процесом формування міжкультурної компетенції; організації і проведення педагогічного експерименту.

Мета статті – проаналізувати результати експериментального дослідження, спрямованого на перевірку моделі формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення психолого-педагогічної, методичної та наукової літератури проведеного теоретичного пошуку нами розроблено і теоретично обґрунтовано модель формування міжкультурної компетенції у студентів вищих економічних навчальних закладів, що містить такі компоненти: цільовий (мета, завдання, реалізація яких має здійснюватися на основі загальнодидактичних і специфічних принципів); змістовий (обумовлений змістом міжкультурної компетенції); технологічний (методика формування міжкультурної компетенції: використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання студентів, діагностика); результативний (забезпечує оцінювання рівнів сформованості міжкультурної компетенції – елементарний, середній, високий).

Для перевірки ефективності моделі формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів нами був використаний педагогічний експеримент як «метод наукового пізнання, доведення гіпотез за допомогою гіпотетичного перетворення об'єкта в контрольних і керованих умовах та фіксації отриманих фактів, співвідношення їх із гіпотезою» [12, с.191].

Головна мета експериментальної роботи полягала в перевірці наукової гіпотези щодо ефективності розробленої моделі (її основних компонентів), та одержанні дослідних даних, які характеризують формування міжкультурної

компетенції студентів економічного вищого навчального закладу як виду діяльності.

Завдання експериментального дослідження передбачали:

- виявлення реальної мотиваційної готовності студентів до формування в них міжкультурної компетенції;
- наукове обґрунтування та розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості міжкультурної компетенції студентів вищих економічних закладів;
- визначення реального стану рівнів сформованості міжкультурної компетенції студентів контрольних та експериментальних груп;
- вибір та адаптація методики визначення початкового та кінцевого стану рівнів сформованості міжкультурної компетенції у майбутніх економістів контрольної та експериментальної груп;
- вибір місця та тривалості експерименту;
- експериментальна перевірка ефективності моделі формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних закладів;

Експериментальним дослідженням було охоплено 36 груп (генеральна сукупність становила 638 студентів), що дозволило отримати досить обширні вихідні дані, та 42 викладачі, які мали вищу спеціальну освіту, стаж педагогічної роботи більше 5 років та поділяли позиції дисертанта щодо важливості, сутності і шляхів розв'язання проблеми дослідження.

Не переформатовуючи академічні групи, в межах дослідження були виділені два типи груп: контрольні (сукупність студентів, для яких навчання проводилось за традиційною методикою) та експериментальні (сукупність студентів, для яких навчання проводилось за експериментальною методикою).

Експериментальне дослідження проводилося у два етапи: констатувальний та формувальний експерименти. В процесі констатувального експерименту було встановлено вхідні дані про рівні сформованості міжкультурної компетенції студентів для цього було обґрунтовано критерії, показники для діагностики цих рівнів.

Відповідно до змісту та компонентів міжкультурної компетенції студентів-економістів нами було визначено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та афективний критерії, а методом експертної оцінки – показники, що відповідали обраним критеріям. За допомогою експертної групи нами були обрані такі показники для діагностики рівнів сформованості МКК за *мотиваційним критерієм*: готовність вивчати іноземну мову та культуру партнера; прагнення до подолання іншомовного бар'єру; прагнення уникати помилок міжкультурного характеру; за *когнітивним критерієм*: знання особливостей міжкультурного професійного ділового спілкування, знання національних стилів комунікації, уміння ідентифікувати і аналізувати нерозуміння при спілкуванні; за *діялісним критерієм*: уміння використовувати мовні структури, лексичні і стилістичні засоби іноземної мови, уміння використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії, практичне володіння прийомами і методами ведення зборів, нарад, переговорів, ділових телефонних розмов; за *афективним критерієм*: прояв поваги до співбесідника

музыкальным инструментарием, пластикой, вокальными данными, поэтическими импровизациями...

Овладение азами поэтики, живописи, музыки, пластики носит в себе элемент самовыражения, опоры на природные данные. Ребенок легче прочувствует ситуацию, если «проиграет», «сыграет» ее, как актер.

Правда, здесь необходимо уберечь детей от притворства, ломанья, наигрыша, чтобы в будущем он не скатился к ремесленничеству.

Как предупреждает К.С. Станиславский, среди причин, которые толкают актера на путь ремесла – «условность и неправда, которые скрыты в театральном представлении, в архитектуре театра, в навязывании нам чужих слов и действий поэта, мизансценах режиссера, декорациях и костюмах художника» [Станиславский К.С. Собр. соч. в 8-ми Т., Т.3 М., 1955, с.304]. В таком случае, лучше дать свободу самовыражению, не навязывая собственных схем и идей. Разумеется, не каждый ребенок станет актером, да и разделов, связанных с театром, в Программе по истории искусств не так уж много.

Но вот конкретная ситуация. Рассмотрим раздел программы, в котором прослеживается связь живописи с музыкой и литературой. Предварительно каждый ребенок должен быть ознакомлен со сказкой А. Экзюпери «Маленький принц». Напоминаем школьникам фрагмент из сказки. При ярком и артистическом прочтении любой фрагмент поэтичнейшего творения Экзюпери производит неизгладимое впечатление на детей. Об этом говорят их рисунки. Вот Маленький принц осматривает свою планету. На другом рисунке – планета Маленького принца с тремя бордовыми вулканами. А здесь – чванливая Роза. Она прекрасна, но сварлива, капризно топает ножкой. А вот здесь – полет Маленького принца, он устремлен к неизвестным планетам. Каждый ребенок запечатлел то, что более всего его заинтересовало.

Следующее задание: подобрать музыку к сцене Маленького принца и Розы. Образ Маленького принца у детей ассоциируется с «Аранхуэским концертом» Родриго, а пробуждение Розы и то, как она осматривает планету Маленького принца, – с вальсом из сборника В. Косенко «24 детские пьесы для фортепиано» (при этом детям предлагается несколько музыкальных образцов).

И третье задание: выбираем фрагмент для инсценирования. Чаще всего – это сцена Маленького принца с Розой или с Лисом. Незнание текста не является преградой. Звучит музыка, связующий текст, а дети, избранные на соответствующие роли, импровизируют текст. Девочкам особенно удастся роль изящной Розы, а мальчикам – смешного философа Короля и мудрого друга Лиса.

Роль Маленького принца лучше получается у девочек, в особенности на фоне музыки Родриго: «Ах, напрасно я ее слушал! Никогда не нужно слушать цветы. Нужно только смотреть на них и вдыхать их аромат... Мой цветок наполнил благоуханием всю мою планету, а я не умел ему радоваться... Я был еще слишком молод. Я не умел любить».

После уроков на тематику, связанную с интеграцией искусств, у детей повышается интерес к музыке, литературе, театральной деятельности. Они уже «причастны» и не ощущают себя на обочине этих видов искусства. При повторном задании, после обыгрывания – нарисовать сцены из сказки (героев,

*Подольн Э.Ф., старший преподаватель
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»*

В большинстве школ искусств Украины (так же и в Крыму) встреча детей с Историей искусств начинается с нулевого класса. Это значит, что сложнее дефиниции исторического, философского, художественного плана преподносятся детям с 6-7 лет. Естественно, что на уроках устанавливается игровая атмосфера, на помощь педагогу приходят электронные, интерактивные средства; для более комфортного самочувствия детей присутствуют родители и т.д., но всего этого не достаточно для надлежащей усвояемости учебного материала.

Для того чтобы школьник мог почувствовать великую силу искусства, сделать для себя открытия в области прекрасного, необходимо научить его сопереживать художественным образам, которые были созданы гениями разных эпох. Ребенок начинает воспринимать разумом и чувствами, казалось бы, самые необыкновенные вещи: у звука есть цвет, тишина бывает звучащей, пауза актера – говорящая и т.д.

Ребенку 6-7 лет трудно объяснить, что такое «искусство». Здесь не помогут ни эстетические, ни философские словари. Но уже на самых первых уроках школьники понимают: искусство – это, когда художник творит по законам красоты. «Образное» и «безобразное» – сложно, а «красивое» и «некрасивое» – ясно с первых понятийных дифференцировок. Если при демонстрации «Мадонны Конестабиле» Рафаэля или «Влюбленных» Пикассо на фоне «Ричеркара» Нигрино прочесть прочувствованно, проникновенно, с множеством динамических оттенков строки Микеланджело:

Я истинную вижу красоту.

Я вижу то, что происходит в жизни,

Чего не замечает большинство.

Я, как охотник, целюсь на лету.

Ухвачено художнической призмой,

Божественное станет божество...,

начинающий эстет глубже ощутит, осознает понятие красоты.

Самовыражение – прерогатива современных направлений в искусстве. Самовыражение актуально для ребенка, присутствующего на уроке истории искусств. Он будет не просто занят, а увлечен попыткой проявить себя в разных видах искусства. При этом не останется времени для проявления негативных эмоций, вызванных состоянием скуки. Негатив сублимируется, ребенок охотно войдет в сферу литературных, музыкальных, художественных образов.

Но, как показывает опыт, наиболее легко школьники (особенно девочки) живут в театрально-драматических образах.

Не случайно издревле театральные действия называли «представлениями», когда еще в это понятие не вкладывался особый психологический смысл. Безграмотные «самородки» – скоморохи – могли увлечь своей безудержной фантазией, мощной энергетикой, разными умениями в области владения

(емпатія), позитивне сприйняття чужої думки (толерантність), здатність до самоаналізу та самооцінки (рефлексія).

Визначення критеріїв та показників сформованості міжкультурної компетенції майбутніх економістів дозволило виділити три основних рівні сформованості міжкультурної компетенції майбутніх економістів (високий, середній, елементарний) та здійснити змістове наповнення цих рівнів.

Елементарний рівень характеризується нестійкою мотивацією студентів до вивчення мови та культури; незначним інтересом до змісту навчально-пізнавальної діяльності з основного курсу дисципліни, фрагментарними, недостатніми для передбачення міжкультурного конфлікту знаннями національних стилів комунікації; труднощами у використанні вербальних та невербальних комунікативних стратегій, умінням долати перешкоди комунікації; проявами етноцентризму, пасивності перед необхідністю розв'язати складні завдання; низькою самооцінкою.

Для *середнього рівня* характерно наявність мотиваційної установки на міжкультурну комунікацію як на результат навчання; достатність базових знань національних стилів комунікації для передбачення типових міжкультурних конфліктів; епізодичне використання вербальних та невербальних комунікативних стратегій для компенсації прогалин у знаннях і вміннях; епізодичними вміннями долати перешкоди комунікації; епізодичний прояв емпатії; впевненість при розв'язанні нескладних завдань, достатня самооцінка.

Високий рівень характеризується стійко вираженою потребою у творчому пошуку та прагненням до самостійного засвоєння необхідних знань для використання нестандартних підходів до розв'язання проблем МКК; ґрунтовні знання національних стилів комунікації дозволяють студентам успішно виявляти ознаки можливого міжкультурного конфлікту на ранніх стадіях та ефективно запобігати йому; вмінням використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для компенсації прогалин у знаннях і вміннях, умінням долати перешкоди у комунікації; толерантним ставленням до майбутніх зарубіжних партнерів; рефлексією, впевненістю в собі при розв'язанні конфліктних ситуацій, високою самооцінкою.

Використовуючи професійно орієнтовану психодіагностичну методику з визначення рівня сформованості ключових компетенцій А. Маркової [9], адаптовану відповідно до завдань нашого дослідження, було визначено рівні сформованості у студентів афективного та мотиваційного компоненту МКК. Когнітивний та діяльнісний компоненти сформованості МКК оцінювалися за допомогою тестових методик та положень М. Байрама [15, с. 23] та П. Донця [5, с. 337], модифікованих автором для формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів.

У результаті констатувального експерименту виявлено реальний стан сформованості міжкультурної компетенції студентів-економістів. Так, високий її рівень не перевищував 14,7%; середній – 48,6% і елементарний – 74% (табл. 1). Це дало підстави зробити висновок що в переважній більшості студентів міжкультурна компетенція сформована на елементарному рівні.

Таблиця 1

Показники рівнів сформованості міжкультурної компетенції студентів (констатувальний експеримент)

Критерії Рівні	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		Афективний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%	%	%	%	%
високий	14,0	14,7	4,3	4,2	6,9	6,4	1,8	2,3
середній	32,5	30,3	21,7	20,3	45,0	45,9	48,6	45,9
елементарний	53,5	55,0	74,0	75,5	48,1	47,7	49,6	51,8

Майже 76 % студентів не володіють умінням узгоджувати свою поведінку відповідно до міжкультурної ситуації в іншомовному соціокультурному середовищі, що свідчить про труднощі взаємодії майбутніх економістів з представниками інших мов та культур у процесі міжкультурної комунікації. Причини полягають у недосконалості змісту професійної підготовки, відсутності належного науково-методичного забезпечення процесу формування міжкультурної компетенції в економічних ВНЗ.

Результати констатувального етапу експерименту переконали нас в необхідності проведення такого курсу у процесі вивчення іноземної мови, який би знайомив студентів з конкретними фактами про культуру-партнера, інтегрував культурознавчі знання в професійно-орієнтоване навчання іноземній мові, вчив порівняльному аналізу з рідною культурою, збагачував уявлення студентів про культури двох країн, закріплював і розширював ті знання, які вони отримали при вивченні інших університетських дисциплін.

Метою формувального експерименту була апробація розробленої моделі формування міжкультурної компетенції студентів економічних ВНЗ.

Експеримент будувався таким чином, щоб відповідно до розробленої моделі за визначеними критеріями і показниками оцінити доцільність і можливість інтегративної організації процесу формування міжкультурної компетенції, рівень сформованості МКК кожного студента, правомірність обґрунтованих педагогічних умов.

У межах розробленої нами моделі методика формування міжкультурної компетенції ґрунтувалася на:

- застосуванні визначених педагогічних умов, що сприяють формуванню МКК студентів економічних ВНЗ;
- загальнодидактичних та специфічних принципах формування МКК;
- поетапної технології формування МКК
- відборі видів діяльності та завдань, що моделювали певні аспекти змісту майбутньої професійної діяльності економістів;
- використанні інтерактивних методів навчання.

етапі, значення вивчення світового досвіду в цій галузі. Досліджуються особливості шкільної релігійної освіти в Північній Ірландії. Визначається вплив деномінаційних та політичних факторів на її розвиток та становлення. Наголошується на потребі вираженості з боку держави при організації та реалізації релігійної освіти. **Ключові слова:** релігійна освіта, Північна Ірландія, деномінаційні та політичні фактори.

Резюме. В статті акцентується увага на ролі релігійного образования на современном этапе, важности изучения мирового опыта в этой области. Рассматриваются особенности школьного религиозного образования в Северной Ирландии. Определяется влияние деноминационных и политических факторов на его развитие и становление. Подчеркивается необходимость взвешенной политики государства при организации и реализации религиозного образования. **Ключевые слова:** религиозное образование, Северная Ирландия, деноминационные и политические факторы.

Summary. The article emphasizes the role of religious education in modern life, the importance of studying of world experience in this field. Also some features of religious education in Northern Ireland are examined. The role of denomination and political factors in its developing is considered. **Keywords:** religious education, Northern Ireland, denomination and political factors.

Література

1. Понкин И.В. Преподавание знаний о религии в светской школе: европейский опыт правового регулирования / И.В. Понкин. – Режим доступа : http://www.npravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2521
2. Калачник А. Необходимость Христианської етики / А. Калачник. – Режим доступа : <http://amvon.orthodoxy.ru/>
3. Richardson N. Religious Education in Northern Ireland / N. Richardson. – Режим доступа : <http://www.mmiweb.org.uk/efre.net/reeurope/northernireland2007.html>
4. Северная Ирландия. Энциклопедия «Кругозор». – Режим доступа : <http://sm.aport.ru/scripts/template.dl>
5. Education Reform Act 1988. – HMSO, London, 1986.

Подано до редакції 04.09.2010

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ НА УРОКЕ ИСТОРИИ ИСКУССТВ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ ИСКУССТВ)

чотирьох християнських конфесій: римо-католиками, пресвітеріанами, англіканцями та методистами. Проте, в той час, як більшість шкіл користується такими програмами, католицькі школи, що належать добровільним організаціям і знаходяться під протекторатом католицької церкви, продовжують навчати виключно у конфесійному руслі, мотивуючи це тим, що охоплюють все, що запропоновано в Узгоджених програмах. У більшості ж підконтрольних шкіл релігійна освіта носить виражену біблійну спрямованість, у той час як інтегровані школи тяжіють до мультикультурного викладання та феноменологічних моделей освіти. Разом із тим, дуже часто підхід до релігійної освіти залежить від етнічного складу учнів, побажань батьків та особистих переконань вчителя.

У 2007 році оновлена Узгоджена програма релігійної освіти, підготована тими ж чотирма релігійними конфесіями, була підтримана та представлена у школах. Зміст програми для більшості вікових груп будується навколо трьох напрямів:

1. Боже одкровення.
2. Християнська церква.
3. Мораль (християнська).

Показово, що переглянута програма включає також ще один напрям вивчення – “Світові віросповідання”, який з’являється на третьому ключовому ступені (учні 11 – 14 років). Намагання ввести його у початковій школі, зустріло різку критику з боку представників церкви, оскільки таке нововведення, на їхню думку, “вводить учнів у замішання” [3].

Таким чином, особливості релігійної освіти у Північній Ірландії значною мірою визначаються деномінаційним складом населення. З одного боку релігійна освіта є важливим чинником у формуванні ціннісної і світоглядної системи особистості, осягнення культури і релігійних традицій свого народу, самоідентифікації особистості, з іншого – індикатором політичної напруги в Північній Ірландії. Шукаючи шляхи змінити існуючу ситуацію, уряд Великої Британії намагається запровадити по всій країні єдиний стандарт релігійної освіти, як це було зроблено після прийняття закону Про державну освіту від 1988 р. в Англії та Уельсі [5]. Проте наскільки вдалимі такі спроби можуть бути у Північній Ірландії, де існує значна кількість католицьких шкіл, які традиційно знаходяться під патронатом церкви, може показати лише час.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, дослідження особливостей релігійної освіти в Північній Ірландії дозволяє зробити висновки про те, що на сучасному етапі релігія продовжує відігравати значну роль у суспільстві. Як і раніше вона може поєднувати людей, спрямовувати до конструктивного діалогу, так і бути джерелом політичного і суспільного протистояння. Виходячи з цього, на прикладі Північної Ірландії видно, наскільки делікатною і продуманою повинна бути політика держави у галузі організації і впровадження релігійної освіти, щоб привести до виховання добropорядних громадян, які вболівають за єдність своєї країни, прагнуть до співпраці з іншими народами, обстоюють загальнолюдські цінності і ідеали.

Резюме. У статті підкреслюється роль релігійної освіти на сучасному

Після педагогічного експерименту було проведено анкетування, співбесіда, тестування та аналіз тестових робіт, який засвідчив, що студенти експериментальних груп швидше виявляють не лише мобільність у спілкуванні, а й уміння взаємодіяти з представниками інших мов та культур, а також можуть легко пристосовуватися до будь-яких обставин, що швидко змінюються. Істотність, не випадковість зростання якості знань студентів експериментальної груп, порівняно з контрольними, було доведено шляхом застосування критерію Вілкоксона.

Аналіз результатів даних діагностичних методик засвідчив зростання рівнів міжкультурної компетенції студентів як експериментальних так і контрольних груп (табл. 2).

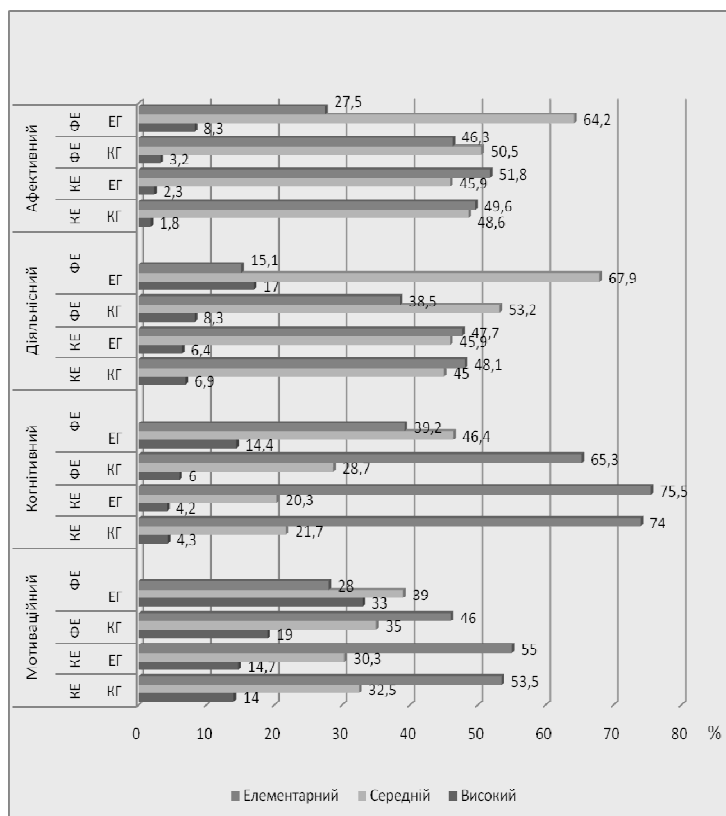
Таблиця 2

Показники рівнів сформованості міжкультурної компетенції студентів (формульний експеримент)

Критерії	мотиваційний		когнітивний		діяльнісний		афективний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%	%	%	%	%
високий	19,0	33,0	6,0	14,4	8,3	17,0	3,2	8,3
середній	35,0	39,0	28,7	46,4	53,2	67,9	50,5	64,2
елементарний	46,0	28,0	65,3	39,2	38,5	15,1	46,3	27,5

Так, *високий рівень* за мотиваційним критерієм в експериментальних групах зріс на 18,3%, у контрольних – на 5%; за когнітивним – 10,2% і 1,7% відповідно; за діяльнісним – зріс на 10,6% і 1,4%; за афективним – зріс на 6% і 1,4%. *Середній рівень* за мотиваційним критерієм в експериментальних групах зріс на 8,7%, в контрольних – на 2,5%; за когнітивним – на 26,1 % і 7% відповідно; за діяльнісним – зріс на 22% і 8,2%; за афективним – зріс на 18,3% в експериментальних групах і на 1,9% в контрольних; *елементарний рівень* за мотиваційним критерієм в експериментальних групах зріс на 27,0%, в контрольних – на 7,5%; за когнітивним знизився на 36,3% в експериментальних групах і на 8,7% відповідно в контрольних; за діяльнісним критерієм знизився на 32,6% в експериментальних і на 9,6% контрольних групах; афективним критерієм знизився на 24,3% в експериментальних, на 3,3 % в контрольних. Найбільші зміни спостерігалися за мотиваційним та когнітивним критеріями. Порівняння кількісних даних, отриманих під час констатувального і формульного експериментів в експериментальних і контрольних групах свідчать (рис. 1), що реалізація моделі формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів у навчально-виховному процесі призвела до позитивних змін усіх структурних компонентів

міжкультурної компетенції: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, афективного.



КГ – контрольна група
ЕК – констатувальний експеримент
ЕГ – експериментальна група
ФЕ – формульальний експеримент

Рис. 1. Динаміка рівня сформованості міжкультурної компетенції студентів на констатувальному й після формульального етапу експерименту (в експериментальній і контрольній групах)

На основі отриманих даних про сформованість рівнів МКК студентів-економістів вираховувалася середня величина, яка відображала рівень сформованості кожного компонента цієї готовності. В експериментальних групах кількість студентів, які досягли високого рівня міжкультурної компетенції склав 30,0% (в контрольних – 14,8%); середнього – 38,9% (в контрольних – 29,2%); елементарного – 20,5% (в контрольних – 38,1%).

школи з віросповідних у державні, отримавши натомість ключові посади в управлінні системою освіти. Щодо католицької церкви, то вона не лише зберегла свої позиції у шкільній освіті, але й у результаті серії переговорів про устрій шкільного керування домоглася фінансування католицьких шкіл з державного бюджету.

У 1947 р. був прийнятий закон Про освіту, близький за змістом до Закону про освіту 1944 р. в Англії та Уельсі. Як наслідок, у Північній Ірландії з'явилися початкові та середні школи, які, в свою чергу, ділилися на три типи: допоміжні, класичні та технічні. Така система освіти зберігалася протягом усіх останніх десятиліть. Планується, що нововведення, запроваджені у 2008 р., наблизять систему освіти Північної Ірландії до загальних стандартів, існуючих у Великій Британії.

Між тим, вже за часів раннього Середньовіччя Ірландія була відома у світі як «острів старців та школярів» [4]. Цією славою вона завдячувала ірландським монахам, які засновували монастирі, а при монастирях – школи. Ці школи стали інтелектуальними центрами всієї християнської Європи. Монахи-місіонери, які отримали освіту при монастирях, відправлялися за межі країни та ставали шкільними вчителями та проповідниками в усьому західному світі. Ірландські рукописи були знайдені по всій Європі. Духовну першість Ірландія утримувала протягом кількох століть. Ще у 825 р., коли острів почали турбувати своїми набігами вікінги, один з ірландських учених був у числі засновників майбутнього університету в Павії. Ірландська колонія, що була розташована у п'ятнадцяти милях від ірландського берега, приймала активну участь у духовній та інтелектуальній експансії не лише на континент, але й в Британію.

Ірландці бережно ставляться до традицій, закладених у ті часи, наголошуючи, що освіта – це особлива турбота країни, питання національного престижу. Програма середньої школи тут створюється з урахуванням здібностей учнів та їхньої релігійної приналежності. Як і всюди в Об'єднаному Королівстві, в Північній Ірландії існує необхідний мінімум знань про релігію, який повинні отримати учні. Характерною рисою є те, що останніми роками активно заохочується інтегроване навчання дітей католиків та протестантів, але фактично діти протестантів ходять до протестантських шкіл, католиків – до католицьких, тому більшість населення вважає шкільну систему Північної Ірландії поділеною. З метою змінити цю ситуацію, з 1981 р. почали розвиватися школи, які надають освіту дітям, незалежно від віросповідання. Проте, за даними 2008 р., існує не більше 60 таких шкіл, що охоплюють лише 6% дітей шкільного віку [3].

Зазначені особливості пояснюють, чому, на відміну від інших частин Великої Британії, у Північній Ірландії релігійна освіта, яка є обов'язковим предметом протягом усього терміну навчання, переважно конфесійна та спрямована більшою мірою на християнську традицію. Намагаючись послабити вплив деномінаційних факторів та сприяти подоланню релігійної нетерпимості та розвитку мультикультурного підходу до вивчення релігії, починаючи з 1990-х років, школи законом зобов'язані користуватися Узгодженою програмою релігійної освіти, яка укладена представниками

спроможним збагатити вітчизняну педагогіку (В. Єленський, Ф. Козирев, І. Метлик, І. Понкін та ін.). Проте особливості релігійної освіти в кожній країні визначаються значною кількістю факторів, дослідження яких дозволяє визначити їх вплив на розвиток релігійної освіти, а також причини труднощів, що виникають у цій галузі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи з цього, мета статті – дослідити вплив деномінаційних та політичних факторів на розвиток і стан шкільної релігійної освіти на прикладі Північної Ірландії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Північна Ірландія має відносно невелику кількість населення (1,6 мільйонів людей). Обов'язкова шкільна освіта охоплює вік від 4 до 16 років, хоча учні можуть навчатися до 18. Більше, ніж 90% дітей у провінціях відвідують школи, які відносяться до місцевих релігійних чи культурних спільнот [3]. Як правило, це католицькі школи (Catholic Schools) чи школи, які контролює держава (Controlled Schools). І хоча теоретично всі школи зараз знаходяться на утриманні держави, католицькі школи наділені правом навчати католицької віри, а учні, починаючи з молодшої школи, готуються до катехізації. Що ж до підконтрольних шкіл, своєю більшістю вони належать до протестантських спільнот і офіційно є невіресповідними, тобто проповідують не лише християнську традицію.

Північна Ірландія – єдине у Великій Британії місце, де в анкетах просять вказати релігійну приналежність. Між тим, на відміну від Англії та Шотландії, державної релігії тут немає. Біля трьох п'ятих населення Північної Ірландії – протестанти, дві п'ятих – католики. Більшість протестантів виступають за продовження союзу з Об'єднаним Королівством, католики – за об'єднання з Ірландською республікою. Показово те, що релігійні переконання повністю ототожнюються з політичними поглядами та відображують глибокий розкол, який має місце у суспільстві. Дослідивши історичні фактори, можна сказати, що кількісна перевага протестантів пояснюється наслідками політики заселення Північної Ірландії англійцями та шотландцями у XVII столітті. Ця кампанія проводилася з метою колонізації: землі відчужувалися в ірландських землевласників та надавалися англійським та шотландським поселенцям. Тому навіть зараз жителі східних районів Північної Ірландії мають значну схожість у мові та звичаях з населенням Шотландії, а ті, хто живе на півдні та заході, явні ознаки англійського походження. Разом із тим, у західних районах добре збереглося ірландське коріння [4].

На сучасному етапі освіта є одним з пріоритетних напрямів державної політики Великої Британії і, зокрема, Північної Ірландії. Прийняття рішень, що визначають перспективи розвитку цієї галузі, здійснюється на самому високому рівні і має під собою вагоме правове підґрунтя, яке почало закладатися ще за часів формування державної системи освіти.

Немаловажним є той факт, що з самого початку формування (1830-ті рр.) державна система освіти Північної Ірландії мала сектантську (відокремлену) спрямованість. Спроби інтегрувати її в загальну освітню систему на той час результатів не дали. Єдиною поступкою було те, що міністерство освіти країни домовилося з главами трьох протестантських церков, щоб вони передали свої

Вірогідність результатів експерименту було перевірено за допомогою χ^2 -критерію, довівши, що вибірки КГ та ЕГ на початок формувального експерименту не мають суттєвих відмінностей і належать до однієї генеральної сукупності, а сформованість міжкультурної компетенції КГ та ЕГ на кінець експерименту має суттєві відмінності в бік позитивної динаміки

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що запроваджена авторська модель формування міжкультурної компетенції студентів сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, а саме: розвитку в студентів навичок самореалізації емоційної стійкості та вміння приймати правильне рішення відповідно до міжкультурного оточення.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають у формуванні міжкультурної компетенції на основі інтеграції гуманітарних дисциплін у ВНЗ, підготовці викладачів гуманітарних дисциплін до формування міжкультурної компетенції у студентів, організації умов формування міжкультурної компетенції в системі дистанційної освіти.

Резюме. В статті розкриваються результати експериментального дослідження по впровадженню моделі формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів в навчально-виховному процесі вузу, отримані на основі діагностики рівнів її сформованості, за визначеними критеріями, які відображають зміст і структуру міжкультурної компетенції. **Ключевые слова:** міжкультурная компетенция, эксперимент.

Резюме. У статті розкриваються результати експериментального дослідження з впровадження моделі формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів у навчально-виховний процес вищого навчального закладу, отримані на основі діагностики рівнів її сформованості, за визначеними критеріями, що відображають зміст і структуру міжкультурної компетенції. **Ключові слова:** міжкультурна компетенція, експеримент

Summary. The article reveals the results of model implementation of intercultural competence development in prospective economists in the educational process of higher educational establishments obtained on the basis of assessment of its formation levels according to the definite criteria that reflect the content and structure of intercultural competence. **Keywords:** intercultural competence, experiment

Література

1. Бажин И. И. Исследование систем управления : компакт-учебник / И. И. Бажин. – Х. : Консум, 2004. – 336 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
3. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С.31–43.
4. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія / Р. О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.

5. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации : научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики / П. Н. Донец. – Х. : Штрих, 2001. – 386 с.

6. Зеліковська О.О. Модель формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів та її теоретичне обґрунтування / О.О. Зеліковська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол. Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – К., 2010. – Вип. 155. – Ч. 1. – С. 286–293.

7. Ларина Т. В. Этностилистика в ее коммуникативном аспекте / Т. В. Ларина // Известия РАН. – 2007. – С. 3–17. – (Серия литературы и языка ; том 66, № 3).

8. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Копил Галина Олексіївна. – К., 2007. – 248 с.

9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

10. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна. – К., 1993. – 374 с.

11. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 46 с.

12. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого: Підручник для науковця / Ю.П. Сурмін– К.: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.

13. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

14. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 20 с.

15. Byram M. Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers [Електронний ресурс] / M. Byram B. Gribkova, H. Starkey. – Режим доступу : <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>

16. Gudykunst William B. Bridging Differences. Effective Intergroup Communication / William B. Gudykunst. – Thousand Oaks, Calif. ; London : SAGE, 2004. – 425 p.

17. Hall E. The Silent Language / E. Hall. – NY : Doubleday, 1959.

18. Hofstede G. H. Culture's consequences: international differences in work-related values / G. H. Hofstede. – London: Sage Publications, 1980. – 475 p

Подано до редакції 05.09.2010

С.75-77.

5. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера / Ю.М. Орлов . – М.: Просвещение, 1987. – 341 с.

6. Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. / Під ред. Н.В.Гузій. – К., 1997. – С.3-5.

7. Содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова. – Рос. гуманит. науч. фонд. Ин-т пед. инноваций РАО „Инноватор” – Медфорд. ин-т образования. – 1995. – 103 с.

8. Фромм Э. Душа человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1992. – 430 с.

Подано до редакції 12.09.2010

УДК 37.014

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В ПІВНІЧНІЙ ІРЛАНДІЇ

Погромська Ганна Іванівна

кандидат педагогічних наук,

ст. викладач кафедри педагогіки

Горлівського державного педагогічного

інституту іноземних мов (м. Горлівка)

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Одним з найважливіших завдань сучасної школи є виховання особистості, здатної до життя в глобалізованому багатокультурному та багатонаціональному суспільстві. Готовність до діалогу культур, толерантне ставлення до інших традицій та вірувань повинні стати запорукою мирного і гармонійного співіснування в майбутньому. Але щоб побудувати саме таке майбутнє, потрібно вже в школі «пояснювати молоді історичну, культурну і релігійну основу різних ідеологій, з якими вони зіштовхуються в суспільстві, за місцем проживання або в класі» [1]. Особливо важливим це є для тих країн, де існують місця компактного проживання тієї чи іншої національності, людей що належать до різних релігійних традицій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор. Питання про те, що на сучасному етапі школа повинна надавати «знання не заради знань», а для «формування світогляду людини, для виховання її духовного типу» [2], широко обговорюються на сторінках як вітчизняної так і зарубіжної наукової літератури. Зокрема підкреслюється, що чимале значення у формуванні ціннісної системи особистості, толерантного ставлення, екуменізму має відігравати релігійна освіта та виховання (І. Бех, М. Євтух, О. Вишневський, М. Закович, Д. Конюхов, А. Кураєв, М. Лагодич, З. Таратайцев, Т. Тхоржевська та ін.). Разом із тим, підкреслюється, що вивчення світового досвіду у галузі організації, впровадження, правової підтримки релігійної освіти у державних школах, дослідження змісту та форм її реалізації є не лише актуальним, а

виконання різних видів дослідницької діяльності, готовністю до виконання цієї діяльності, що передбачає суб'єктивно-активну позицію і усвідомлення значущості науково-дослідницької діяльності у вирішенні професійних завдань методами;

2. Основними компонентами дослідницької культури майбутніх вчителів математики є мотиваційний, когнітивний, операційний, креативний і рефлексивний.

3. Кожен з компонентів дослідницької культури має однойменний критерій (мотиваційний, когнітивний, операційний, креативний і рефлексивний) і свої показники.

4. Основними педагогічними умовами підвищення рівня дослідницької культури майбутніх вчителів математики в процесі їх науково-дослідницької діяльності є: створення відповідного освітнього середовища, яке стимулює постійний пошук і особистісний розвиток студента, включення студентів і викладачів у різні форми організації науково-дослідницької діяльності; поетапність і безперервність процесу науково-дослідницької діяльності студентів протягом всього курсу навчання.

5. Подальшого дослідження вимагає питання формування математичної культури майбутніх вчителів математики в процесі їх науково-дослідницької діяльності.

Резюме. У статті розглянуто педагогічні умови розвитку дослідницької культури майбутніх вчителів математики як одного з результатів і складових їх науково-дослідницької діяльності. **Ключові слова:** майбутній учитель математики, дослідницька культура, професійна підготовка, науково-дослідна діяльність.

Резюме. В статье рассмотрены педагогические условия развития исследовательской культуры будущих учителей математики как одного из результатов и составляющих их научно-исследовательской деятельности. **Ключевые слова:** будущий учитель математики, исследовательская культура, профессиональная подготовка, научно-исследовательская деятельность.

Summary. In the article the pedagogical terms of development of research culture of future teachers of mathematics are considered as one of results and constituents of their research activity **Keywords:** future teacher of mathematics, research culture, professional preparation, research activity.

Література

1. Капустина, Н.М. Базовая культура личности [Текст] / Н.М. Капустина, А.А. Харунжев: Методические рекомендации. – Киров: Изд-во ВятГТУ, 2002. – 23 с.

2. Крылова Н. Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы [Текст] / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С.51-54.

3. Леонтович А. В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. – Москва, 2003. – 210 с.

4. Олексюк О.М. Синергетичний підхід до формування творчої особистості фахівця-музиканта / О.М. Олексюк // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. / Під ред. Н.В.Гузій. – К., 1997. –

УДК 373. 3: 159. 922. 72

РОЛЬ ЗЕМСТВА И ЗЕМСКИХ СЪЕЗДОВ В СФЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Канишева Марианна Александровна
ассистент кафедры педагогики

Актуальность исследования. Создавая новую систему образования, необходимо учитывать не только тенденции развития зарубежных моделей образования, а в первую очередь возрождать национальные историко – педагогические традиции, поэтому актуальным и необходимым становится изучение деятельности учебных учреждений государственного, общественного и частного характера нашего недалёкого прошлого.

Мы считаем, что для этого необходимо обратиться к уже накопленному определенно положительному опыту земского образования в Крыму в конце XIX - начале XX века, исследуя который, мы обнаруживаем выход на всю учебно-воспитательную практику, требования к учителю, к его подготовке и переподготовке. Во все времена школа была социальным институтом общества, одним из важнейших механизмов государственного влияния на решение социальных проблем.

В конце XIX – начале XX века получили развитие разнообразные учебные заведения, в числе которых были национально-конфессиональные, предложенные российской администрацией Таврической губернии, а также прогрессивными национальными педагогами. В данный период ведущее место в Крыму занимали именно земские школы.

Таврическое губернское земство, куда входили и Крымские земства - Симферопольского, Ялтинского, Феодосийского, Евпаторийского, и Перекопского уездов, в частности, считались передовыми и демократическими, а результаты их работы были известны далеко за пределами губернии, именно поэтому и вызвали интерес нашего исследователя.

В связи с этим, на наш взгляд, глубокое изучение данной проблемы даст возможность творческого применения опыта земства и земских съездов, поможет выявить необходимые механизмы привлечения к решению образовательных вопросов государства и широких кругов общественности, через органы местного самоуправления.

Цель данной статьи показать показывается роль земства и земских съездов в сфере начального образования в Таврической губернии во второй половине XIX века– начале XX века, а также осветить просветительскую деятельность в Таврической губернии известного земского педагога Н. А. Корфа в 70-80 гг. XIX столетия.

Анализ историко – педагогической литературы говорит о том, что до сих пор не было проанализировано в четкой системе роль земства и земских съездов в сфере начального образования в Таврической губернии во второй половине XIX века– начале XX века и свидетельствует о том, что проблемы

участия земского самоуправления в развитии образования всегда вызывали естественный интерес исследователей. Высоко оценивали роль земства в создании начальной школы нового типа известные педагоги и общественные деятели – современники земства Х. А. Алчевская, М. Ф. Бунаков, М. О. Корф, С. Ф. Русова, К. Д. Ушинский, М. В. Чехов и др., обобщали результаты работы земств и доказывали её эффективность сравнительно с Министерством народного образования - Г.О. Фальборк и В. И. Чарнолуцкий; Е. О. Звягинцев критиковал правительственную антиземскую политику, особенно деятельность института инспекции народных училищ и отстаивал необходимость расширения границ компетенции земств в образовательной отрасли.

В работах Г. Е. Жураковского, М. О. Константинова, С. Б. Паниной, О.И. Пискунова, О.К. Римакова, В. Я. Струминского говорится о вкладе земств в начальное образование. Роль земств и общественности в развитии начального образования определили М. Г. Заволока и О. В. Осоков.

В историко – педагогических монографиях и публикациях Г. А. Герасименко, Е. А. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Панагина, Б. К. Тебеева роль земств рассматривается в общих чертах. Одним из первых исследователей особенностей земской деятельности на украинской территории стал В. И. Борисенко, а также освещению этой проблемы посветили свои исследования Б. И. Байк, И. А. Грушкевич, О. Г. Дзевирин, Н. П. Калениченко и др. Значительный вклад в раскрытие образовательной деятельности органов земского самоуправления Украины сделали О. М. Гуз, В. В. Курченко, О. И. Мармазова, Р. Л. Гавриш и Х. М. Дровозюк в своих исследованиях рассмотрели особенности земской образовательной политики на левобережной и правобережной Украине.

Осмыслению теоретико-методологических основ исследования оказывали содействие работы современных отечественных научных работ в области теории и истории педагогики: Л. Вовка, В. Евдокимова, Н. Б. Евтух, С. Золотухиной, О. Любар, Д. Федоренко, М. Стельмахович, В. Кремня, О. Савченко, О. Сухомлинской, М. Ярмаченко, Н. Калениченко, С. Гончаренко, П. Фомина и др.

Отдельные аспекты развития земского начального образования на полуострове в данный период рассматривались в работах: Моисеенковой Л.С., Шуклиной С.А., Кучерганской А.Б., Ганкевич В.Ю., Непомнящим А.А., Еременко Г.Г., Давыдова Е.Н., Петренко Л.В., Кузнецовой Н.В. и др.

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

Во второй половине 70-х гг. количество земских школ в Таврической губернии продолжало увеличиваться, росли и размеры ассигнований на народное образование. К 1880 г. эта сумма достигла 241.1 тысячи рублей. По затратам на душу населения народное образование Таврической губернии занимало первое место в России. Таврические земство и в 80-е гг. продолжало занимать передовые позиции в деле народного образования в России.

дослідницької діяльності ми враховували різні чинники: враховувався рівень первинних умінь і навичок наукового дослідження майбутніх вчителів математики; процес включення їх у науково-дослідницьку діяльність розглядалося в єдності і цілісності, безперервно з першого до останнього курсу навчання.

При цьому спочатку робота була спрямована на формування стійкої мотивації науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики та з однією її складових – дослідницької культури. При вивченні професійно-орієнтованих предметів обов'язково використовувалися завдання науково-дослідницького характеру як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності, студенти залучалися до написання рефератів, готували наукові повідомлення та їх презентації, брали участь у роботі постійно діючих науково-практичних семінарів, які для кожного курсу наповнювалися своїм змістом.

На другому курсі, після читання спецкурсу «Основи наукових досліджень» студенти обирали тематику дослідження (педагогічну або математичну), вчилися застосовувати вивчену теорію на практиці. На цьому етапі відбулося первинне осмислення і систематизація засвоєних знань, умінь і навичок, що призвело до переходу на новий рівень – когнітивний та операційний компоненти дослідницької культури майбутніх вчителів математики.

Далі студенти включалися в науково-дослідницьку діяльність більш високого рівня у відповідності з інтересами та уподобаннями через роботу в проблемних групах. Кожна проблемна група вивчала різні напрямки майбутньої професійної діяльності. Особливою формою на даному етапі для найбільш зацікавлених майбутніх вчителів математики була робота в проблемних гуртках, які були побудовані на міждисциплінарній основі. Підсумком роботи на другому етапі є участь майбутніх вчителів математики в підсумкових наукових конференціях університету («Тиждень науки», «Студентська практика – ключ до майбутньої професії»).

Далі основна робота була спрямована на розвиток операційного, креативного та рефлексивного компонентів. На цьому етапі в курсі математичної статистики спеціально вивчалася тема, присвячена використанню математичної статистики в педагогічному дослідженні. Набутий досвід дозволив студентам готувати творчі наукові роботи з педагогіки та математики на республіканські, всеукраїнські та міжнародні конкурси наукових робіт студентів, брати участь в олімпіадах, публікувати результати досліджень у різних збірниках конференцій, в тому числі і міжнародних.

У період експерименту ми проводили постійний моніторинг компонентів дослідницької культури майбутніх вчителів математики. Засвоєні майбутніми вчителями математики професійно-дослідницькі знання, вибудована система мотивації, набуті вміння та навички фіксуються в індивідуальному досвіді і проявляються в організації та проведенні ними наукового дослідження.

Таким чином, на основі вищевикладеного можна зробити наступні

ВИСНОВКИ:

1. Дослідницька культура майбутнього вчителя математики являє собою інтегративну якість особистості, що характеризується спрямованістю на

вчителів математики, передбачає не тільки опору на науково-дослідницьку діяльність, вибір найбільш ефективних методів навчання, але й використання варіативних форм організації науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики в процесі їх професійної підготовки.

Високий рівень дослідницької культури майбутніх вчителів математики характеризується стійким проявом активності в саморозвитку студента, прагненням дізнатися більше, ніж передбачено програмами; усвідомлення цінності дослідницької культури, вважаючи її важливою для подальшої професійної діяльності; має стійкий інтерес до науково-дослідницької діяльності; активно бере участь у конкурсах дослідницьких робіт; вміє ставити перед собою дослідницькі завдання, застосовувати відповідно до умов основні методи дослідження для вирішення дослідницьких завдань; володіє навичками пошуку інформації, включаючи Інтернет; володіє навичками оформлення результатів дослідження; вміє представляти результати проведеного дослідження, обробляти результати методами математичної статистики, розуміє значення вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності, має знання, достатні для їх вирішення, і може їх застосувати в ситуації невизначеності.

Середній рівень дослідницької культури майбутніх вчителів математики характеризується усвідомленням необхідності вивчення методів наукового дослідження в майбутній професійній діяльності, проявом інтересу до саморозвитку, але активність при цьому невелика, зацікавленим ставленням до освоєння методів дослідження; умінням застосовувати частину методів дослідження, студент в основному володіє навичками пошуку інформації; частково усвідомлює цінність дослідницької культури; недостатньо володіє навичками оформлення результатів дослідження; прагне до науково-дослідницької діяльності; не повною мірою володіє навичками подання результатів дослідження; має знання, достатні для вирішення дослідницьких завдань в типових ситуаціях; неадекватну самооцінку (завищену або занижену).

Низький рівень характеризується тим, що студент не усвідомлює значущість дослідницької діяльності; не проявляє інтересу до освоєння методів науково-дослідницької діяльності; виявляє деякий інтерес до виконання нескладних завдань, і в нього відсутня творча активність, самостійність, він вважає за краще працювати в складі групи; не вміє самостійно застосовувати методи наукового дослідження, володіє елементарними навичками пошуку інформації; має уявлення про оформлення результатів дослідження; не володіє навичками публічного виступу.

Нульовий рівень характеризується індивідуальним ставленням до науково-дослідницької діяльності, дослідницької культури, студент відмовляється виконувати будь-які науково-дослідницькі завдання, лише тільки навчально-дослідні й лише на формальному рівні. Не має необхідності займатися саморозвитком, відмовляється самостійно шукати інформацію і публічно представляти отримані результати.

В експериментальній роботі з формування дослідницької культури майбутніх вчителів математики в процесі їх підготовки до науково-

Показатель охвата детей начальной школой в Таврической губернии был самым высоким в России и составлял 4,2% [1, с. 150].

Несмотря на недовольство правительства и трудности, Таврическому земству удалось добиться определенных успехов в развитии экономики края. В исследовании Веселовского земства Таврической губернии занимали одно из первых мест в России по затратам средств на хозяйственные нужды [3., с. 18].

Работой многих учительских съездов и курсов руководили многие виднейшие русские педагоги. В работе съезда, проходившего в 1870 году в Симферополе, принимал участие К.Д.Ушинский [4, с.23]. Он дал высокую оценку земским школам вообще и крымским в частности «Я много видел съездов народных учителей за границей, - говорил он руководителю съезда И.П.Деркачеву, - и там не волновался. Но как могу не волноваться здесь, как могу удержаться от бесед с этими русскими молодыми горячими людьми? Я бы хотел вложить в их сердца все те думы, которые меня волнуют при виде застоя и невежества на моей родине. Эти горячие головы просто влюбились в их земские школы, и я готов весь остаток моей жизни посвятить этим школам» [5, с. 35]. При большой инициативе знаменитого крымского педагога и земского деятеля Деркачева И.П. Таврическая губерния и Крым в частности, был знаменит своими земскими школами с самого начала их существования.

К концу первого десятилетия деятельности земств в Таврической губернии функционировало уже 203 земских школы с 11093 учащимися [6, л. 70].

За двадцать лет деятельности земств количество начальных народных училищ в губернии увеличилось с 90 до 655, т. е. более чем в 7 раз, а количество учащихся в них с 3612 до 32976 человек, т. е. более чем в 9 раз [1, с. 150].

Учителей для низшей и начальной школы готовили учительские семинарии, школы, институты (в Таврической губернии в 1874 году в Феодосии был открыт учительский институт, а в 1875 году в Бердянском уезде учительская семинария), и 1/3 расхода на них шла из земских средств [7, л. 93]. Сознывая, что душой школы является учитель, земства заботились о профессиональной подготовке учителей земских школ. Поэтому именно передовые земства стали инициаторами первых съездов народных учителей, которые совмещались с учительскими курсами [8, с.23].

Съезды 70 – начала 80-х гг. XIX века отличались как по всей России, так и в Таврической губернии в частности, массовостью и высокой активностью их участников. Как правило, каждому съезду предшествовала значительная подготовительная работа: часть учителей писала рефераты, другая – готовила открытые уроки, иногда организовывалась педагогическая выставка. На съездах царила полная демократическая атмосфера: учителя имели возможность не только обмениваться приобретенным опытом и мыслями по поводу обсуждаемого вопроса, но и вносить дополнительные вопросы и принимать коллективные резолюции, выступать с рефератами. Темы рефератов охватывали множество важных вопросов по начальному обучению: проблемы звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте; принципа наглядности; методики объяснительного чтения; приемов

установления классной дисциплины и другие вопросы по методикам начального обучения [9, с. 81–82].

В результате такой работы, на съездах принимались резолюции не только по узко методическим направлениям, но и по многим проблемам начального образования. Учителя поднимали перед школьным руководством как общие вопросы улучшения состояния народного образования и повышение социального статуса народного учителя, так и внедрения обучения детей родным им языком. Уровень съезда, качество его работы во многом зависели от его руководителя.

Работой учительского съезда в Бердянске в 1883 году руководил известный земский деятель Н. А. Корф. Им были организованы в 1867 году в Александровском уезде Екатеринославской губернии первые в России учительские курсы. Позже, став председателем училищного совета Александровского уезда, Корф фактически руководил народным образованием не только в своём, но и в соседних уездах, особенно в Бердянском уезде Таврической губернии [8, с.23].

Воспользовавшись пребыванием барона Корфа в России в 1873 году, Бердянская уездная земская управа Таврической губернии пригласила его обозреть её школы и дать о них своё заключение. Благодаря разумному, внимательному и участливому отношению земской управы эта педагогическая экскурсия принесла существенную пользу. Барону Корфу пришлось осмотреть только 17 школ в этом уезде и произвести испытания более 900 учащихся. Но представители бердянской управы, сопутствовавшие ему в этой экскурсии, в каждую из посещаемых им школ приглашали учителей из соседних сел. В их присутствии барон Корф давал образцовые уроки по тем именно предметам, которые в ней оказывались слабыми. В заключение же был представлен подробный отчет земскому собранию, который был напечатан им и разослан по школам в виде меры воздействия на учителей. Под влиянием личного руководства барона Корфа и его отчета в Бердянском уезде в 1873 году были составлены две инструкции, направившие дело народного образования на рациональный путь: одна инструкция — от местного училищного совета — касалась порядка преподавания, размера учебного курса, выбора руководств,— словом, собственно педагогической стороны дела; другая же инструкция — от имени уездной земской управы — касалась времени начала и окончания учебных занятий, отношения учителей к местному обществу и земству и разных других организационных и хозяйственных сторон школьного дела. Благодаря этим земским мероприятиям, а тем более — личному руководству барона Корфа, указаниям и советам, преподанным им в своем «Отчете» земскому собранию, народное образование в Бердянском уезде получило такое быстрое, энергичное и прочное развитие, каким не может похвалиться буквально никакая другая местность в России, не исключая даже столичных и наиболее богатых провинциальных городов. В 1880 году, например, т.е. через семь лет после посещения бароном Корфом, вполне благоустроенных русских народных школ в Бердянском уезде было уже около 100, более чем с 7500 учащихся; годичный расход земства на народное образование достигал 75 тысяч рублей, не считая 10 тысяч рублей, издерживаемых сельскими

Дослідницьку культуру майбутнього вчителя математики ми розглядаємо як інтегративну якість особистості, що характеризується спрямованістю на виконання різних видів дослідницької діяльності, готовністю до виконання цієї діяльності, що передбачає суб'єктивно-активну позицію і усвідомлення значущості науково-дослідницької діяльності у вирішенні професійних завдань методами. Дослідницька культура проявляється через єдність взаємозалежних мотиваційного, когнітивного, операційного, креативного та рефлексивного компонентів.

Розглянемо зміст кожного з перерахованих компонентів дослідницької культури майбутнього вчителя математики. Мотиваційний компонент передбачає усвідомлення особистісного сенсу науково-дослідницької діяльності, її значення у професійній діяльності, самореалізації і саморозвитку у професії.

Операційний компонент дослідницької культури включає наявність у майбутнього вчителя математики умінь і навичок науково-дослідницької діяльності, володіння основними дослідницькими методами (спостереження, опитування, анкетування, експеримент; математичні методи обробки даних; вміння працювати з джерелами інформації; узагальнювати та подавати матеріал у вигляді звіту, реферату, доповіді).

Когнітивний компонент дослідницької культури припускає наявність у майбутнього вчителя математики знань про дослідницьку культуру; особливості організації та проведення науково-дослідницької діяльності, необхідних для вирішення професійних дослідницьких завдань: про специфіку методів розв'язання дослідницьких завдань і умов їх застосування.

Креативний компонент дослідницької культури майбутнього вчителя математики характеризується вміннями розуміти цінності наукової творчості, дослідницької активності, оригінальності, навичками адаптації наукової творчості до свого дослідницького досвіду, самостійно отримувати і перетворювати отримані знання в професійній діяльності.

До рефлексивного компоненту ми відносимо вміння саморефлексії щодо проведеної науково-дослідницької діяльності, здійснювати самооцінку і самоаналіз результатів дослідницької діяльності і особистісних якостей, що забезпечують успіх у розвитку дослідницької культури.

Кожен з перелічених компонентів дослідницької культури має одиниєний критерій (мотиваційний, когнітивний, операційний, креативний і рефлексивний), а також відповідні показники по кожному з критеріїв. Відзначимо, що в ідеалі на високому рівні розвитку дослідницької культури майбутній вчитель математики має стійку мотивацію на використання науково-дослідницької діяльності в професійній діяльності; міцні знання про методи наукового дослідження, варіанти їх застосування у професійній діяльності; розвинені вміння та навички науково-дослідницької діяльності; високу дослідницьку активність; високу здатність до саморефлексії щодо результатів і організації власної науково-дослідницької діяльності. Рівні розвитку дослідницької культури майбутніх вчителів математики ми розглядали такі: нульовий, низький, середній, високий.

Виявлення нових підходів розвитку дослідницької культури майбутніх

і цінностей дослідження учасниками освітнього процесу відбувається розвиток їх взаємних позицій в партнерські взаємини.

У рамках проведеного дослідження ми припустили, що підвищити рівень дослідницької культури майбутніх вчителів математики в процесі їх науково-дослідницької діяльності можна за рахунок реалізації наступних педагогічних умов: створення відповідного освітнього середовища, яке стимулює постійний пошук і особистісний розвиток студента, включення студентів і викладачів у різні форми організації науково-дослідницької діяльності; поетапність і безперервність процесу науково-дослідницької діяльності студентів протягом всього курсу навчання.

Родовим поняттям до поняття дослідницької культури є універсальне і багатогаспектне поняття культури, до визначення якого існують різні підходи: аксіологічний (ціннісна оцінка є сукупністю видатних творів людської діяльності, які роблять його життя найбільш комфортним і зрозумілим) (С. Франк, А. Здравомислов, Г. Францев, Н. Чавчавадзе, В. Ядов); діяльнісний (спосіб людської життєдіяльності з перетворення природи, суспільства і самої людини, виражений у продуктах матеріальної і духовної творчості) (Ю. Жданов, М. Каган, Г. Щедровицький); інформаційно-семіотичний (соціально значуща інформація, що передається з покоління в покоління і виражається через цінності, норми, смисли і знаки (символи)) (Р. Барт, Б. Успенський.); структуралістична (сукупність генетично не успадкованої інформації в області поведінки людини) (Ю. Лотман, Ж. Ладан, Ю. Рістева); соціологічний (складна, багаторівнева знакова система, що моделює в кожному соціумі картину світу і визначає місце людини в ньому) (Дюркгейм, Л. Коган, П. Сорокін). Всі ці підходи взаємодоповнюють один одного і сприяють розумінню сутності дослідницької культури.

З позицій філософів М. Бердяєва, Е. Фромма, А. Швейцера культура – це основа розвитку особистості, яка зумовлює і забезпечує сприйняття людиною інших сфер буття. Культура є точкою зіткнення світу і людини, гармонією їх взаємного буття. В якості основи формування дослідницької культури виступає загальна, базова культура майбутнього вчителя математики. У своєму дослідженні ми спиралися на такий зміст базової культури: необхідний мінімум загальних здібностей людини, її ціннісних уявлень і якостей, без яких неможлива як соціалізація, так і оптимальний розвиток генетично задуманих обдарувань особистості [7].

Як справедливо зазначає М. Крилова [2] культура – це не тільки сума цінностей, а й творчий потенціал людей, їх духовність та моральність. Формування дослідницької культури майбутнього вчителя математики на достатньому та високому рівнях неможливо без опори на творчий і професійно-творчий потенціал студента. Це підтверджують Н. Капустіна і А. Харунжєв, які вважає базову культуру необхідною умовою розвитку особистості в діяльності [1].

Ми згодні з думкою вчених про те, що протягом всієї життєдіяльності людини формується базовий комплекс культури особистості, яка є фундаментом основних інтегративних якостей особистості. До таких якостей відноситься і дослідницька культура майбутнього вчителя математики.

обществами, и 32 тысяч рублей, расходующих немцами колонистами на собственные школы, во многих из которых преподается и русский язык. К этому нужно прибавить еще, что в этом типично крестьянском уездном земстве, где совсем нет дворянства, сельское население с такой любовью и сочувствием относится к народной школе, что не считает обременительным для себя одновременно расходовать от 3 до 5 тысяч рублей на сооружение школьных зданий.

Указывая на такой поразительный успех народного образования в Бердянском уезде, необходимо добавить, что и борьба этого уездного земства с крайне неумелой и бестактной местной учебной администрацией также по своему необыкновенна. И если бы не эта борьба, успехи Бердянского земства по народному образованию были бы еще полнее и обширнее. Образцово обставив, например, свои народные школы в материальном отношении, бердянское земство еще в 1877 году возбудило ходатайство об обращении 23 одноклассных земских училищ в двухклассные, с предоставлением им полного содержания от земства.

Таким образом, успех школьного дела в Бердянском уезде это в первую очередь заслуга барона Н. А. Корфа. Лицо, стоявшее в то время во главе бердянского уездного земства, председатель управы А. П. Товбич, единственный крупный землевладелец в уезде и человек высоко-просвещенный, очень серьезно и искренно отнесся к начинаниям барона Корфа в Александровском уезде [10, с. 481-482].

Главе бердянского уездного земства А. П. Товбич одним из первых вступил в деятельную переписку с Н. А. Корфом. Результатом этих отношений было то, что уже в 1873 году, обозревая школы Бердянского уезда, барон Корф мог убедиться в разумной и прочной постановке народного образования. Точно так же и в последующей своей деятельности, не исключая даже и периода борьбы, А. П. Товбич был стойко верен тем разумным началам, которые он воспринял от барона Корфа и путем переписки с ним, и посредством личных сношений, и из его журнальных статей. В этом именно и заключается тайна образцового успеха Бердянского земства в области народного образования [10, с. 483].

Труды барона Корфа в Бердянском и в Мариупольском уезде как руководителя съезда учителей и как обозревателя школ произвели большую сенсацию во всех земских губерниях. Польза от непосредственного воздействия барона Корфа на народных учителей была очевидна. Его глубокое знание быта народной школы и учителей позволяло ему быстро ориентироваться в каждой новой местности и отвечать на самые животрепещущие школьные нужды. Его горячность и любовь к делу, выдающаяся педагогическая даровитость вдохновляли и увлекали учителей, пробуждали в них любовь и уважение к своей скромной деятельности и заставляли их деятельно работать над собственным самоусовершенствованием, трата на это последние свои средства. В хрониках земского школьного дела сотнями отмечены факты, что учителя не только посредственные, но даже и слабые, недоучившиеся, под личным влиянием барона Корфа делали поразительные успехи, как в отношении общего образования, так и

педагогической подготовки. Эти плохенькие, едва терпимые учителя, которым нехотя платили первоначально по 50-60 рублей в год, так выдвигались впоследствии успехами своих школ, что достигали наивысших окладов сельских учителей, т.е. до 400 рублей в год и более [10, с. 483].

Вслед за уставом 1874 года о народных училищах были опубликованы «Правила» министерства народного просвещения об учительских курсах. Хотя «Правила» эти вовсе не отменяли существования съездов,— которые, как увидим ниже, благополучно продолжались впоследствии и продолжают поныне,— но тем не менее одностороннее истолкование и применение местной учебной администрацией этих «Правил» повело к тому, что, начиная с 1874 года, съездов не стали разрешать, предлагая заменять их курсами, тогда как функции тех и других между собой существенно различны. До исхода 70-х годов все попытки земства восстановить значение учительских съездов в прежнем их виде, главное же — иметь руководителями съездов не народных инспекторов и директоров как местных администраторов школьного дела, а в полном смысле специалистов-педагогов, как барон Корф, Бунаков, барон Косинский и другие,— не имели никакого успеха [10, с. 484].

В 1875 и 1881 гг. Министерство народного образования специальными циркулярами определило достаточно жесткие условия для организации педагогических съездов. Программа съезда составлялась директорами и инспекторами народных училищ, потом утверждалась в высшей инстанции; заранее составлялись списки учителей-участников съезда; на съездах запрещалось рассматривать вопросы, которые выходили за пределы школьного дела [11, с. 113].

«Наши педагогические вопросы», вышедшие в свет в 1882 году, в связи с двумя другими, известными уже нам книгами «Русская начальная школа» и «Наше школьное дело» обнимают собою всю историю русской народной школы, со всеми её светлыми и мрачными, положительными и отрицательными сторонами, с самого первого момента зарождения разумной и регулярной народной школы, т.е. на протяжении 17 первых лет жизни ее на русской почве. Если к этому прибавить еще и некоторые его брошюры, можно без преувеличения сказать, что один барон Корф сделал на пользу разъяснения потребностей и нужд русского народного образования, бытовых его обстоятельств и условий и отношения к нему законодательства несравненно больше, чем было сделано с этой целью в указанный период во всей русской печати [10, с. 490].

Передовой опыт организации работы в начальной народной школе М. Корф обобщил в своих фундаментальных работах «Наше школьное дело», «Наши педагогические вопросы» и «Значение классной книги для чтения в элементарной школе», где он определил основные задачи начальной школы, методическое обеспечение учебного процесса и дал практические рекомендации по проведению учебных занятий в начальной школе. В этих работах М. Корф проанализировал все направления организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, выделил принципы организации народных училищ и обязанности учителей, и их помощников, определил возможность повышения образовательного уровня учителей начальной школы

потенціалу майбутніх вчителів, в тому числі і вчителів математики, в процесі взаємодії їх у навчальній та дослідницькій діяльності вивчали В. Алла, М. Байдан, Е. Белкіна, Г. Денисова, Л. Малишева та ін. Процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів аналізувався в працях класиків педагогіки О. Абдулліної, С. Архангельського, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, та ін.

Крім досліджень науково-дослідницької діяльності в професійній підготовці майбутнього фахівця ми проаналізували наукові роботи, присвячені вивченню загальної та професійної культури. В даний час проведені дослідження різних аспектів формування загальної та професійної культури майбутніх фахівців. Проблеми розвитку педагогічної, історико-педагогічної, професійно-педагогічної психолого-педагогічної культури відображені в роботах В. Барабанщикова, В. Беніна, І. Ісаєва, В. Краєвського, Е. Онищенко, В. Сластьоніна, Н. Шиянова та ін. Науково-дослідницьку культуру вивчали Т. Клімова, І. Носаєва. Однак, питання розвитку дослідницької культури майбутнього вчителя математики в необхідному обсязі у педагогічній науці не розглядалося.

У зв'язку з тим, що в даний час дослідження як діяльність стає метою навчання в сучасній соціокультурній ситуації необхідний ретельний аналіз і переосмислення існуючих теоретичних розробок і накопиченого педагогічного досвіду з метою виявлення нових підходів до розвитку дослідницької культури майбутніх вчителів математики в процесі їх підготовки до науково-дослідницької діяльності. Тому **мета даної статті** - описати педагогічні умови розвитку дослідницької культури майбутніх вчителів математики в процесі їх науково-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідження [5] показали, що вміння та навички науково-дослідницької діяльності необхідно розглядати як базові компоненти особистості майбутнього фахівця, в тому числі і вчителя математики. Універсальні вміння і навички дослідницької поведінки, які формуються в процесі науково-дослідницької діяльності повинні стати провідними характеристиками процесу професійного становлення майбутнього вчителя математики, тому що відображають універсальність зв'язків з навколишнім світом, ініціюють здатності до творчої самореалізації, визначають ефективність пізнавальної діяльності, сприяють застосуванню та перенесенню дослідницької культури в будь-яку область пізнавальної та практичної діяльності.

Як справедливо зазначає О. Леонтович [3], дослідження, в тому числі і наукове, як інструмент освоєння дійсності повинно стати головним предметом навчання. Причому, дієвим засобом розвитку особистості студентів є їх включення в середу значущих для них смислових просторів на основі присвоєння норм і цінностей дослідницької діяльності в її різних проявах (навчально-дослідницька діяльність, науково-дослідницька діяльність). Саме за допомогою присвоєння норм і цінностей дослідницької діяльності у студента відбувається розвиток сензитивності до освоєння навколишньої дійсності, здатності до самовизначення власної позиції по відношенню з дійсністю, можливості індивідуально будувати себе як дослідників. При присвоєнні норм

ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Овчинникова Марина Вікторівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики,
теорії та методики навчання математики, докторант
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Сучасні дослідження показують, що вирішення проблем професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів спирається на зв'язок системи освіти, науки і культури як загальнолюдських цінностей. Тому формування дослідницької культури випускників вузів стає важливим показником базової культури їх особистості і готовності до професійної діяльності. У зв'язку з цим на сьогоднішній день потрібен той фахівець, який не тільки володіє професійно значущою інформацією, вміннями і навичками, але й загальною та дослідницькою культурою, які забезпечують вихід за межі нормативної професійної діяльності та особистісний розвиток. Стає очевидним необхідність використання методів наукового пізнання, бо отриманих під час навчання знань та умінь буває недостатньо, у відповідність з чим виникла необхідність пошуку нових шляхів розвитку творчої особистості майбутнього фахівця.

Підготовка сучасного вчителя математики не повинна зводитися до вузкопредметного та методичного тренінгу на шкоду цілеспрямованій загальнокультурній освіті, а формувати професіоналізм, невід'ємним компонентом якого є сформована на високому рівні науково-дослідницька діяльність вчителя. У свою чергу, ми розглядаємо формування дослідницької культури майбутнього вчителя математики як невід'ємну складову формування його науково-дослідницької діяльності. Достатній рівень розвитку дослідницької культури дозволить професіоналові надалі швидко адаптуватися в нестандартній, що змінюється реальності.

Проблема формування дослідницької культури майбутніх вчителів математики в рамках їх науково-дослідницької діяльності обумовлюється необхідністю вирішення протиріч: між потребою сучасної школи у вчителів математики, які вміють швидко реагувати на мінливу ситуацію і недостатньою орієнтацією професійної підготовки на підготовку фахівця, який здатний діяти в нестандартних ситуаціях; між необхідністю розвитку дослідницької культури майбутніх вчителів математики і недостатньо високим рівнем методологічної культури викладачів вузів для її забезпечення; між наявністю можливостей розвитку дослідницької культури майбутніх вчителів математики в процесі професійної підготовки та недостатньою увагою до створення умов для її розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій [1-8] показав, що в науці достатньою мірою розкрито питання організації науково-дослідницької діяльності учнів (Л. Авдєєва, Н. Амеліна, В. Бондаревський, В. Вергасов). Проблеми активізації дослідницької діяльності студентів, її ролі у професійній підготовці майбутніх педагогів присвячені роботи О. Глузмана, М. Данилова, М. Ігнатенко, В. Єсіпова, І. Лернера, О. Савченко, О. Пехоти та ін. Питання розвитку творчого

путем учительских съездов и курсов. Именно он разработал рекомендации для использования звуковой методики обучения грамотности в начальной школе. Он является автором учебников для чтения «Наш друг», в которой собрал развивающие статьи, задачи для письменных работ по правописанию, умственные упражнения, а также сведения по другим предметам начального образования.

В июне 1883 года М. Корф руководил учительским съездом в Бердянском уезде с тем же жаром, увлечением и вниманием к учителям, как и в Херсоне [10, с.495]. В 1883 г. М. Корф, открывая съезд учителей земских школ в Бердянске, говорил, что „не так давно нас убеждали, что народ не хочет школы, упрекали крестьян, что они не хотят того, чего они действительно не знали. Но как только народу показано было, что такое есть действительно школа, то и некуда девать любителей учиться. На нас лежит большая ответственность – давать людям настоящие знания” [12].

Впоследствии, в 1884 г. Министерство народного образования выпустило циркуляр, которым обязало руководителей учебных округов о каждом учительском съезде, который планируется, докладывать в Министерство народного образования для предыдущего согласования с Министерством внутренних дел. А Министерство внутренних дел считало, что „открытие съездов учительского персонала начальных училищ видится нежелательным”, что обойтись можно „личными (словесными, письменными) указаниями и объяснениями директоров народных училищ подчиненному им учительскому персоналу” [11, 216 с.].

С 1885 г. до 1899 г. местные учительские съезды официально были запрещены. Однако почти ежегодно проводились съезды школьных законоучителей и съезды директоров и инспекторов народных училищ [13]. Их проведения никто не запрещал.

Демократическая общественность научилась находить хотя бы наименьшие щелки в царских запрещениях и их обходить. Съезды приобрели характер краткосрочных педагогических курсов, в последние дни которых происходило обсуждение актуальных проблем работы школы, положения учителей, повышения качества учебно-воспитательного процесса. В период реакции проводились разные специальные курсы для учителей народных школ. Организацией подобных курсов занимались, в основном, земства и просветительские организации.

Следовательно, несмотря на официальное запрещение, съезды продолжали проводиться, в том числе, и в виде курсов-съездов. На них обсуждались актуальные вопросы развития образования, выносились соответствующие резолюции.

26 ноября 1899 г. министр народного образования М. Боголепов утвердил Временные правила о съездах учителей в начальных училищах. Эти правила достаточно жестко регламентировали их ход, ограничивали инициативу и самостоятельность учителей, но, главное, они опять позволяли проведение педагогических съездов [11].

В августе 1901 года был проведен съезд народных учителей Феодосийско-Ялтинского района в г. Феодосии. Руководил этим съездом

А.Школьников. Учителя обсуждали рациональные методы обучения грамоты, выбор классных учебников и учебных пособий, педагогические приемы для поднятия школьной дисциплины. По последнему вопросу учитель Черенков акцентировал внимание присутствующих на том, что переполненность учениками классов – одна из основных причин нарушения дисциплины [14, с.67].

Учителя пришли к выводу, что максимальное количество учеников на одного учителя не должно превышать 50, а в инородческих школах – 40 лиц. Было предложено занятие с первым отделением (новичками) начинать на две недели ранее, чем начинаются занятия во всех других отделениях. Также учителя говорили о необходимости проведения школьных экскурсий, занятий из садоводства, городничества, пчеловодства и шелководства, об уроках ручного труда, пения и гимнастики, о школьных праздниках и тому подобное. Не обошли вниманием и вопрос материального обеспечения учителей – обсуждали необходимость устраивания учительских квартир при училищах, их отопления и освещения [15, с.202 – 204].

Участник съезда В.Шевченко вспоминал: „Здесь мы притрунулись ко всему, что близко стоит к нашей народной школе, поделились мыслями, убеждениями, выразили наболевшие вопросы...” [16, с.187].

Как указывает в своём исследовании Ганкевич В.Ю., на первом съезде народных учителей земских учебных заведений, который состоялся в г. Ялте со 2 по 9 января 1905 года, вопросы начального образования и реформирования «инородческой» школы были подняты на достаточно высокий уровень. В повестку дня были поставлены также общие вопросы, волновавшие земских учителей. В числе вынесенных на обсуждение вопросов необходимо отметить следующие восемь: 1) О нормальном типе школ; 2) О программах преподавания; 3) Об учебниках; 4) О наглядных пособиях; 5) О внеклассном чтении; 6) Об образовании и самообразовании учителей; 7) Об активном участии учителя в делах школы и условия, при которых он может быть ответственен за это учебное заведение и 8) О натуральном методе обучения. Практически по каждому вопросу высказывались важные соображения о системе земского народного образования [17].

Именно в это время стремительно выросло количество разных общественно-политических, просветительских и учительских обществ и других организаций, расширился диапазон их деятельности, что привело к усилению значения учительских съездов в общественно-педагогической жизни империи.

В Феодосии на съезде земских учителей в 1914 г. не позволили выносить на обсуждения вопросы, которые касались организации учителями передвижных педагогических музеев и выставок. Учителя имели возможность лишь заявить о материальных потребностях школы [18, с. 78].

Мы видим, что земское образование в Крыму в исследуемый период находилось на весьма высоком уровне. Большую роль в сфере начального образования в Таврической губернии во второй половине XIX – начале XX века сыграли земства и земские съезды, а также просветительская деятельность в Таврической губернии известных земских педагогов в 70-80 гг. XIX столетия И.П. Деркачева и Н. А. Корфа. К концу XIX – начале XX

важлива педагогічна умова реалізації системи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Звертається увага на те, що результативність навчально-виховної діяльності знаходиться у прямій залежності від уміння викладацького складу планувати виховні цілі під час проведення навчальних занять. **Ключові слова:** навчальний процес, освіта, патріотичне виховання, курсанти-прикордонники, навчально-пізнавальна діяльність.

Резюме. Стаття посвящена проблемі патріотического виховання майбутніх офіцерів-пограничників. Направленність учебного процесу вищого військового учебного заведення на патріотическое виховання курсантов рассматривается как важное педагогическое условие реализации системы патриотического воспитания будущих офицеров-пограничников. Обращается внимание на то, что результативность учебно-воспитательной деятельности находится в прямой зависимости от умения преподавательского состава планировать воспитательные цели во время проведения учебных занятий. **Ключевые слова:** учебный процесс, образование, патриотическое воспитание, курсанты-пограничники, учебно-познавательная деятельность.

Summary. The article is devoted the problem of patriotic education of border students-guards. The orientation of educational process of higher military educational establishment on patriotic education of students is examined as a pedagogical condition of realization of the system of patriotic education of future border officers-guards is important. Attention applies on that effectiveness educational-educate is activity in direct dependence on ability of teaching staff to plan educate aims during the leadthrough of lessons. **Keywords:** educational process, education, patriotic education, border students-guards, educational-cognitive activity.

Література

1. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 356 с.
2. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М., 1996. – 368 с.
4. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори. Т. 2. – С. 125.
5. Гнутель, Я. Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика / Я. Б. Гнутель. – Тернопіль : АСТОН, 1998. – 262 с.
6. Мойсеюк, Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
7. Сухушин, М. П. Військово-патріотичне виховання молоді : підручник / М. П. Сухушин, В. О. Палагеша. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 488 с.

Подано до редакції 25.09.10.

УДК 371.90

**ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЯК СКЛАДОВОЇ НАУКОВО-**

виявлення загальних і специфічних умов їх реалізації, установлення міжпредметних зв'язків дозволяє комплексно й ефективно використовувати всі чинники навчального процесу з метою патріотичного виховання курсантів. Тому методику розв'язання завдань патріотичного виховання під час навчальних занять було визначено в експерименті як важливу умову, що сприяє реалізації системи патріотичного виховання.

Формування у курсантів якостей майбутнього офіцера-патріота відбувається згідно плану. Цей план включає два основних розділи: формування якостей офіцера-патріота у позанавчальний час; план формування якостей офіцера-патріота у навчально-виховному процесі. Спільне, що включають обидва розділи, – це сукупність якостей, які необхідно сформувати у курсантів. У першому розділі плану було використано форми виховної роботи і час, який можна було використовувати для проведення виховних заходів. У другому розділі – з урахуванням логіки вивчення навчальних дисциплін певного фаху і їхніх патріотичних виховних можливостей – було визначено місце кожного навчального предмета у формуванні патріотичних почуттів майбутнього офіцера-прикордонника. На кафедрах, що брали участь в експерименті, було розроблено сіткові графіки, з яких було видно, на яких заняттях, коли і якою мірою можуть формуватися патріотичні почуття при вивченні навчальних дисциплін цієї кафедри.

Таким чином, у результаті вжитих заходів було створено організаційно-педагогічні умови, що сприяють реалізації патріотичних виховних можливостей навчальних дисциплін в експериментальних групах.

Висновки. Отже, патріотичне виховання курсантів на основі використання можливостей змісту навчальних дисциплін досягається у різних видах навчальних занять через реалізацію принципу генералізації. Цей принцип потребує того, щоб на заняттях центральне місце посідали ідеї та поняття, що мають великий патріотичний потенціал. Найважливішим засобом удосконалення змісту навчальних дисциплін, які вивчаються в академії, стало надання їм одночасно практичної, фахової та патріотичної спрямованості. У дослідно-експериментальній роботі це досягалося комплексом заходів: включення патріотичної спрямованості в цільові практичні настанови навчальних дисциплін в експериментальних групах, у зміст навчальних планів і програм; збагачення занять даними аналізу практики та передового досвіду діяльності командирів, викладацького складу щодо здійснення завдань патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників; ретельна розробка змісту групових видів занять, посилення їх патріотичної спрямованості для формування у курсантів патріотичних почуттів та переконань, патріотичного мислення. Усі ці заходи були апробовані в експерименті, де підтвердилась їх висока ефективність.

Напрямами подальших досліджень зазначеної проблеми можуть бути питання підвищення мотивації курсантів до активної навчально-пізнавальної діяльності, питання патріотичної активності курсантів.

Резюме. Стаття присвячена проблемі патріотичного виховання курсантів-прикордонників. Спрямованість навчального процесу вищого військового навчального закладу на патріотичне виховання курсантів розглядається як

столетия в земских школах наблюдаются прогрессивные изменения, идет реформирование земской начальной школы в Таврической губернии, что мы и собираемся рассмотреть в дальнейшем своем исследовании.

Резюме. В статье показывается роль земства и земских съездов в сфере начального образования в Таврической губернии во второй половине XIX века – начале XX века, а также освещается просветительская деятельность в Таврической губернии известного земского педагога Н. А. Корфа в 70-80 гг. XIX столетия

Литература

1. Моисеенкова Л.С. Земские школы Таврической губернии в 70-80 гг. 19 века. // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии II., Симф.-1901 г., С. 150.
2. Веселовский Б.Б. История земства за 40 лет. - СПб., 1909. - Т.1. - 724 с.
3. Деркачев И.П. Константин Дмитриевич (об участии Ушинского в работе второго съезда учителей в Симферополе) Русская школа. - 1897. - № 5-6. - С. 24-45., с. 35.
4. О народном образовании в Бердянском уезде Таврической губернии за 1866-76 гг. - Бердянск, 1877.-С.23.
5. Деркачев И.П. Константин Дмитриевич (об участии Ушинского в работе второго съезда учителей в Симферополе) Русская школа. - 1897. - № 5-6. - С. 24-45., с. 35.
6. ЦГАРК, ф. 60, оп. 1, д. 24, л. 70.
7. ЦГАРК, ф. 100, оп. 1, д. 1353, л. 93.
8. О народном образовании в Бердянском уезде Таврической губернии за 1866-76 гг. - Бердянск, 1877.-С.23.
9. Вежлев А.М. Учительские съезды и курсы в России (вторая половина XIX века) //Советская педагогика. – 1958. – №7. – С. 79–88.
10. Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биографическое повествование / Сост., общ. Ред. Н.Ф. Болдырева; Послесл. В.И. Окунева. – Челябинск: «Урал», 1997. – 524 с. : портр. ; 6 л. ил. – (Жизнь замечат. людей. Биографическая серия). Ф. Павленкова; Т. 23).
11. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки). - М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
12. Русова С. Українські земства в справі заведення народної освіти // Світло. – 1911. – Кн. 3. – С. 35–36.
13. Вдовенко В.В. Конференції вчителів німецьких початкових училищ на півдні України (кін. XIX - поч. XX ст.) // Проблеми інтеграції кримських репатріантів в українське суспільство. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 13–14 травня 2004р. – К.: Світогляд, 2004. – С. 400–408.
14. Труды съезда народных учителей и учительниц Феодосийско - Ялтинского района Таврической губ., бывшего с 7 по 13 августа 1901 г. в г. Феодосии под пред. и руководством инспектора народных училищ А.А.Школьникова. – Феодосия: Тип. А.Е.Цвибаха, 1902. – 119 с.
15. Программа вопросов, предложенных к обсуждению на съезде учителей Феодосийско - Ялтинского района Таврической губернии, в г. Феодосии, в

августе 1901 г. (с 6-е по 13-е) // Русский начальный учитель. – 1901. – №11. – С. 202–204.

16. Шевченко В. Воспоминания о съезде учителей 1901г. // Русский начальный учитель. – 1901. – №10. – С. 186–187.

17. Ганкевич В.Ю. Очерки истории крымско-татарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической Губернии в XIX – начале XX в.в.) Симферополь: Таврия, 199. — 162 с. (Монография).

18. Гунчак Т. Україна: перша половина XX століття: Нариси політичної історії. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.

Подано до редакції 15.09.2010

УДК 371.125

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

Кимач О.А.

Студентка специальности: практическая психология

Республиканское высшее учебное заведение

«Крымский инженерно- педагогический университет», г. Симферополь

Научный руководитель: Григорова И. Р.

ст. преподаватель кафедры психологии

Актуальность проблемы. Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе профессионального становления ему «транслирует» именно общество, исследование влияния ценностных ориентаций на становление профессиональной идентичности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений.

Ценности каждого человека - это целый мир: сложный, динамичный, противоречивый. Каждый человек оценивает факты своей жизни по их значимости, реализует ценностное отношение к миру. Ценностью является для человека все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл.

Таким образом, ценностные ориентации отображаются в профессиональной идентичности, которая является одним из ведущих критериев становления профессионала. Профессионализм не может быть сведен лишь к умелости и мастерству, он тесно связан с отношением человека к себе как профессионалу и с его ценностями в целом.

Состояние проблемы. Проблема ценностей привлекала к себе внимание, начиная с античности (Аристотель, Аполлодор, Диоген Лаэртский, Платон, Сократ и др.). Позднее к ней обращались И. Бентам, Н. А. Бердяев, Т. Гоббс, И. Кант, Р. Г. Лотце, В. С. Соловьев, Спиноза, М. Шелер и др.

культури; створювати наявність стимулів і мотивів, які спонукають до роботи; забезпечити активність майбутніх офіцерів-прикордонників під час вивчення значимого у патріотичному відношенні матеріалу.

Реалізація можливостей змісту залежить, насамперед, від методів навчання й виховання, взаємодії викладача і курсантів, психологічного клімату військового колективу, спрямованих на реалізацію запланованих цілей заняття. Існує думка, що від того, що буде предметом діяльності вихованців на занятті, які ідеї попадуть у поле їх свідомості і яке відношення до цих ідей вдасться сформуванню педагогу, залежить виховний ефект навчання [11, с. 132]. Вибираючи методи навчання, необхідно враховувати: функції змісту предмета; дидактичні цілі навчання; пізнавальні можливості групи; рівень методичної підготовки викладача; місце заняття в системі занять з предмета.

Ураховуючи такий стан справ, під час формуючого експерименту було створено умови, що забезпечують ефективність патріотичного виховання викладацького складу. Такими основними умовами є: знання патріотичних якостей, навичок і вмінь, які треба виховати і сформуванню у курсантів; уміння визначити рівень патріотичної вихованості кожного курсанта і навчальної групи в цілому до початку викладання предмета і на подальших етапах; уміння виділити головне виховне завдання на кожному етапі викладання, на кожному занятті; уміння нейтралізувати суперечності між внутрішніми та зовнішніми виховними цілями й завданнями.

Найбільш ефективними засобами удосконалення цілепокладання є: конкретизація цілей і завдань патріотичного виховання на всіх етапах вивчення навчальної дисципліни і кожного заняття; комплексне взаємозалежне планування виховних завдань; актуалізація завдань патріотичного виховання, що стоять перед курсантськими колективами на різних етапах навчання. Питання ефективності навчально-виховного процесу висвітлюється в працях Т. Ільїної, М. Сметанського, В. Афанасьєва, В. Кремена та інших. Стосовно сказаного слід відзначити заслугу академіка В. Афанасьєва в обґрунтуванні принципу ефективності стосовно керування соціальними і духовними процесами. Він, зокрема, відзначає, що суть цього принципу полягає в тому, щоб забезпечити вирішення поставлених завдань у якомога короткий термін за найменших витрат часу і ресурсів [Афанасьєв, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1988. – 368 с., с. 296]. В. Афанасьєв вказує, що принцип ефективності можна застосовувати до будь-якої сфери життя, зокрема процесів навчання та виховання.

Проведена дослідно-експериментальна робота показала, що однією з умов, що сприяє ефективності реалізації системи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, є підвищення мотивації курсантів до активної навчально-пізнавальної діяльності. Робота в цьому напрямку передбачає виховання інтересу до знань, формування позитивних мотивів, які викликають бажання поглиблювати і розширювати знання, розвивати пам'ять, наполегливість у подоланні труднощів, навчитися працювати з довідковою літературою, енциклопедіями, словниками, архівними документами, літературою з грифом “для службового користування”, таємною літературою.

Усебічний аналіз виховних можливостей навчальних дисциплін,

Для постановки конкретної мети заняття викладачу варто орієнтуватися не тільки на те, що повинні засвоїти курсанти, але й на реальний рівень їх патріотичної вихованості, їх ставлення до предмета, ступінь готовності й свідомості в його засвоєнні [7, с. 130–131]. Таким чином, мета заняття завжди є конкретною й призначена саме для конкретного заняття в конкретній групі курсантів.

Визначивши мету заняття, викладач приступає до розробки його конкретного змісту й організаційної структури з огляду на критерії можливостей заняття у патріотичному вихованні курсантів.

Як показало дослідження, на думку 28 експертів і 86 % опитаних викладачів, однією із найважливіших умов, що забезпечують реалізацію системи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, є використання патріотично-виховних можливостей навчальних дисциплін, що викладаються в академії. Цю умову ми визначили, урахувавши те, що результативність навчально-виховної діяльності знаходиться у прямій залежності від уміння викладацького складу комплексно планувати виховні цілі (особливо їх патріотичну складову) під час проведення різноманітних форм навчальних занять і домагатися їх реалізації. У той же час діагностичні дані допомогли з'ясувати, що 42 % викладачів зазнають труднощів в обґрунтуванні патріотичної складової виховних цілей, їх плануванні, у 16 % викладачів виховні цілі не відповідають змісту проведення конкретних навчальних занять, не підтримуються відповідним методичним забезпеченням. Приблизно у третини викладачів плани лише інколи пов'язані з метою. Тільки 18 % педагогів цілеспрямовано будують патріотично-виховну роботу під час навчальних занять.

Специфіка змісту кожної навчальної дисципліни обумовлює її окрему роль у формуванні патріотичних почуттів курсантів. У цьому зв'язку особливо важливим є комплексне дослідження питання удосконалення патріотично-виховних функцій різних дисциплін. Це дає можливість викладацькому складу враховувати згадану специфіку повною мірою і реалізовувати на практиці виховні можливості, об'єктивно закладені в кожному навчальному предметі, розв'язуючи, таким чином, завдання патріотичного виховання курсантів. Аналіз структури патріотично-виховної роботи викладачів виявив, що деякі з них (менше 20 %) включають до неї і формування конкретних навичок і умінь патріотичної діяльності (наприклад, культури спілкування рідною мовою, культури поведінки у місцях бойової слави, гордість за наукові досягнення вітчизняних вчених).

Для забезпечення зв'язку заняття з патріотичним вихованням курсантів конкретної групи викладачу необхідно:

продумати можливості й місце свого предмета, теми у патріотичному вихованні, урахувати досвід патріотичної діяльності, який уже мають курсанти цієї групи, забезпечити спадкоємний зв'язок з раніше вивченим матеріалом, міжпредметний зв'язок; забезпечити, щоб знання, які отримують курсанти, мали моральний зміст, щоб курсанти усвідомили необхідність матеріалу, що вивчається, патріотичну спрямованість цих знань; прищеплювати курсантам умінь, які сприяють формуванню патріотичних якостей, патріотичної

Ценностные ориентации как одна из составляющих структуры личности изучаются в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Многие ученые (Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, Т. Здравомыслов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясишев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В. Франкл, В.А. Ядов) рассматривают проблему ценностей в связи с источниками активности человека – потребностями, предметами этой активности – мотивами и механизмами регуляции активности.

Непосредственно изучению проблемы профессиональной идентичности посвящены исследования М.М. Абдуллаевой, И.С. Аринушкиной, И.Ю. Воронковой, С.А. Дружининой, З.В. Ермаковой, Е.П. Ермолаевой, Д.И. Завилишиной, И.Л. Ивановой, Д.В. Колесова, Е.В. Конева, Р.В. Овчаровой, Н.С. Пряжниковой, Ю.П. Поваренкова, Н.Л. Ругуш, Л.Б. Шнейдер и др.

Цель исследования - выявление влияния ценностных ориентаций на процесс становления профессиональной идентичности студентов.

Изложение основного материала. В научной литературе существует множество различных определений понятия «ценность». Их настолько много, что, по мнению Н. Решера, горячее желание разных авторов навести концептуальный порядок в области изучения ценностей, явилось, похоже, единственной точкой согласия для них. В нашем теоретическом анализе мы попытаемся рассмотреть и сопоставить позиции различных авторов, касающихся данной проблемы [2, с. 223].

В психологии проблема ценностей личности и общества с самого начала заняла важное место, став предметом «высшей» (в терминологии В. Вундта) ее области [1, с. 63]. По словам В. Дильтея, главным предметом анализа «описательной» или «понимающей» психологии является «душевная жизненная связь», включающая «как основные отношения наших представлений, так и постоянные определения ценностей, навыки нашей воли и господствующие целевые идеи» и содержащая, таким образом, «правила, которым, хотя мы часто это и не сознаем, наши действия подчиняются» [5, с. 275].

В бихевиоризме ценности также оказываются полностью исключенными из сферы научного изучения человеческой природы. Э. Толмен для характеристики силы и направленности реакций человека использует понятие ценности, которую он определяет как привлекательность целевого объекта, наряду с потребностью, определяющей необходимость цели.

Классический психоанализ З. Фрейда концентрирует внимание на внутренних биологических факторах развития личности. Как пишут Дж. Фейдимен и Р. Фрейгер, «все мышление Фрейда покоится на предпосылке, что тело — единственный источник душевного опыта. Он предполагал, что придет время, когда все душевные феномены смогут быть объяснены прямыми ссылками на физиологию мозга» [3, с. 75].

В свою очередь, феномен человеческой идентичности — один из основополагающих в психологии. Вне зависимости от того, о какой психологической школе идет речь, осознание себя как члена определенной социальной группы, человека определенного возраста, пола, национальности,

профессии — основа гармоничного существования любой личности [6, с. 79].

Л. Б. Шнейдер дает следующее определение данному понятию. Профессиональная идентичность — это результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества [4].

На сегодняшний день в рамках отечественной психологии проблема идентичности обретает свою актуальность. Непосредственно с феноменом профессиональной идентичности связаны работы В. С. Агеева, А. Г. Асмолова, И. В. Антонова, Т. С. Барановой, Ю. Л. Качановой, А. Жичкиной, Г. У. Солдатовой, Ю. П. Поваренкова, Л. Б. Шнейдер и др.

Таким образом, в каждом направлении можно выделить взаимосвязь особенностей ценностных ориентаций и уровня сформированности профессиональной идентичности, которая является одним из ведущих критериев становления профессионала.

База исследования. Исследование проводилось на базе РВУЗ КИПУ, в данном эксперименте участвовали студенты психолого- педагогического факультета, специальности практическая психология, 4 курс, в количестве 35 человек.

В исследовании использовались следующие методики: 1. Исследование ценностных ориентаций М. Рокича; 2. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО), разработанный Д.А. Леонтьевым; 3. Методика групповой диагностики статусов профессиональной идентичности А.А. Азбеля.

По результатам исследования мы получили следующие данные:

- методика ценностные ориентации М. Рокича позволила выявить следующие доминирующие ценности: материально обеспеченная жизнь- 14,28%; независимость, интересная работа, активная деятельность, здоровье- по 11,42%; семейная жизнь, образованность, познание , интеллектуальное развитие- по 8,57%; получение удовольствия- 5,71%; высокие запросы, творческая деятельность, жизнерадостность, рационализм, честность, наличие хороших и верных друзей- по 2,85%;

- методика СЖО позволила выделить следующие доминирующие жизненные ориентации в процентном соотношении по группе в целом: "локус контроля- жизнь"-27,27%; "цели в жизни"- 24,24%; "локус контроля- Я"- 21,21%; "процесс жизни"- 15,15%; "результат жизни"- 12,12%;

-методика групповой диагностики статусов профессиональной идентичности А.А. Азбеля позволила выделить следующие доминирующие статусы профессиональной идентичности в процентном соотношении по группе в целом: сформированная- 37,14%; мораторий- 25,71%; неопределенная- 22, 85%; навязанная профессиональная идентичность- 14,28%.

Таким образом, анализ данных позволил сделать следующие выводы:

Студенты, у которых преобладает сформированная профессиональная идентичность обладают такими ценностными ориентациями, как интересная работа, активная деятельность, образованность, познание и независимость;

Студенты, с неопределенной профессиональной идентичностью имеют

інтелектуальної сфери і пізнавальних здібностей людини. У вищому військовому навчальному закладі важливе місце відводиться тому, щоб курсанти оволоділи військово-професійними знаннями. Проведене дослідження переконує, що, засвоюючи основи наук, практичний досвід, майбутні офіцери-прикордонники не тільки набувають потрібних знань, умінь, навиків, необхідних для оперативно службової діяльності, а й розвивають розумові здібності, вміння творчо мислити, перед ними розкривається велич людської культури, сила пізнання у перетворенні об'єктивно існуючого світу. Наші спостереження підтверджують, що під впливом розумового виховання зазнають змін усі сторони психічної діяльності курсанта, у тому числі зміст та характер патріотичних почуттів, мислення. Під впливом розумового виховання їм стає властиве критичне мислення. Це мислення є нестандартним. В його основі лежить здатність до самостійних логічно грамотних роздумів; тобто "уміння не піддаватися впливу чужих думок, а правильно оцінювати їх, бачити їхні сильні і слабкі сторони, виявляти те цінне, що в них є, і ті помилки, що допущені в них" [6, с. 415].

Розумове виховання є основою всебічного розвитку особистості, тому що без засвоєння відповідних ідей, знань, умінь неможливо реалізувати зміст жодного із напрямів виховання, у тому числі патріотичного.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання в НАДПСУ всебічно впливає на становлення особистості офіцера-прикордонника, оскільки у змісті навчальних дисциплін відображені найважливіші історичні, соціальні, етичні, ідейні, культурні традиції нашого народу. Проте недостатньо обмежитися введенням у цей процес окремих компонентів змісту патріотичного виховання [7, с.126]. Важливо, щоб навчальний процес у цілому міг зробити дієвий вплив на формування активної життєвої позиції майбутнього офіцера-прикордонника.

Важливою є функція навчання, яка сприяє патріотичному вихованню курсантів, полягає у формуванні у них світогляду, переконань [7, с.127]. Тут велику роль відіграє емоційний чинник. Формувати необхідні переконання, виявляти почуття любові до Батьківщини можна в умовах емоційного спілкування на заняттях, коли подолана байдужість. Важливо, як зазначають М. Сухушин та В. Палагеша, щоб знання, крім глибокого наукового змісту й емоційної насиченості, мали суспільно-корисну спрямованість [7, с.127].

Озброєння курсантів знаннями категорій і понять різних наук є науковою основою формування їх патріотичного світогляду. Ще однією важливою функцією процесу навчання у патріотичному вихованні курсантів є формування у них умінь та навичок патріотичної діяльності.

Основною метою патріотичного виховання курсантів-прикордонників є виховання самовідданих, свідомих офіцерів, готових у будь-яких умовах виступити на захист кордонів України, її незалежності. Кінцевою метою є формування патріотичної культури особистості. Ця мета повинна бути розбитою на низку приватних цілей, які охоплюють навчальний процес, навчальну дисципліну, систему занять, окремі заняття й, нарешті, створювані на них окремі педагогічні ситуації. Визначивши мету заняття, викладач підбирає засоби її реалізації і, у першу чергу, звертає увагу на його зміст.

ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ

Мірошніченко Валентина Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри Теорії та історії держави і права
Національної академії Державної прикордонної
служби України імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. У контексті гуманістичної парадигми під освітою розуміють усе те, що сприяє формуванню світогляду особистості, її професійних знань, навичок і вмінь. Одним зі значень поняття “освіта” в теорії навчання є дефініція освіти як сукупності навчально-виховних настанов.

Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини [1, с.10].

Курсанти вищого військового навчального закладу включені у різні види діяльності (навчальна, оперативно-службова, господарсько-побутова, культурно-дозвільна тощо). Для патріотичного виховання курсантів необхідно використовувати виховний потенціал усіх видів діяльності. Важливу роль відіграє навчальний процес. Навчальна праця передбачає забезпечення реалізації системи патріотичного виховання курсантів.

Метою статті є вивчення та обґрунтування впливу спрямованості навчального процесу вищого військового навчального закладу на патріотичне виховання курсантів.

Аналіз досліджень і публікацій. Вітчизняна педагогічна наука розглядає навчання й виховання в єдності, що передбачає не заперечення специфіки навчання й виховання, а глибоке пізнання суті, функцій, методів, форм, засобів навчання і виховання. У цьому контексті С. Гончаренко зазначає, що виховуючи навчання є одним із принципів навчання та має на меті організацію процесу навчання, при якій забезпечується органічний взаємозв'язок між набуттям учнями знань, умінь і навичок, засвоєння досвіду творчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, до навчального матеріалу [2, с. 54].

Російський філософ Б. Гершунський наголошує на тому, що освіта повинна опікуватися насамперед становленням особистості, плекаючи її освіченість, професійну компетентність, культуру і ментальність [3, с. 62]. Виходячи з цього, знання повинні характеризуватися глибиною, гнучкістю, дієвістю та міцністю, бути усвідомленими.

Водночас, на думку В. Сухомлинського, міцні та свідомі знання елементарних істин – тих азів, із яких починається навчання і без яких неможливо оволодіти вершинами знань, є найважливішою умовою розумового виховання [4].

Розумове виховання є важливою складовою частиною теорії та методики національного виховання. Це цілеспрямована діяльність педагогів з розвитку розумових сил і мислення вихованців, прищеплення їм культури розумової праці. Під розумовим розвитком розуміємо [5, с. 16] процес удосконалення

такі преобладающие ценностные ориентации, как счастливая семейная жизнь, получение удовольствия, жизнерадостность, высокие запросы;

Испытуемые, имеющие профессиональную идентичность в статусе моратория обладают такими ценностными ориентациями, как интеллектуальное развитие, честность, наличие верных и хороших друзей;

Навязанная профессиональная идентичность присуща тем студентам, у которых доминируют такие ценностные ориентации, как материально обеспеченная жизнь, здоровье;

Исходя из этого, проведенное нами исследование позволяет выявить то, как особенности ценностных ориентаций личности влияют на процесс становления профессиональной идентичности будущих психологов.

Резюме: В статье рассматривается влияние ценностных ориентаций на становление профессиональной идентичности будущих психологов. Автором были рассмотрены позиции различных ученых, которые занимались данной проблемой. Проанализирована взаимосвязь между ценностными ориентациями и профессиональной идентичностью. **Ключевые слова:** ценности, идентичность, ценностные ориентации, профессиональная идентичность.

Резюме: У статті розглядається вплив ціннісних орієнтацій на становлення професійної ідентичності майбутніх психологів. Автором було розглянуто позиції різних вчених, які займалися цією проблемою. Проаналізовано взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями та професійною ідентичністю. **Ключові слова:** цінності, ідентичність, ціннісні орієнтації, професійна ідентичність.

Summary: The article deals with the impact of value orientations on the formation of professional identity of future psychologists. The author has considered the positions of different authors concerning this problem. Analyzed the relationship between value orientations and professional identity. **Keywords:** values, identity, value orientation, professional identity.

Литература

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / Алексеева В.Г. // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 63-70.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Ананьев Б.Г.// - М.: Наука, 1977. – 344 с.
3. Барабанщиков Б.А. Системная организация и развитие психики / Барабанщиков Б.А. // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 75- 78.
4. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология / Дилигенский Г.Г. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
5. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 2-е изд. – 346 с.
6. Здравомыслов А.Г. Потребность. Интересы. Ценности / Здравомыслов А.Г. – М.: Наука, 1986. – 231 с.

Подано до редакції 09.06.2010

УДК 537.8(07)+372.853

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ

Коновал Олександр Андрійович

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики
завідувач кафедри фізики та методики її навчання
Криворізького державного педагогічного університету

«...це означає, що ми намагаємося знайти систему ідей, яка дозволила б нам по можливості просто зв'язати воедино факти, що спостерігалися. Але така простота зовсім не означає, що засвоєння саме цієї системи надасть студентові менше всього клопоту. Ми маємо на увазі лише те, що система містить найменше можливе число незалежних постулатів або аксіом»

А. Ейнштейн

Постановка проблеми. У зв'язку з активізацією процесу євроінтеграції України системних змін зазнає середня та вища фізична освіта.

Реформування стосується як змісту фізичної освіти, так форм і методів навчання. Мета реформування вищої та середньої фізичної освіти полягає у створенні такої системи підготовки фахівців з фізики, яка б не лише відповідала сучасному стану науки й технологій і давала можливість випускникам фізичних спеціальностей плідно працювати, а й сприяла розвитку творчих здібностей, самореалізації особистості. Мета навчання фізиці у вищому педагогічному навчальному закладі – опанування студентом фундаментальних наукових і фахових знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності на рівні вимог сьогодення, формування фізичного стилю мислення, підготовка фахівця, здатного самостійно, творчо працювати.

Усе це зумовлює підвищення вимог до фахової підготовки вчителів фізики та реалізації їх творчого потенціалу. Однією з концептуальних засад при реалізації цих цілей є фундаменталізація освіти.

Важливою характеристикою фундаментальності тих чи тих знань є можливість досягнення за їх допомогою глибинних, сутнісних, системоутворювальних підстав і зв'язків між різноманітними процесами та явищами навколишнього світу. Фундаментальними є знання первинні, стрижневі, системоутворювальні, методологічно значущі. Вироблені на їхній основі вміння думати, самостійно здобувати знання дають можливість не лише пояснювати найрізноманітніші явища в конкретній галузі знань, а виводити нові теоретичні положення, будувати адекватні моделі оточуючої дійсності.

Так, на основі лише двох фундаментальних положень: принципу відносності та закону Кулона – нам вдалося обґрунтувати основні закони електродинаміки та спростувати суперечності при поясненні ряду електродинамічних явищ [5; 6].

Наше дослідження стосується методики навчання електродинаміки як релятивістської теорії у вищих педагогічних навчальних закладах (розділ «Класична електродинаміка» дисципліни «Теоретична фізика»).

явленнях близьких и доступных детям дошкольного и младшего школьного возраста.

В газете «Русское слово», в статье без подписи, давалась общая оценка деятельности И. П. Деркачева: «Красной нитью проходит через все его труды основная мысль: «Будьте сострадательны. Развивайте у детей, прежде всего, чувство сострадания к животным, потому что без этого чувства не может быть доброго сердца, хорошего воспитания». Мысль эта, рельефно развиваемая в его работах, по справедливости может служить основанием считать Илью Петровича, одним из видных русских педагогов-гуманистов. «Он один из первых восстал против применения в школах розг. Первый создал новую школу, школу наглядного обучения, изучая со своими учениками природу путем непосредственного наблюдения. Теперь это «последний из стаи славных»[1, с. 24].

В 1911 году И. П. Деркачев переезжает в Москву. Он продолжает заниматься любимым делом. Однако здоровье не позволяло ему много работать. «Я с каждым днем чувствую себя все хуже и хуже. Плохо стал видеть и пропускаю слова в своих письмах»[1, с. 25], – писал в одном из писем к Н. В. Чехову.

Умер И. П. Деркачев в 1916 году. Его жизненный путь — путь честного труженика на ниве просвещения, отдавшего все свои способности и знания первоначальному обучению и воспитанию детей. Его книги для чтения и работы по педагогике оставили заметный след в развитии начального образования в России в конце XIX – в начале XX столетия. Его имя совершенно незаслуженно забыто в истории педагогики.

Вывод. Анализ основных периодов жизни И. П. Деркачева и его педагогической деятельности показывает, что ученый неустанно пытался придать школе и воспитанию в целом национальный характер, что созвучно с современным реформированием и модернизацией образования в Украине.

Резюме. У статті на основі архівних документів та приватних джерел висвітлено основні етапи життєвого і творчого шляху видатного науковця, талановитого педагога Іллі Петровича Деркачова.

Summary. In this article on the background of new archives documents and private sources there are main stages of vital and creative way of distinguished scientist, talented teacher Il'ya Petrovich Derkachev.

Література

1. Арепьев Н. Ф. Илья Петрович Деркачев 1861-1869: По поводу тридцатилетия его общественно-педагогической и литературной деятельности // Русская школа. – 1897. – № 1. – С. 23-25.
2. Гос. Архив г. Севастополя. – ф. 26. – Оп. 1. – дело № 1а. – С. 29-30
3. Гос. Архив г. Симферополя. – ф. 73. – Оп. 2. – дело № 9. – С. 24
4. Деркачев И. П. Педагогика и лингводидактика // Народная школа. – 1878. – № 12. – С. 14

Подано до редакції 09.09.20

УДК 37.035.6 (477)

**СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО
ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ПАТРІОТИЧНЕ**

существенные изменения. Г. Л. Марков уходит с должности директора гимназии. Воспользовавшись этим обстоятельством, педагогический совет настоял на том, чтобы «приготовительный класс» отказался от программы, по которой работал, и перешел на программу, утвержденную попечителем учебного округа.

С уходом Е. Л. Маркова Илья Петрович лишился последней поддержки, и сознавая, что один в поле не воин, и не желая подчиняться новым требованиям и изменять своим взглядам, решает переехать в Елисаветград.

С 1871 года начинается деятельность И. П. Деркачева в земстве Херсонской губернии, и последовавшая затем двухлетняя работа в реальном училище стоила Илье Петровичу большой умственной и нравственной энергии: он переживает новую борьбу защищая свои убеждения в интересах дела, которому служил.

В области научных интересов его внимание в Елисаветграде привлекают такие вопросы, как обобщение материалов опыта по наглядному обучению в дошкольный и начальный период обучения, преподавания русского языка на основе идей К. Д. Ушинского, популяризация передовой педагогики среди родителей, главным образом среди матерей.

В Елисаветграде И. П. Деркачев организывает чтение педагогических лекций для родителей и публикует в местной газете «Новороссийский телеграф» ряд статей на педагогические темы: «По поводу устройства сельских школ в Елисаветградском уезде», «Фридрих Фребель», «Воспитательная система игр Фребеля», «Воспитательное значение детских игр учителя», «О несчастной участи русских детей» и другие. Также во время пребывания в Елисаветграде И. П. Деркачев издает «Руководящие заметки для занятий по «Родному Слову» К. Д. Ушинского.

С 1872 по 1874 г И. П. Деркачев работает в должности уполномоченного Одесского уездного земства. Он разрабатывает карту размещения в уезде новых школ, добивается строительства новых школьных помещений по плану, утвержденному управой, принимает меры к восстановлению старых школьных помещений и приведению их в благоустроенное состояние, лично посещает многие школы, добивается улучшения учебного оборудования в школах.

Стремясь оказать посильную помощь земствам в благоустройстве школ, И. П. Деркачев составляет книгу «Как школу построить и устроить» и издает ее в Петербурге в 1867 году. В том же году вышла в свет (уже 5-м изданием) и книга Н. А. Корфа «Русская начальная школа». Эти две книги охватили весь круг вопросов, с которыми ежедневно сталкивались педагоги и учебная администрация, а именно: как устроить и вести народную школу, как и чему учить в ней детей.

В 80-е и 90-е годы прошлого столетия он избирает главным предметом своих литературно-педагогических занятий детское чтение. На этом поприще И. П. Деркачев выступил как составитель большого количества книг для детей: «Среди животных», «Среди мохнатых», «Среди пернатых», «Птичьи гнезда», «Зоологические анекдоты», «Знаменитые собаки», «Собака», «Кошка», «Колосья», «Три царства природы». Тематику этих книг он заимствовал, главным образом, из области природы, останавливаясь преимущественно на

Навчальний процес не ідентичний процесу наукового пізнання, так само як і процес індивідуального наукового пізнання не ідентичний процесу суспільно-історичного розвитку науки. Тому в зміст освіти традиційно включаються адаптовані, педагогічно й дидактично перероблені знання, наукові методи, філософські ідеї, принципи, закони тощо.

Але питання структури й методики вивчення курсу «Теоретичної фізики» у вищому педагогічному навчальному закладі все ще залишається відкритим.

Фізика як навчальний предмет займає провідну роль у формуванні наукового світогляду суб'єкта навчання, оскільки в процесі її вивчення найбільш повно може бути реалізований увесь цикл природничо-наукового пізнання: від спостережень фактів до формулювання проблеми, а далі – до висунення гіпотези, її логічного розвитку, теоретичного передбачення, експериментальної перевірки та використання на практиці.

На суто емпіричному рівні – на рівні усвідомлення отриманих з експерименту набору фактів, через засвоєння введених спеціальних понять та узагальнених законів, що описують зв'язок між цими поняттями, – можливе засвоєння лише початкового курсу фізики. Перехід на теоретичний рівень пізнання природи не тільки сприяє більш глибокому засвоєнню основних фізичних понять і законів, але й суттєво впливає на формування природничо-наукової картини світу суб'єкта пізнання.

Не зважаючи на суттєве підвищення ролі наукової теорії та методології в методиці навчання фізики, у більшості методичних посібників як для загальноосвітньої, так і для вищої школи, навчання традиційно спрямовується на розгляд виокремленого розділу, засвоєння сукупності явищ, понять, суджень, дій.

Такий підхід прийнятий на всіх рівнях та етапах вивчення курсу фізики, що веде до його ускладнення, теоретизації, надання йому форм окремих чітких теорій, однак вивчення їх усе ще традиційно відбувається переважно на емпіричному індуктивному рівні [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У той же час провідними вченими відзначалося, що, по-перше, у навчанні не обов'язково дотримуватися логіки розгортання навчального предмету, за якою емпіричний рівень завжди передуює теоретичному.

О. І. Ляшенко відзначав, що «Ця схема, відтворюючи емпіричний шлях пізнання, здається на перший погляд всеохопною. Разом з тим вона не відбиває багатоплановості й розмаїття навчання в змістовному та організаційно-процесуальному його аспектах. Зокрема, применшує роль теоретичного знання в навчанні» [3, с. 3]. По-друге, потрібна якісна перебудова навчання фізики, яка забезпечувала б відповідність фізики як навчальної дисципліни сьогоденній логіці й структурі фізики як науки.

Якісна підготовка вчителя фізики неможлива без знання фундаментальних фізичних принципів, наукових теорій. Спеціальна теорія відносності (СТВ) є фундаментальною (загальнофізичною) релятивістською концепцією простору-часу, яка разом із законами та принципами квантової теорії лежить в основі сучасної фізичної картини світу. Релятивістські ідеї пронизують усі розділи фізики, а власне електродинаміка є релятивістською теорією. Значущість

філософсько-світоглядного потенціалу СТВ, її освітня та виховна функція визначають її загальнолюдську цінність як невід'ємного елементу культури не тільки фахівця-фізика, але й сучасної освіченої людини.

Проте у методичному плані спостерігається деяка відірваність змісту електродинаміки як навчальної дисципліни від релятивістської фізики.

Стало вже традицією вивчати електродинаміку як науку, що базується на дослідних законах (закон Біо-Савара, формула Ампера-Грассмана, закон електромагнітної індукції) [2, с. 14-24, с. 61-74], які в цілому ряді методичних робіт вважаються зовсім непов'язаними між собою; вони інтерпретуються й розглядаються як різномірні, але фундаментальні факти; а між тим *уся електродинаміка є релятивістською теорією*.

Традиційні методики навчання електродинаміки не використовують в достатній мірі основні положення спеціальної теорії відносності. У зв'язку з цим, на наш погляд, зміст, структура і методика навчання електродинаміки не відповідає суті й методології цього розділу фізики як наукової галузі.

Такий стан речей не тільки не відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівця у вищих навчальних закладах, але й спотворює уявлення про сучасну наукову картину світу.

В останні роки актуальною є методична концепція, яка пов'язана з посиленням ролі фізичних теорій і теоретичних узагальнень при навчанні фізики (Б. Є. Будний, С. У. Гончаренко, А. А. Пінський, В. Г. Разумовський, В. В. Мултановський, О. І. Ляшенко та інші). Ця концепція не тільки не втратила свого значення й зараз – проблема її реалізації при вивченні електродинаміки стоїть ще більш гостро, ніж раніше.

За словами А. Ейнштейна в пізнанні та в навчанні фізики повинно бути «прагнення звести всі поняття й співвідношення до можливо меншого числа логічно незалежних один від одного основних аксіом і понять» [1, с. 229].

Тобто, згідно з А. Ейнштейном, гіпотетико-дедуктивний шлях пізнання й навчання полягає в тому, щоб у процесі вивчення фізики сформулювати (сконструювати, вибрати, зробити) ці основні елементи максимально простими і нечисленними, не пропустивши при цьому адекватного викладу будь-чого, що міститься у відповідних фізичних дослідах [1, с. 55, с. 171].

Що стосується дидактики фізики, то це повинно означати, що при вивченні будь-якого розділу фізики необхідно спиратися на невелике число фундаментальних фізичних законів.

Подальший розвиток ідей Ейнштейна ми знаходимо в методичному підході генералізації знань навколо фундаментальних фізичних теорій, запроваджені В. Г. Разумовським та в реалізації більш глобального принципу фундаменталізації освіти [4].

С. У. Гончаренко наголошував, що «...надмірне дотримання історії відкриттів, відмова від належного теоретичного аналізу й відсутність загальної методології привели до того, що сьогодні цей курс по суті розпався на сукупність окремих спекурсів, мало пов'язаних один з одним. Йдеться не лише про необхідність збільшення обсягу курсу фізики. Потрібна його якісна перебудова, яка забезпечувала б відповідність фізики як навчальної дисципліни сьогоднішній логіці й структурі фізики як науки» [4, с. 7].

Впервые в жизни юноша Деркачев познакомился с порядками крепостного права и, не выдержав этих ужасов, сбежал.

Переехав в Москву, И. П. Деркачев в 1856 году поступает на юридический факультет Московского университета. Много времени он отводит чтению и изучению художественной литературы: как классической, так и современной российской и западной. Проучился И. П. Деркачев в университете только два с половиной года, но и этот небольшой срок оказался для него решающим, определившим последующую его жизнь и деятельность.

В 1858 году, Илья Петрович Деркачев начинает свою литературно-педагогическую деятельность, которая насчитывает 34 года. Он начинает давать частные уроки русского языка на дому, сотрудничает в журналах «Московские Ведомости» и «Русская Речь». Увлекаемый проблемами образования, он скоро начинает принимать активное участие в устройстве воскресных школах Москвы и работает учителем русского языка. И. П. Деркачев приходит к выводу, что необходимо разработать учебные методические пособия для детей начальных и средних учебных заведений. Поэтому в начале 1861 года он издает первый свой сборник под названием «Книга для школ». Одновременно он «скомпоновал» украинский букварь – «Украинскую грамотку» и издал ее на собранные среди студентов деньги в количестве 10 тыс. экземпляров.

По данным Севастопольского государственного архива [2] И. П. Деркачев в 1864 году поселяется в Севастополе, где преподает русский язык в Севастопольском уездном училище и в Севастопольской женской гимназии. Работая в училище и гимназии, И. П. Деркачев проявлял искреннюю любовь к детям, был трудолюбивым и требовательным к себе. Его деятельность в Севастополе получила положительную оценку окружного инспектора Варенцова, друга К. Д. Ушинского. Варенцов отмечал его призвание к педагогике, а критические замечания И. П. Деркачева о работе педагогов училища и школы считал «благонамеренными» и «доброжелательными» [1].

Проработав в Севастополе 2 года, И. П. Деркачев переезжает в Херсон, где занимает место учителя русского языка в Херсонской мужской классической гимназии, но не найдя поддержки в его начинаниях со стороны руководства был вынужден уволиться.

В 1868 году И. П. Деркачев приезжает в Симферополь, где начинает работать учителем в Симферопольской гимназии. По его мнению 2 года, проведенные в этом городе, были лучшими по результатам его деятельности в общественно-педагогической области.

В этом же году при гимназии был открыт «приготовительный класс», руководителем которого был И. П. Деркачев. Главной целью класса являлась подготовка по русскому языку детей, поступающих в гимназию. Преподавание велось по способу наглядного обучения.

Впоследствии Г. Л. Марков, директор гимназии, отмечал, что «приготовительный класс» был правильно организован и устроен И. П. Деркачевым как класс «хорошо слаженной школы наглядного обучения, которая могла стать для края рассадником новых педагогических сил» [4].

В 1870 году в жизни Симферопольской гимназии произошли

которых схематически представлены отдельные страницы педагогической и просветительской деятельности И. П. Деркачева. В частности жизненный путь и становление И. П. Деркачева как педагога рассматриваются в 1897 году Н. Ф. Арепьевым в статье «Илья Петрович Деркачев 1861 – 1869: по поводу тридцатилетия его общественно-педагогической и литературной деятельности». Методы и принципы учебы И. П. Деркачева проанализировал в 1898 году Н. В. Зикеев в работе «Принцип наглядного обучения». Однако педагогическое наследие И. П. Деркачева и его вклад в теорию и методику обучения детей младшего школьного возраста не являлись предметом глубокого всестороннего научного анализа.

Цель данной статьи – отобразить периодизацию жизненного пути, определить ключевые факторы становления И. П. Деркачева как педагога и просветителя.

Изложение основного материала. С самых первых шагов своей деятельности как педагогической, так и просветительской И. П. Деркачев пытался решить проблемы принципиального значения: соотношение теории и практики в воспитании; необходимость развигать общественное мнение по вопросам воспитания и вовлекать общество в участие в организации народного образования; единство и неразрывность воспитания и учебы; значение личности педагога и его подготовки.

Исследуя педагогическую деятельность И. П. Деркачева, Н. Ф. Арепьев отмечает, что жизненный путь педагога делится на пять важных периодов: I период (1834-1859 гг.) длится с рождения до окончания юридического факультета Московского университета. II период (1860-1863 гг.) охватывает годы его педагогической деятельности в воскресных школах в Москве, работу в «Московских ведомостях» и «Речи». III период (1864-1870 гг.) – преподавание в Севастополе, Херсоне, Симферополе. IV период (1871-1870 гг.) – работа в земстве Херсонской губернии. V период (1880-1890 гг.) – литературная деятельность.

По данным Симферопольского архива [3] И. П. Деркачев родился 20 июля в 1834 г. в дороге, в Новороссийских степях, на пути из Малороссии в Крым, куда переселялись его родители на постоянное место жительства.

Воспитание Ильи в ранние годы осуществлялось под значительным влиянием его матери. Мальчик рос любознательным, мечтательным подростком, который в значительной мере формировался под воздействием книжек и окружающей волшебной природы Крыма.

Годы обучения И. П. Деркачева в приходском уездном училище и гимназии города Симферополя проходили при крайне неблагоприятных условиях. Вспоминая организацию обучения в гимназии, И. П. Деркачев раскрывал недостатки обучения того времени, замечая, что «плохие учебники и отсутствие любых педагогических сведений у преподавателей были наибольшей причиной неполноты сведений» [1, с. 23].

Не закончив курса гимназии, И. П. Деркачев в 1855 году зачисляется студентом в Харьковский университет, но из-за отсутствия средств платы за обучение уже в конце первого учебного года был вынужден прервать занятия и поступить домашним учителем в семью одного полтавского помещика.

Тому у зв'язку з вище сказаним, на наш погляд, зміст, структура і методика навчання електродинаміки не відповідає суті й методології цього розділу фізики як наукової галузі знань, оскільки її навчання в недостатній мірі базується на принципах СТВ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Існують також спроби вивчати електродинаміку, як фізичну теорію з безпосереднім використанням положень СТВ. Так, на основі перетворень Лорентца під час вивчення магнітного поля показують відносність електричного та магнітного полів та релятивістську природу магнетизму (О.Н.Матвєєв, Р.Фейнман, Е.Парселл, А.А.Пінський та інші). Це значний крок вперед.

Але вказані автори розв'язують тільки незначну частину питань дидактики електромагнетизму.

Окрім того, запропоновані ними підходи є не завжди послідовними й коректними. У рамках отриманих ними результатів електродинаміка не набуває рис релятивістської теорії.

У деяких випадках традиційні підходи в принципі не можуть пояснити механізми і природу явищ.

На нашу думку, не знаходить також повного й адекватного відображення в процесі навчання теоретичної фізики у вищих педагогічних навчальних закладах, і зокрема електродинаміки, характерна тенденція розвитку сучасної фізики: спираючись на невелике число основних принципів, сформулювати та пояснити всю сукупність фізичних явищ і законів відповідного розділу фізики. Тобто ми вважаємо, що при вивченні електродинаміки повинен бути реалізований принцип фундаменталізації [4; 5].

Тому фундаменталізація фізичної освіти в нинішніх умовах, на нашу думку, – це реалізація ідей А.Ейнштейна, згідно з якими, стосовно електродинаміки, ми розуміємо створення науково-методичної системи навчання електродинаміки, розбудованої на основі невеликого числа фундаментальних принципів, із яких потім методом дедукції одержуються наслідки, що відповідають сукупності електромагнітних емпіричних даних.

Існуючі ж нині методики вивчення електродинаміки основані на об'єднанні великого числа окремих дослідних фактів у формі емпіричних законів, з яких шляхом порівняння встановлюються загальні закони.

У сучасній дидактиці наголошується на необхідності органічного зв'язку методики навчання дисципліни з методологією базисної науки.

Постановка завдання. Таким чином, виокремилися очевидна потреба в науково-методичному обґрунтуванні та створенні нової методичної системи вивчення основних положень електродинаміки у вищих педагогічних навчальних закладах, яка не мала б зазначених вище недоліків.

Наше завдання полягає в реалізації ідей щодо обґрунтування основних положень електродинаміки, у процесі навчання її у вищих педагогічних навчальних закладах, на основі якомога меншого числа логічно незалежних один від одного основних аксіом і понять (принцип відносності та закон Кулона).

Актуальність такої постановки проблеми зумовлена також

невідповідністю між: формальним і недостатньо поглибленим вивченням електродинаміки та спеціальної теорії відносності не тільки в школі, а й у вищому педагогічному навчальному закладі та фізично глибоким їх науковим змістом; другорядним місцем спеціальної теорії відносності в курсах фізики середніх і вищих навчальних закладів та фундаментальним значенням теорії відносності в сучасній фізиці й зокрема в електродинаміці; існуючою науково-методичною підготовкою учителів фізики та необхідністю організації ними процесу вивчення електродинаміки учнями в середніх навчальних закладах (СНЗ) на рівні сучасних вимог; надзвичайно глибоким поєднанням електродинаміки та спеціальної теорії відносності у формуванні фізичного стилю мислення й наукової картини світу та формальним, а інколи й недостатнім їх вивченням.

У студентів складається враження, що спеціальна теорія відносності не має відношення до повсякденних електродинамічних фізичних процесів, бо чомусь вважається, що ефекти спеціальної теорії відносності значимо можуть проявлятися тільки при русі систем відліку чи тіл зі швидкостями, близькими до швидкості світла в вакуумі.

Такі уявлення не відповідають фізичній реальності, є методично й методологічно шкідливими. Застосування принципів спеціальної теорії відносності для обґрунтування основних законів класичної та релятивістської електродинаміки продемонструє «роботу» принципів спеціальної теорії відносності й сприятиме більш глибокому розумінню суті електродинаміки та спеціальної теорії відносності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення отримані в результаті порівняльного аналізу традиційної методики навчання електродинаміки та методики, заснованої на принципі найменшої дії (ПНД), виокремили позитивні та негативні сторони використання зазначених вище підходів при вивченні класичної електродинаміки й у цілому дали змогу вважати, що попри наявності суттєвих методичних і методологічних переваг, такі підходи не є сприятливими в навчанні студентів педагогічних університетів [5; 6; 7].

Виходячи із закону Кулона та принципу відносності, як фундаментальних та незалежних один від одного положень на основі послідовного аналізу моделі взаємодії двох заряджених частинок, які рухаються з постійною швидкістю, з урахуванням принципів спеціальної теорії відносності, дедуктивного та проблемного підходів обґрунтовано: формулу для сили Лорентца; формулу для сили Ампера; вираз для індукції магнітного поля, яке зв'язане з рівномірним рухом ЗЧ; закон Біо-Савара в релятивістській формі

$$dB = N \cdot \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{I [d\vec{l}, \vec{r}] \cdot (1 - \beta^2)}{r^3 \cdot (1 - \beta^2 \cdot \sin^2 \theta)^{3/2}} = \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{I [d\vec{l}, \vec{r}] \cdot (1 - \beta^2)}{[(x-u)^2 + (y^2 + z^2)(1 - \beta^2)]^{3/2}}$$

(1)

де $\beta = \frac{v}{c}$, v – дрейфова швидкість руху електронів провідності в

2. Гамезо М.В. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1982. – 22с.

3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000. – 200с.

4. Давыдов В.А., Кузнецова Т.И., Озерская Л.А. Содержание учебных предметов как средство решения задач образования иностранных студентов на подготовительном факультете (на примере геометрии и черчения)// Пути оптимизации обучения иностранных студентов: Сб. науч. тр./ Отв. ред. А.Д. Тарсис, Н.М. Тимофеева, Г.Ф.Ткач. – М.: Изд – во УДИ, 1990. – С.105.

5. Моделирование педагогических ситуаций/ Под ред. Ю.Н.Кулютина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – 124с.

6. Рувинская Л.И. и др. Проблемы адаптации студентов младших курсов вуза. – М., 1980. – С.142.

7. Хабарова О.С. Проектирование и реализация технологии дифференцированного обучения на подготовительном отделении в техническом вузе// Пути оптимизации обучения иностранных студентов: Сб. науч. тр./ Отв. ред. А.Д. Тарсис, Н.М. Тимофеева, Г.Ф.Ткач. – М.: Изд – во УДИ, 1990.

Подано до редакції 21.09.2010

УДК 378. 147 (15)

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ И. П. ДЕРКАЧЕВА КАК ПЕДАГОГА И ПРОСВЕТИТЕЛЯ (1834-1916)

*Мироненко Виктория Владимировна, преподаватель
Первый украинский морской институт (г. Севастополь)*

Постановка проблемы. В истории педагогики есть имена, которые незаслуженно забыты, но которые внесли определенный вклад в развитие начального образования в Украине в конце XIX – в начале XX столетия.

Творческое наследие выдающихся педагогов прошлого и использование их педагогических идей дает возможность сочетать прошлый опыт с современными достижениями научной мысли.

Одним из таких педагогов является Илья Петрович Деркачев (1834-1916) – педагог, методист, детский писатель. Он стоял у истоков основания народной школы, составил около 50 учебников, украинскую грамматику и азбуку, по которым учились миллионы детей в конце XIX – начале XX столетия. Илья Петрович Деркачев был автором многочисленных научных работ и статей по педагогике, которые представляют безусловный теоретический и практический интерес. Его идеи, такие как народность, наглядность, звуковой метод обучения грамоте, повлияли на развитие педагогической мысли, стали достижением педагогической науки Украины и являются актуальными на сегодняшний день.

Анализ последних исследований. На сегодняшний день существуют несколько статей по теории и истории развития народного образования, в

Резюме. У статті виокремлені протиріччя, проблеми та визначені чинники, які зумовлюють особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті вищого навчального закладу. Значна увага приділена адаптації іноземних студентів до умов життя та навчання в іншій країні. Зазначається, що успішність навчання залежить від здатності студентів до самостійної навчальної діяльності. Наведено результати дослідження мотивації студентів та чинників, що впливають на процес навчання. Відповідно до особливостей навчання іноземних студентів визначені психолого-педагогічні засоби і прийоми роботи викладачів. **Ключові слова:** чинники, що зумовлюють особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті, адаптація, ціннісні орієнтації, навчальна мотивація, рівень довузівської підготовки, здатність до самостійної навчальної діяльності, національний психологічний компонент, національні особливості отримання освіти.

Резюме. В статье определены противоречия, проблемы и факторы, которые определяют особенности обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах высшего учебного заведения. Значительное внимание уделено адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в других странах. Отмечается, что успешность обучения зависит от способностей студентов к самостоятельной учебной деятельности. Приведены результаты исследования мотивации студентов и факторов, которые влияют на процесс обучения. В соответствии с особенностями обучения иностранных студентов, определены психолого-педагогические средства и приемы работы преподавателей. **Ключевые слова:** факторы, которые определяют особенности обучения иностранных студентов на подготовительном факультете, адаптация, ценностные ориентации, учебная мотивация, уровень довузовской подготовки, способность к самостоятельной учебной деятельности, национальный психологический компонент, национальные особенности получения образования.

Summary. The article deals with contradictions, problems and factors that determine peculiarities of foreign students training at preparatory faculties of higher education institutions. Considerable attention is paid to foreign students' adaptation to the terms of life and studies in another country. It is noted, that studies progress depends on the students' capacity for independent educational activity. The students' motivation research results and factors that influence the process of studies are adduced. In accordance with the peculiarities of teaching foreign students the psychological-pedagogical means and techniques of teachers' work are defined. **Keywords:** factors that determine peculiarities of foreign students training at preparatory faculties, adaptation, value orientations, educational motivation, pre-tertiary preparation level, capacity for independent educational activity, national psychological component, national features of obtaining education.

Література

1. Галус О.М. Подолання дидактичного бар'єру студентами вузу як умова їх успішної професійної адаптації// Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр./ Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – 2004. – Вип.33. – С. 53 – 60.

провіднику зі струмом I ; $\vec{r} = (x - vt)\vec{i} + y\vec{j} + z\vec{k}$ – радіус-вектор, проведений від елементу струму в дану точку поля [5].

Очевидно, що при $\beta = \frac{v}{c} \ll 1$ закон (1) переходить в звичайний

(класичний) закон Біо-Савара

$$d\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{I[d\vec{l}, \vec{r}]}{r^3}. \quad (2)$$

На основі запропонованого й детально описаного фізичного механізму породження магнітного поля в просторі навколо провідника з постійним струмом (ІПС) показано, що фізичною причиною виникнення магнітного поля в околі провідника зі струмом є тільки струм зміщення.

Уперше показано, що закон електромагнітної індукції (ЕМІ) у формі $rot\vec{E} = -\frac{\partial \vec{B}}{\partial t}$ є наслідком принципу відносності, принципу суперпозиції та закону Кулона.

Показано (на відміну від тверджень Р. Фейнмана про відсутність єдиного глибокого принципу, який лежить в основі закону ЕМІ), що знайдений такий фундаментальний принцип. Так, подання закону ЕМІ у формі $rot\vec{E} = -\frac{d\vec{B}}{dt}$ дає можливість описати ті явища, які в традиційній методиці вивчення явища електромагнітної індукції інтерпретуються на основі уявлень про її подвійну природу.

Тобто інтегральній формі закону ЕМІ $\oint_L \vec{E} d\vec{l} = -\frac{\partial \Phi}{\partial t} + \oint_L [\vec{v}, \vec{B}] \cdot d\vec{l}$

відповідає локальна форма узагальненого закону ЕМІ.

Здійснений аналіз дав можливість упевнено вважати формули для сили Лорентца, формули для сили Ампера, класичний закон Біо-Савара і закон ЕМІ нефундаментальними, оскільки вони виявилися наслідками більш загальних положень.

Обґрунтування рівнянь Максвелла у запропонованій методиці навчання електродинаміки ґрунтоване на аналізі властивостей ЕМП рівномірно рухомої ЗЧ [5; 6].

Запропонована авторська структура змістового компоненту методики навчання електродинаміки на засадах спеціальної теорії відносності (рис. 1).

До методичних основ вивчення властивостей електромагнітного поля та відносності поділу його на суто електричне й суто магнітне поля на засадах теорії відносності було включено проблемний і задачний підходи до подання навчального матеріалу та його засвоєння.

За цією темою розроблено близько 40 задач, які мали на меті викликати в студентів певні утруднення, збуджувати інтерес через нестандартний підхід до

їх розв'язання, активізувати до пошуку розв'язків, сприяти засвоєнню навчального матеріалу.

Використання цих задач в навчальному процесі позитивно вплинуло на активізацію пізнавальної діяльності студентів та рівень опанування цього питання. А використання методів СТВ при поясненні природи ЕРС уніпольної індукції робить зайвими й надуманими проблеми нерелятивістського обґрунтування цього явища.

А саме: чи обертається магнітне поле разом з магнітом; у якій частині замкненого контуру виникає ЕРС індукції: у нерухомих провідниках, що приєднують вольтметр до уніполярного генератора чи всередині самого магніту. Релятивістський підхід спростовує подібні суперечливі пояснення природи ЕРС уніполярної індукції.

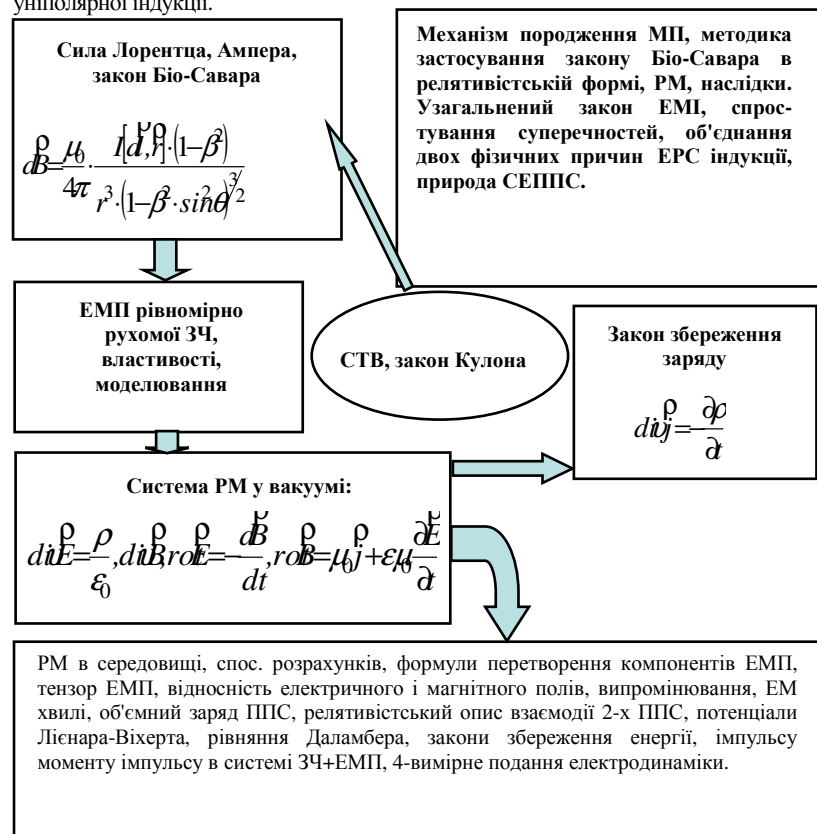


Рис. 1. Структура змістового компоненту навчання електродинаміки як релятивістської теорії

Подібні міркування стають досить корисними для підвищення

позицію щодо здійсненої навчальної діяльності, виявлення в ній утруднень, вироблення засобів і способів їх подолання;

по-шосте, наявність достатньо розвинутого механізму самовизначення [4].

Особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті вищого навчального закладу зумовлені національним психічним складом (національний характер, національна самосвідомість, звички, смаки, традиції, національна культура, побут, національні стереотипи, відношення до інших націй і народностей, релігійність і т. ін.) та національними особливостями отримання освіти.

Разом з тим іноземні студенти суттєво відрізняються між собою світоглядом, рівнем загальноосвітньої підготовки, вихованням, ступеню адекватності сприйняття українського суспільства.

Особливість та успішність навчання на підготовчому факультеті визначає вік студентів та перерва у навчанні між закінченням навчального закладу на батьківщині та вступом до вищого навчального закладу в Україні. Аналіз вікового складу студентів свідчить, що на підготовчому факультеті навчаються особи віком від 18 до 30 років. Вони входять у різні вікові групи, мають різний життєвий досвід, різний ступінь розвитку їх загального інтелекту та психофізіологічних функцій.

Враховуючи зазначене вище, викладач повинен так раціонально організувати навчальний процес, щоб адаптація іноземних студентів відбувалася швидше і безболісно, а навчання у вищому навчальному закладі було успішним.

У зв'язку з цим забезпечення ефективної навчальної діяльності іноземних студентів підготовчих факультетів передбачає застосування таких психолого-педагогічних засобів і прийомів роботи викладача в початковій групі:

1. Створення атмосфери відкритості, доброзичливості, толерантності, активного позитивного інтересу студентів один до одного. Така атмосфера багато в чому залежить від поведінки викладача на занятті, яка має бути еталоном. Він повинен стимулювати позитивні реакції, нівелювати можливі негативні проявлення. Можливо використання ігрових методів, створення ситуації успіху.

2. Стимулювання спілкування, встановлення тісних контактів між студентами групи. Можуть використовуватися як вербальні методики (діалогічне, групове мовне спілкування рідною мовою), так і невербальне (розташування студентів за столами і т. ін.).

3. Отримання групової інформації про її членів і отримання студентами інформації про сприйняття їх групою (зворотній зв'язок).

Висновки. Підготовчий факультет вищого навчального закладу є основою формування іноземних студентів як майбутніх висококваліфікованих спеціалістів, творчої і технічної інтелігенції своїх країн. Знання особливостей навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів зумовлює добір оптимальних методів і прийомів роботи викладачів. Виявлення і врахування особливостей навчання іноземних громадян на підготовчому факультеті вищого навчального закладу визначають нові вимоги до організації і здійснення навчально-виховного процесу.

факультеті, є рівень їх довузівської загальнонавчальної підготовки.

Експериментальні дані свідчать, що для успішного навчання у вищому навчальному закладі необхідні досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння певним колом логічних операцій тощо. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, старанності та акуратності у навчальній діяльності [1].

Практика доводить, якщо студент з низькою загальноосвітньою підготовкою усвідомлює суспільну значущість своєї праці, завдання, які стоять перед ним як майбутнім спеціалістом, він досягає позитивних результатів у навчанні на підготовчому факультеті і на старших курсах вищого навчального закладу.

З метою визначення чинників, що негативно впливають на якість навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті Харківського національного автомобільно-дорожнього університету проведено анкетування.

В анкетуванні взяли участь 128 студентів – іноземців. За результатами аналізу анкет з'ясовано, що негативно впливають на успішність навчання на підготовчому факультеті такі чинники:

- недостатній рівень підготовки з різних предметів – 64 чол. (50%);
- недостатній рівень володіння російською (українською) мовою – 52 чол. (40,6%);
- побутові причини – 27 чол. (21%);
- поганий стан здоров'я – 26 чол. (20,3%);
- нові форми навчання на підготовчому факультеті – 22 чол. (17,2%);
- власна неорганізованість – 19 чол. (14,8%);
- обмаль часу внаслідок позаурочних занять – 17 чол. (13,3%).

Іноземні студенти, які навчаються на підготовчому факультеті знаходяться у складних умовах, оскільки з перших днів вони мають засвоїти великий обсяг інформації на іноземній для них мові. Відтак, особливості навчання на підготовчому факультеті визначає не лише рівень опанування студентами російською (українською) мовами, а й володіння раціональними прийомами навчальної діяльності.

У зв'язку з цим варто зазначити, що успішність навчання на підготовчому факультеті визначається також здатністю студента до самостійної навчальної діяльності.

Здатність до самостійної навчальної діяльності передбачає:

- по-перше, наявність у студента особливим чином організованих предметних знань, які можуть бути використані як засіб набуття нових знань;
- по-друге, володіння способами оперування знаннями як засобами отримання нових знань;
- по-третє, бачення студентами з одного боку системної цілісності знань з предмета, з іншого - цілісність знань з усіх предметів, взаємозв'язків цих знань;
- по-четверте, уміння ставити і вирішувати завдання;
- по-п'яте, наявність у студента стійких навичок виходу в рефлексивну

фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики та випускників ВНЗ за спорідненою спеціальністю.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Послідовна реалізація запропонованої нами методики навчання дає можливість проілюструвати використання методів наукового пізнання для одержання фізичних закономірностей, а не просто стверджувати: «як показують досліди», – для повідомлення готових законів і формул фізики.

Експеримент показав, що запропонована нами методика сприяла отриманню студентами узагальнених знань з електромагнетизму, систематизованих навколо спільного теоретичного ядра, полегшила усвідомлення як окремих законів електродинаміки, так і всього курсу електродинаміки в цілому і сприяла формуванню у свідомості студентів наукового стилю мислення та електромагнітної картини світу.

Досвід викладання та педагогічний експеримент показали, що сукупність запропонованих педагогічних і методичних підходів позитивно вплинули на активізацію пізнавальної діяльності студентів та рівень опанування класичної електродинаміки.

Summary. Basic points of innovative methods of teaching electrodynamics as relativistic theory have been grounded and described. It is disclosed that the traditional methods of teaching of electrodynamics have a number of shortcomings.

Three fundamental postulates are put into the basis of the offered method: principle of relativity, Coulomb's law, principle of superposition.

Reasoning from these postulates it is possible to ground Maxwell's equation and other laws of electrodynamics and give physical and methodical explanation of those electrodynamic phenomena which remained without the proper explanations in the traditional methods. In particular it is first disclosed: that at the heart of the phenomenon of electromagnetic induction (EMI) there is the principle of relativity and Coulomb's law, and that the law of EMI in the form

$$\text{rot} \vec{E} = - \frac{\partial \vec{B}}{\partial t}$$

consequence of the principles of relativity, superposition and Coulomb's law; that (unlike R. Feynman's assertions about absence of the common profound principle which is at the heart of the law of EMI) such fundamental principle has been found.

It is presentation of the law of EMI in the form $\text{rot} \vec{E} = - \frac{d\vec{B}}{dt}$, on the basis of which

the description of those phenomena which are interpreted in the traditional method of study of the phenomenon of electromagnetic induction on the basis of the concepts of its double nature becomes possible. **Keywords:** method of teaching of electrodynamics, principle of relativity, Coulomb's law, principle of superposition, Maxwell's equation.

Резюме. Обоснованы и описаны основные положения инновационной методики обучения электродинамики как релятивистской теории. Показано, что традиционные методики обучения электродинамики имеют ряд недостатков.

В основу предложенной методики положены три фундаментальных положения: принцип относительности, закон Кулона, принцип суперпозиции.

Исходя из этих положений удастся обосновать уравнение Максвелла и другие законы электродинамики и дать физическое и методическое объяснение тех электродинамических явлений, которые в традиционной методике оставались без надлежащих объяснений. В частности, впервые показано: что в основе явления электромагнитной индукции (ЭМИ) лежат принцип относительности и закон Кулона, а закон ЭМИ в форме $\text{rot} \vec{E} = -\frac{\partial \vec{B}}{\partial t}$ является

следствием принципа относительности, принципа суперпозиции и закона Кулона; что (в отличие от утверждений Р. Фейнмана об отсутствии единного глубокого принципа, который лежит в основе закона ЭМИ) найден такой фундаментальный принцип. Это представление закона ЭМИ в форме $\text{rot} \vec{E} = -\frac{d\vec{B}}{dt}$, на основе которого становится возможным описание тех явлений, которые в традиционной методике изучения явления электромагнитной индукции интерпретируются на основе представлений о ее двойной природе. **Ключевые слова:** методика обучения электродинамики, принцип относительности, закон Кулона, принцип суперпозиции, уравнения Максвелла.

Резюме. Обгрунтовані і описані основні положення інноваційної методики навчання електродинаміки як релятивістської теорії. Показано, що традиційні методики навчання електродинаміки мають низку недоліків.

В основу запропонованої методики покладені три фундаментальні положення: принцип відносності, закон Кулона, принцип суперпозиції.

Виходячи із цих положень вдається обгрунтувати рівняння Максвелла та інші закони електродинаміки і дати фізичне і методичне пояснення тих електродинамічних явищ, які в традиційній методиці залишалися без належних пояснень. Зокрема, уперше показано: що в основі явища електромагнітної індукції (ЕМИ) лежать принцип відносності та закон Кулона, а закон ЕМИ у формі $\text{rot} \vec{E} = -\frac{\partial \vec{B}}{\partial t}$ є наслідком принципу відносності,

принципу суперпозиції та закону Кулона; що (на відміну від тверджень Р. Фейнмана про відсутність єдиного глибокого принципу, який лежить в основі закону ЕМИ) знайдений такий фундаментальний принцип. Це подання закону

ЕМИ у формі $\text{rot} \vec{E} = -\frac{d\vec{B}}{dt}$, на основі якого стає можливим опис тих явищ, які

в традиційній методиці вивчення явища електромагнітної індукції інтерпретуються на основі уявлень про її подвійну природу. **Ключові слова:** методика навчання електродинаміки, принцип відносності, закон Кулона, принцип суперпозиції, рівняння Максвелла.

Література

1. Эйнштейн А. Собрание научных трудов : в 4 т. / Альберт Эйнштейн. – Т. IV. – М.: Наука, 1967. – 600 с.
2. Коновал О. А. Основы электродинамики : навч. посіб для студ. вищ.

- до майбутньої професійної діяльності;
- соціально-економічна адаптація.

Всі зазначені аспекти адаптації знаходяться у взаємозв'язку, обумовлюють один одного, відбуваються практично в одному інтервалі часу.

Практика роботи на підготовчому факультеті дає підставу стверджувати, що значущість певного аспекту адаптації може бути різною і залежить від приналежності студентів до певної національності і культури, географічного регіону, від їхнього віку, статі, соціального походження, індивідуально-психологічних особливостей і т. ін.

З перших днів навчання на підготовчому факультеті для іноземних студентів важливим є процес соціально-психологічної адаптації, в якому можна виокремити три сфери: навчальна група, специфічна система «український викладач – іноземний студент», студентський гуртожиток. Дослідження свідчать, що успішність соціально-психологічної адаптації найбільшою мірою визначає навчальна група.

Спостереження й аналіз навчально-виховного процесу на підготовчому факультеті дає підставу стверджувати, що визначальним компонентом цілісного процесу адаптації є адаптація до майбутньої професійної діяльності, оскільки саме відношення до майбутньої професії, вмотивованість її вибору і набуття відповідних знань і умінь, професійних якостей, визначають, наскільки швидко і успішно встановиться відповідність між особистістю іноземного студента і соціокультурним середовищем, наскільки швидко особистість стане активно діяти у даному середовищі.

Важким чинником, що визначає особливості навчання на підготовчих факультетах вищих технічних навчальних закладів, є ціннісні орієнтації та навчальна мотивація іноземних студентів.

Ціннісні орієнтації виявляють настанову особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Відтак, ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, однією з найбільш повних її характеристик. З педагогічної точки зору, найбільш важливим є зв'язок ціннісних орієнтацій з ідеалами та можливість розгляду певних цінностей у якості цілей життєдіяльності особистості.

З метою визначення навчальної мотивації іноземних студентів на підготовчому факультеті Харківського національного автомобільно-дорожнього університету нами проведено опитування щодо їх мотивів отримання вищої освіти. 48% опитаних студентів вважають, що вища освіта дасть поштовх розвитку їх як особистості, 27% - що вона забезпечить економічну стабільність, престиж у суспільстві, 32% - що вища освіта – це шлях до майбутньої спеціальності. Слід зазначити, що активне, усвідомлене відношення до майбутнього фаху сформовано у студентів, які навчалися або працювали на батьківщині за обраним фахом навчання. Наслідком не сформованості настанови на отримання майбутньої професії є зміна спеціальності не тільки на підготовчому факультеті, а й на основних факультетах.

Одним із чинників, що визначає особливості навчання, розвиток особистості та швидкість адаптації іноземних студентів на підготовчому

хімія, математика, полягає в актуалізації опорних знань, умінь, навичок з цих предметів, що здійснюється на іноземній для студентів з інших країн мові;

- у багатьох випадках знання необхідно систематизувати і надолужувати прогалини за певними розділами. Проте робота із систематизації та ліквідації прогалин індивідуальна і залежить від характеру навчання в національній школі, рівня засвоєння змісту освіти, часу, який має студент для засвоєння певного обсягу навчального матеріалу і т. ін.;

- недоліки професійної орієнтації, неорганізованість і невміння працювати систематично впливають на якість навчання іноземних студентів;

- специфічність роботи з іноземними громадянами, яка полягає, зокрема, в тому, що кожний з них є носієм яскраво вираженого соціуму, а відтак для всіх студентів визначені проблеми стають ще більшим наслідком їх навчання за кордоном.

Вивчення психолого-педагогічної літератури [2, 4], аналіз практики роботи підготовчого факультету вищого навчального закладу зумовлює виокремлення таких груп протиріч:

1) соціально-психологічні: між розвитком інтелектуальних і фізичних сил студента та жорстким лімітом часу на опанування змістом освіти; між індивідуальними психічними властивостями і міжособистісними відносинами, у т. ч. між викладачем і студентами; між стереотипами поведінки і новими вимогами і умовами;

2) дидактичні: між прагненням до самостійності у виборі навчальних предметів, змісту навчання та досить жорсткими формами і методами підготовки фахівців певного профілю. Це може привести до незадоволеності студентів і викладачів результатами навчального процесу;

3) інформаційні: між великою кількістю інформації, яка поступає різними каналами, розширює знання студентів і, разом з тим, великі обсяги цієї інформації при відсутності достатнього часу, а інколи і бажання на її мисленеву переробку, може призвести до певної поверховості у знаннях і мисленні та вимагає спеціальної праці викладачів з поглиблення як знань і умінь, так і інтересів студентів у цілому.

Особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті вищого навчального закладу визначається специфічністю процесу адаптації.

З огляду на наукові праці вітчизняних і зарубіжних психологів, можна зазначити, що адаптація – це процес вироблення оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, тобто приведення її в конкретних умовах часу і місця в такий стан, коли вся енергія, всі фізичні і духовні сили спрямовані і витрачаються на виконання основних завдань [3,5,6,7].

Процес адаптації є багатограним і має кілька аспектів. У контексті даного дослідження ми виокремлюємо такі основні аспекти адаптації іноземних студентів підготовчих факультетів вищих навчальних закладів:

- до умов життя в Україні;
- до умов навчання на підготовчому факультеті;
- соціально-психологічна адаптація – пристосування до нового соціального оточення;

пед. навч. закл. / О. А. Коновал ; Міністерство освіти і науки України ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 347 с. : іл.

3. Ляшенко О. І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи: логіко-дидактичні основи / О. І. Ляшенко. – К. : Генеза, 1996. – 128 с.

4. Гончаренко С. У. Принцип фундаменталізації освіти / С. У. Гончаренко // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Вип. 55. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. — С. 3–8.

5. Коновал О. А. Теоретичні та методичні основи вивчення електродиніміки на засадах теорії відносності : монографія / О. А. Коновал ; Міністерство освіти і науки України ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 346 с. : іл.

6. Коновал О. А. Відносність електричного і магнітного полів : монографічний навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / О. А. Коновал ; Міністерство освіти і науки України ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 248 с. : іл.

7. Коновал О. А. Зіставний аналіз методик навчання електродиніміки у вищому навчальному закладі / О. А. Коновал // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 90. – С. 140–144.

Подано до редакції 06.09.2010

УДК 159.923.2 – 053.67:159.937.51:159.98

РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ЮНАКІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ КОЛЬОРОВОГО ТРЕНІНГУ

**Кучеренко С. В., аспірант РВНЗ
«Кримський гуманітарний університет», м. Ялта**

Постановка проблеми. Проблема балансу між соціальною інтеграцією і індивідуалізацією гостро постає саме для юнацького віку, оскільки індивідуалізація передбачає критичне осмислення соціальних цінностей та побудову на цій основі власної системи ціннісних орієнтацій, що є проявом розвитку самосвідомості юнака. Таким чином, розвиток самосвідомості – актуальна проблема юнацького віку, що вимагає детального вивчення.

Метою статті є виклад результатів дослідження розвитку самосвідомості юнаків в умовах вищого навчального закладу засобами кольорового тренінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самосвідомість як ядро особистості є об'єктом дослідження вітчизняних вчених Д. О. Леонтьєва, І. С. Кона, В. В. Століна, П. Р. Чамати, І. І. Чеснокової та ін. [3; 9; 5]. Сутність і структура самосвідомості особистості та психологічні характеристики її основних компонентів висвітлені в роботах В. П. Зінченко, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Р. Бернса, У. Джеймса, П. Р. Чамати, В. А. Петровського, В. В. Століна, І. С. Кона, Ю. М. Швалба, О. Є. Гуменюк [5]; вікові особливості самосвідомості розглядалися у працях В. С. Мухіної, А. В. Петровського,

Д. Б. Ельконіна, К. О. Абульханової-Славської, Т. М. Титаренко, Е. Еріксона, Е. Шпрангера, С. Д. Максименко [8]. Сучасні вчені України та СНГ досліджують самосвідомість особистості та її компоненти (Л. В. Кочнева, Н. О. Антонова, О. М. Ічанська, Л. В. Верейна, М. О. Антоненко, І. П. Андрійчук, В. М. Нікітін, Є. В. Кірейчева) [1; 4; 2].

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Незважаючи на актуальність проблеми, залишаються малодослідженими наступні проблеми: критерії та рівні розвитку самосвідомості, шляхи і механізми її розвитку в юнацькому віці, а саме, в умовах освітнього середовища коледжу і університету. Практично відсутні комплекси методик, спрямовані на розвиток самосвідомості юнака із використанням кольорового тренінгу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктом нашого дослідження є самосвідомість юнаків. Предмет дослідження – розвиток самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу. Мета дослідження: визначення, теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка можливості розвитку самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу.

Сутність та структура самосвідомості особистості. Самосвідомість у сучасній психології розглядається як усвідомлення людиною себе як індивідуальності, що проявляється в процесі усвідомлення особистісного змісту вищих цінностей у контексті життєвого шляху [4]. Наше дослідження ґрунтується на концепції рівневої будови самосвідомості В. В. Століна [9], що використовувалась багатьма дослідниками (І. С. Коном, С. Р. Пантілеевим, І. І. Чесноковою та ін.). Перевагою концепції рівневої будови самосвідомості є урахування активності людини, завдяки якій формується і функціонує її самосвідомість. У вітчизняній психології були спроби побудувати з окремих компонентів цілісну структуру самосвідомості.

Якщо перенести типологію модальностей В. П. Рудневої на структуру і розвиток самосвідомості, одержуємо такі **компоненти самосвідомості** [5]: 1) *емоційно-рефлексивний*, що передбачає відображення у переживаннях особливостей власного Я; 2) *епістемологічний*, що вміщує в себе категоріальне Я із ставленням до себе; 3) *ціннісний*, в якому міститься ієрархія ціннісних орієнтацій з тенденціями внутрішніх змін (до більшої дружельності чи домінантності) і ступінь просоціальності системи ціннісних орієнтацій; 4) *вчинково-інтернальний*, що відображає міру відповідальності особи за значущі в її житті події та готовність долати несприятливі умови власною активністю. Вчинково-інтернальний компонент є інтегруючим, оскільки поєднує в собі емоційно-оцінкові, когнітивні і ціннісні складові [5].

Розвиток самосвідомості – це процес кількісних та якісних змін внутрішнього світу особистості, мета якого – творення самої себе. Розвиток передбачає послідовність певних стадій, періодів, що характеризують рух від нижчих до вищих рівнів завдяки самопізнанню і самотворенню [8]. Але розвиток здійснюється в просторі зв'язків особи з іншими людьми – усвідомлюючи себе в іншому, ніби повертаючись до себе, людина ніколи не може досягнути тотожності з самою собою, віддзеркалене Я не співпадає з Я-діючим [3]. Таким чином, сутнісне в особистості людини – бути першопричиною активності, вступає в протиріччя з існуванням – бути

- гнучкість і варіативність змісту навчальних дисциплін з урахуванням потреб суспільства, держави, освіти та конкретної особи;
- гуманізація і гуманітаризація технічної освіти;
- орієнтація на оволодіння новими інформаційними технологіями;
- забезпечення методологічної, спеціально наукової і професійної компетентності майбутнього фахівця.

Підготовчий факультет вищого навчального закладу є визначальною сходиною на шляху до становлення іноземних студентів з одного боку, як кваліфікованих спеціалістів, а з іншого – як представників технічної і творчої інтелігенції своїх країн. Відтак, підготовчий факультет має забезпечити розвиток творчого потенціалу студентів для ефективної майбутньої навчальної та професійної діяльності.

Отже, організація навчально-виховного процесу на підготовчому факультеті для іноземних громадян має ґрунтуватися на основних засадах концепції безперервної освіти, що розглядає у якості кінцевого результату не тільки набуття студентом певних знань, умінь, навичок, а формування культури мислення спеціалістів, тобто здатності до самостійного аналізу життєвих і професійних ситуацій, до виявлення недостатніх знань і умінь та здійснення на цій основі самоосвіти, а також формування у особистості здатності до саморозвитку і розвитку самостійної навчальної та професійної діяльності.

З огляду на зазначене вище, можна стверджувати, що сучасні тенденції підготовки іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах передбачають розвиток двох основних напрямків: індивідуалізацію навчання та збільшення обсягу самостійної навчальної діяльності, яке, на думку науковців і практиків, є передумовою якісного оволодіння навчальним матеріалом.

Особливості навчання іноземних громадян на підготовчому факультеті визначаються перш за все основною метою цього навчального періоду – підготовкою у короткий термін до отримання ними вищої освіти спільно з українськими студентами. Це, в свою чергу, передбачає вирішення таких взаємопов'язаних завдань:

- засвоєння певного обсягу змісту освіти, який повинен відповідати рівню підготовки в українській школі;
- оволодіння російською (українською) мовою у такому обсязі, який дозволив би студенту в подальшому здійснювати самостійну навчальну і практичну діяльність;
- систематизація і поповнення недостатніх предметних знань;
- навчання мові основних навчальних дисциплін;
- формування загальнонавчальних умінь і навичок у відповідності з цілями навчання на підготовчому факультеті.

Вирішення поставлених завдань пов'язано з такими труднощами:

- різний рівень загальноосвітньої підготовки студентів з різних країн, який не відповідає рівню української загальноосвітньої школи;
- навчання студентів-іноземців на підготовчому факультеті вищого технічного навчального закладу таким навчальним дисциплінам, як фізика,

ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Матвєєва Олена Вікторівна

*Харківський національний
автомобільно-дорожній університет, м. Харків*

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації вищої освіти, що передбачає створення єдиного освітнього і наукового простору, уніфікованих і стандартних критеріїв забезпечення якості навчально-виховного процесу, актуальним стає питання ефективного навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів. Отже, проблема виокремлення особливостей організації і здійснення навчального процесу іноземних студентів на підготовчих факультетах ВНЗ зумовлена необхідністю створення відповідних психолого-педагогічних умов для оптимального опанування ними знаннями, уміннями, навичками, адаптації до системи освіти країни, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, розширенню самостійної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам ефективного навчання іноземних студентів присвячено чимало наукових досліджень. Зокрема наукові праці В.Давидова, Т.Кузнецової, Л.Озерської, присвячені виокремленню змісту навчальних предметів як засобу вирішення завдань освіти іноземних студентів на підготовчих факультетах. Дослідження Т.Дементьєвої висвітлюють формування комунікативної компетентності іноземних студентів на підготовчому факультеті. У роботах О. Лазаренко розглядаються психолого-педагогічні особливості професіоналізму педагога при роботі з іноземними студентами в умовах модернізації системи вищої освіти. С. Олійник, О.Пономарьов висвітлюють проблему змістового та мовного аспектів викладання природничих дисциплін при роботі з іноземними студентами та ін. Корисними для нашого дослідження є наукові доробки О.Хабарової, які розкривають особливості проектування і реалізації технології диференційованого навчання на підготовчому відділенні технічного вузу

Не зважаючи на велику кількість наукових досліджень з означеної проблеми, на сьогодні недостатньо наукових доробок, в яких досліджуються особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті саме вищого технічного навчального закладу.

Відтак, **метою** статті вбачаємо у виокремленні особливостей навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів, врахування яких зумовить підвищення ефективності їх навчання шляхом створення оптимальних умов та добору ефективних психолого-педагогічних технологій і прийомів роботи викладачів.

Виклад основного матеріалу. Незаперечною є думка, що рівень і якість вищої технічної освіти та науки є провідними у прогресі людства, його технічній і культурній революції. У зв'язку з цим до організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі висуваються такі вимоги:

- орієнтація на формування у студентів системного бачення навчальних дисциплін;

представленим в інших людях і самому собі. В такому самотворенні себе як суб'єкта, відображенні в інших людях, і знову – самопізнанні і самотворенні – відбувається розвиток самосвідомості.

Залежно від вираження компонентів структури самосвідомості, згідно основного механізму розвитку самосвідомості і його чинників, нами запропоновано такі **рівні** і показники **розвитку самосвідомості**:

1) *емоційно-рефлексивний* – переживане Я як безпосередньо-емоційна загальна оцінка образу себе, показником розвитку відповідно є позитивність переживаного Я: низька внутрішня конфліктність і самозвинувачення, бажання змінюватись;

2) *епістемологічний* рівень містить результати самопізнання в формах Я-реального і Я-ідеального та характеристик ставлення до себе, показником розвитку є позитивне ставлення до себе, самоповага, впевненість у собі, здатність до самокерівництва;

3) *ціннісний* – ціннісне ставлення до себе і світу в формах ціннісних орієнтацій, показником розвитку є прагнення більшої дружельності та просоціально спрямованості ціннісних орієнтацій;

4) *вчинково-інтернальний* (екзистенціальний рівень), якому відповідають процеси саморегуляції та самоконтролю, позитивними показниками на цьому рівні є інтернальність, віддання переваги цінностям діяльності, а не цінностям-умовам;

5) *інтегративний рівень* (власне суб'єктний рівень), якому відповідає процес самоефективності як позитивного самоствердження і самоздійснення, що робить можливим самореалізацію особистості. В основі суб'єктності лежить здатність індивіда до самодетермінації, до керування власним життям, здійснення зважених життєвих виборів.

Перехід до вищих рівнів розвитку самосвідомості характеризується: зростанням сутнісної активності і відчуття внутрішньої свободи; інтеграцією на більш високому рівні сутнісного та інтер-індивідуального чинників розвитку; пошуком нових можливостей самопізнання і самотворчості; домінуванням певних компонентів самосвідомості від емоційно-рефлексивного до вчинково-інтернального.

Емпіричне дослідження рівнів розвитку самосвідомості юнаків.

Психолого-педагогічний експеримент для двох гомогенних груп з попереднім та підсумковим тестуванням спрямований на перевірку гіпотези про те, що спеціально сконструйований кольоровий тренінг сприятиме розвитку самосвідомості юнака на основі усвідомлення переживання власних особливостей, бажань, цілей і труднощів, виражених в кольорі. Передбачається проведення констатувального і контрольного діагностичних зрізів, між якими в експериментальній групі проводиться формувальний експеримент.

В констатувальному експерименті взяли участь 164 чол., студенти Економіко-гуманітарного коледжу РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) спеціальностей „Менеджмент і адміністрування”, „Дизайн”, „Образотворче мистецтво”, „Музичне мистецтво”; Ялтинського торгово-економічного коледжу Київського Національного торгово-економічного університету (м. Ялта) і студенти РВНЗ „Кримський

гуманітарний університет" спеціальностей „Фінанси”, „Банківська справа” (перший курс) і „Соціальна педагогіка” (четвертий курс) 16-20 років обох статей (67,1% юнок і 32,9% юнаків).

Для вивчення емоційно-рефлексивного компоненту самосвідомості особистості, використано шкали №7,8, 9 Методики вивчення ставлення до себе С. Р. Пантілеєва („самоприхильність”, „внутрішня конфліктність”, „самозвинувачення”). Для вивчення епістемологічної складової самосвідомості використовуються шкали №2 – „самовпевненість”, №3 – „самокерівництво” і №4 – „дзеркальне Я”, самоповага за тестом Т. Лірі (ступінь відповідності „Я-реального” і „Я-ідеального”). Методика вільного самоопису В. В. Хороших доповнює характеристику епістемологічного компоненту. Крім того, додаткову інформацію містить проєктивний малюнок „Я такий, який є”. Ціннісний компонент самосвідомості діагностовано методикою М. Рокича в модифікації О. Б. Фанталової у сполученні із проєктивними малюнками („Я в майбутньому“, „Моя мрія“, „Людина, якою я хочу стати“). Вчинково-інтернальний компонент самосвідомості діагностується методикою визначення рівня суб'єктивного контролю Є. Ф. Бажина, С. О. Голинкіної, О. М. Еткінда, враховується віддання переваги ціннісним орієнтаціям діяльності і наявність екзистенційного Я в вільних самописах. З метою виявлення можливих взаємозв'язків особливостей самосвідомості юнаків з відданням переваги певним кольорам і ступенем близькості до середньонормативного вибору використано Тест Люшера [6; 10] (восьмиколірний субтест і повний варіант).

Емпіричні результати за всіма методиками дібраного діагностичного комплексу згруповувались і узагальнювались за компонентами самосвідомості. Після статистичної обробки отриманих коефіцієнтів (обчислення параметрів розподілу), отримано процентильну шкалу з кожного компоненту самосвідомості. Таким чином, виявлено групи досліджених, які потребують цілеспрямованої роботи з розвитку самосвідомості. Серед них:

1) юнаки з низьким рівнем виразності вчинково-інтернального компоненту самосвідомості (11 чол., тобто 6,7%), у яких виражена екстернальність (зовнішній локус контролю) і віддання переваги цінностям-умовам над цінностями діяльності;

2) юнаки з низьким рівнем виразності ціннісного компонента самосвідомості першого типу: 14 чол., тобто 8,5%, які не схильні віддавати перевагу альтруїстичним цінностям і цінностям активності, не бажають бути більш дружелюбними;

3) юнаки з низьким рівнем епістемологічного компоненту самосвідомості (12 чол. – 7,3%), які характеризуються низькою самовпевненістю, самокерівництвом, самоцінністю, самоприйняттям і відсутністю позитивного дзеркального Я, значною розбіжністю між Я-реальним і Я-ідеальним;

4) юнаки з високим рівнем виразності емоційно-рефлексивного компоненту самосвідомості (12 чол. – 7,3%), у яких висока емоційна напруженість, внутрішня конфліктність і значно виражено невдоволення собою;

5) певна робота з гармонізації компонентів самосвідомості бажана у випадку високого рівня виразності ціннісного компоненту другого типу або

дозволяє суттєво скоротити час виходу до реальної проблеми клієнта, криваючої під той, який їм маніфестується. Використовуючи закономірності побудови мовного висловлювання, аналітик виступає в ролі перекладача або швидше декодера, метою якого є виявлення індивідуального семантичного «коду» свого клієнта поза залежності від того, з якого типу мови він працює – індивідуальною історією або сновидінням. Таким аналізом необхідно включати в себе розпізнавання культурних мовних форм, набутих суб'єктом в процесі соціалізації, і індивідуальних асоціацій, пов'язаних з певними особистими історіями і пам'яттю про них.

Резюме. Стаття присвячена особливостям надання психотерапевтичної допомоги, яка ґрунтується на методології психології постмодернізму. Описані принципи і способи аналізу мовного матеріалу особистості. Приведена практична робота, ілюструюча викладені теоретичні принципи.

Резюме. Стаття присвячена особливостям надання психотерапевтичної допомоги, що ґрунтується на методології психології постмодернізму. Описані принципи і способи аналізу мовного матеріалу особистості. Приведена практична робота, що ілюструє викладені теоретичні принципи.

Summary. Article is devoted to the features of providing psychotherapeutic help which is based on methodology of post-modernism psychology. Principles and methods of analysis of verbal material of personality are described. Practical work, illustrating the expounded theoretical principles, is resulted.

Література

1. Калин Н.Ф. Лингвистическая психотерапия. - К.: Ваклер, 1999 г. - 282 с.
2. Лакан Ж. 'Я' в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). Пер с фр./ Перевод А. Черноглазова. М.: Издательство «Гнозис», Издательство "Логос". 1999. - 520 с.
3. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном, или судьба разума после Фрейда. — М., 1997. — 183 с.
4. Лакан Ж. Семинары. Книга 1: работы Фрейда по технике психоанализа. - М.: Логос, 1998 г. - 432 с.

Подано до редакції 02.09.2010

сформулирован следующим образом:

К. Как избавиться от неприятных конфликтных ситуаций, в которых от меня ожидают, что Я ДОЛЖНА разбираться во всем, ПОНЯТЬ ВСЕ... в результате я НЕ ЧУВСТВУЮ В СЕБЕ уверенности, конфликта как такового нет, а я чувствую себя плохо.

А. Что именно вы не понимаете, и кто от вас ждет этого понимания?

К. Я теоретик музыки и от меня ожидают, что я должна разбираться во всех областях... я хорошо разбираюсь в своем предмете...если БРАТЬ УЗКО... Или вот еще, например, в компьютере я не все знаю, прихожу к брату чтоб объяснить... и ОТКАЗ В ГРУБОЙ ФОРМЕ.

Анализ. *Брат узко* – метафора – как соединение разнородных означающих, здесь культурные коннотации означающего *брат* отсылают к сфере сексуальности, означающее *узко* говорит о некоторой недостаточности этой сферы. *Отказ в грубой форме* – тоже культурная форма метафоры, закрепившаяся в языке, если брать культурные коннотации относительно бинарной оппозиции грубое – нежное, то она имеет аналог мужское – женское, и лингвистическая форма получает другое смысловое прочтение. Далее – чувствовать себя неуверенной и *не чувствовать в себе* уверенности обладают одним и тем же смыслом только с точки зрения сознательной установки. Три отдельные темы в дискурсе клиентки пересекаются в форме нарушения прагматики и синтаксиса построения фраз и все вместе создают четвертую тему, присутствующую в дискурсе в форме умолчания – тему сексуальности и ее специфического присутствия в жизни говорящей.

А. Кто обычно проявляет инициативу в расширении диапазона сексуальной приемлемости?

К. Никто, и в последнее время эта сфера семейной жизни практически отсутствует. Потому что рядом ребенок. Есть время, когда ребенка нет дома, но я не хочу ничего, когда я обижена на мужа, когда от меня не понимает или не хочет понять.

А. Что не хочет понять муж?

К. Мне не приятно, когда он курит перед сном. Я уже сплю, ребенок спит, а он ходит, шумит, дверь открывает в подъезд. Ну и ... я его просила, объясняла, что мне не приятно, а он отказывается понимать...Я не понимаю почему.

Комментарий. Не обязательно прибегать к цитированию Фрейда, дабы проинтерпретировать, чем в символической форме занят муж для того, чтоб получить разрядку напряжения перед сном, и почему он не хочет отказываться от подобного рода смещения активности. Когда основанная на этом понимании интерпретация была ассимилирована клиенткой, смысловая нагрузка ситуации стала обозначать не безразличие и отсутствие заботы, на которые необходимо обижаться, а маркер желания сексуального удовлетворения. Исчезновение обиды обеспечило нормализацию интимных личностных отношений супругов, и в данный момент неприятных переживаний связанных с несправедливыми сверхнормативными требованиями и ожиданиями клиентка не находит.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что психоаналитическая работа с использованием основных принципов постмодернистской парадигмы

епістемологічного – 10 чол. (6,1%) і 7 чол. (4,3%), оскільки в першому випадку спостерігається надмірне прагнення до домінування і цінностей зовнішнього успіху та цінностей-умов, в другому – схильність до завищення самооцінки та ідеалізація образу себе; рівню вище за середній емоційно-рефлексивного компоненту самосвідомості (38 чол., 23,2%) та нижче за середній вчинково-інтернального компоненту (37 чол. або 22,6%).

Отже, дослідження особливостей самосвідомості на вибірці 164 чол. показало, що близько 29,8% випробуваних має потребу в певній роботі з розвитку самосвідомості та оптимізації її компонентів і 56,2% юнаків певна робота з розвитку самосвідомості бажана.

З метою виявлення груп юнаків з різними рівнями розвитку самосвідомості на вибірці 164 чол., використаний метод аналізу кластерних центрів (K-Means Cluster) за допомогою програми STATISTICA '99 Edition 5.5. Теоретично спрогнозовані **рівні самосвідомості** знайшли емпіричне підтвердження в констатувальному експерименті.

Перший рівень – *екстернальний*, або початковий – характеризується екстернальним локусом контролю, низькою вираженістю епістемологічного компонента, відданням переваги цінностям зовнішнього успіху і домінування, високими значеннями емоційно-рефлексивного компоненту.

Другий – *емоційно-рефлексивний*: при вираженості однойменного компоненту самосвідомості (рівень вищий за середній або високий), на середньому рівні виражені епістемологічний і ціннісний компоненти, вчинково-інтернальний – на рівні нижче за середній або низькому.

Третій – *епістемологічний*, – характеризується домінуванням епістемологічного компоненту самосвідомості в поєднанні з відданням переваги цінностям зовнішнього успіху і домінуванню за рахунок альтероцентричних цінностей і альтруїстичності.

Четвертий рівень (*ціннісний*) характеризується значним відданням переваги альтероцентричним цінностям і альтруїстичним рисам в поєднанні з високими значеннями епістемологічного компоненту, причому емоційно-рефлексивний і вчинково-інтернальний компоненти не виражені.

П'ятий – *вчинково-інтернальний* – високі значення вчинково-інтернального компоненту самосвідомості поєднуються з відданням переваги альтероцентричним цінностям та альтруїстичності за рахунок цінностей досягнення і домінантності.

Шостий, найвищий рівень – *інтегративний*, що характеризується домінуванням вчинково-інтернального компоненту самосвідомості в поєднанні зі значним вираженням епістемологічного і ціннісного компонентів (рівень вищий за середній) та незначним вираженням емоційно-рефлексивного компоненту. Розподіл юнаків за рівнями розвитку самосвідомості відповідно до навчальних груп представлений у табл. 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку самосвідомості юнаків за навчальними групами (%)

Групи	Рівні самосвідомості					
	1	2	3	4	5	6
Студенти КГУ 1 курс	15,8	28,9	15,8	26,3	5,3	7,9
Студенти КГУ 4 курс	0	31,25	12,5	6,25	25	25
Студ. коледжу ЯТЕК	15,8	18,4	26,3	15,8	5,3	18,4
Студ. коледжу ЕГК КГУ	9,7	29,2	18,1	15,3	13,9	13,9

Як видно з таблиці 1., юнакам четвертих курсів більш характерні високі рівні розвитку самосвідомості – п'ятий (вчинково-інтернальний) і шостий, інтегративний (25%), порівняно з 5,3% і 7,9% першого курсу та 13,9% студентів коледжу. Крім того, серед представників старших курсів відсутні юнаки з початковим рівнем розвитку самосвідомості (екстернальним). Вцілому констатувальний експеримент виявив наявність у продіагностованих юнаків значного потенціалу розвитку самосвідомості як у підвищенні рівня, так і в кращому усвідомленні власних особливостей. Таким чином, розвиток самосвідомості юнака проявляється у зміні рівня самосвідомості від початкового – екстернального до п'ятого, вчинково-інтернального, або шостого, інтегративного. Причому навні такі тенденції розвитку: зростання в процесі загальної інтернальності та віддання переваги альтероцентричним (альтруїстичним) цінностям; зниження інтенсивності емоційно-рефлексивного компоненту; незначне зниження епістемологічного компоненту, тобто подолання ідеалізації образу Я.

Розвиток самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу. Методологічною основою тренінгових занять є положення про те, що розвиток самосвідомості юнака відбувається через залучення його в таку діяльність, що може підвищити самоповагу, змінити образ себе, залучити в таку взаємодію зі значимими іншими, у якій відбувається засвоєння актуальних життєвих цінностей і стратегій поведінки. Основним завданням кольорового тренінгу для юнаків, на відміну від дошкільників і молодших школярів [7] є рефлексія створених кольорових образів себе у часі, окремих власних якостей, життєвих цілей і труднощів. Оскільки переживання, за С. Д. Максименком, є умовою особистісного розвитку [8], то усвідомлення і матеріалізація в кольоровому малюнку переживань щодо себе і власного життя сприятиме розвитку самосвідомості юнака.

Метою формувального експерименту є розвиток самосвідомості юнаків засобами кольорового тренінгу в умовах вищого навчального закладу (коледжу і університету). Виходячи з умов організації навчальної діяльності в коледжі та університеті, можна сформулювати такі напрямки оптимізації розвитку самосвідомості юнака засобами кольорового тренінгу: 1) використання

означаемым, а мы с вами помним, что в нашем случае имеются несколько цепочек, то есть слов-значений, связанных ассоциативной связью и образующих некоторые семантические пространства. Так, предъявляемая клиентом проблема имеет проекции в разные и нередко не пересекающиеся области его жизни, представляющие в производимом им дискурсе в качестве отдельных смысловых тем.

Когда эти цепочки пересекаются, становится возможным образование метафоры, то есть замещение в одной цепочке слова словом из другой – это метафора. Замещенное слово подавляется таким образом, что ассоциативная связь с ним теряется, то есть, как бы вы не старались, но ваш клиент никогда его не назовет, продуцируя свободные ассоциации. Подавленное слово утрачивает ассоциативную связь, но взамен приобретает две связи – метафорическую (со словом заместителем) и метонимическую – со всеми оставшимися в родной ассоциативной цепочке словами. Бессознательное желание субъекта получает свое означающее тогда, когда его ассоциативная связь с другими означающими в «цепочке означающих» становится метонимичной. Цель желания – это вечное существование, исключающее возможность его удовлетворения, как метонимия и смещение исключают его прямое выражение словом и образом. Симптом субъекта является или же заменяет собой означающее, которое связано с «цепочкой означающих» ассоциативной связью – с одной стороны, и метонимической связью через подавленное им, вытесненное означающее желания – с другой, и посредством метафорического подавления этим означающим того, которое стояло в цепочке до этого. «Двойной спусковой механизм метафоры и есть тот механизм, с помощью которого получает определенность симптом (в аналитическом смысле). Между загадочным означающим сексуальной травмы и термином, замещенным им в реальной означающей цепочке, пробегает искра, фиксирующая в симптоме — а он представляет собой метафору, включающую плоть или функцию в качестве означающего элемента — значение, недоступное для сознательного субъекта, в котором симптом этот может быть снят.» [2, с. 179]

Таким образом, процесс символизации предполагает в качестве нарушения своего протекания или симптомообразование, представляющее собой «фиксацию» скопления означаемого под означающим, пристегивание означающего к означаемому, или распад целостности субъекта, потерю границы – разделения объективной и субъективной реальности, их взаимную неконтролируемую диффузию. Психологическая проблема представляет собой невозможность символизации, которая проявляется либо как залипание на определенном паттерне поведения, либо как потеря чувства «Я», размывание границы между внешней и внутренней реальностями.

Означающее бессознательного желания субъекта как подавленное слово мы и ищем в процессе анализа, а освобождение от симптома происходит в том случае, когда мы находим это означающее и тем самым освобождаем его от метафорического подавления, а ассоциативную цепочку от фиксации.

Пример (воспроизводится с паузами): Клиентка, молодая женщина, живущая в однокомнатной квартире с мужем и дочерью пяти лет. Запрос был

функциями, осуществляют катексис не к объекту внешней реальности, а к его образу-представителю во внутренней, в пространстве которой реализуется проявление бессознательного содержания посредством включения его элементов в осознаваемый опыт субъекта. Ж.Лакан считал, что бессознательное которое изучал З.Фрейд и то, которое он изучает по его стопам, заявляет о себе в явлениях, которые возникают на границе описывания при помощи языка объективно существующих явлений, то есть это граница означаемого/означающего на которой и происходит процесс символизации.

Что из себя представляет этот процесс и в какой связи он находится с психологической проблемой субъекта?

Как сновидение строит свою полную картину, используя для этого дневные остатки, так при создании внутренней картины реальности используются «осколки» прошлого опыта, кусочки происходивших с субъектом событий прошлого и фантазий относительно наиболее эмоционально нагруженных переживаний этих событий. С этой точки зрения можно рискнуть сказать, что прошлого как такового не существует, существует подобранная субъектом мозаичная реконструкция тех событий, которые, с точки зрения субъекта, предупредили его нынешнее положение. Таким образом, корни проблемы находятся не в прошлом, а в настоящем, и главный вопрос, который становится перед терапевтом – зачем клиенту необходимо именно такое видение или такая реконструкция, включающая в качестве центрального элемента болезненный симптом. Любой симптом несет задачу манифестации – передачи сообщения тому, кому оно не смогло быть направлено или осталось не распознанным в реальной жизни субъекта, и, следовательно, мы можем говорить о конституировании субъекта в дискурсе, производство которого является производством субъектности в той мере, в которой происходит выражение подлинной природы субъекта. Бессознательное содержание как некая мысль, требование, ответ, вопрос, предупреждение и т.д. дана в форме умолчания и намек, присутствующих как фон для звучания сознательной логической содержательной речи. Речевые же формы умолчания описаны в лингвистике как лингвистические тропы и речевые художественные формы.

Таким образом, в процессе символизации через лингвистические тропы в речи реализуются механизмы бессознательного, которые есть не что иное как способы выражения бессознательного содержания через умолчание. Мы с вами в анализе иногда и вне речевых взаимодействий сталкиваемся с подобными феноменами – это защитные механизмы Эго, и если мы рассмотрим те из них, действие которых схоже с работой тропов, мы не увидим ни одной защиты высшего уровня, т.е. вторичного порядка. Почему они отсутствуют? Вероятно потому, что механизмы бессознательного и защитные механизмы первого порядка являются одними и теми же психическими процессами, задача которых – выстраивание границ между внутренней и внешней реальностями. Процесс символизации – это и есть процесс построения границы и наладки взаимодействия последних.

Субъективная реальность субъекта строится в процессе символизации, то есть в процессе скольжения (движения) цепочки означающих над/под/вокруг

спеціального комплексу вправ на заняттях з психології: тренінг з використанням кольору (кольоровий тренінг); 2) систематичне ведення психологічного щоденника: індивідуальне самопізнання, проектування майбутнього і самотворення; 3) ознайомлення з основами психології кольору на заняттях психологічного гуртка та практичних заняттях з психології (теоретична підготовка для подальшого опрацювання в тренінгу); 4) використання спеціальних арт-терапевтичних вправ та завдань творчого характеру на заняттях психологічного гуртка; 5) створення рекламних проектів (презентацій, плакатів, та ін.) з актуальних проблем побудови власної ідентичності в сучасному світі (наприклад, „Не каліч свою душу неправильною кар’єрою“, „Знайди себе“, „Сенс мого життя“, т.ін.). Створені проекти брали участь у фестивалі соціальної реклами психологічного характеру „Все в твоїх руках“, що проводився на базі Економіко-гуманітарного коледжу РВНЗ „Кримський гуманітарний університет“ у 2009р.

Кольоровий тренінг складається з вправ і творчих завдань із застосуванням кольору в малюванні, конструктивній і рефлексійній діяльності: вправи з самоусвідомлення, самопрезентації, проектування майбутнього, створення образних моделей структури самосвідомості, спрямовані на відрефлексування власних особливостей, мотивів, цілей, цінностей, постановку найближчих і віддалених цілей, актуалізацію прагнення до самореалізації і проектування життєвих перспектив. Основним механізмом розвитку самосвідомості в колірному тренінгу є активна позиція юнака в роботі з кольором: з пасивного рецепієнта він перетворюється на активного суб’єкта перетворення і відтворення кольору різними техніками і матеріалами, виражаючи в такий спосіб відношення до різних сторін власного життя і самого себе.

Порівняємо результати контрольного зрізу після проведення формувального експерименту з даними констатувального експерименту (табл. 2.). Суттєві зрушення відбулись у вчинково-інтернальному, емоційно-рефлексивному і ціннісному компонентах самосвідомості юнаків експериментальної групи: зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку вчинково-інтернального компоненту (з 26% до 37,1%) за рахунок зменшення кількості юнаків з середнім рівнем (з 40,7% до 22,2%), що свідчить про більшу інтернальність і віддання переваги цінностям діяльності, тобто формувальний експеримент позитивно вплинув саме на цей, інтегруючий компонент самосвідомості. Для статистичної перевірки інтенсивності змін, що відбулись в експериментальній групі, використано Т-критерій Вілкоксона (розрахунок проводився у MS Office Excel 2003), який підтвердив, що зростання показників вчинково-інтернального компоненту є статистично достовірними при $p \leq 0,05$.

Таблиця 2

Динаміка рівнів самосвідомості юнаків контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп (%)

№	Рівні самосвідомості	КГ		ЭГ	
		До	Після	До	Після
1	Екстернальний	14,3	9,5	3,7	–
2	Емоц.-рефлексивний	9,5	33,3	22,2	7,4
3	Епістемологічний	19,1	14,3	22,2	29,6
4	Ціннісний	28,6	9,5	40,7	25,9
5	Інтернальний	14,3	14,3	7,4	14,8
6	Інтегративний	14,3	19,1	3,7	22,2

Як видно з таблиці 2., до формувального експерименту суттєвих розбіжностей між контрольною і експериментальною групами не виявлено (розбіжності статистично не значущі). Крім того, обидві групи гомогенні за віком, місцем проживання та соціальним статусом: навчаються в одному навчальному закладі (Економіко-гуманітарний коледж РВНЗ „КГУ“, м.Ялта) за спеціальністю „Менеджмент і адміністрування“. Після проведення формувального експерименту в експериментальній групі, в обох групах проведено контрольний зріз, за результатами якого відбулись такі статистично достовірні зміни рівнів самосвідомості юнаків: в контрольній групі значно зросла кількість юнаків з емоційно-рефлексивним рівнем самосвідомості (33,3% порівняно з 9,5%), чого не відбулось в експериментальній групі (7,4% порівняно з 22,2%) – за кутовим перетворенням Фішера $\phi^*_{emp.(2,333)} > \phi^*_{кр.}$ при $p \leq 0,01$; натомість, в експериментальній групі залишилась значна кількість юнаків з епістемологічним і ціннісним рівнями самосвідомості: 29,6% і 25,9%, незважаючи на те, що в обох групах ціннісний рівень самосвідомості став менш поширеним; також в експериментальній групі значно зросла кількість юнаків з інтегративним рівнем розвитку самосвідомості (22,2% порівняно з 3,7%). Важливо, що в експериментальній групі після проведення формувального експерименту відсутні юнаки з екстернальним рівнем розвитку самосвідомості.

Порівняння показників контрольної та експериментальної груп за повторним зрізом із показниками констатувального експерименту дозволяє зробити достовірні висновки про ефективність формувального експерименту. Порівняння показників проводилося за двома напрямками: визначення величини приросту показників у контрольній та експериментальній групах, а також порівняння показників, отриманих учнями обох груп за результатами контрольного діагностування. Статистична значущість приростів показників визначалась на підставі застосування кутового перетворення ϕ^* Фішера.

4. Маслоу А. На подступах к психологии бытия / Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

5. Пішун С.Г. Формування культури дозвілля студентів вищих навчальних закладів в умовах роботи студентського клубу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2005. – 254 с.

6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.

7. Самоукина Н.В. Приктический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: ИНТОР, 1997. – 192 с.

8. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статті по истории культуры / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В.Сильвестрова; Комментар. Д.Э. Харитоновича – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 159.923.2

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Маричева Анастасия Викторовна

к.психол.н., и.о.доц. кафедры глубинной психологии и психотерапии ТНУ им. В.И.Вернадского, г. Симферополь

Постмодернистская парадигма представляет собой влиятельное интердисциплинарное по своему характеру идейное течение в современной культурной жизни Запада, проявившееся в различных сферах гуманитарного знания и связанное определенным единством философских и общетеоретических предпосылок и методологии анализа. Теоретической основой комплекса идей, представляющих собой постмодернистские рефлексии психологии бессознательного, являются концепции, разработанные главным образом в рамках французского постструктурализма и семиотики такими его представителями, как Ж. Лакан, Ж. Деррида, М. Фуко, М.-Ф. Лиотар, Р. Барт, Ю. Кристевоа, Ж. Делез и Ф. Гваттари. В целом, данное течение развивалось как критика целостности субъекта психической активности, феноменология проявления которой фиксируется категориями желание реального, наслаждение, симптом, фантазм, воображаемая и символическая идентификации, дискурс, умолчание и т.д..

Как показали постмодернистские исследования, субъект никогда не бывает тождественным самому себе, представляя формацию, существующую только в момент ее становления, конституирования на границе между внешней объективно существующей и внутренней субъективной реальностями, где последняя создается посредством ассимиляции существенных связей и отношений между объектами действительности и самих объектов. Мы начинаем говорить о психической реальности с того момента, когда либидо получает возможность, предоставляемую образной памятью и речевыми

здібності, вміння гнучко реагувати на ситуацію, змінюючи власні дії та поведінку, що може у кінцевому підсумку привести до формування культури професійної самореалізації студентів.

Таким чином, проведене теоретичне дослідження дало підстави для таких **висновків**:

- для підготовки студентів до професійної самореалізації, необхідно, розвивати щонайменш такі якості: творчі здібності; спонтанність у поведінці; індивідуальність; уяву; довіру до себе; відкритість до отримання нового досвіду; готовність до використання чужого досвіду; сприйняття загальнолюдських цінностей; позитивне відношення до навколишнього світу; автономність; потребу у саморозвитку;

- провідною психолого-педагогічною умовою формування культури професійної самореалізації у студентів має бути організація педагогічної взаємодії на засадах особистісно-орієнтованого навчання;

- в основу формування культури професійної самореалізації мають бути покладені діалогічні методи, тренінги, імітаційно-ігрові та імітаційно-неігрові методи, спрямовані на набуття досвіду самореалізації у спеціально створених квазіпрофесійних умовах.

Ці висновки є відправними положеннями для розробки педагогічних методів та засобів формування культури професійної самореалізації студентів у наших подальших дослідженнях.

Резюме. Приведена дефініція культури професійної самореалізації, як інтегративної якості особистості студента. Визначено теоретичні засади педагогічного процесу з формування цієї якості, основні педагогічні умови його успішності, а також найбільш доцільні педагогічні засоби і методи. **Ключові слова:** культура професійної самореалізації, студенти, формування.

Резюме. Приведено определение культуры профессиональной самореализации, как интегративного качества личности студента. Определены теоретические основы педагогического процесса по формированию этого качества, основные педагогические условия его успешности, а также наиболее эффективные средства и методы. **Ключевые слова:** культура профессиональной самореализации, студенты, формирование.

Summary. Present professional self definition of culture as an integrative personality. Defined theoretical foundations of the pedagogical process to build this quality, basic educational conditions for its success, as well as the most effective means and methods. **Keywords:** culture of professional self-realization, students, forming.

Література

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2004. – 252 с.
2. Кульневич С.В., Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Москва – Ростов-на-Дону: Творческий центр „Учитель”, 1999. – 560 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

Отже, розроблена програма розвитку самосвідомості юнаків в умовах вищого навчального закладу засобами кольорового тренінгу позитивно вплинула на самосвідомість юнаків експериментальної групи. У юнаків став більш вираженим вчинково-інтернальний компонент самосвідомості, що свідчить про більшу впевненість у здатності керувати власним життям, зріс рівень самоусвідомлення, про що свідчить відсутність екстернального (початкового) і зменшення емоційно-рефлексивного рівнів розвитку самосвідомості.

Висновки 1. Самосвідомість є інтегральним утворенням особистості, що забезпечує усвідомлення людиною себе як індивідуальності, є процесом усвідомлення особистісного смислу вищих цінностей у контексті життєвого шляху. Самосвідомість складається з таких компонентів: емоційно-рефлексивного; епістемологічного; ціннісного; вчинково-інтернального. Основним механізмом розвитку самосвідомості особи є самопізнання і самотворення, що відбувається завдяки представленості в інших людях і власній сутнісній активності особистості. Теоретично обґрунтовано такі рівні розвитку самосвідомості: емоційно-рефлексивний; епістемологічний; ціннісний; вчинково-інтернальний; інтегративний рівень. 2. Запропоновано комплексну методику діагностики рівню розвитку самосвідомості особистості юнака за її компонентами, яка складається з: методики дослідження ставлення до себе С. Р. Пантілеєва; методики вільного самоопису В. В. Хороших; тесту Т. Лірі; методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Є. Ф. Бажина, С. О. Голинкіної, О. М. Еткінда; методики вивчення термінальних цінностей М. Рокіча в модифікації О. Б. Фанталової; та проєктивних малюнків. 3. Емпірично виявлено шість рівнів розвитку самосвідомості: екстернальний, або початковий; емоційно-рефлексивний; епістемологічний; ціннісний; вчинково-інтернальний; шостий, найвищий рівень – інтегративний. Таким чином, розвиток самосвідомості юнака проявляється у зростанні загальної інтернальності та відданні переваги альтероцентричним (альтруїстичним) цінностям; зниженні інтенсивності емоційно-рефлексивного компоненту; незначному зниженні епістемологічного компоненту. 4. Розроблено та апробовано експериментальну програму розвитку самосвідомості юнаків за допомогою кольорового тренінгу в умовах вищого навчального закладу. 5. Після проведення формувального експерименту у експериментальній групі зросла кількість юнаків з інтегративним рівнем розвитку самосвідомості, зменшилась кількість юнаків з емоційно-рефлексивним рівнем самосвідомості, не виявлено юнаків з екстернальним рівнем розвитку самосвідомості, що свідчить про ефективність заходів проведеного формувального експерименту, чого не відбулось в контрольній групі, в якій значно зросла кількість юнаків з емоційно-рефлексивним рівнем самосвідомості.

Запропонований алгоритм визначення рівнів розвитку самосвідомості за її компонентами може бути використаний в інших дослідженнях. Разом з тим, дослідження не вичерпує всіх проблем розвитку самосвідомості юнака в сучасному суспільстві. Перспективним для подальшого вивчення є порівняння особливостей самосвідомості представників різних вікових (підлітки, юнаки,

середнього віку та ін.), соціальних (учні, студенти, працююча молодь, підприємці та ін.) і професійних груп.

Резюме. У статті викладено результати дослідження розвитку самосвідомості юнаків в умовах вищого навчального закладу. Залежно від вираженості компонентів самосвідомості теоретично запропоновано і емпірично виявлено шість рівнів розвитку самосвідомості: екстернальний, емоційно-рефлексивний, епістемологічний, ціннісний, вчинково-інтернальний та інтегративний. Запропоновано програму розвитку самосвідомості юнака в умовах вищого навчального закладу засобами кольорового тренінгу і доведено її ефективність. **Ключові слова:** самосвідомість, розвиток самосвідомості, рівень розвитку самосвідомості, кольоровий тренінг, рання юність.

Summary. In the article it is expose the results of self-consciousness development investigation of youth under conditions school for higher education. Depending of self-consciousness components intensity it is theoretically propose and empirically show six self-consciousness development levels: irresponsible, emotional- reflexion, epistemological, value, action-responsible and integration. It is propound and prove effectiveness the programme for development of youth self-consciousness under conditions school for higher education by coloured training means. **Key words:** self-consciousness, development of self-consciousness, level of self-consciousness development, color training, early youth.

Література

1. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Вікова і педагогічна психологія” / О. М. Ічанська. — К., 2002. — 19 с.
2. Кирейчева Е. В. Самостоятельная работа студента над собой как одно из условий формирования позитивной Я-концепции будущего учителя в вузе / Е. В. Кирейчева // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. — 36. Статей : Вип. 5. — К. : Пед. преса, 2003. — С. 143-148.
3. Кон И. С. В поисках себя / Кон И. С. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.
4. Кочнева Л. В. Проблема самосознания и психологические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов / Л. В. Кочнева // Инновации в образовании. — 2006. — №5. — С. 84-96.
5. Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків / С. В. Кучеренко // Психологія і суспільство: Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. — Тернопіль : „Економічна думка”. — 2009. — №1. — С. 134-151.
6. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас: практ. рук. / М. Люшер; [пер. с англ. Е. Назарян]. — М. : ИКСР, 2008. — 252 с.
7. Погосова Н. М. Цветовой игротренинг / Н. М. Погосова. — СПб. : Речь, 2002. — 152 с.
8. Рибалко В. В., Максименко С. Д. Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості (Продовження) // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — №4. — С. 26-34.
9. Столин В. В. Самосознание личности / Столин В. В. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 288 с.

Подібних поглядів на тренінг додержується А.Маркова, яка розглядає його як таку систему організації навчання, що дає змогу спрямувати професійні якості на вдосконалення професійної позиції; розвиток психічних процесів; розвиток якостей особистості; удосконалення педагогічних прийомів; розширення педагогічних знань [3].

Отже, студент, знаходячись в активному освітньому середовищі, створеному тренінгами, перебуває в умовах, що сприяють формуванню тих або інших професійно значущих якостей, у тому числі й культури професійної самореалізації.

Третьою групою методів, які застосовуються для формування різних аспектів культури, є імітаційні ігрові (інсценування, ділові, рольові й ситуаційно-рольові ігри) та імітаційні неігрові (аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл) методи.

Сутність ігрових методів взаємодії викладена у таких словах Й.Хейзинги: «Гра – це якась поведінка, що здійснюється в певних межах місця, часу, змісту, зримо впорядкована, що протікає згідно з добровільно прийнятими правилами й поза сферою матеріальної користі або необхідності. Настрій гри – це настрої відчуженості й захвату, священне або святкове, залежно від того, чи є гра священнодійством або забавою. Така поведінка супроводжується відчуттям напруги й підйому й приносить із собою зняття напруги й радість» [8]. Дійсно, гра здатна створювати ефект вирішення життєвої ситуації. Цей ефект було відзначено ще у Древній Греції, де він отримав назву катарсису.

Використанню ігрових методів взаємодії у педагогіці присвячено велику кількість наукових праць. Серед них роботи В.Баркасі, К.Змієвської, С.Пішуна.

Зокрема, В.Баркасі відзначає, що в діловій грі на основі нового емоційно пережитого знання формується так звана «ігрова культура мислення», яка має самоцінність саме як колективний продукт творчих зусиль. При цьому проявлялися багатомірність Я-образу й численність рольових проявів, тобто збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе, про свою професійну компетентність на основі зіставлення оцінок, свободи рольового маневру [1].

С.Пішун відзначає, що молодь схильна до ігрової діяльності, бо вона охоплює всю психіку, дає постійний приплив емоцій, нових відчуттів. З великими труднощами вона пристосовується до діяльності одноманітної і спеціалізованої. Саме в грі може реалізуватися пошукова і творчо-експериментальна активність, що допомагає пізнавати нове, невідоме, бо ці фактори завжди валять молодих людей [5, с. 73-74].

Отже, на основі вивчення літератури можна зробити висновок про те, що ігрові методи можуть бути корисними у формуванні культури професійної самореалізації студентів, оскільки можуть бути орієнтовані на формування й розвиток тих якостей особистості, які знаходяться в основі культури професійної самореалізації студента.

Взагалі, на думку авторів, завдяки діалогічно-дискусійним методам, педагогічним тренінгам, імітаційно-ігровим та імітаційно-неігровим методам відбувається активне оволодіння знаннями, корекція поведінки особистості, формуються вміння міжособистісної взаємодії, розвиваються рефлексивні

Саме ці якості особистості, на нашу думку, є ключовими у забезпеченні процесу професійної самореалізації, на основі чого, провідною психолого-педагогічною умовою формування культури професійної самореалізації у студентів визначаємо організацію педагогічної взаємодії на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Розглянемо останнє з питань, визначених на початку параграфа: Які педагогічної форми, засоби і методи є найбільш доцільними при формуванні культури професійної самореалізації студентів?

Основу для пошуку відповіді на це запитання закладають дослідження Н.Волкової, М.Воровки, О.Вишневської, В.Гриньової, О.Ігуменова, О.С.Льків, М.Коляди, Г.Кот, А.Маркової, С.Пішуна, Г.Позизейко, Н.Самоукиної, Ж.Серкіс, С.Цюлюпи, Л.Шарової, у яких розглянуті питання формування різних аспектів культури студентів.

Розглянемо деякі найбільш поширені різновиди активних методів формування різноманітних аспектів культури, які були застосовані у згаданих дослідженнях.

Першою такою групою методів виступають діалогічно-дискусійні методи до яких належать різновиди лекцій (лекція-бесіда, або діалог з аудиторією, лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації тощо), нетрадиційні практично-семінарські заняття (семінар-дискусія, семінар-дослідження, семінар-взаємонавчання тощо), інтелектуальна розминка, сократична бесіда тощо.

Основою цієї групи методів є дискусія. За визначенням О.Пометун і Л.Піроженко, дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Автори відзначають, що дехто з науковців вважає дискусію різновидом ігрових форм занять, дехто відносить її до методів навчання, дехто до форм організації навчання [6, с. 64].

Правильно організована та проведена дискусія повністю відповідає завданню формування культури професійної самореалізації студента, оскільки вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювання власної думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Іншою групою методів формування різноманітних видів культури студентів виступають психолого-педагогічні тренінги.

Психолого-педагогічним тренінгам присвячено велику кількість наукових розробок. Серед них роботи В. Баркасі, А. Маркової, Н.Самоукиної, В.Ясвіна.

Сутність цієї групи методів полягає у психологічному впливі на людину в процесі інтенсивного спілкування у групах, навчання її через власні дії, багатогранний досвід переживань у ситуації групової взаємодії.

Тренінги, на думку Н.Самоукиної, дають змогу вирішити такі завдання: вивчити на практиці, як функціонують ті або інші психічні процеси; відібрати й виробити ефективні способи викладання; відпрацювати навички рефлексії; сформувати вміння розуміння індивідуальних особливостей учнів, позитивного сприйняття різних форм їх самовираження й самоствердження; виробити здатність гнучко змінювати манеру спілкування, а також форми відповідної поведінки (інтонація, слова, фрази) [7].

10. Яньшин П. В. Психосемантика цвета / Яньшин П. В. — СПб. : Речь, 2006. — 368 с.

Подано до редакції 11.09.2010

УДК 008

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО -КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ З МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

В. С. Локишин

*к.п.н., докторант відділу педагогіки та психології вищої школи
Інституту вищої освіти НАПН України*

Розвиток міжнародних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів професійної освіти. Процеси модернізації вищої освіти стосуються і аспектів підготовки фахівця менеджменту соціокультурної сфери як її складової, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати функціонування системи професійної підготовки в соціокультурній сфері.

Основними нормативними документами, що окреслюють основні засади професійної підготовки фахівців з управління в соціокультурній сфері є: Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.) , Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті – вказують на посилення значення менеджменту соціокультурної сфери та забезпечення диференційованого підходу прогнозування потреб і моделей розвитку особистості.

Сучасна професійна діяльність в соціокультурній сфері вимагає професійно компетентного менеджера, здатного здійснювати професійну управлінську діяльність на демократичних і гуманістичних засадах. Фахівці з управління в соціокультурній сфері мають оволодіти певною системою знань і виконувати креативну управлінську діяльність в процесі професійної підготовки в галузі меншкун діяльність з менеджменту соціокультурної сфери і в процесі наскрізної практичної підготовки постійно удосконалювати власні ресурси.

В процесі проведення аналізу наукових джерел , що до проблем професійної підготовки фахівців завжди можна зробити висновок, приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як: теоретико-методологічні засади вищої освіти (Є. Барбіна, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н.Ничкало, та ін.); впровадження освітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. Безпалько, О.Гохберг, А. Кіктенко, Л. Кравченко, І. Лернер, В. Паламарчук, О.Пехота, Г. Селевко, Н. Фролов та ін.); модульні технології професійної підготовки фахівців (А. Алексюк, І. Богданова, В. Бондар, Ф. Козак, П. Сікорський, Б. Сверида, Н. Шиян та ін.). Переважна більшість праць учених присвячена пошукам нових освітніх технологій підготовки фахівців економіко-

гуманітарного профілю. Водночас питання підготовки фахівців менеджменту соціокультурної сфери вирішуються фрагментарно або стосуються окремих їхніх видів, що висвітлено у працях науковців і методистів (Г. Бабушкіна, В. Видріна, І. Гринченка, Ю. Железняка, М. Кричфалушого, В. Наумчука, О. Петуніна, Г. Пономарьова, С. Філя, А. Цюся, А. Черноштана, О. Шабаліної, А. Шангіна, Б. Шиїна, Ю. Шкрєбтія, В. Яловики та ін).

Мета дослідження полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі професійно - компетентного фахівця з менеджменту соціокультурної сфери.

Отже проблема професійної підготовки і професійної діяльності в психолого - педагогічній літературі є достатньо вивченою та структурованою. Так, педагогічний словник пропонує таке трактування поняття «професійна підготовка» – це сукупність спеціальних знань, вмінь і навичок, якостей, трудового досвіду, що забезпечують можливість успішної роботи в певній професії, процес передачі студентам відповідних знань і вмінь» [4]. Виходячи з цієї дефініції, професійна підготовка – це процес, кінцевою метою і результатом якого є отримання професійної освіти.

Професійна підготовка фахівців менеджменту соціокультурної сфери, як і будь яка підготовка – це комплексний педагогічний процес, спрямований на оволодіння теоретичними знаннями, професійними вміннями, навичками, здібностями, морально-вольовими якостями, певним рівнем фізичної підготовленості, що дозволяє виконувати професійні обов'язки [4]. Під професійною діяльністю розуміємо форму активності, результат взаємодії компонентів підготовки, досвіду і професійного самоздійснення особистості упродовж тривалих періодів виконання відповідних функцій і посадових обов'язків.

Аналіз Галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю «02 05 01.00 – Менеджмент соціокультурної сфери» дає нам можливість визначити основні виробничі функції та професійних умінь, якими повинен оволодіти випускник вищого навчального закладу, необхідних йому у професійній діяльності [1]. Класифікація умінь має такий вигляд: гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Окремою групою пропонуємо виділити рухові вміння, що відображають специфіку професійної діяльності менеджера соціокультурної сфери менеджменту соціокультурної сфери

Гностичний компонент діяльності включає в себе вміння аналізувати і коректувати свою роботу, намічати перспективи подальшого розвитку своєї діяльності, критично вивчати науково-методичну літературу, ставити перед собою завдання творчого характеру спрямовані на самовдосконалення, пізнання і підвищення якості вищої освіти з менеджменту соціокультурної сфери. Гностична діяльність включає також рефлексивні вміння. Вони використовуються при здійсненні менеджером соціокультурної сфери контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на підведення підсумків своєї роботи. Її звичайно пов'язують лише із завершальним етапом вирішення педагогічного завдання, розуміючи як своєрідну процедуру оцінювання результатів педагогічної діяльності.

Конструктивні вміння виконують орієнтовну функцію і визначають

зможі змінити; автономність, яка проявляється у вільному виборі поведінки в життєвих ситуаціях, ухваленні самостійних рішень; прага до прояву самостійності і відповідальності; потреба у саморозвитку та особистісному зростанні.

У контексті пошуку відповіді на друге питання: які психолого-педагогічні умови є оптимальними для формування культури професійної самореалізації студентів? У нагоді стають ідеї «гуманістичної педагогіки» (В.Бех, Г.Балл, Ш.Бюлер, А.Маслоу, К.Роджерс, А.Сущенко) про особливу взаємодію між вихованцем і вихователем, яка у науковому обігу отримала назву «особистісно-орієнтоване навчання».

Головне завдання особистісно-орієнтованого навчання, за К. Роджерсом, полягає в тому, щоб допомогти людині прийняти і полюбити себе такою, якою вона є, розкрити у собі усе краще, допомогти їй бути особистістю, зрозуміти себе, розібратися у своїх проблемах і мобілізувати свої внутрішні сили й можливості для їх вирішення і саморозвитку, допомогти розвинути в людині конгруентності, тобто здатності бути самим собою у стосунках з людьми.

К. Роджерсом було виділено п'ять умов, які характеризують клімат особистісно-орієнтованого навчання.

Перша умова стосується наповненості змісту спілкування життєвими проблемами, створення навчальної ситуації, в якій би учням певною мірою дозволялося б зіткнутися з важливими для них проблемами і питаннями, які вони хотіли б вирішити.

Друга умова позначається як «реальність особистості педагога», який повинен бути конгруентним, тобто поводитися адекватно до своїх відчуттів і станів, проявляти свої людські якості у взаємодії з учнями.

Третьою умовою є сприйняття педагогом учня таким, яким він є, і розуміння його відчуттів. К.Роджерс підкреслює необхідність теплого сприйняття, безумовного позитивного ставлення педагога до учня.

Четверта умова стосується позиції педагога щодо джерел і способів отримання знань. Педагог повинен прагнути до того, щоб учні дізналися про його знання і досвід і про те, що їм дозволено користуватися цими знаннями, але він не повинен нав'язувати їх учням. Навчання не повинне бути директивним, учень повинен відчувати себе вільно у світі джерел знань і інформації і завжди мати можливість вступити в діалог з учителем, вибрати альтернативне рішення проблеми.

П'ята умова особистісно-орієнтованого навчання полягає в необхідності педагога спиратися на тенденцію самоактуалізації своїх учнів [2].

Результати такого навчання не можуть бути, за К. Роджерсом, оцінені за допомогою оцінок, оскільки його критеріями є не кількість і навіть не якість засвоєних знань, а ті зміни, які відбуваються в людині, в її розвитку і зростанні.

До змін, які відбуваються при особистісно-орієнтованому навчанні, за К. Роджерсом, відносяться такі: людина починає сприймати себе інакше; вона більш повно приймає себе і свої відчуття; стає впевненою в собі і автономнішою; ставить перед собою реальні цілі, поводить відповідально; стає більш схожою на людину, якою хотіла б бути; починає приймати і розуміти інших людей [2].

К.Роджерса, Д.Рісмена, В.Франкла, Е.Фромма), які розглядали людину в постійному зв'язку з процесом її самореалізації.

У контексті нашого дослідження привертає увагу думка А.Маслоу про роль творчості у самореалізації людини. Він пише: «У мене склалося відчуття, що поняття креативності і поняття здорової, повністю само актуалізованої особистості сходяться все ближче, можливо, будуть одним і тим» [4, с. 54].

Представники «гуманістичної психології» вказують на зв'язок самореалізації з іншими якостями людини. Так, на думку В.Франкла, серед характеристик людини, яка знаходиться на шляху до реалізації власного потенціалу, виділяються такі її риси, як спонтанність, індивідуальність, уява, довіра до себе, відкритість досвіду та використання чужого досвіду у всіх його проявах. За В.Франклом, усі ці якості особистості інтегруються в пошуках людиною смислу життя. У процесі пошуку цього смислу людина постійно відповідає на такі питання: «що нового я роблю у житті?»; «що я беру від світу?»; «яким є моє відношення до долі, яку я не в змозі змінити?».

За К.Роджерсом, здорова, нормальна людина, яка є суб'єктом свого життя, характеризується здатністю до вільного вибору в життєвих ситуаціях, ухвалення самостійних рішень, спрагою до прояву автономності, самостійності і відповідальності, саморозвитком і особистісним зростанням.

З позицій цілей нашого дослідження привертають увагу погляди представників „гуманістичної психології” на автономність особистості.

Так, наприклад, у розумінні Е.Фромма автономність – це позитивна «свобода для», на відміну від негативної «свободи від».

Г.Олпорт розглядає автономність особистості як важливий мотив, що забезпечує постійність у прагненні людини до відповідності своєму внутрішньому образу і досягнення вищого рівня зрілості й особистісного зростання. В його основі лежить прагнення до цілей і цінностей, а також сприйняття світу через ці зусилля і цінності та відчуття відповідальності за своє життя.

На думку А.Маслоу, автономність – це наявність у суб'єкта самостійності в діях, думках і почуттях, можливість постійного вибору серед різноманітних альтернатив. При цьому він відзначає, що самоактуалізованим людям ця риса притаманна у більшій мірі, ніж пересічним громадянам.

Поняття автономності за своїм змістом тяжіє до таких понять, як самопідтримка у Ф.Перлза, спрямованість зсередини у Д.Рісмена, зрілість у К.Роджерса.

Отже, представники гуманістичної психології розглядають автономність людини як одну з найважливіших характеристик функціонування зрілої особистості, яка і на рівні своєї самосвідомості, і на рівні «зовнішніх» проявів характеризується відносною незалежністю від оточення.

Таким чином, з точки зору «гуманістичної психології», для того, щоб у студента сформувався високий рівень культури професійної самореалізації, необхідно, розвивати щонайменш такі якості: творчі здібності; спонтанність у поведінці; індивідуальність; уяву; довіру до себе; відкритість до отримання нового досвіду та використання чужого досвіду у всіх його проявах; сприйняття загальнолюдських цінностей; прийняття долі, яку людина не в

способи композиційної побудови занять. Ці способи пов'язані з плануванням навчально - виховної роботи, системи перспективних напрямів у розвитку особистості, вибором доцільних видів діяльності.

Організаторські вміння, поряд з конструктивними, відображають можливості менеджера соціокультурної сфери залучати учнів у різні види діяльності. Організаторська діяльність розглядається як одна із сторін управління, що характеризує процес безпосереднього практичного керівництва групою студентів.

Таким чином, нами розроблена модель діяльності фахівця з менеджменту соціокультурної сфери, яка відображає його основні виробничі функції та професійно значущі уміння і моделює результат, який повинен бути досягнуто в процесі навчання та виховання у вищому навчальному закладі і самостійної професійної діяльності.

Кінцевий результат навчання визначається, в першу чергу, об'єктивними потребами суспільства.

Так, менеджер соціокультурної сфери зобов'язаний формувати здобути всебічно розвиненою особистістю, мати великий творчий потенціал, володіти професійними якостями та досвідом практичної діяльності.

Аналіз комплексу джерел в рамках проблеми дослідження свідчить, що вищезазначена традиційна модель фахівця з менеджменту соціокультурної сфери враховує лише формування знань, умінь та здібностей. Однак це перебуває в явній суперечності із завданнями сучасної освітньої системи, що полягають в орієнтації компонентів вищої освіти на всебічний розвиток особистості у процесі вищої освіти. Сьогодні саме особистісно - орієнтована освіта в умовах глобалізації, прискорення змін, посилення конкурентності та підвищення мобільності в сучасному соціально-культурному середовищі виходить на перший план, а ядром менеджера соціокультурної сфери є професійна компетентність.

Компетентність ми розуміємо як інтегральну якість особистості, здатність, властивість, що базується на оволодінні компетенціями, набутими в процесі здобуття вищої освіти, досвіді, а також соціалізації (високої загальної культури, моральній, правовій та естетичній вихованості, знаннях з літератури, мистецтва, сфери менеджменту соціокультурної сфери) орієнтованими на самостійне й успішне виконання службових обов'язків.

Отже, наше дослідження логічно базується на тому, що на сьогодні у світі входження України в європейський освітній і науковий простір та приєднання до Болонського процесу розвивається й успішно застосовується компетентнісний підхід, який багатоаспектно враховує потреби та інтереси студентів як суб'єктів професійної підготовки [2]. Саме розвиток компетентностей проголошено метою всіх освітніх програм. Компетентності формуються й оцінюються в межах кожної організаційної одиниці освітньої програми. Результати навчання та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів.

Використання компетентнісного підходу дозволяє вирішити ряд завдань: визначити дисципліни навчального плану, в рамках яких можливо як формування компетентності по окремим групам компетенцій, так і

становлення і вдосконалення показників усередині кожної групи; виявлення критеріїв оцінки рівня сформованості професійної компетентності; розробка системи адекватних оцінних дій; аналіз відповідності структури навчального плану і змісту навчальних дисциплін вимогам суспільства до системи професійної освіти. Загалом компетентнісний підхід дає змогу перейти від навчальних програм, орієнтованих на викладача, до програм, що спрямовані на студента.

Оскільки компетентнісний підхід в організації навчання певним чином змінює роль викладача, то зазначимо, що ця роль насправді стає більш спрямовуючою, супроводжувальною щодо досягнення студентом певних результатів і реалізації особистісних ресурсів. Різницю в ролі викладача і студента краще видно у зіставленні результатів навчання та набутих компетентностей: якщо результати навчання формулюються викладачами, то компетентності опановуються студентами [3].

Загальним структуруванням професійної компетентності, визначенням її змісту стосовно конкретних спеціальностей займаються такі вчені В. Андрющенко, І.Бех, Л. Васильєв, Л. Волошко, О. Гура, М.Євтух, , Н. Кузьміна, В.Луговий, О. Овчарук, О.Скнар, М.Лісепко С. Хазова, А. Хуторський та ін.

А. Хуторський виділяє групу ключових освітніх компетенцій: ціннісно-смыслову; загальнокультурну; навчально - пізнавальну; інформаційну; комунікативну; соціальну; компетенцію особистісного самовдосконалення. Друга група, виділена автором – базові компетенції менеджера соціокультурної сфери. Загальна компетентність передбачає оволодіння інноваційними технологіями, пов'язаними з трьома компетенціями, важливими для менеджера соціокультурної сфери: культурою комунікації при взаємодії з людьми; умінням отримувати інформацію в своїй предметній галузі, перетворюючи її в зміст навчання і використовувати для самоосвіти; умінням передавати свою інформацію іншим [6].

Російські науковці В. Балашова та Н. Чесноков, досліджуючи професійні компетенції фахівців менеджменту соціокультурної сфери, поділяють їх на дві групи. Перша група – загальнопрофесійні, що включають базові теоретичні компетенції, засновані на професійних знаннях, і базові практичні компетенції, отримані на практиці. Друга група об'єднує профільно-спеціалізовані компетенції, що відображають специфіку підготовки спеціаліста в конкретних компонентах підготовки фахівця з менеджменту соціокультурної сфери [7].

С. Хазова виділяє в структурі професійної компетентності фахівця з менеджменту соціокультурної сфери групи компетенцій, зміст яких визначається сутністю професійної діяльності– це загальнонаукові, загальнопрофесійні та спеціальні компетенції [5]. Вони формуються в межах предметно-спеціалізованих (базових) компетенцій, які представляють державні стандарти різних спеціальностей і забезпечують своєрідність і самостійність конкретних освітніх програм. Загальнонаукові компетенції визначають фундаментальність освіти: компетенції пізнавальної діяльності; фундаментальні компетенції, пов'язані з орієнтацією в загальних філософських, соціально-економічних, науково-методичних та інших питаннях

КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Мазін Василь Миколайович

*Доцент кафедри управління фізичною культурою і спортом
Запорізького національного технічного університету*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні імперативом державної політики є створення умов для творчої і професійної самореалізації кожного громадянина України. Завдання держави інституту освіти щодо створення означених умов експліковані у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), а також Національній доктрині розвитку освіти. Цими і низкою інших документів ініційовано науковий пошук у напрямку визначення соціально-філософських засад розуміння сутності і змісту процесу самореалізації (В. Бех, Г. Нестеренко, І. Чхеайло, Н. Юхименко та ін.), а також форм і засобів ефективного педагогічного супроводу процесу самореалізації особистості у ході її професіоналізації (Н. Комісаренко, А. Кириченко, І. Краснощок, Ю.Орлов, А. Сущенко та ін.). Утім, не зважаючи на розробленість численних теоретичних і практичних аспектів професійної самореалізації, питанням відповідності її форм і засобів суспільним нормам у проаналізованій науковій літературі не було приділено належної уваги.

Зважаючи на це, для позначення стану рівноваги, гармонії між вимогами культури та векторами професійної самореалізації особистості, у наших попередніх дослідженнях, обґрунтовано використання конструкту «культура професійної самореалізації», під якою розуміється складова індивідуальної культури, яка об'єднує цінності й професійні якості, що у своїй сукупності сприяють соціально корисній реалізації професійного потенціалу особистості.

У той же час, аналіз літератури, присвяченої теоретичним і практичним аспектам підготовки студентів різних галузей (І.Бех, М.Євтух, І.Зязюн, В. Кремень, В.Кудін, В.Курило, В.Луговий, Н.Ничкало, В.Платонов, В.Савченко, С.Сисоєва, Б.Шиян та інші дослідники) показав, що у навчально-педагогічному процесі вищих закладів освіти нашої держави не приділяється належної уваги питанням формування культури професійної самореалізації студентів.

Мета цієї статті – визначити психолого-педагогічні засади формування культури професійної самореалізації студентів у процесі їх навчання у вищому навчальному закладі, відповівши на такі питання:

- 1) Які якості особистості, навички та цінності необхідно розвивати у студентів під час навчання у ВНЗ для підготовки їх до ефективної професійної самореалізації?
- 2) Які психолого-педагогічні умови необхідні для того, щоб процес формування культури професійної самореалізації був ефективним?
- 3) Яким повинен бути зміст педагогічного процесу з формування культури професійної самореалізації?

Виклад основного матеріалу дослідження. Основу для відповіді на перше питання знаходимо у працях представників «Гуманістичної психології» (Ш.Бюлер, К.Гольдштейн, К.Льєвін, А.Маслоу, Г.Олпорт, Ф.Перлз,

11. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г.Кремень – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

12. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості / Н.В.Ліфарєва [Навчальний посібник] – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.

13. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>

14. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине: [монографія] / [Авт.кол.В.И.Астахова, Е.Г.Михайлева, Е.В.Астахова и др.]; Под общ. ред В.И.Астаховой; Нар.укр.акад. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 300 с.

15. Олійник В.В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих / В.В.Олійник [Електронний ресурс]: <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/>

16. Пильгун Л. Визначення, критерії та методи оцінювання професійної компетентності державних службовців / Л.Пильгун // ж.Вища освіта України №1, 2010, с.48-53.

17. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социал.-филос. исслед. / С.И.Подмазин – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.

18. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ [монографія] / С.А.Раков – Х.: Факт, 2005. – 360 с

19. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І.Є.Булах, О.П.Волосовець, Ю.В.Вороненко та ін. – Д., «АРТ - ПРЕС», 2003. – 212 с.

20. Словарь иностранных слов. – 14 – е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 608 с.

21. Сорокіна Г. Формування функціональних компетентностей майбутніх фахівців зв'язку / Г.Сорокіна // Вища освіта № 12, 2009, с.34-39.

22. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика [монографія] / Т.М.Сорочан – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

23. Тархан Л. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів // Вища освіта № 3-4, 2010, с.82-89

24. Управление школой: Словарь – справочник руководителя образовательного учреждения / Под редакцией А.М.Моисеева, А.А.Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с

Подано до редакції 23.09.2010

УДК 371.134:378.4 (4+477) (045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ

на рівні вимог вищої освіти. Загальнопрофесійні компетенції: інваріантні до напрямів діяльності, відносяться до орієнтації в загальних теоретичних, соціально-економічних і організаційно-управлінських питаннях сфери менеджменту соціокультурної сфери тощо.

Обумовлені компетенції передбачають готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно вимог професійної діяльності, методично організовано й самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також самооцінювати результати власної діяльності на основі отриманих загальнонаукових та загальнопрофесійних знань, що формуються в межах циклу нормативних дисциплін.

Спеціальні компетенції передбачають оволодіння алгоритмами діяльності з модулювання, проектування, наукових досліджень у конкретній галузі. Вони формуються упродовж вивчення вибіркових навчальних дисциплін (цикл професійно-орієнтованих дисциплін, цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу, цикл дисциплін самостійного вибору студента) та дисциплін підготовки спеціаліста, які забезпечують оволодіння професійно-функціональними і професійно-комунікативними знаннями й уміннями.

У своїх роботах автори, як правило, звертають увагу на діяльнісному аспекті професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери, що проходить у збиток особистісному. Тому в структурі спеціальних компетенцій ми вважаємо за необхідне виділити й соціально-особистісні, що передбачають сформованість у менеджера соціокультурної сфери світоглядної позиції, соціальну, особистісну та педагогічну зрілість.

Спеціальні компетенції відображують специфіку професійної діяльності фахівця з менеджменту соціокультурної сфери і потребують структурування, це:

- 1) професійно-функціональні складові управлінської компетенції:
 - аналізувати результат процесу вищої освіти, оцінювати ці результати.
 - діагностика: теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, розвитку фізичних якостей, вміння правильно діагностувати педагогічні явища, здійснювати різні види контролю.
 - управління процесом: вміння правильно ставити вимоги до студентів свідомо уявляти кінцевий результат навчання, вміння прогнозувати фізичні якості учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу;
 - прогнозування розвитку особистості; прогнозування розвитку вищої освіти – конструктивні здібності: здатність конструювати та проектувати змісту вищої освіти;
- 2) організаційні складові: уміння залучати фахівців до управлінської діяльності організовувати діяльність колективу.
- 3) професійно-комунікативні складові компетенції: комунікативні – встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини з колективом; засвоєння наукової, світоглядної і морально-етичної інформації на основі передових наукових ідей; рефлексію; професійну ерудованість.
- 4) соціально-особистісні складові професійної управлінської компетентності:
 - інтелектуальні: креативність, здатність виділяти головне й другорядне, встановлювати закономірності, порівнювати, узагальнювати, бачити ситуацію з різних точок зору;

- морально-вольові: щирість, доброзичливість, чуйність, толерантність, відповідальність; врівноваженість, здатність стримувати імпульсивні емоції; наполегливість, самостійність, цілеспрямованість, стриманість;

- перцептивні: спостережливість, вміння відчувати стан іншого та адекватно на нього реагувати;

- соціальні: поважати, розуміти, допомагати, підтримувати, домовлятися, прощати, бути безкорисливим, бути самим собою.

Таким чином складові професійної управлінської компетенції майбутнього фахівця менеджменту соціокультурної сфери, які ми поділили на ряд груп, у сукупності становлять інтегровану професійну компетентність, сформоване цілісне професійне мислення і свідомість, що обумовлює успішність креативної управлінської діяльності.

Резюме. У статті проаналізовано проблеми професійної підготовки фахівців з менеджменту соціокультурної сфери, розкрито поняття, сутність та структурні компоненти професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери. **Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, менеджер соціокультурної сфери, зміст освіти, модернізація освіти.

Резюме. В статье проанализированы проблемы профессиональной подготовки специалистов, раскрыты понятия, сущность и структурные компоненты связанные с профессиональной компетентностью будущих менеджеров социкультурной сферы. **Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная компетентность, менеджер социкультурной сферы, содержание образования, модернизация образования.

Summary. The problems of professional preparation of specialists of physical culture are analysed in the article, concepts are exposed, essence and structural components is related to the professional competence of manager in the sociocultural sphere. **Keywords:** competence moving, professional competence, manager in the sociocultural sphere, the content of education, the modernization of education

Література

1. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 256 с.
2. Психолого-педагогічне проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового]. – К.: „Педагогічна думка”, 2008. – 253 с.
3. Український педагогічний словник [уклад. С.У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №2. – С. 18-24.

Подано до редакції 05.09.2010

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ЗА

приділяється положенням особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів як основи для поліпшення змісту навчальних планів і програм магістерської підготовки за спеціальністю «Державне управління» (спеціалізація «Управління освітою»). Зазначені проблеми розглядаються в контексті поліпшення підготовки керівних кадрів для системи освіти. **Ключові слова:** конкретнонаукові підходи, особистісно-орієнтований підхід, компетентнісний підхід, магістр за спеціальністю «Державне управління».

Summary. The paper dwells upon the impact of the specific-science approaches to quality assurance monitoring on the training of MPA students in the field of Public Administration (Specialization – Administration of Education). Special attention has been paid to the concepts of personality-oriented and competence approaches as a basis for improvement of curricula and programs of training Masters of Public Administration specializing in Administration of Education. The problems in question are considered within the context of upgrading qualifications of managerial staff for the system of education. **Keywords:** specific-science approaches, a personality-oriented approach, a competence approach, Master of Public Administration.

Література

1. Базалук О.О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О.О.Базалук // Філософські обрії. – 2010. - №23. – с.187-200.
2. Вієвська М. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій / М.Вієвська, Л.Красовська // Вища освіта № 3-4, 2010, с.89-105.
3. Глосарий современного образования / Под ред. В.И.Астаховой и А.Л.Сидоренко. – Х.: Око, 1998. – 272 с.
4. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность// Высшее образование в России / Р. Гурина. -2008. -№10. -с.82-87.
5. Иванов Д. Компетентности и компетентный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М.: Чисте пруди, 2007. – 32 с. – (Библиотека «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып.6 (12))
6. Иванова С. П. Личностно-ориентированное обучение как фактор повышения качества знаний у студентов технических факультетов университета (На примере иностранного языка) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Курган, 2003 167 с. РГБ ОД, 61:03-13/2296-X.
7. Иванюк І.В. Оцінювання освітніх проектів та програм / І.В.Іванюк [Навч. посібник] – К.: Таксон, 2004. – 208 с.
8. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті: Полтава [Монографія] / С.Ф.Клепко – ПОШП, 2006. – 328 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
10. Коробченко А.А.. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А.А.Коробченко [Електронний ресурс] Режим доступу: http://bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/1

знаходиться у постійній динаміці. Окремим питанням, що потребує глибокого вивчення, є питання формування компетентностей керівників освіти районного (міського) та регіонального рівнів. Трансформація освітньої парадигми формує сьогодні до них принципово нові вимоги.

Підводячи підсумки викладеного вище, на основі аналізу значної кількості наукових джерел ми можемо зробити наступні **висновки**:

1. Поступова гуманізація суспільства і гуманізація освіти зокрема суттєво впливають на індивідуальну траєкторію розвитку кожної особистості. Застосування особистісно-орієнтованого підходу дозволяє максимально точно з'ясувати освітні потреби кожного слухача, який навчається за магістерськими програмами, і спланувати відповідні дії в рамках розробки технології їх підготовки до моніторингу якості освіти.

2. Компетентнісно орієнтована освіта є однією з ключових ознак розвитку освітніх систем у XXI столітті. Професійна компетентність як педагогічна проблема досліджується в Україні й у світі досить фундаментально, у той же час питання формування управлінських компетентностей потребує свого подальшого вивчення й віднесено нами до подальших напрямів досліджень окресленої проблематики.

3. Запровадження особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів повинно проводитись у контексті вдосконалення державної кадрової політики взагалі і в галузі освіти зокрема. Актуальною є підготовка діючих та майбутніх керівників навчальних закладів і освітніх установ за магістерськими програмами, до процесів оцінювання якості освіти.

4. Розглядаючи використання компетентнісного підходу при підготовці магістрів, слід наголосити на необхідності створення системи порівняльного моніторингу діяльності керівників закладів та установ освіти, органів державної влади і місцевого самоврядування із наявністю кваліфікації магістра й без неї, з виходом на прийняття відповідних нормативних документів на державному рівні.

5. Якість управління системою освіти безпосередньо пов'язана з рівнем професійної компетентності керівників. Створення в державі сталої системи їх навчання – дозволить ефективно управляти освітньою системою. Саме тому, важливим аспектом підготовки майбутніх і діючих керівників є процес навчання в магістратурі. Важливим аспектом є удосконалення відповідних навчальних планів і програм з урахуванням формування ключових професійних компетентностей, розробка науково-теоретичної й нормативної бази щодо підготовки діючих керівників системи освіти і представників кадрового резерву за магістерськими програмами як лідерів системи освіти України.

До перспективних напрямів досліджень даної проблематики слід віднести також створення ефективних технологій підготовки магістрів за спеціальністю «державне управління» на основі особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів.

Резюме. У роботі висвітлено вплив конкретнаукових підходів на підготовку магістрів за спеціальністю «Державне управління» (спеціалізація «Управління освітою») до моніторингу якості освіти. Особлива увага

СПЕЦІАЛЬНІСТІЮ «ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ»

Лунячек Вадим Едуардович

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський регіональний інститут державного управління

Національної Академії державного управління при Президентові України

декан вечірнього факультету з екстернатною формою навчання

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Розгляд теоретичних основ підготовки магістрів за спеціальністю «Державне управління» є надзвичайно актуальним в умовах формування кадрового корпусу для органів державної влади і місцевого самоврядування. Особливо слід звернути увагу на конкретнаукові підходи, бо саме вони є базовими у формуванні змісту навчальних планів і програм. Одним із важливих напрямів підготовки магістрів за спеціальністю «Державне управління» є їх спеціалізація в сфері управління освітою. Ключовим питанням для цієї категорії осіб є оволодіння сучасними технологіями моніторингу якості освіти. В запропонованій нижче роботі зазначені проблеми розглядаються з позицій особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів.

Аналіз досліджень та публікацій. Методологічні основи підготовки фахівців для органів державної влади і місцевого самоврядування відображені сьогодні в значній кількості наукових джерел. Разом з тим існує нагальна необхідність теоретичного узагальнення поглядів окремих науковців в контексті зазначеної проблеми. В своїй роботі ми звернулися до двох конкретнаукових підходів: особистісно-орієнтованого і компетентнісного.

Так, наприклад, теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованого навчання у вітчизняній психології закладені роботами Л.Виготського, С.Рубінштейна, Б.Ананьєва та ін. На сучасному етапі ці проблеми відображені в наукових дослідженнях Л.Анциферової, І.Беха, Л.Вяткіна, С.Іванової, Н.Менчинської, С.Подмазіна, І. Якиманської та ін. Ґрунтовно відображено основні позиції особистісно орієнтованого підходу в науковій літературі з педагогіки (Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, П.Гальперін, В.Загвазінський, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін та ін.).

Питання компетентнісного підходу розглядалися в працях М.Вісвської, Р.Гуріна, Д.Іванова, В.Кременя, О.Локиної, О.Овчарук, Л.Пильгун, Г.Сорокіної, Л.Тархан та ін. Особливу увагу привертають дослідження, що стосуються застосування компетентнісного підходу у вищій школі. Це, наприклад, роботи С.Ракова, які стосуються формування певних компетентностей студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Актуальними є також дослідження Т.Сорочан, присвячені формуванню управлінських компетентностей керівників загальноосвітніх навчальних закладів в процесі післядипломної педагогічної освіти. Разом з тим, аналіз наукових джерел доводить, що сьогодні бракує робіт, у яких на основі аналізу різних поглядів сформульовані пропозиції щодо удосконалення підготовки слухачів і студентів за магістерськими програмами.

Постановка завдання. Метою цієї роботи - є теоретичний аналіз

особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів у підготовці магістрів за спеціальністю «Державне управління» (спеціалізація «Управління освітою») до моніторингу якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу є важливою складовою підготовки управлінських кадрів нового покоління. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти особистісна орієнтація освіти є одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти [13]. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в системі вищої освіти в сучасних умовах є надзвичайно важливим чинником, що впливає на підготовку фахівців.

В.Астахова та ін. визначають особистісний підхід – як підхід до рішення питань, щодо оцінки явищ дійсності з позицій особистості, виходячи з включення індивіду у суспільні відносини, з урахуванням його потреб, інтересів, установок, ідеалів, ціннісного ставлення до світу та ін. Особистісний підхід бере до уваги характер сприйняття, інтерпретації індивідом явищ навколишнього середовища [3, с.107].

На даний час, за Н.Ліфарєвою, не існує загальноприйнятої думки про те, який підхід варто застосовувати персоністам до вивчення особистості для пояснення основних аспектів поведінки людини. На цій стадії розвитку персоністології співіснують різноманітні альтернативні теорії, що описують особистість як інтегроване ціле [12, с.22]. Це психодинамічний напрямок у теорії особистості (З.Фрейд), аналітична теорія особистості (К.Г.Юнг), егопсихологія та пов'язані з нею напрями (Е.Еріксон, Е.Фромм і К.Хорні), психосинтез (Р.Ассарджіолі), трансперсональна психологія (С.Грофф), гуманістичний напрямок у психології (А.Маслоу, К.Роджерс).

О.Базалук, розглядаючи релятивістсько-плюралістичний напрям філософії освіти пише, що він полягає у перевазі особистісних цінностей над загальними. Найважливіша риса цього напрямку філософії освіти полягає в наданні уваги формуванню творчої особистості, розвитку її унікальних здібностей, віднайденню і впровадженню методик навчання і виховання, які б могли врахувати особистісні інтереси учнів і системи їх цінностей [1]. С.Подмазін вважає, що нова парадигма освіти повинна будуватися на підставі сучасних наукових уявлень щодо потреб сучасної особистості і суспільства; особливостях їх взаємодії, можливостях, цілях і завданнях освіти в її особистісногенетичному і соціогенетичному аспектах. Разом з тим автор вказує на відсутність цілісної теоретичної бази особистісно-орієнтованої освіти, що веде до суттєвої плутанини у термінах і, більш того, до частой підміни сутності саме особистісно-орієнтованої парадигми освіти іншими, чимось схожими по формі, але такими, що відрізняються по суті [17, с.135-139].

В.Кремень пише, що якщо розглядати загальну ідею цілісного навчального змісту, то вона стала нині предметом спрямованого теоретичного осмислення й експериментально-прикладної реалізації. Ця ідея конкретизується такими напрямками:

-створення особистісної форми змісту в контексті організації навчальної діяльності;

- з управління інноваційними процесами;
- з управління груповою динамікою;
- з упорядкування міжособистісних комунікацій та управління організаційними комунікаціями [2].

Питання оцінювання професійних компетентностей розглядаються Р.Гуріною, за якою система оцінки професійної компетентності включає критерії, кількісні показники, а також рівні, що виділяють за показниками. Вона виділяє такі критерії професійної компетентності: професійна адаптація, реалізація очікувань, наявність проблем у виробничому процесі, конкурентноспроможність випускника на ринку праці. До кількісних показників і рівнів професійної компетентності автор відносить: показники і рівні професійної адаптації, показники і рівні реалізації очікувань, рівні проблем у виробничому процесі [4].

Формування компетентності, на думку Г.Сорокіної, стає можливим, якщо фахівець на всіх етапах становлення у навчальному процесі і подальшій професійній діяльності виступає як самоорганізований суб'єкт свідомого вибору. Мета формування функціональних компетентностей має стати особистісно ціннісною, внутрішньою проблемою. Адже для того, щоб по справжньому включитися у діяльність, необхідно, щоб завдання, які постають перед людиною в цьому процесі, стали зрозумілими та внутрішньо прийнятими [21].

У контексті наведених ключових компетенцій є необхідним наголосити також на формуванні окремих компетентностей: фінансової, інноваційної, технологічної, інформаційно-комунікаційної та оцінювальної. Вони є найбільш актуальними в розрізі професіонального становлення майбутніх керівників системи освіти в сучасних умовах.

Крім того слід наголосити, що більшість керівників системи освіти на районному, міському обласному і державному рівні є державними службовцями. В цьому контексті доцільно навести висновки зроблені Л.Пильгун:

1. Сутність професійної компетентності державних службовців полягає у результатах професійної діяльності особи, які визначають відповідність вимогам до діяльності на обійманій посаді та вказують на мотивацію такої діяльності.

2. До критеріїв оцінювання професійної компетенції державних службовців можна віднести безпосередньо вимоги до професійної діяльності. Оцінювання професійної компетентності відбувається через оцінювання: а) особистісного профілю; б) характеру поведінки; в) результатів діяльності; г)виконання службових обов'язків.

3. Оцінювання системою освіти професійної компетентності здійснюється через тестування, виконання підсумкових індивідуальних завдань, співбесіди тощо. Проте найбільш прийнятними методами оцінювання професійної компетентності державних службовців є такі, що пропонують наближення до реальності вправи, виконання яких демонструє можливості державного службовця здійснювати професійну діяльність [16].

Призначення керівників в галузі освіти не може сьогодні відбуватись без сформованості наведених вище компетентностей. Разом з тим цей процес

компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності [9, с.8-9]. Таке визначення досить повно відповідає специфіці роботи сучасного керівника в галузі освіти.

Розглядаючи питання в цьому контексті, відзначаємо, що сучасна довідникова література з питань управління освітою пропонує переважно дефініції понять «компетентність освітньої установи» (сукупність накопичених шкільною організацією і спільнотою значущих умінь і функціональних можливостей в якій-небудь конкретній області, сфері), «компетенція освітньої установи» (сфера, коло явищ і процесів відносно до яких освітня установа правомочна приймати самостійні рішення), «компетенція системи внутрішньошкільного управління» (сфера, коло повноважень системи внутрішньошкільного управління щодо прийняття зобов'язуючих рішень відносно до керованого об'єкта) [24].

Тобто, ми практично не бачимо визначень дефініції поняття «управлінська компетентність керівника» (у нашому контексті – менеджера в галузі освіти). В той же час Т.Сорочан пише, що професіоналізм керівника школи може бути представлений сукупністю компетенцій, які дозволяють максимально ефективно здійснювати управлінську діяльність. Як теоретичні дослідження, так і практичний досвід показують, що соціальна значущість, багатоплановість, складність управлінської діяльності зумовлюють досить велику кількість завдань, які стоять перед керівником школи, а значить, і компетенцій, якими мають вони оволодіти, щоб виконати ці завдання. Вона ґрунтовно розглядає поняття компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу і визначає її як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань. Дослідниця наголошує на тому, що в педагогіці достатньою мірою висвітлені структура, функції та етапи управління освітнім закладом. Разом з тим серйозним дослідницьким питанням є формування управлінської компетентності для ефективного й продуктивного здійснення професійної діяльності керівником школи. Формування компетентності керівника відбувається як набуття інтегративної цілісності необхідних знань і вмінь, що виявляються у спроможності створити певний тип освітньої практики у своєму навчальному закладі. Т.Сорочан ґрунтовно аналізує дефініції понять «компетенція» і «компетентність», розглядає компетенцію як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, або, у більш широкому сенсі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що підходить для вирішення проблеми [22, с.164-170].

Вієвська М. та ін. підкреслюють, що підготовка сучасного менеджера поєднує різноманітні підходи. Їх аналіз актуалізує проблему мотивації професійного саморозвитку, формування управлінських компетенцій через систему вузівської освіти. На підставі аналізу типів поведінки вони виокремили такі управлінські компетенції:

- з розробки та формування стратегії;
- із прийняття та реалізації управлінських рішень;

-покладання на вчителя, викладача не тільки ролі предметника, а й ролі педагога-особистості.

У новій філософії освіти учень (студент) виступає соціокультурною індивідуальністю, яка постійно розвивається із соціокультурним простором. Студент (учень) – це результат і процес розвитку соціокультурної системи. Тому головною особливістю сучасного педагогічного мислення є не лише прийняття тих чи інших положень та ідей, а й насамперед конструювання на їх основі цілісних освітніх моделей, які відображають єдину систему як суспільних, так і суто психолого-педагогічних поглядів і переконань. Фундаментом цих моделей і є сучасна філософія освіти, тобто соціально-філософські підходи до учня (студента) [11, с.36-38].

Особистісно орієнтований освітній процес, за А.Коробченко – це процес освіти (формування, розвитку) особистості, основною метою якого є забезпечення інтеграції керованого розвитку й саморозвитку конкретної особистості й суспільства. У даному контексті поняття особистості виступає ідеальним результатом інтеграції тенденцій розвитку індивідуальності як складної системи й тенденцій розвитку соціуму. Автор підкреслює суттєву різницю між двома підходами до навчання, і слід ще раз підкреслити “плюси” особистісно орієнтованого підходу: спрямованість на майбутнє, зорієнтованість на конкретну особистість студента, забезпечення його якомога ефективнішого й кориснішого існування в суспільстві, можливість застосування здобутих знань на практиці, у власному досвіді [10].

Особливої ваги в сучасних умовах набуває розробка технологій особистісно-орієнтованої освіти. Значний вклад в науку щодо цього напряду зроблено С.Подмазіним, який запропонував технологію особистісно-орієнтованого уроку, технологію актуалізації процесу навчання, технологію гнучкої диференціації освіти в школі – система «Азимут», технологію особистісно-орієнтованої колекційної виховної роботи з підлітками, особистісно-орієнтований (змістовний) моніторинг освітніх систем а ін. [17]. Разом з тим більшість із запропонованих технологій зорієнтовані на загальноосвітні навчальні заклади.

А.Гайков впевнений щодо осмислення категорії свободи особистості, в тому, що тільки гуманізація освіти і гуманізація педагогічного процесу можуть допомогти людині знайти себе як особистість [14, с.70]. На думку С.Іванової на формування особистості студента (слухача) в процесі навчання суттєво впливає викладання таких дисциплін як філософія, психологія, історія, культурологія, іноземні мови та ін. [6].

Основні положення особистісно-орієнтованого підходу до навчання використовувалися нами для розвитку і саморозвитку особистості слухачів, що навчаються за магістерськими програмами, виходячи з їх індивідуальності, надання їм можливості реалізації у відповідній сфері діяльності. Слід також відзначити, що використання особистісно-орієнтованого підходу у підготовці державних службовців має позитивну перспективу, особливо в контексті підготовки кадрів для вищих рівнів державної влади і місцевого самоврядування.

Одним із провідних підходів у навчанні за магістерськими програмами є

компетентнісний підхід. В.В.Олійник підкреслює, що за даними статистики, щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань. У США, наприклад, встановлена відповідна одиниця вимірювання «старіння» знань фахівців – «період напіврозпаду компетентності» - термін часу, коли з моменту закінчення ВНЗ, у результаті появи нової науково-прикладної інформації компетентність фахівця знижується на 50%. Саме тому на перший план виходить проблема інтеграції індивідуального і соціокультурного аспектів неперервної освіти (освіти дорослих або продовженої освіти), що потребує зміни характеру відносин між суспільством, вихованням і освітою [15].

Д.Іванов пише, що загальноприйнятого визначення щодо змісту поняття «компетенція» або «ключова компетенція» немає до цього часу. Не існує і єдиної класифікації компетенцій, яка б була прийнята усіма. Він підкреслює, що компетентність – це характеристика, яка надається людині у результаті оцінки ефективності (результативності) його дій, що направлені на вирішення певного кола значущих для даної спільноти завдань (проблем). Знання, навички, здібності, мотиви, цінності і переконання розглядаються як можливі складові компетентності, але самі по собі ще не роблять людину компетентною [5, с.6].

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародний департамент стандартів тощо [9, с.7]. С.Клепко пише, що проблема «компетенізації освіти» есплікується як її орієнтація на оволодіння її суб'єктами культурами різних сфер діяльності, технологіями, мета програмами, знаннями. Проводиться думка, що філософія компетентнісного підходу є ширшою від відомого підходу формування ЗУНів, оскільки останні не інтегруються переважно в певні цілісні результати, якими є культури, технології, мета програми, стратегії діяльності. Компетентність – це орієнтація освіти на «вихід», який не може бути зведений до набору елементарних знань, умінь і навичок [8, с.131-132].

Висвітлюючи основні положення компетентнісного підходу в освіті, О.Пометун визначає, що сьогодні виділяють «ключові» (життєві) компетентності, предметні чи галузеві компетентності. За О.Пометун під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають в процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Автор підкреслює, що компетентність – це результативно – діяльнісна характеристика освіти, а нижній поріг рівня компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [9, с.18].

Особливе значення в організації професійної освіти представників Європейського співтовариства надається п'яти ключовим компетенціям: соціальній (здатність взяти на себе відповідальність, спільно виробляти рішення і брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій,

прояв зв'язку особистих інтересів із потребами підприємства і суспільства), комунікативній (визначає володіння технологіями спілкування, усного і письмового спілкування різними мовами, в тому числі й комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет), соціально-інформаційній (характеризує володіння інформаційно-комунікаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, яку поширюють засоби масової інформації), когнітивній (готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку), спеціальній (самостійне виконання професійних дій, оцінки результатів своєї праці) [7; 22]. Вбачається доцільним в процесі підготовки за магістерськими програмами перевагу надати, перш за все, формуванню соціально-інформаційної і спеціальної компетентностей.

Актуальною є точка зору С.Ракова, який, розглядаючи компетентнісний підхід з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зауважує, що в Україні дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в освіті останнім часом активізувалися, все більше педагогів-дослідників та освітян-практиків звертаються до його ідей як одного з провідних напрямів удосконалення національної системи освіти. У той же час він наголошує на тому, що компетентнісний підхід в освіті значно ширший, ніж підхід з позицій предметних знань, умінь, навичок [18, с.1-8].

О.Овчарук на основі аналізу значної кількості джерел робить висновок, що більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. Такий підхід, з її точки зору, дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя [9, с.8].

Розглядаючи якість вищої освіти з позицій компетентнісного підходу, І.Булах та ін., визначають її як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави [19, с. 27]. Л.Тархан пише, що компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу згідно з результатами освіти: у навчальну програму або курс спочатку закладаються виразні й зіставні параметри опису (дескриптори) того, що студент знатиме і умітиме на «виході». Компетентнісна модель фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, це опис того, яким набором компетенцій повинен володіти випускник вищого навчального закладу, до виконання яких функцій він має бути підготовлений і який має бути ступінь його готовності до виконання конкретних обов'язків [23].

Словник іншомовних слів трактує компетенцію як коло питань, у яких особа має знання і досвід [20]. У контексті цієї роботи вважаємо за доцільне навести визначення поняття компетентності як спроможності кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття