

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ

РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”
(м. ЯЛТА)

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти

Серія: Педагогіка і психологія.

Випуск тридцять восьмий. Частина 1.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 11.02.2013. Підписано до друку 06.02.2013.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Друк офс. Обл. - вид. арк. 20.
Тираж 500 пр.

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

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

Ялта
2013

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 6 лютого 2013 року (протокол № 22)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.38. – Ч.1. – 288 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

Рецензенти:

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

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

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

<i>Алімасова Д. П.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	215
<i>Горбунова Н. В.</i>	НАУКОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ....	222
<i>Федчишин Н. О.</i>	Г.-А. ЛІНДНЕР – ВИРАЗНИК ГЕРБАРТІАНСЬКИХ ІДЕЙ В АВСТРО-УГОРЩИНІ.....	232
<i>Улунова Г. Є.</i>	ПРОФЕСІЙНА ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ ЯК КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ.....	238
<i>Гук Л. І.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЕГЕРТОНА РАСРСОНА (1803-1888) ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ.....	244
<i>Чайковська О.М.</i>	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПІДПІТКОВОМУ ВІЦІ.....	251
<i>Картава Ю. К.</i>	МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ АР КРИМ.....	258
<i>Бекиров С. Н.</i>	АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ УКРАИНЫ.....	263
<i>Козубцов І. М.</i> <i>Козубцова Л. С.</i>	КВІНТЕСЕНЦІЯ ЗНАНЬ ПРО ПРИРОДУ ЗАРОДЖЕННЯ ТВОРЧОСТІ І КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ВЧЕНИХ.....	271

УДК 378.091.12:784.7

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Растригіна Алла Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідуюча кафедри вокально-хорових
дисциплін і методики музичного виховання
КДПУ імені Володимира Винниченка

Яненко Оксана Андріївна,
здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
викладач кафедри вокально-хорових
дисциплін і методики музичного виховання
КДПУ імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми. Підготовка мобільних, конкурентоспроможних фахівців, що здатні до професійного зростання в умовах швидко змінюваних потреб суспільства є одним із найбільш пріоритетних завдань, що стоять сьогодні перед вищою педагогічною освітою. Професійна мобільність є невід'ємною складовою професіоналізму майбутнього фахівця, визначає механізм адаптації особистості й забезпечує узгодженість окремих ланок професійного розвитку, уміння пристосуватись до сучасних умов праці.

Серед науковців наразі все ще не існує єдності щодо трактування сутності й змісту феномену мобільності. Здебільшого мобільність в широкому розумінні розглядається як рухливість, здатність до швидкої зміни стану, статусу, вміння швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності.

Досліджуючи процес формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта ми розглядаємо зазначений феномен як інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризується усвідомленою потребою до самоактуалізації в музично-педагогічній діяльності (ціннісно-орієнтаційний компонент), сформованістю фахових компетенцій та відповідних волевих якостей (когнітивно-волевий компонент), сформованістю практичних навичок і умінь стосовно розв'язання музично-творчих завдань (діяльнісно-творчий компонент), яка є основою гнучкої орієнтації, творчості, свободи самовираження і діяльнісного реагування майбутнього педагога-музиканта в динамічних, наближених до професійних (квазіпрофесійних) умовах у відповідності до власної музично-педагогічної компетентності. Відтак, успішне формування професійної мобільності потребує створення в освітньому просторі ВНЗ таких педагогічних умов, які б забезпечували сформованість всіх складових зазначеної професійно-особистісної якості, що, на наш погляд, потребує, перш за все, відповідного педагогічного супроводу цього процесу з боку професорсько-викладацького складу навчального закладу: керівників підрозділів, заступників деканів з навчальної та виховної роботи, викладачів, кураторів та інших працівників.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі мають місце різні підходи щодо тлумачення категорії «педагогічний супровід», а саме: пролонгована допомога й захист педагогом свого вихованця в процесі його особистісного становлення (Н.Михайлова,

Т.Свирська та ін.), інтегративна технологія, що передбачає створення умов для навчання самостійному плануванню власної життєвої стратегії (В.Бондарів, І.Липський), створення умов щодо усвідомлення молоддю людиною альтернативи вільного вибору (О.Газман), спільний пошук прихованих ресурсів особистості в опорі на його власні можливості (А.Макаренко, А.Тубельський) та ін.

Найбільш близькою до нашого розуміння зазначеної категорії є позиція О.Воскресенко та С.Сергєєва [1, с.137-144], які характеризують педагогічний супровід як систему взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, спрямовану на створення умов для успішної діяльності студентів в майбутній професії. В контексті нашого дослідження – це створення умов щодо формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта, ефективність впровадження яких в навчальний процес великою мірою залежить від спроможності педагога ВНЗ забезпечити ефективність цього процесу в професійній підготовці майбутніх фахівців.

Мета. Визначення можливостей організаційно-методичного забезпечення, що необхідне для успішного педагогічного супроводу викладачами ВНЗ процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, успішність педагогічного супроводу у формуванні професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта, на нашу думку, визначається готовністю викладачів ВНЗ до його здійснення. В педагогічній науковій літературі дослідженню поняття готовності присвячена велика кількість робіт які пов'язані з загальним завданням цілісного професійного розвитку особистості. Так, В.Сластьонін під готовністю розуміє інтегративну якість особистості, яка, наряду з позитивною мотивацією до певної діяльності, наявністю необхідних для такої діяльності здібностей, має стійкі професійно значущі особистісні властивості й якості, а також відповідну теоретичну й практичну підготовку як основу професіоналізму [2]. К.Платонов в розробленій ним концепції динамічної структури особистості виокремлює не тільки психологічну й педагогічну готовність, а й професійну [3].

В сучасній педагогіці професійної освіти для визначення професійної готовності фахівця введено поняття професійної компетентності, що виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм (О. Горбенко, В. Кашницький, О.Олексюк, Л. Петровська, В.Сластьонін та ін.).

Однією з таких якостей, що підтверджує професіоналізм фахівця й, зокрема, майбутнього педагога-музиканта, є професійна мобільність, яка виявляється у: здатності успішно переключатися з одного виду музично-педагогічної діяльності на інший або змінювати види діяльності у сфері музичної педагогіки; швидко перебудовуватись в залежності від ситуації; володінні високим рівнем фахових та психолого-педагогічних компетенцій, досвідом їх удосконалення та самостійного набуття; готовності до саморозвитку й самовираження в музично-педагогічній діяльності. Саме тому професійна мобільність майбутнього педагога-музиканта є фундаментом ефективності його реагування на різні проблемні ситуації, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності. Вона виступає певним особистісним ресурсом готовності до можливих професійних змін, сприяє

Посторонко А. І.	ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ТЕХНОЛОГА.....	136
Терещук Д. Г.	ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	141
Гончарова О. М. Апанович Т. І.	ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	147
Терещенко М. В.	ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ СТАНОВЛЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ СІМ'Ї У ДОШКІЛЬНИКІВ.....	152
Топольник Я. В.	ДИДАКТИЧНІ УМОВИ НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	159
Фадєєв В. І. Лемещенко О. Р.	УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО: СУЧАСНА МОДЕЛЬ СІМ'Ї.....	165
Шарий Д. Ю.	ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	171
Шишкіна Л. О.	ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	177
Семиченко В. А. Кудусова Э. Н.	ВАРІАТИВНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	188
Світлич С. А.	ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОМАТИЧНО ОСЛАБЛЕНИХ УЧНІВ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	207

Ефимова В. М. Скоромная Н. Н.	РОЛЕВАЯ ИГРА В ФОРМИРОВАНИИ МЕДИКО-ГИГИЕНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	68
Калінська О. П. Івлєв О. М.	ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В СИСТЕМІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....	75
Карташова Ю. О.	ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІОНЕРІВ (70–80-ТІ РР. ХХ СТ.).....	86
Колесник К. С.	ІНДУСТРІЯ ПЕРЕКЛАДУ ТА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.....	91
Мірошніченко О. М.	ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	96
Большакова А. М.	ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЯКІСТЮ ЖИТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ОТОЧУЮЧИХ У МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ.....	101
Марчук О. О.	МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ДУХОВНИХ СЕМІНАРІЯХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	108
Мачинська Н. І.	ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	113
Мухтерем Э. Ф.	ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	118
Поліщук Н. М.	АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ З ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДЛЯ 5-9 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	122
Ненько Ю. П.	ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВНЗ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ.....	131

розвитку творчого ставлення до майбутньої професії, до самоствердження в музично-педагогічній діяльності, до ефективного вирішення професійних і життєвих проблем з багатоаспектними факторами вибору.

Як було зазначено вище, структурними компонентами професійної мобільності ми визначаємо: ціннісно-орієнтаційний компонент, який являє собою ієрархічно взаємопов'язану сукупність потреб, мотивів, цілей особистості, що спонукає, спрямовує й регулює її діяльність для досягнення позитивних результатів у формуванні зазначеної якості; когнітивно-вольовий компонент, змістом якого є професійна підготовленість, що зумовлює виконання професійних функцій майбутнім педагогом-музикантом й до складу якого входять знання про музичне мистецтво як мистецтво й предмет навчання, а також вольові якості – рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність у різних видах музично-виконавської діяльності; діяльнісно-творчий компонент в структурі професійної мобільності займає особливо важливе місце й знаходить вияв у різноманітних формах професійно орієнтованої діяльності та поведінки майбутніх педагогів-музикантів: у творчому самовираженні й виконавській самоактуалізації, творчому підході до оволодіння професійними навичками та уміннями як в процесі вивчення дисциплін фахового блоку, так і під час педагогічної практики. Сформованість досліджуваної якості передбачає не тільки теоретичну й фахову обізнаність фахівця, а й практично орієнтовані на потребу сьогодення уміння мобільно планувати, прогнозувати, організовувати, здійснювати й аналізувати власну музично-творчу діяльність.

Спираючись на позицію К. Платонова щодо неодмінного відтворення в структурі будь-якої особистісної якості компонентного складу загальної структури особистості [3, с.37-40], ми вважаємо, що готовність викладача ВНЗ до педагогічного супроводу в процесі формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта має визначатися, перш за все, сформованістю зазначених вище компонентів досліджуваної нами якості у його власній структурі особистості.

В такому разі мотиваційно-ціннісна сфера викладача міститиме наявну внутрішню й зовнішню мотивацію щодо педагогічної діяльності з формування професійної мобільності майбутнього фахівця; позитивні емоції, пов'язані з її реалізацією; ціннісне відношення до студента як суб'єкта освітнього процесу; установку на цілеспрямоване здійснення педагогічного супроводу і підтримки вихованця в процесі формування зазначеної якості.

Зрозуміло, що викладач ВНЗ має володіти всією сукупністю професійних компетенцій, необхідних для реалізації педагогічного супроводу: загальнокультурних, психолого-педагогічних, предметних, фахових. Разом з тим, особливе місце в когнітивній складовій готовності викладача ВНЗ до педагогічного супроводу в процесі формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта займає: система знань про закономірності розвитку особистості, законів вікового анатомо-фізіологічного й психічного розвитку в юнацькому віці як взагалі, так і особливостей постановки й розвитку голосового апарату та його охорони, специфіки розвитку диригентського апарату, особливостей становлення і розвитку емоційного й технічного у виконавській діяльності майбутнього фахівця; система знань про закономірності становлення і розвитку суб'єктності та творчої активності студента, факторах, що зумовлюють ефективність формування професійної

мобільності як особистісної якості; знання теоретичних й технологічних основ здійснення педагогічного супроводу й підтримки в ситуації вибору, а також створення із студентського колективу команди однодумців як середовища для ефективного формування розглянутої якості.

Не менш важливе місце в структурі готовності викладача ВНЗ до педагогічного супроводу процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта займає діяльнісно-практична складова. Як стверджують Є.Климов, В.Мясіщев, Н. Тализіна, для формування готовності до професійної діяльності (а отже й для педагогічного супроводу формування професійної мобільності майбутнього фахівця) необхідні не тільки професійні знання, а й уміння, які дозволяють організовувати, планувати, здійснювати й аналізувати даний процес; володіння технологією педагогічного супроводу й підтримки студентів, навички стимулювання їхньої музично-творчої діяльності.

З метою здійснення ефективного педагогічного супроводу протягом експериментальної роботи з формування професійної мобільності у студентів мистецького факультету нами було організовано методичний семінар для професорсько-викладацького складу кафедр музичного відділення, завданням якого стало формування мотивації викладачів ВНЗ до здійснення педагогічного супроводу й підтримки студентів, здійснення збагачення, систематизації та інтеграції знань теоретичних й технологічних аспектів педагогічного супроводу, практична реалізація на предметах фахового блоку педагогічного супроводу у формуванні досліджуваної якості. Робота організовувалась на принципах розвитку, системності й комплексності, єдності теорії і практики, централізації на особистості, суб'єктності, самоаналізу.

Змістова частина роботи включала ознайомлення професорсько-викладацького складу музичного відділення з системою формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта: програмою спецкурсу «Формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта», педагогічними умовами та організаційно-педагогічною технологією формування досліджуваної якості, а також застосування елементів зазначеної технології як в процесі вивчення дисциплін фахового блоку та предметів наукового («Основи наукових досліджень», «Науково-методологічні основи музично-педагогічної діяльності», проф. А. Растригіна) й творчого («Основи сценічної майстерності» проф. Р.Валькевич; «Режисура видовищних заходів» ст. викладач Л.Гайдай) спрямування, так і в період проходження студентами педагогічної практики (доц. О.Горожанкіна), а також в роботі школи кураторів та проведенні тренінгу «Творча майстерня».

Операційно-діяльнісний блок роботи з викладачами передбачав введення в лекційні, семінарські, практичні, індивідуальні заняття та педагогічну практику інноваційних методик, прийомів, технік, зокрема: методу творчих проєктів, кейс-методу, рольових ігор, психогімнастики, індивідуальних вправ для постановки голосового та диригентського апарату, розвитку музично-технічних навичок на предметах виконавського циклу, творчої візуалізації, музикотерапії тощо, що дозволило більш широко представити можливості формування професійної мобільності.

Методичний семінар працював протягом всього періоду експерименту з формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта. В цей період ми дотримувались умов, що, на наш погляд, були необхідними і

ЗМІСТ

Растригіна А. М. Яненко О. А.	ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	3
Сімак А. А.	АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ ДЕСКРИПТОРІВ В РАМКАХ ПРЕФЕРЕНЦІЙНОГО СТИЛЮ ПО ДОЛАННЯ.....	8
Дибкова Л. М.	УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	13
Абрамова И. В.	ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ПОНИМАНИЯ ЭТИОПАТОГЕНЕТИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ.....	20
Белоусов И. В.	ОПТИМИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНЫХ АУДИТОРИЯХ НА ПРИНЦИПАХ ЭРГОНОМИКИ.....	30
Борова Т. А.	ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ.....	36
Богослова Е. Г.	ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕЛЕСНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	43
Бугаева П. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭЛЕКТРИКОВ.....	48
Головань М. С.	УПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	54
Гордиенко Т. П. Савченко Е. В. Бугаева П. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ПРИ ПОМОЩИ РАЗВИТИЯ АБСТРАКТНО- ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	61

Summary. In form quintessence original sources are considered, prehumulone the origin of creation for scientists and failures in scientific collectives. The aggregate of great number of unclear matrix of parameters, factors, environment of stay is instrumental in history of origin of creative ability: state, social society, labour collective, loneliness and labour climate: quiet not irritable situation, praise. Freedom of action is instrumental in creation even outside obvious possible, deviation from standards. Desire indeed to experiment. **Keywords:** creative thought, thought of creative, scientist, nature, origin, individual, collective, terms.

Література

1. Лаборатория ученого. Глава IV [Электронный ресурс] / Слово о науке. Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты. Книга первая. Онлайн библиотека PLAM.RU. – Режим доступа URL: http://www.plam.ru/nauchlit/slovo_o_nauke_aporizmy_izrechenija_literaturnye_citatu_kniga_pervaja/p5.php.
2. Сухотин А.К. Парадоксы науки М.: "Молодая гвардия", 1978. – 240 с.
3. Аристотель. Метафизика. М. – Л., 1934.
4. Дроздова М.А. Психология творчества: навчальний посібник для студентів. – Чернівці: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 248 с.
5. Нагель Э., Ньюмен Дж. Р. Теорема Геделя. Сокращенный перевод с англ. Ю.А. Татева. – М.: Знание, 1970. – 60 с.
6. Данин Д.С. Резерфорд. – М.: «Молодая гвардия», 1967. – 621 с.
7. Данин Д.С. Труды и дни Нильса Бора. – М.: Знание, 1985. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Физика»; №3).
8. Солодова Е.А. Новые математические модели образовательных процессов // Синергетика: Будущее мира и России / Под ред. Г.Г. Малинецкого. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 384 с.
9. Сивинцев Ю.В. Радиация и человек. – М.: Знание, 1987. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Физика»; №7).
10. Петрова Л.А. О звучащем слове. – М.: Знание, 1985. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Методика и организация лекционной пропаганды»; №5).
11. Копецкий Ч.В. Впереди – наноэлектроника // Микроэлектроника : технологический прогресс : Сборник. – М.: Знание, 1987. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Техника»; №12).
12. Спасский Б.И. Михаил Васильевич Ломоносов. – М.: Знание, 1986. – 48 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Физика»; №8).
13. Тринг М., Лейтуэйт Э. Как изобретать? Пер. с англ. А.С. Доброславского / Под ред. и с предисл. В.В. Патрикеева. – М.: Мир, 1980. – 272 с. (В мире науки и техники).

достатніми для його продуктивності. Перш за все, ми взяли на себе обов'язок координувати зусилля викладачів, заступників деканів, кураторів, методистів кафедр у здійсненні педагогічного супроводу.

Нами проводився моніторинг результативності засвоєння студентами теоретичних знань та практичних навичок щодо формування професійної мобільності та готовності викладачів до педагогічного супроводу згаданого процесу. В разі необхідності здійснювалась психологічна підтримка викладачів у організації та проведенні педагогічного супроводу.

Для методичного забезпечення процесу формування професійної мобільності майбутніх фахівців-музикантів, було розроблено методичні рекомендації, які викладачі використовували для проведення занять на дисциплінах фахового блоку, а на методичному семінарі вони мали можливість обмінятися досвідом роботи по організації педагогічного супроводу.

Висновки. Результатом проведеної нами організаційно-методичної роботи з забезпечення педагогічного супроводу процесу формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів став досить високий рівень готовності професорсько-викладацького складу кафедр музичного відділення до здійснення зазначеного процесу.

Моніторинг роботи педагогів – учасників експерименту показав, що по закінченню формуальної частини нашого дослідження, значно підвищився рівень сформованості їхньої мотиваційно-ціннісної сфери: практично всі викладачі та працівники мистецького факультету мали стійку внутрішню мотивацію щодо спрямованої певним чином в процесі експериментальної роботи педагогічної діяльності й отримували позитивні емоції, пов'язані з її реалізацією; набули чітко виражене відношення до студента як суб'єкта освітнього процесу та стійку установку на цілеспрямоване здійснення педагогічного супроводу.

В процесі здійснення педагогічного супроводу процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта викладачі мистецького факультету виявили глибокі знання щодо закономірностей особистісного розвитку в юнацькому віці та специфічних фізичних й фізіологічних особливостей, необхідних для професії музиканта; факторах, що зумовлюють формування професійної мобільності як професійно-особистісної якості, а також знання теоретичних й технологічних основ здійснення педагогічного супроводу й підтримки студентів.

Набуті знання досить ефективно реалізовувались викладачами в процесі практичної діяльності за рахунок сформованих умінь організовувати, прогнозувати, планувати, здійснювати педагогічний супровід та аналізувати його результати а також професійного володіння технологією педагогічного супроводу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта.

Таким чином, моніторинг впровадження в освітній простір ВНЗ запропонованого нами організаційно-методичного забезпечення щодо формування готовності викладача до педагогічного супроводу підтвердив його ефективність в процесі формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта.

Резюме. В статті представлена авторська трактовка сутності й змісту поняття «професійна мобільність майбутнього педагога-музиканта», розглянута категорія «педагогічний супровід» як умова ефективного

формування досліджуваної професійно-особистісної якості, запропоновано варіант можливого організаційно-методичного забезпечення процесу формування готовності викладача до здійснення зазначеного процесу в освітньому просторі ВНЗ. **Ключові слова:** професійна мобільність, педагогічний супровід, готовність педагога до професійної діяльності, організаційно-методичне забезпечення процесу формування готовності до педагогічного супроводу.

Резюме. В статье представлена авторская трактовка сущности и содержания понятия «профессиональная мобильность будущего педагога-музыканта», рассмотрена категория «педагогическое сопровождение» как условие эффективного формирования исследуемого профессионально-личностного качества, предложен вариант возможного организационно-методического обеспечения процесса формирования готовности преподавателя к осуществлению указанного процесса в образовательном пространстве ВУЗа. **Ключевые слова:** профессиональная мобильность, педагогическое сопровождение, готовность педагога к профессиональной деятельности, организационно-методическое обеспечение процесса формирования готовности к педагогическому сопровождению.

Summary. The article presents the author's interpretation of the nature and content of the concept of "professional mobility of the future pedagog - musician". We consider the category "educational support" as a condition for the effective formation of the test professional and personal qualities, offered the option of a possible organizational methods of the formation of teacher readiness to implement this process in educational environment of University. **Keywords:** professional mobility, educational support, the willingness of the pedagog to the professional, organizational and methodological support of the formation of readiness for pedagogical support.

Література

1. Сергеева С. В., Воскресенко О.А. Основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза // Известия высших учебных заведений. Общественные науки. – 2008 - №3. – С. 137-144
2. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования / Серия: Высшее профессиональное образование: М.: Академия. - 2008. - 368 с.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

УДК 159.944.4

АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ ДЕСКРИПТОРІВ В РАМКАХ ПРЕФЕРЕНЦІЙНОГО СТИЛЮ ПОДОЛАННЯ

*Сімак Алла Анатоліївна,
асистент*

Чернівецький національний університет, м. Чернівці

Постановка проблеми. Взаємодія суб'єкта із складними життєвими ситуаціями в сьогоденній реальності відносяться до низки фундаментальних проявів життя. Але не дивлячись на це конструктивні механізми таких інтеракцій з аверсивними умовами, що висуває середовище, не завжди реалізуються суб'єктом. Від яких факторів залежить продуктивність подолання

спеціальність або свої знання по якомусь предмету, то з нього виходив грамотний фахівець, незалежно від того, має він диплом доктора наук або академіка.

Висновки. Таким чином, у формі квінтесенції розглянуто передісторію зародження творчості і креативного мислення. Сформулюємо очевидні умовиводи:

Умовивід №1: Ідею не можна передати, в її існування потрібно повірити.

Умовивід №2: Доля всякої ідеї спочатку бути висміяною, а потім вже бути визнаною.

Умовивід №3: Передісторії зародження творчої здатності сприяє сукупність безлічі нечіткої матриці параметрів, чинників, середовища перебування: держава, соціальне суспільство, трудовий колектив, самота і трудовий клімат: спокійна не дратівлива обстановка, похвала.

І головне – свобода дії навіть за межами очевидного допустимого, відхилення від стандартів [13]. Бажання справді експериментувати. Переступити боязнь засмучення у разі невдач.

Теоретична та практична значущість дослідження полягає в тому, що виявлені теоретико-методологічні зв'язки в міждисциплінарному підході підготовки фахівців високого рівня і це принесе позитивний соціально-економічний ефект. Матеріал практично доречно застосовувати під час навчально-виховного часу в лекціях підготовки аспірантів (ад'юнктів) в педагогічних і технічних вузах.

Достовірність і обґрунтованість результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю роботи. Крім того, використання системного підходу при комплексному розгляді і вивченні проблеми відповідно до завдань дослідження, використання сучасних досягнень педагогіки, психології і філософії і міждисциплінарної науки.

Перспективою подальших досліджень. Теоретичні висновки слугуватимуть уточнюючими даними при розробці компетентної моделі підготовки здобувачів вченого ступеня.

Резюме. У формі квінтесенції розглянуто першоджерела, передуючих зародженню творчості у вчених і невдач в наукових колективах. Передісторії зародження творчої здатності сприяє сукупність безлічі нечіткої матриці параметрів, чинників, середовища перебування: держава, соціальне суспільство, трудовий колектив, самота і трудовий клімат: спокійна не дратівлива обстановка, похвала. Творчості сприяє свобода дії навіть за межами очевидного допустимого, відхилення від стандартів. Бажання справді експериментувати. **Ключові слова:** творче мислення, креативне мислення, вчений, природа, зародження, індивід, колектив, умови.

Резюме. В форме квинтэссенции рассмотрены первоисточники, предваренных зарождению творчества у ученых и неудач в научных коллективах. Предыстории зарождения творческой способности способствует совокупность множества нечеткой матрицы параметров, факторов, среды пребывания: государство, социальное общество, трудовой коллектив, одиночество и трудовой климат: спокойная не раздражительная обстановка, похвала. Творчеству способствует свобода действия даже за пределами очевидного допустимого, отклонение от стандартов. Желание действительно экспериментировать. **Ключевые слова:** творческое мышление, мышление креатора, ученый, природа, зарождение, индивид, коллектив, условия.

Зона А – ймовірність Рз прямує від 75 до 100%.

Зона Б – ймовірність Рз прямує від 50 до 75%.

Зона В – ймовірність Рз прямує від 25 до 50%.

Зона Г – ймовірність Рз прямує від 5 до 25%.

Зона Д – ймовірність Рз прямує від 5 до 0%.

Таким чином, представлений графік імовірісно-ймовірних зони зародження творчого процесу не є кінцевим однозначним результатом, а лише продуктом творчої діяльності дисертанта і представлення ним самим реальної наукової картини світу знань в частині ймовірних причин зародження творчого процесу у людини в умовах високої ентропії незнання. Отже уточнення закону розподілу є актуальним і перспективним напрямом подальших міждисциплінарних досліджень під керівництвом психологічних наук. Хід думок та умовиводів автора ні в якій мірі не заперечує існування геніальної експериментальної творчої діяльності вчених-експериментаторів. Вони підтвернені планомерному пошуку закономірностей відповідно в межах до здорового глузду. В основі їх досліджень закладений фундаментальний принцип знань. Повільність просування в дослідників-експериментаторів обмеженістю ряду факторів: недосконалістю інструментальних засобів та кінченими властивостями піддослідного об'єкта та предмету. Так успіхи в автоматизації були б неможливим без інтегральних схем. Перехід від мікроелектроніки в наноелектроніку описаний в 1987 році член-кореспондентом АН СРСР Ч.В. Коpecьким [11, С. 3-25] прогноз про знаходження технологій на кануні нового „прориву” в технології мікроелектроніки. Зараз ці фантастичні ідеї вже перетворилися в життєву реальність.

Межі можливого спонукають до пошуку геніальної ідеї. Порушивши очевидності або закономірності до здорового глузду, іноді виникають геніальні ідеї та винаходи. Ось чим можна пояснити відмінність між плановим і випадковим творчим процесом.

Інший ракурс спостерігається між корінним мешканцем столиці і мешканцями периферії, які прагнуть пристосуватися до нового середовища і швидше орієнтуються в новому житті. Таким прикладом діяча культури та науки, засновник науки в Росії, зігравши особливу роль в розповсюдженні просвітництва серед російського народу є Михайло Васильович Ломоносов [12 С.3]. Вихідцю з села Денисовка неподалік від Архангельську. Точкою біфуркації, що визначило подальшу його долі, на наш погляд став відомий факт, що в 1725 році Ломоносову до рук потрапили дві книги: „Граматика” Смотрицького і „Арифметика” Магницького. Ці книги, які Ломоносов назвав „вратами учености”, спричинили на нього велике враження. У нього зародилося сильне бажання глибше познайомитися з сучасною наукою, і в першу чергу з природничою. Однак на батьківщині це бажання виявилось не реалізованим. Поблизу Холмогорів знаходилась духовний навчальний заклад Славяно-латинська школа. Дітей кріпосних селян до неї не приймали. Ломоносов в 1730 р. реалізував бажання відправився навчатися до Москви. Йому довелося долати складності пов'язані з його статусом та походженням.

Лише в 1735 році Московською Славяно-греко-латинською академією як успішного студента направлено до Петербургу в академічний університет з метою підготовки вчених для Петербурзької Академії наук.

Ми знаємо багато і інших прикладів, коли людина підвищувала свою

аверсивних ситуацій? Яку роль в мережі копінгових дескрипторів відіграє когнітивний модус? Фасилітують чи інгібують когніції індикацію копінгую?

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Експлікація поведінки людини в складних життєвих ситуаціях кваліфікується як копінг-поведінка, що тісно пов'язана з дослідженнями психологічного стресу. Окрім цього, розуміння копінг-поведінки і кількість його структурних складових з часом починає розширюватися, а феномен копінгую починає об'єднувати поведінкові, емоційні та когнітивні зусилля, що витрачаються суб'єктом в різному ступені, в певних обставинах для послаблення аверсивного впливу ситуації, подолання запитів повсякденного життя та вирішення проблем взаємостосунків людина-середовище [6, с. 727-745]. Саме з цього часу в дослідженнях копінгую починає домінувати його когнітивна інтерпретація, коли в центрі уваги вчених постають не тільки безпосередньо поведінкові паттерни людини, а й елементи когнітивної сфери, що відповідають за вибір та реалізацію копінг-поведінки.

Слід зауважити, що у подоланні складних життєвих ситуацій задіяні три фактори: когнітивний, емоційний та біхевіоральний, кожний з яких робить свій внесок у подолання складної життєвої ситуації.

Л. Куліков наголошує, що розподіл єдиного процесу по окремим сферам психіки досить умовний, але він часто виявляється корисним як для теоретичного аналізу, так і для практичної діяльності, крім того, преференційна або перманентна активність тільки однієї сфери психіки може розглядатися як домінуюча копінг-стратегія [4, с. 327], тому деякі вчені пропонують класифікації, в яких копінг-стратегії розрізняються в залежності від типу процесів, які лежать в їх основі. Так, Л. Анциферова, вводячи термін «когнітивне оцінювання» і визначаючи його як певну активність суб'єкта, що спрямована на процес розпізнання особливостей ситуації, виявленні негативних та позитивних її сторін, визначенні її смислу та значення, вважає, що в залежності від того, як у суб'єкта працює когнітивний механізм залежить вибір конструктивних копінг-стратегій, які він буде використовувати при вирішенні складної життєвої ситуації [2, с. 3-19].

Когнітивний рівень дозволяє нейтралізувати напруженість стресу через зміну суб'єктивної оцінки ситуації та зміну рівня її контролю. На цьому рівні здійснюються різні способи роботи з інформацією активуючи певні варіанти копінгую: відволікання або переключення думок на інші важливі теми ніж аверсивна ситуація; її ігнорування або висміювання; пошук додаткової інформації (розпитування, обдумування, що дозволяє включити цю подію в розширений контекст і змінити її травмуюче забарвлення); аналіз ситуації та її наслідків; порівнянням себе з іншими людьми, які знаходяться в більш скрутному положенні; надання нового значення та смислу аверсивній ситуації [5, с. 53, 134-135]. Описуючи характеристики подолання труднощів в когнітивній сфері Л. Куліков вважає, що ними є розуміння причин труднощів, уточнення або конструювання образу ситуації або переструктурування повне чи часткове з наступним включення цього образу в цілісні уявлення суб'єкта про себе, про оточення та взаємозв'язки з ним. Здатність до когнітивного переструктурування життєвої ситуації дозволяє краще перцептувати відповідальність за власні вчинки та рішення, повніше відчувати осмисленість життя і бути більш задоволеним життям [4, с. 327-328]. Слушне зауваження формулює О. Алексапольський наполягаючи на аналізі взаємозв'язку стилю подолання суб'єкта, якому надається перевага, та його індивідуальній

когнітивно-стильовій організації. Під когнітивними стилями, вченим розглядаються не просто індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, що проявляються у вигляді індивідуальних відмінностей в сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації, оцінюванні тощо, а як метакогнітивні здібності, які відносяться до побудови об'єктивних ментальних репрезентацій того, що відбувається та саморегуляції афективних станів. Також, О. Алексапольским підкреслюється, що значною мірою від своєрідності ментальних ресурсів суб'єкта залежить і продуктивність чи непродуктивність самих копінг-стратегій [1, с. 10 - 12].

Метою даної статті є визначення провідних типів модальностей копінг-стратегій в когнітивній сфері прояву в діапазоні продуктивності /непродуктивності серед молодших та старших підлітків. Для досягнення даної мети було здійснено огляд теоретичних підходів до визначення копінг-поведінки та проведене емпіричне дослідження в цьому контексті.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням ступеня адаптивних можливостей копінг-стратегії диференціюються на продуктивні, частково продуктивні та непродуктивні, що знаходять своє відображення в когнітивній сфері суб'єкта. Для виявлення провідних типів модальностей копінг-стратегій в когнітивній сфері ми використали методику визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма, що дозволяє виявити не тільки розповсюдженість копінг-стратегій в цій сфері, а й визначити їх продуктивність (стратегії, що допомагають швидко та успішно подолати складну життєву ситуацію), відносну продуктивність (стратегії, що допомагають в деяких ситуаціях) та непродуктивність (не усувають труднощів та стресового стану, навіть можуть сприяти його посиленню).

Розподіл когнітивних копінг-стратегій у шостих та дев'ятих класах вказує майже на рівномірну преференцію підлітками всіх копінг-стратегій (продуктивних – 32,67% та частково продуктивних – 32,67%), з незначною перевагою в бік непродуктивних (34,66%), причому молодші підлітки (37,06%) більше схильні до вибору саме цих стратегій, ніж старші (31,22%). Слід зауважити, що непродуктивні копінг-стратегії, кваліфікуючись як пасивні форми поведінки, проявляються у відмові тимчасово або перманентно долати труднощі через протидію певних інгібіторів (дефіциту ресурсів (інтелектуальних, матеріальних), інформації, часу, характерологічних особливостей, психофізичної астенизації тощо) або через небажання, неможливість їм протидіяти, підпорядковуючись ситуації, зневірюючись у власних силах, навмисно недооцінюючи неприємності, уникаючи їх.

Стосовно преференції підлітками продуктивних стратегій як найбільш адаптивних та конструктивних форм поведінки, що спрямовані на активне подолання аверсивних обставин, аналіз труднощів, пошуків шляхів виходу із складної життєвої ситуації з характерним підвищенням самооцінки, самоконтролю, усвідомленням власної цінності і вірою у свої ресурси та частково продуктивних, конструктивність яких залежить від значущості, інтенсивності та трансординарності ситуації, які спрямовані на оцінку труднощів, надання особливого сенсу їх подоланню, розмірковування, співставлення своїх труднощів з проблемами інших людей, пошук допомоги «зверху», орієнтування на думку значущих інших, то тут спостерігаємо аналогічний розподіл преференції як у молодших підлітків (31,47%), так і у старших (34,39%).

дати. В розглянутому трагічному випадку аварії на Чорнобильській АЕС фатальними, на наш погляд, у точці біфуркації були три об'єктивних і два суб'єктивних фактора:

об'єктивний фактор №1 весь обслуговуючий персонал є фахівцями.

об'єктивний фактор №2 необхідність провести експеримент, який передбачав чітку алгоритму послідовність дій всього операторського складу ЧАЕС.

об'єктивний фактор №3 залежність стомлення людини від часу доби. Час обрано в ночі, що суб'єктивно впливало на увагу та реакцію обслуговуючого персоналу.

суб'єктивний фактор №1 існуюча тоталітарна ідейно-політична система СРСР вимагала нові досягнення в науці, техніці та народному господарству приуроченому до державних свят.

суб'єктивний фактор №2 соціалістично-політичне свято трударів (1 та 2 травня).

В трагічному випадку суб'єктивні фактори 1 на кануні події фактор 2, є логічно очевидним „ефектом раптовості”.

Підсумовуючи аналіз нами представлена на обговорення квадрант процесу зародження творчого процесу (див. рис. 1). Очевидно він має вигляд n -мірної системи, ми виділили п'ять імовірно-ймовірних зон зародження творчого процесу. Розглянемо їх. Де будемо розуміти: Рз – ймовірність зародження творчого процесу.

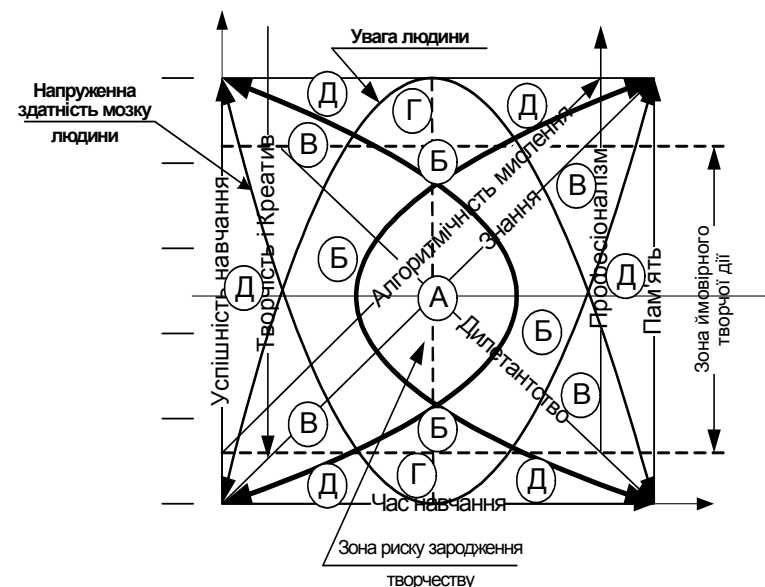


Рис. 3. Квадра імовірно-ймовірні зони зародження творчого процесу у людини за нормальним законом

біосфери при практичному застосуванні атомної енергії. Чого не можна сказати про публікацію „Саркофаг” В. Губаревим, який адекватно в креативній формі описав системну помилку. Власне системна помилка.

Звертаючись знов до аварії на Чорнобильській АЕС, необхідно підкреслити, що завдяки своєчасно початій і відмінно організованій евакуації населення з 30-кілометрової зони ніхто з евакуйованих жителів не отримав дозу, що перевищує 25 бер, а діти – більше 1 бер. Тому всі розмови про випадки променевої хвороби серед евакуйованих осіб не відповідають дійсності. Плодом уяви є і «тітка Маша з-під Чорнобиля», госпіталізована з гострою променевою хворобою у вищезазначеній п'єсі «Саркофаг». Насправді населення, евакуйоване у зв'язку з аварією на ЧАЕС, не отримало радіаційних пошкоджень [9, С. 33]. Знову ж автор заперечує системну помилку, яку він в лукавій формі визнає в наступному абзаці [9, С. 51]. На жаль, в першій годині розвитку аварії на ЧАЕС населення не отримало вказівки сховатися за стінами будівель або в їх підвалах, і, таким чином, цей чинник зниження радіаційної небезпеки залишився невикористаним. Правда, слід зазначити, що це трапилося вночі, до того ж вітер відносив радіонукліди, що викидалися, убик від Прип'яті в практично ненаселені райони.

Розуміння основних закономірностей цих галузей науки могло б понизити число помилок в після аварійній ситуації (а може бути, і зовсім їх виключити) і – що не менш важливий – дозволило б тверезо і об'єктивно оточити реальні наслідки чорнобильської аварії [9, С. 6]. Хоча вже діяв в СРСР „Нормы радиационной безопасности (НРБ-69/76)” співпадають з рекомендаціями міжнародної комісії радіаційного захисту (МКРЗ) [9, С. 32].

Тому для евакуації дітей з Києва, зробленої місцевими властями, не було ніяких об'єктивних даних. В той же час стрес, обумовлений цією евакуацією, мабуть, не виявиться безслідним ні для дітей, ні для їх батьків. Не випадково в світовій радіобіологічній літературі і практиці радіологічних клінік народилося уявлення про „психогенну променеву хворобу”, що не підтверджується даними об'єктивних аналізів крові або кісткового мозку [9, С. 52]. Неправдивими зараз є відомі на той час результати цієї події (див. [9, С. 62]), що загинуло 31 людина – два співробітники АЕС у момент вибуху IV блоку і 29 пожежників і фахівців, які перешкоджали розповсюдженню аварії на решту блоків АЕС, піддалися при цьому переопроміненню і померли від гострої променевої хвороби, обтяженої травмами і опіками. Нажаль, населення було погано інформовано. Проблема була в системній помилці. Так досвідчені фізики з галузі атомної енергетики під фатальною політичною системою не дозволило своєчасно відхилитися виконання від системного алгоритму.

А фактично кореспондентом газети „Правда” В. Губаревим після опублікування п'єси „Саркофаг”, з утопічним плодом уяви „тітка Маша з-під Чорнобиля”, госпіталізована з гострою променевою хворобою порушив системний алгоритм приховування справжніх наслідків. Таким чином, створив точку біфуркації погляду на ідейно-політичний і нравственный облік політичної системи. Цінність слова, що доходить до глибини пізнання і почуттів слухачів, залежить від ідейності і майстерності пропагандиста [10 С. 3]. Не слід плутати природній процес зародження інтересу до експериментування і з ідейно-політичним спонукаємий нравственным обліком тодішньої політичної системи. Перший є природнім, а ось, другий є надприродним жадним бажанням хоча б щось да представити до знаменної

Аналіз розповсюдженості типів модальностей серед когнітивних стратегій вказує на високі показники непродуктивної стратегії „смирнення”, яку обирають 19,47% молодших підлітків та 16,7% старших. Щодо стосується інших непродуктивних стратегій, то вони приблизно рівномірно розподіляються в обох групах: „дисиміляція” (6,74% – у молодших і 8,6% – у старших), „розгубленість” (4,86% – у молодших і 4,85% – у старших), хоча стратегія „ігнорування”, що є найменш популярною серед підлітків, обирається більшою мірою молодшими (5,99%), ніж старшими (1,07%) підлітками. Високі показники преференції мають частково продуктивні копінг-стратегії, а саме „релігійність”, на виборі якої дещо більше сфокусовані молодші підлітки (16,47%), ніж старші (13,44%), хоча в останніх діагностуються вищі показники вибору стратегії „надання смислу” (13,97%), ніж у молодших підлітків (8,24%). Зате стратегію „відносність” однаково мало обирають як молодші (6,75%), так і старші (6,98%) підлітки.

Стосовно розповсюдженості продуктивних когнітивних копінг-стратегій у старших підлітків виявляється рівномірний їх розподіл: „збереження самовладання” (13,97%), „проблемний аналіз” (13,97%), хоча молодші підлітки, також демонструють досить високі показники за даними стратегіями, але трохи нижчі, ніж старші (11,98% та 10,14%). Проте „установку власної цінності” обирають, частіше молодші підлітки (9,36%), ніж 6,45% старші.

Таким чином, аналіз індикації когнітивних копінг-стратегій у молодших та старших підлітків демонструє преференцію ними різних типів модальностей копінг-стратегій (адаптивних, частково адаптивних та дезадаптивних). Що стосується останніх, то підлітки обох вікових когорт обрали стратегії, які здатні актуалізовувати та потенціювати дії адаптивних копінг-стратегій.

По-перше, преференції стосувалися переконання, що з аверсивними обставинами краще змиритися, бо це доля і так хоче Бог (делегування контролю над змінами Богу). Це свідчить про те, що підлітки, не зважаючи на екзогеннопасивну інтерпсихічну інтенцію копіngu (дефіциту досвіду, навичок, ресурсів тощо), мають потенціал долати аверсивні ситуації, так як використовують ендогенноактивний копінг, що розгортається у форматі інтрапсихічної інтенції, яка враховує модус ситуації (ступінь загрози, перманентності, мінливості), а не ігнорують її зовсім. Це в свою чергу може привести до її повторної оцінки, що підготує суб'єкта до активних дій та призведе до зміни цих видів копіngu на екзогенноактивні. Окрім цього, релігійність, зв'язок із Богом та покладання на Бога є не тільки могутньою копінг-стратегією, що здатна симульовано з іншими потенціювати дію інших стратегій. Згідно з принципом інтегральної суб'єктності З. Карпенко, копінг „релігійність” стосується сфери компетентності абсолютноно суб'єктного потенціалу людини і сягає глибин трансцендентальної свідомості, яка продукує містичне переживання, що характеризується гармонією індивідуума й Абсолюту, даючи відчуття осмисленості і повноти життя [3, с. 90 - 91; 182 - 183]. По-друге, підлітки виявили здатність (особливо старші) надавати труднощам особливого смислу, вважаючи, що долаючи їх, вони самі вдосконалюються. Встановлений емпіричний факт у відповідності з принципом інтегральної суб'єктності З. Карпенко співвідноситься зі сферою дії метасуб'єкта, що проявляється у розвитку духовно-творчих можливостей особистості, здатної до самоактуалізації, самовдосконалення, усвідомлення смислу свого існування, яка завжди вибирає рух вперед та спрямована на подолання перешкод [3, с. 90-91].

По-третє, діагностовано прагнення підлітків контролювати себе, не втрачаючи самовладання, та контролювати зміни, аналізуючи і пояснюючи собі все, що відбувається, що поєднується з пошуком альтернативних рішень проблем та власних ресурсів і характерним проявом атитюду власної цінності (особливо у молодших підлітків).

Останній проявляється в переконанні, що тільки ці труднощі вони поки що не можуть подолати, але з часом зможуть справитися і з цими, і з більш складними перешкодами у своєму житті. З метою з'ясування статистично значущих відмінностей отриманих результатів щодо преференції типів модальностей копінг-стратегій у молодших та старших підлітків ми здійснили порівняння одержаних частотних даних, використовуючи χ^2 -критерій Пірсона. Отже, для когнітивних копінг-стратегій отримано такі значення χ^2 -критерію: $\chi^2_{\text{емп.}} = 3,37$, $df = 2$, $p > 0,1$; де $df = (k - 1) (L - 1) = (2 - 1) (3 - 1) = 2$. Порівняння молодших та старших підлітків не виявило статистично достовірних відмінностей щодо преференції певних когнітивних копінг-стратегій ($p > 0,1$).

Висновки. Суб'єкту притаманні продуктивні, частково продуктивні або не продуктивні копінг-стратегії, що актуалізуються при необхідності подолання складних життєвих ситуацій та реалізуються в трьох сферах функціонування: когнітивній, емоційній та біхевіоральній. Когнітивні копінг-стратегії проявляються в розумінні причин труднощів, конструюванні, уточненні образу ситуації, роботі з інформацією, наданні нового значення та сенсу аверсивним обставинам тощо. Порівняння молодших та старших підлітків не виявило статистично достовірних відмінностей щодо преференції когнітивних копінг-стратегій, що свідчить, хоч і про активний, але пролонгований розвиток цієї сфери, яка ще не набула характеристик індивідуального стилю, а перебуває в процесі активного становлення.

Окрім цього, результати емпіричного дослідження дозволяють зробити висновок про здатність і молодших, і старших підлітків до збалансованого використання відповідних їх віку різних типів модальностей копінг-стратегій: продуктивних, частково продуктивних або непродуктивних, які в загальній структурі копінг-поведінки можуть виявляти синергійну дію або потенціювати дію продуктивних копінг-стратегій.

Резюме. У статті представлений один із провідних типів модальностей копінг-стратегій, що розгортається в когнітивній сфері прояву. Здійснюється аналіз реалізації копіngu відносно його адаптивних можливостей в діапазоні продуктивності/непродуктивності. Розкривається зв'язок когнітивних конструктів з вибором та реалізацією продуктивної копінг-поведінки. Подаються результати емпіричного дослідження преференційного стилю подолання у молодших та старших підлітків. **Ключові слова:** аверсивні ситуації, провідний тип модальності, копінг-стратегія, продуктивний/непродуктивний копінг.

Резюме. В статье представлен один из ведущих типов модальностей копинг-стратегий который разворачивается в когнитивной сфере проявления. Осуществляется анализ реализации копинга относительно его адаптивных возможностей в диапазоне продуктивности/непродуктивности. Раскрывается связь когнитивных конструктов с выбором и реализацией продуктивного копинг-поведения. Подаются результаты эмпирического исследования преференциального стиля преодоления у младших и старших подростков.

відмічений рядом високих нагород. Не стандартне і не стереотипне мислення сприяло йому бути одним із засновників нового наукового напрямку, що вивчає природу інформації і закономірності її функціонування не лише в людському суспільстві, але і в органічному світі в цілому.

Лінійно мисляча людина сьогодні наречені на невдачу так цитує доктор педагогічних наук, кандидат технічних наук Е.А. Солодова [8]. Власно саме військовослужбовцям необхідна розвинута інтуїція, коли, за словами Б.В. Раушенбаха, військовий забезпечує життя „на майбутнє покоління”. В сучасній армії здатність мислити інтуїтивно стає вкрай важливо, оскільки ведення сучасних військових операцій так високо, а потоки інформації так великі, що часто просто нема часу прораховувати всі логічні кроки, наслідки рішень; його потрібно приймати на інтуїтивному рівні. Нелінійне мислення сьогодні повинно стійко увійти в фундаментальні знання, особливо військового фахівця. Ось як замічає Е.А. Солодова з приводу формування нелінійного стилю мислення, як основи фундаментального знання. В понятійному апараті синергетики одним з ключових є поняття фракталу, як геометричної фігури, самоподібної на різних масштабах. Фрактал – природна структура, самоорганізуюча в природі і володіє властивістю масштабною інваріантністю.

Людина що навчалася на „задовільно” не завжди заглиблюється в спеціалізацію справи, а більше прагне до проблем виживання в середовищі великої кількості знань, які йому не завжди це під силу. Цим пояснюється поверхневим вивченням навчальних дисциплін. Методи виживання в області міждисциплінарних знань формують у такої людини асоціативні фрагменти інформації. Тому, не повні знання спонукають його до пошуку нових методів виживання. Це вимагає постійної активізації розумового процесу в корі головного мозку. Виникає так зване явище „свербіння” думки, яке продовжується до тих пір, доки не сформується ідея в явному і прийнятному вигляді.

Не знання ж стандарту, якого вимагають в процесі виконання службових обов'язків, очевидно, спонукає людину до порушення або не точного його виконання. Ось тоді, і відбувається генерація нового геніального рішення.

Одним з важливих відмінностей точних наук від гуманітарних становить в тому, що точні науки ґрунтуються системі апіорних аксіом і сукупності чітких визначень, з яких вони побудовані [9, С. 6]. Ось тому на думку автора, було неочікуваним, що, на думку фахівців, не було ніяких оснований для евакуації дітей з Києва і тим паче для обговорення можливості їх повернення до початку навчального року. До цього не можна не додати, що не завжди об'єктивними і навіть грамотними були не тільки дії місцевих властей, але і повідомленні кореспондентів центральних органів друку з особливої зони, і якою йшла найнапруженіша робота по ліквідації тяжких наслідків аварії на ІV блоці ЧАЕС. Серйозними помилками повна навіть „після аварійна” література, прикладом чому може служити п'єса „Саркофаж”, написана і публікації В. Губаревим, кореспондентом газети „Правда” з питань науки і техніки [9, С. 5, 6]. Згодом виявиться, що власне Ю.В. Сивинцев не зовсім правдиво виклав деякі факти, хоча в науковому професіоналізмі неможливо натякнути. Адже на момент написання роботи [9] Сивинцев Юрій Васильович – доктор фізико-математичних наук, професор, начальник лабораторії Інституту атомної енергії ім. І.В. Курчатова. Коло наукових інтересів – захист

дослідження, а, також, стимули для творчості. Творча група обов'язково повинна включати хоча б одного „генератора” і „резонатора”. Резонатор – це людина, яка уміє переформатувати нову ідею, розкривши її суть, додати їй адекватного – словесного, графічного, символічного або іншого – виразу. Не всі генератори здатні виражати ідею зрозумілою для кожної людини природною мовою.

Яскравим колективним мисленням володіли вечірні зустрічі за чашкою кави учнів відомого фізика Е. Резерфорда, де кожен міг генерувати самі «маревні» ідеї [6]. Д.С. Данин описує [7] „В резерфордській лабораторії все трудилось молча и деятельно: шеф не выносил праздных словопрений. Но в час после полудня все собирались на чаепитие в физпрактикуме и там выговаривались досыта. Почти все работы и все споры вертелись, как правило, вокруг планетарного атома”.

При колективному творчому ми спостерігаємо міждисциплінарний процес об'єктивізації (оформлення) ідеї, яка істотно скорочується в порівнянні з індивідуальною творчістю. Таким чином, розглянувши безліч думок, можна зробити логічний умовивід: що зародження творчості і креативності є складним і неоднозначним процесом. Є дійсні і помилкові думки, що склалися, які підвладні системним і політичним переконанням того соціального суспільства, в якому знаходилися дослідники і піддослідні. Нам відомий тільки той факт, що процес зародження відбувається природним шляхом, на який негативно впливають подразники.

До цих пір не дослідженими є подразники, збудники і випадкові процеси, як запорука успіху передісторії зародження творчого мислення людини. Ми також схильні до думки Аристотеля, що потрібно відшукувати перші причини, а вони можуть бути скритими міжпредметними або міждисциплінарними зв'язками, які без системного і міждисциплінарного погляду унеможливлено виявити. Інтереси людини і його просування по службі – це різні складові мислення людини. Оціночна інтерполяція майбутнього досягнення школяра по його оцінках в школі є не завжди оправдує мету.

Історія вчить, що людина яка завжди навчалася на „задовільно” часто швидше просувається по кар'єрних сходах, чим „відмінник”. Пояснень цьому є багато фактів. Одне з них те, що „відмінник” більш скрупульозно відноситься до дорученої справи, витрачає на нього весь свій потенціал і стає швидше вузьким фахівцем своєї справи. Відмінникові складніше порушувати або відхилятися від встановленого стандарту або загальноприйнятого стереотипу мислення. На думку багатьох вчених процес генерування творчої ідеї не мислимо в напруженому стресовому колективі і без виходу за межі допущення. Стандарт же навпаки жорстко фіксує прив'язку уваги і виконання всіх алгоритмів, інструкцій і розпоряджень; відхилення від їх виконання приводить до плачевних результатів. Це може бути дисциплінарне стягнення, звільнення співробітника з місця роботи і так далі. Яскравим прикладом нестандартного мислення був військовий учений і педагог Л.А Хурсін. Ось, як він пише у власній автобіографії, остання військова посада – начальник кафедри Вищого військово-морського училища. В запас звільнений з військової служби за статтею „службова невідповідність”, а точніше – за не стандартне мислення. Однак це не завадило йому після звільнення працювати в науково-дослідних інститутах Академії наук, Держплана в Держстрою, а трудовий шлях його

Ключевые слова: аверсивные ситуации, ведущий тип модальности, копинг-стратегия, продуктивный/непродуктивный копинг.

Summary. The article represents on of basic grinciple types of coping-strategies modalities development in a cognitive sphere of display. Coping realization concerned its adaptive abilities in the range of productivity/unproductively is analyzes. It shows the relation between cognitive-constructs, choice and realization of a productivity coping-behavior. There are giver results of empiric imestgation of junior and senior teenagers preferential style of over concise. **Keywords:** aversive situations, basic type of modality, coping-strategies, productivity/unproductively coping-behavior.

Література

1. Алексапольский А. А. Критерий продуктивности копинг-стратегий / А. А. Алексапольский // Психология индивидуальности: материалы всероссийской науч.-практ.конф., Москва, (2–3 ноября 2006 г.) – Москва.: Государственный университет – Высшая школа экономики, 2006. – С. 10 – 12.
2. Анциферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1993. – № 2. – С. 3 – 16.
3. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: ТОВ Міжнар. фін. агенція, 1998. – 220 с. – (Монографія)
4. Куликов Л. В. Психогигиена личности. / Куликов Л. В. – СПб.: Питер, 2004.–464 с. – (Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики).
5. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
6. Frydenberg E. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R. Lewis // American Educational Research Journal. – 2000. – Vol. 37, № 3. – P. 727-745.
7. Koplik E. K. The Relationship of Mother-Child Coping Styles and Mother's Presence of Children's Response to Dental Stress / E. K. Koplik // Journal of Psychology. – 1992. – Vol. 126 (1). – P. 79-92.

УДК 378.14.015.62

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Дибкова Людмила Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інформатики*

*Державного вищого навчального закладу
«Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана»*

В умовах переходу до нової моделі системи освіти, яка відповідає вимогам глобалізованої економіки та інформаційного суспільства і спрямована на підготовку висококомпетентних фахівців, актуалізується питання дослідження управління якістю освіти. Управління виконується через моніторинг якості освіти, що включає розробку стандартів та їх індикаторів; створення критеріїв визначення досягнення певного рівня стандартів; накопичення та аналіз даних; оцінювання результатів; розробка відповідних рекомендацій. При цьому

процес оцінювання отриманих навчальних результатів як один із системоутворюючих чинників якісної освіти через ефективний зворотній зв'язок має забезпечити неперервність процесу удосконалення організації та проведення навчального процесу.

Метою статті є дослідження процесу управління оцінюванням навчальних результатів, проведення структурування та аналізу його компонентів.

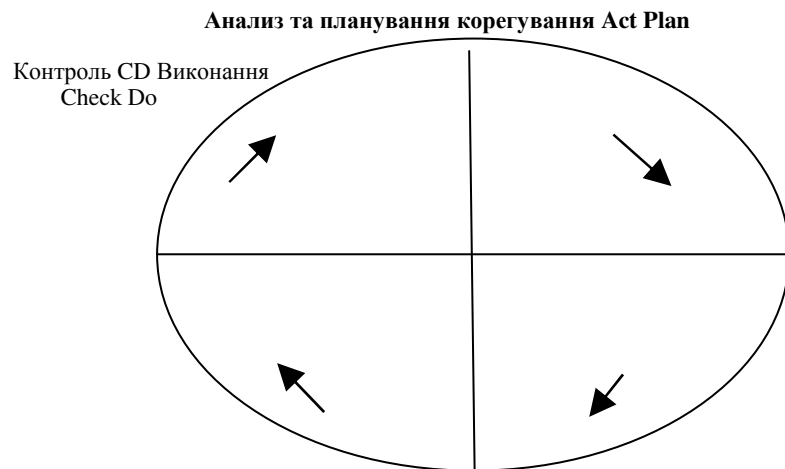


Рис. 1. Цикл Демінга в управлінні якістю (цикл PDCA)

Аналізуючи питання управління якістю освіти, В. О. Болотов зазначає, що «процес організації систем управління якістю із матеріального виробництва успішно розповсюджується у сферу культури, науки та освіти. Окреслилася тенденція застосування ідеології управління якістю до освітнього процесу» [1, с.31]. Як приклад, автор наводить алгоритм забезпечення якості товарів та послуг із теорії менеджменту, представлений циклом Демінга або циклом PDCA (рис. 1), який можна застосувати і в освітній діяльності.

Цей алгоритм складається з чотирьох етапів, які неперервно слідують один за одним та повторюються у процесі будь-якої діяльності із забезпечення якості: **P** — планування послуг на базі вибору відповідних цілей, **D** — **реалізація через визначені методи та засоби**; **C** — **забезпечення ефективності через перевірку дій**; **A** — аналіз та корегування дій. Аналогічні дії необхідні і в освітній діяльності для отримання високих навчальних результатів.

На важливій ролі процесу управління оцінюванням результатів навчання наголошує і А. В. Хуторської: «Вимірювання та оцінка успіхів у навчанні потребує аналізу питання про те, що підлягає виміру, а також питання про критерії, показники, шкали, одиниці та інструменти вимірювання. Від того, які результати і в якій формі будуть контролюватися, залежить побудова всього навчального процесу. Вчитель-професіонал завжди заздалегідь визначає ті контрольні орієнтири, що будуть пропонуватися учням після вивченого ними

індивідуума пов'язані з різко вираженою фантазією, здогадкою, відхиленням від стереотипних шаблонів, оригінальністю, суб'єктивністю, широтою знань та ін. Російські філософи В. Солов'їв і М. Бердяєв запропонували цікаву на наш погляд ідею, яка стосується творчості. Вони запропонували розглядати творчість як процес людської діяльності, як „вихід за межі даного світу”. М. Бердяєв вбачає трагізм творчості в тому, що творча новизна вимушена, підкоряється законам об'єктивного світу.

Цікавою ідеєю є спроба створити теорію творчості Т. Рібо. У своїй теорії він використовував новий метод генетичного аналізу творчої уваги. Показано, що в процесі навчання і виховання чоловік набуває знаків оригінальності.

Здібність людини до творчості, на думку А. Маслоу, є природженість. Вона закладена в кожній людині і не вимагає спеціальних талантів. Тому творчими можуть бути і професори, і бізнесмени. Проте багато людей втрачають цю здатність в процесі „окультурення”, чому істотно сприяє офіційна освіта.

Р. Альтшуллер звернув увагу на те, що на всіх етапах становлення індивідуума є здатність його стимулювати і організовувати інтелектуальну і духовну діяльність. Сформував умовивід, що вузька спеціалізація пригніблює стимули до творчості. Необхідна універсальна освіта, яка, проте, не виключає спеціальну майстерність. Головне – не розвиток здібностей, а створення мотивації на творчість і оволодіння технологією творчої роботи. Основним способом розвитку індивідуума є самоосвіта. В його думці в прихованій формі відображена майбутня міждисциплінарна компетенція, оскільки на той час не було сформовано власне поняття міждисциплінарності.

Дж. Гілфорд створив концепцію дивергентного і конвергентного мислення. Дивергентне мислення – мислення, яке йде в різні напрями, допускає декілька варіантів вирішення проблеми. Йому спала думка, що конвергентне мислення – це „тестовий інтелект”. Тобто це та частина мислення, яке нібито можна виміряти тестами *IQ*, шляхом рішення за певний проміжок часу певних завдань (проблем) і за наявності багатьох умов знаходженні вірного єдиного рішення. Згодом цю концепцію буде спростовано М. Волахом та Н. Коганом. Запропоноване Дж. Гілфордом, Е. Торенсом і їх послідовниками спроба вимірювання креативності за допомогою тестових моделей вимірювання інтелекту насправді діагностують *IQ*.

Жорсткої фіксації ліміту часу, загальна атмосфера і критерій креативності точність, М. Волах і Н. Коган відхиляють, оскільки вони пригнічують процес. Такої думки Ф. Вернова і Д. Харгрівса, для виявлення творчості необхідна невимушена обстановка.

На наш погляд, найбільші шанси стати творчою особою є та людина, яка прагне оволодіти новими широкими міждисциплінарними знаннями. Це пояснюється теоремою Геделя [5], яка свідчить, щоб зрозуміти все про одну дисципліну, необхідно вийти за її рамки на новий рівень, тобто піднятися на новий рівень міждисциплінарного мислення.

Заслугує нашої уваги розгляд суб'єктивної кількісної творчості: індивідуальне і колективне. Оскільки індивідуальну творчість вже розглянули, то на черзі колективна. Творчим колективом вважається той, в якому виробляються нові рішення, прийнятні до нових ідей, терпимий до „здивування”. Колектив, який не підкоряється організаційним нормам і робить перевагу роботі наодинці, має свободу вибору проблеми і зміни напрямку

Інший вид дилетантів – самоучки. Це вихідці як правило з бідних шарів. Вони приходять в науку від недоліку освіти, але гнані жаданням пізнань. Хоча вони до всього дійшли самі, їх успіхи в науці є істотними. М. Ломоносов якраз один з яскравих представників дилетантів. Правда, по іншій, чим нас зараз займає, лінії. Він – один з тих, хто вийшов з низів народу і переступив на шляху в науку через незборимі бар'єри. Зовсім інші мотиви у „спроможних дилетантів”, людей, матеріально забезпечених.

Перехресний дилетантизм – має місце, коли наукові дисципліни взаємно збагачують один одного, делекують на обмін своїх крупних фахівців, які в сусідній області, природно, виступають як дилетанти. Звичайно, такі переміщення звичніше для суміжних областей знання. З одного боку, в хімії проявив себе фізик Р. Кірхгоф, який разом з хіміком Р. Бунзенем відкрили еру спектрального аналізу, упровадив його в практику хімічних досліджень.

Американський дослідник М. Чиксентміхайї підтверджує важливість того, що для творчості індивідуума важлива гармонія взаємодії сфери діяльності і професійного оточення. Людина повинна адекватно коректувати свої здібності з урахуванням критики. Цінними є для нашого дослідження безпосередні зв'язки, виявлені М. Волом і Н. Коганом. На розвиток креативного мислення позитивно впливають відсутність: критики, ситуації оцінювання, стресів.

Гальмуванню розвитку творчих здібностей у людини сприяють виникаючі різні бар'єри. Наприклад, Н. Роджерс конкретизує наступні перешкоди на шляху творчості: наявність внутрішньої критики (він викликає відчуття сорому, страху); необхідність в похвалі (людина може ставити собі наступні питання: „Чи сподобається кому-небудь моя ідея?”, „Що подумають про мене, якщо я запропоную ідею, а вона виявиться малозначимою?”); страх не успіху, провалу (чоловік описуючи нову ідею, може критично оцінювати свою роботу, боячись бути засудженим; після закінчення роботи може виникнути думка: „Я зробив це неправильно”, „Я допустив велику помилку”); страх невідомості (боязнь повністю пізнати себе, виявити в собі негативні риси, фобії, та ін. Н. Роджерс вважав, що ці риси навпаки можуть стати енергією для творчості, через творчість можна краще пізнати себе, звільнити себе від негативу).

Російський учений О. Кривцун, спираючись на ствердженні багатьох дослідників вважав, що продуктивності творчості заважають сильні переживання. Про неможливість творити у момент сильного естетичного переживання писали Р. Гейне, Ш. Бодлер, М. Врубель. Таким чином, ми бачимо, що питання про зародження творчості і креативності мислення і досі залишаються актуальними, не вирішеним. На наш погляд, це пояснюється складністю міждисциплінарної природи феноменів, так і різними методологічними підходами до їх вивчення і пояснення.

Можливо, немає чіткої відповіді на питання про зародження феномена, оскільки учені розглядали вже цей процес, але не розглядали першопричину можливого передування його зародження. Така ж думка склалася і у Аристотеля. Він вважав: «Ми тоді упевнені в пізнанні всякої речі, коли дізнаємося її перші причини, перші початки і розкладаємо її аж до елементів» [3, 4]. Платон же вважав, що є два види творчості – божественна і людська.

Геніальність – це одна з найбільш високих здібностей творчості людини, на думку О. Потебні. Вона виявляється в незвичайній концентрації, перенавантаженні уваги і найбільшому сприйнятті, враженню, умінні бачити речі в їх суті, інтуїції, передчутті і передбаченні. Специфічні риси творчості

кожного розділу або теми курсу. Такими орієнтирами є конкретні предметні знання, вміння, навички, засвоєні способи діяльності, розвинуті здібності, результати творчої діяльності.» [6, с.461].

Існують два основних рівня управління у вищому навчальному закладі: керівництво (ректорат, декани факультетів, завідувачі кафедрами) та викладачі. Розглянемо, які ж компоненти мають бути на кожному рівні для забезпечення проведення об'єктивного оцінювання навчальних результатів.

1. Перший рівень управління: керівництво ВНЗ ⇔ викладачі/співробітники. Тут головна мета – проектування загальних підходів до оцінювання:

- інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу – наявність підручників, навчальних посібників, навчально-методичних матеріалів у паперовому і електронному вигляді, програмне забезпечення (в т. ч. узгоджені тестові програми), що сприяють ефективному проведенню оцінювання навчальних результатів;

- структурування етапів оцінювання: поточне (лекційний матеріал; семінарські, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота), підсумкове (залік, іспит). Виокремлення об'єктів оцінювання на кожному етапі: наприклад, поточне оцінювання проводиться за результатами відповідей студентів на заняттях, захисту їх самостійних або лабораторних робіт; враховує активність, попередню підготовленість до заняття тощо. При проведенні іспиту визначається кількість питань в екзаменаційному білеті, максимальну кількість балів за правильну відповідь та мінімальну кількість балів, яка вважається задовільною оцінкою результату іспиту;

- проектування єдиних стандартів до проведення оцінювання. При запровадженні у ВНЗ кредитно-модульної системи – визначається відсоткове відношення ваги кожного із етапів (наприклад, 50 балів за результати поточного оцінювання та 50 балів – підсумкове). Якщо дисципліна вивчається протягом 2-х і більше семестрів із підсумковим контролем у формі іспиту, то потрібно чітко визначити як розраховується підсумок (наприклад, середній бал за результатами поточної успішності в усіх семестрах, в яких вивчалася дисципліна, та результати іспиту);

- розробка журналів єдиної форми для фіксації успішності студентів академічної групи протягом семестру. Вони можуть бути представлені як у паперовому так і у електронному вигляді. Додатком до журналу є інструкція для роботи із ним, наприклад, електронний журнал відкритий для редагування лише певний проміжок часу (7 днів від поточної дати);

- створення відомостей навчальної успішності єдиної форми для проведення підсумкового оцінювання навчальних результатів із інструкцією по їх заповненню для викладачів; у кредитно-модульній формі навчання – додається таблиця для переведення даних 100-бальної шкали оцінювання у 4-х бальну та шкалу за системою ECTS;

- розробка вищезазначених стандартів окремо для студентів денної, заочної, вечірньої та дистанційної форм навчання;

- проектування форм для проведення аналізу отриманих навчальних результатів – таблиць, звітів, аналітичних довідок, які подаються для заповнення в деканати та на кафедри і повертаються на рівень керівництва; на основі результатів аналізу вироблення рекомендацій для корегування навчального процесу в подальшому;

- взаємодія із зовнішнім середовищем (моніторинг працевлаштування випускників; дослідження ринку праці; зустрічі з роботодавцями, прогнозування соціокультурних та економічних тенденцій тощо);

- забезпечення повної інформованості учасників навчального процесу (викладачів, співробітників, студентів) щодо стратегії проведення оцінювання. Вказівки, інструкції, розпорядження тощо надаються у письмовому вигляді і доводяться до відома усіх зацікавлених сторін. Розвиток інформаційних технологій значно спрощує цю важливу задачу: це може бути Web-сайт університету, розсилки e-mail для попередньо сформованих груп користувачів глобальної мережі Internet тощо.

2. **Другий рівень управління:** викладачі ↔ студенти. Відповідно до затверджених керівництвом ВНЗ стандартів оцінювання на рівні кафедри:

- відбувається підготовка навчально-методичного забезпечення (підручники, навчальні посібники, навчально-методичні матеріали у паперовому і електронному вигляді);

- розробляються робочі програми по кожній навчальній дисципліні, які структурують навчальний матеріал в розрізі лекцій, практичних, семінарських занять, питань для самостійного опрацювання. Окрім цього, для проведення ефективного оцінювання виокремлюються навчальні блоки або окремі питання, рівень засвоєння яких і оцінюється;

- на основі навчального матеріалу, який винесено для оцінювання, відбираються відповідні методи та розробляються засоби для проведення оцінювання: контрольні питання та завдання, тести, реферати, курсові проекти, тренінги тощо; розробляються завдання для виміру попереднього рівня підготовленості студентів до вивчення дисципліни;

- для підсумкового контролю створюється перелік питань, які виносяться на іспит (залік), розробляються екзаменаційні білети, що включають комплексні навчальні завдання навчальної дисципліни, які потребують інтеграції знань та вмінь кількох тем;

- у рамках кожного із визначених засобів перевірки рівня знань розробляються чіткі критерії оцінювання;

- проектується методи та засоби для проведення аналізу отриманих навчальних результатів після вивчення дисципліни;

- затверджені навчальні програми, комплекси завдань для проведення контрольних робіт, критерії оцінювання, зразки екзаменаційних білетів та завдань доводяться до відома студентів у письмовому (або електронному) вигляді на початку вивчення дисципліни.

Структурування компонентів оцінювання зrealізовано і у вищих навчальних закладах США. Як зазначено у проведеному І. М. Зварич дослідженні, «викладачі ознайомлюють студентів із вимогами до оцінювання контрольних і курсових робіт, оскільки підсумкове оцінювання знань студентів дуже рідко складається із отримання однієї оцінки за курсову роботу, або на екзамені. Як правило, викладачі вищих навчальних закладів США дотримуються комбінованого підходу до процесу оцінювання, тому оцінки знань студентів мають складові, які враховують у певних відсотках: робота студентів на заняттях навчального процесу; ступінь підготовленості до заняття і оцінки за контрольні роботи; екзамен у середині семестру; підсумковий екзамен; підсумкова курсова робота. Оцінювання студентів США за допомогою комбінованого підходу має певні розбіжності, оскільки у кожного

2. Відмінна особливість природи творчості і креативності. Спонтанний прорив творчих здібностей спостерігається в обмеженого числа людей (менше 5-7%) і ґрунтується на завдатках. Креативність – це межа, яка на 95% формується за рахунок впливу соціального середовища, вимог, які висуваються до людини.

3. Творчий процес обумовлюється підсвідомою роботою головного мозку. У дітей творчий процес за природою є несвідомим. У дорослих же людей творчість переважна підсвідомо.

4. Процес творчості складається з трьох основних фаз: підготовчої – пов'язана з умінням формування проблеми, хвилюванням проблемою, висуненням ідеї; пошукової – передбачає пошук способу вирішення сформованої проблеми; виконавчої – реалізація знайденого рішення в конкретному продукті. Кожна фаза може бути виражена у людей по-різному. Внаслідок цього існують люди «генератори ідей», «розробники» стратегії вирішення готових ідей і «виконавці». Креативність же виявляється в успішному виконанні людиною всіх трьох фаз.

5. Творчість може проявитися тільки в одному з видів діяльності, який співпадає із спеціальними здібностями до неї. Людина, що оволоділа творчими навиками конкретної професії, не здатна до трансформації цих навиків на інші види діяльності і професії. Креативність же, як індивідуальна характеристика, виявляється в тому, що чоловік кладе початок своєї творчості у всі види діяльності.

Цікавою і очевидною є думка В. Котяча. Винахідник повинен бути достатньо досвідченим (оскільки це дозволить порушити в нім питання, що є передумовою майбутнього відкриття), але і не «дуже» досвідченим, щоб запропонувати оригінальну ідею. Видатним відкриттям передує підсвідоме мислення. Тому, саме дилетанти (порівняно з іншими досвідченішими колегами) найімовірніше здатні відкрити щось принципово нове. Наприклад, радянський психофізіолог П. Симонов навпаки заперечував, що дилетанти здатні стати автором «божевільної ідеї», яка прокладе нові шляхи до розвитку науки і мистецтва. Свій умовивід підтверджував дослідженням з неоекстремною вибіркою 70 лише знаменитих композиторів. Це дозволило йому засвідчити, що жоден з них не створив твору раніше, ніж після десяти років оволодіння майстерністю. Помилявшись, він вважав, що геніальну ідею зможе створити людина, що володіє тільки професіоналізмом.

Поняття „дилетант” походить від італійського „ділетто”, що означає „задоволення”. Воно і приклеїлося до людини, якій робота в суміжній області знання доставляє радість і який займається нею просто так, собі на втіху [2].

Дилетант – означає неспеціаліст, точніше, що не здобув спеціальної освіти у тій галузі науки. Типовим прикладом може служити відкриття закону збереження і перетворення речовини і енергії. М. Гельмгольц, один з авторів відкриття, відоміший роботами в області фізики. Проте його вступ до науки йшов через медицину. Іншим автором став Р. Майєр, німецький природодослідник і теж медичного „походження”. До відкриття закону причетні вчені англійський фізик Д. Джоуль, російський природодослідник Е. Ленця, а ще раніше М. Ломоносов. Отже, три дилетанти на один закон. Такий збіг навряд чи можна пояснити тільки випадковістю. Швидше напрошується бажання прийняти дилетантизм плідним супутником наукової творчості і спробувати дати йому пояснення.

их чувство. В них идеи сменяются; появляются самые невозможные, часто сумасбродные; они роятся, кружатся, сливаются, переливаются. И среди таких идей они живут и для таких идей они работают; такое было представление В. Вернадского [1]. Наука выиграет, когда ее крылья раскрыты фантазией – так считал М. Фарадей [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню психології творчості було прикуто погляд різних категорій верст населення продуктом їх досліджень опубліковано велику чисельність науково-популярних видань. Питання розглянуті під різними кутами призми. Розглянуто теоретичні питання аналізу творчості і креативності як феномена, психології творчого процесу, психології творчого індивідуума, психології художньої і наукової творчості. Здавалося б, вже все звідує, проте залишаються не досліджені «білі плями».

Проте, що ж передує перед зародженню творчості і креативності учених?

Пояснити зародження його намагаються не тільки психологи за родом діяльності, а і самі учасники цього процесу. Усесторонній інтерес учених різних по видах діяльності і тривалості за часом дозволив розглянути творчість під міждисциплінарним призматичним аспектом. Великий соціально-економічний сенс і інтерес для нас представляє розгляд процесу зародження цього феномена у людей.

Формулювання цілей статті. Метою статті є формування квінтесенції першоджерел, передуючих зародженню творчості у вчених і невдач в наукових колективах.

Основний матеріал дослідження. Розглянемо найбільше поширене визначення поняття творчості за продуктом і результатом. Під творчістю розуміють процес, що проводить до створення нового продукту. На думку Л. Виготського, творчість – це діяльність людини, направлена на створення нової речі зовнішнього світу, умовиводів людини.

З латинської мови креативність create – творити, створювати і creation – творіння. Творчість і креативність є складним феноменом. Велика увага дослідниками приділена конкретному процесу творчості, всіляко класифікуючи їх шляхом збільшення фаз протікання творчого процесу. Такий вибраний шлях дослідниками вже не забезпечує отримання нових наукових результатів. На наш погляд це пояснюється досягненням дослідниками кінцевої межі розуміння. Ця межа пов'язана з тим, що подальший прорив відкриттів не мислимо без застосування якісно нових знань і мови вищого рівня. Традиційні знання і живлана природна мова спілкування в кінцевому результаті може привести до виникнення парадоксу суперечностей очевидного розуміння.

Розглянемо деякі з них і узагальнимо у вигляді квінтесенції основ творчого процесу і креативного мислення. Феномен творчості і креатива слід розрізняти як різні поняття. По суті творчості лежить акт створення чогось якісно нового. Креативність – це індивідуальна характеристика, яка відображає здібності людини до творчого процесу. Таку очевидну позицію займають вітчизняні дослідники (Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Добровольсков, О. Сафін, Н. Малій і ін.). Чіткішими є розмежувальні ознаки відмінності між творчістю і креативністю визначила Л. Єрмолаєва-Томіна:

1. Творчість – процес, який може відбутися у всіх видах діяльності і разом з тим може бути відсутнім в професіях творчого типу.

викладача своя система, яка виражає, на його думку, найсуттєвіші складові в опануванні навчального предмета та визначенні якісного рівня знань» [2, с. 81].

Таким чином, можна виокремити такі етапи процесу управління оцінюванням отриманих навчальних результатів:

- постановка чітких цілей, визначення критеріїв їх досягнення у певних часових інтервалах;
- формулювання задач залежно від цілі;
- планування організації виконання (делегування повноважень, стимулювання; координація) – розробка стратегії;
- проектування змісту, методів засобів та форм навчальної діяльності;
- реалізація розробленої стратегії;
- контроль за перебігом процесу навчання та оцінювання отриманих результатів;
- аналіз та корегування.

Успішність досягнення поставлених цілей безпосередньо залежить від стану проміжних етапів, саме тому потрібно мати чітке уявлення про їх функціональну роль у загальній структурі контролю та інформаційне забезпечення для кожного етапу.

Важливо підкреслити, що виокремлені етапи управління оцінюванням навчальних результатів пов'язані між собою через процеси комунікації та інформаційну забезпеченість всіх учасників навчального процесу. Аналогічної думки і Е. В. Лузік, яка стверджує, що одним із системоутворюючих факторів управлінської діяльності в освітньому процесі є «комунікативний компонент, що включає в себе стиль взаємин педагога і студента (психолого-педагогічне спілкування) як перший рівень управління; керівника вищого навчального закладу і викладача як другий рівень управління (професійне спілкування)» [3].

На важливість комунікативного компонента в освітній діяльності вказує і Дж. О'Коннор: «Що заважає нам навчатися? Однією з причин є те, що ми концентруємося на одній частині контуру зворотного зв'язку і ігноруємо інші. Необхідно, щоб вчитель і учень знаходилися у постійній взаємодії, яка утворює продуктивну петлю зворотного зв'язку. Успіх приходить тоді, коли вчитель та учень одночасно вчать і вчаться» [4, с. 140].

В умовах, коли викладач може самостійно обирати форми та методи проведення занять, впроваджувати власні інноваційні розробки у навчальний процес, особливого значення набуває процес ділового спілкування між викладачами. За умови якісної організації цього процесу відбувається обмін досвідом, аналіз представлених ідей та проектів, їх практичного втілення у навчальний процес, що спонукає до професійного розвитку кожного викладача, підвищує його педагогічну компетентність і, нарешті, збагачує навчальний процес в цілому, що призводить до збільшення його результативності.

Вважаємо, що впровадженню у навчальний процес інноваційних педагогічних розробок повинно передувати їх широке обговорення викладачами (безпосередніми виконавцями) при наданні їм можливості вносити свої пропозиції, критичні зауваження. Таким чином, кожний викладач стає співавтором новітньої ідеї і, відповідно, прихильником її якісної реалізації.

Специфічність управління у ВНЗ полягає в тому, що, окрім досягнення суто навчальних цілей, необхідно враховувати і розвиток особистості студента.

Важливо розуміти, чого прагнуть студенти, що очікують від вивчення даної дисципліни, усвідомити їх ставлення до організації навчального процесу, виявити аспекти, які вони вважають позитивними (негативними). Для цього у процесі спілкування із студентами ми задаємо їм такі питання:

- які головні задачі вони ставлять перед собою під час навчання?
- щоб вони змінили, якби були керівниками ВНЗ?

Залучення студентів до обговорення питань організації навчальної роботи, врахування побажань та пропозицій збільшує їх мотивацію та зацікавленість у отриманні більш високих результатів навчальної діяльності. Цю ж думку підкреслює і Дж. О'Коннор: «У своїй основі навчання – це петля зворотного зв'язку. Ви навчаєтесь ради того, щоб зменшити розрив між тим, що є і тим, що хотілося б мати. Ми вчимося набагато успішніше, коли нам подобається сам процес» [4, с. 131]. При проведенні навчальних занять ми залуцаємо студентів до складання аналітичних звітів про проведену роботу (на практичному занятті або при виконанні самостійної роботи), що є важливою формою зворотного зв'язку та спонукає студентів до співучасті. Така аналітична робота може містити виокремлені ними труднощі при виконанні завдань та засоби для їх подолання, критичні зауваження та пропозиції щодо організації навчального процесу.

Систематичний зворотній зв'язок у процесі оцінювання навчальних результатів потребує вирішення двох проблем:

- визначення змісту зворотного зв'язку – виокремлення сукупності показників навченості на базі поставлених цілей навчання. Оцінюванню підлягають незалежні характеристики, певні значення яких і дозволять зробити висновки про успішність перебігу навчального процесу;
- визначення частоти зворотного зв'язку. Вчасне отримання керівництвом/викладачем інформації за каналами зворотного зв'язку дозволяє швидко відреагувати на ті чи інші проблеми, розробити корегувальні дії та їх зреалізувати. Як зазначає Дж. О'Коннор, «Ми навчаємося на досвіді завдяки тому, що встановлюємо зв'язок між причиною та наслідком. При цьому важливо враховувати можливу затримку в часі. Якщо результат з'являється із запізненням, може здатися, що наслідки не настали. Особливо це стосується проведення оцінювання навчальних результатів» [4, с. 70].

При проведенні дослідження серед викладачів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (48 респондентів) ми отримали такі результати: 35 % викладачів вважають, що контроль потрібно проводити на кожному занятті; 50 % - один раз на кілька занять; 15 % - контроль проводять в кінці вивчення теми (розділу). Ми вважаємо, що контроль повинен відбуватися якнайчастіше, тут діє принцип «Те, що оцінюється, – те і виконується». На кожному занятті виконуються різні види навчальної роботи (повторення попереднього матеріалу, пояснення нового, творчі аналітичні завдання, підсумкові висновки та ін.), тому проведення коротких опитувань (тестів, аналізу) дозволяє викладачу отримати реальну картину перебігу навчального процесу (включеність студентів, їх роботоздатність на поточний час, мотивація до якісного виконання завдання).

Викладач у процесі контролю результативності навчального процесу:

- визначає структуру діяльності, виокремлює логічні компоненти;
- проводить моніторинг засвоєння виокремлених компонентів структури навчального блоку;

6. Малик Е. Н. Роль СМИ в формировании гражданской позиции молодежи [Текст] / Е. Н. Малик // Материали міжвузовської науково-практичної студентської конференції "Молодежная политика в современной России состояние и актуальные вопросы совершенствования" (10 февраля 2005 г.) – Орел Изд-во ОРАГС, 2005. – С. 88–91.

7. Макаренко Е.М. Ментальність і формування політичної культури нації (соціально-філософський аналіз). – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія і філософія історії. – Київський університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2000. – 20 с.

8. Макаренко Е.М., Коваль О.Ю. Специфіка поняття «політична культура суспільства» // Нова політика. – 1997. – № 6. – С. 8–12.

9. Остапенко М. А. Політична культура сучасної студентської молоді в Україні / М. А. Остапенко. – Автореф. дис... канд. політ. наук: 23.00.03 – К., 2000. – 19 с.

10. Терентьева А. И. Образовательный процесс современного вуза как ресурс развития политической культуры студентов: Монография. – СПб.: Изд. Лема, 2010. – 109 с.

11. Трофимов С. Ю. Формирование политической культуры студентов – будущих педагогов в образовательной деятельности: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Трофимов Сергей Юрьевич; [Место защиты: Удмурт. гос. ун-т] Количество страниц: 21 с. Электронный ресурс <http://www.prorektor.org/forma/formarslid343794.html>

12. Тюткова И.А. Формирование политических взглядов и убеждений старшеклассников [Текст]: монография / И.А. Тюткова. М.: Социум, 2001. – 130 с.

13. Хорошенко А.П. Політична культура в системі освіти молоді / А. Хорошенко // Шлях освіти. – 2002. – №3. – С. 34–36.

УДК 37.026.1/.026.9

КВІНТЕСЕНЦІЯ ЗНАНЬ ПРО ПРИРОДУ ЗАРОДЖЕННЯ ТВОРЧОСТІ І КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ВЧЕНИХ

Козубцов Ігор Миколайович,

кандидат технічних наук, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії міждисциплінарних досліджень

Наукового центру зв'язку та інформатизації

Військового інституту телекомунікацій та інформатизації

Національного технічного університету України

„Київський політехнічний інститут”

Козубцова Людмила Степанівна,

вчитель математики Моценської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст.

Постановка проблеми і зв'язок її з важливими науковими завданнями. З давніх пір людина прагнула до пізнання нових істин. Аристотелю належить розробка вчення про індукцію. Загальне її визначення таке: „індукція є шлях від часткового до загального”. Ученые – это те же фантазеры и художники; они не вольны над своими идеями; они могут хорошо работать, долго работать только над тем, к чему лежит их мысль, к чему влечет

умовий для получения студентами знаній о политических традициях, истории Украины, других стран.

4) Педагог становится субъектом в системе формирования политической культуры. Инструментом его воздействия на студента является его культура, личностные качества, умение. Данная политическая система действует и на педагога, развивая у него одни качества и искореняя другие. Именно от педагогов зависит соблюдение принципов формирования политической культуры студентов высшей школы. Педагог организует процесс формирования политической культуры посредством педагогического воздействия – методов и форм, которые являются обязательным структурным компонентом любой педагогической системы.

5) Форма развития политической культуры студентов – это вариант организации данного процесса. Выбор форм обусловлен конкретными задачами системы, субъектами. В вузах формирование политической культуры студентов может осуществляться через использование возможностей учебных предметов, проведение воспитательных мероприятий, демократизацию студенческой жизни. С помощью критериев можно установить, какой достигнут результат, и соответствует ли он требованиям. Эффективность системы как раз и определяется соотношением между целью и достигнутым результатом. Конечным можно считать тот результат, который мы обнаруживаем у выпускников вузов, промежуточным – у студентов разных лет обучения, хотя эффективность данной системы в целом будет оцениваться по результатам функционирования той системы, для которой готовится специалист.

Резюме. У статті аналізується актуальність теми дисертаційного дослідження. **Ключові слова:** політична культура, студентська молодь, соціалізація особистості.

Резюме. В статье анализируется актуальность темы диссертационного исследования. **Ключевые слова:** политическая культура, студенческая молодежь, социализация личности.

Summary. The article analyzes the relevance of the topic of dissertation research. **Keywords:** political culture, the students, the socialization of personality.

Литература

1. Андрущенко В.П., Бабкіна О.В. / Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. [зб. наукових праць] / ред. рада: В. П. Андрущенко (голова); М-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 1. – С. 4–10.
2. Бебик В. М., Головатий М. Ф., Ребало В. А. Політична культура сучасної молоді. – К.: А.Л.Д., 1996. – 112 с.
3. Білик М. Особливості формування політичної культури сучасної молоді // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С.96–105.
4. Гедикова Н.Ф. Основные факторы политической социализации личности и их проявления в Украине / Н. Гедикова. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 33 с.
5. Долинина И. Г. Политическая культура как неотъемлемая часть современного образования / И. Г. Долинина // науч.-мет.конф. ИжГТУ. – Ижевск, 1998. – С.243.

- актуалізує увагу студентів на головних компонентах, які є значущими у навчальному процесі;
- співвідносить індивідуальні якості кожного студента із поставленими конкретними завданнями;
- своєчасно виявляє недоліки у спроектованій структурі та вчасно вносить корективи.

Об'єктивне та адекватне (відповідно попередньо запланованим результатам) оцінювання результатів навчання забезпечує управління навчальним процесом.

Аналіз об'єкту проектування (навчального процесу) проводиться через структурування, виокремлення компонентів і визначення зв'язків між ними. Чим складніший об'єкт проектування, тим ширший аналіз проводиться. Важливим є вибір системоутворюючого компоненту – такого, який би об'єднав всі частини у цілісне утворення і водночас був би самостійною одиницею структури. Вважаємо, що саме процес оцінювання навчальних результатів і є таким компонентом.

Таким чином, важливим є не тільки отримання позитивних кінцевих результатів навчання, а й проведення постійного моніторингу всіх компонентів навчального процесу. Узагальнюючи, можна виокремити такі етапи процесу управління оцінювання навчальних результатів: визначення початкового стану процесу, яким управляють; розробка програми моніторингу, що передбачає оцінювання проміжних результатів. Для цього необхідне інформаційне забезпечення, відповідне для кожного етапу, яке надає чітке уявлення про роль і місце кожного проміжного етапу; забезпечення постійного отримання інформації про поточний стан навчального процесу – стійкий зворотний зв'язок. Зміст такого зв'язку складається із сукупності певних показників, що підлягають вимірюванню і надають об'єктивну інформацію; аналіз інформації, яка надходить, та проектування дій та засобів для корегування.

У роботі [5] представлена система критеріїв, за якими визначається якість підготовки спеціаліста:

- навченість (оцінка знань нормативних, загальнонаукових дисциплін та професійних дисциплін, правова грамотність);
- уміння (оцінка системної діяльності: уміння працювати на системному рівні вдосконалювати та здійснювати моніторинг), оцінка уміння розподілу ресурсів (часу, кадрів, матеріалу, грошей), оцінка уміння працювати з інформацією (інтерпретувати та передавати, використовувати комп'ютерну і офісну техніку), творче мислення, здатність до передбачення, пошуку нових рішень, участь у науковій роботі;
- навички (оцінка базових навичок (говорити, писати, читати, слухати, рахувати), навичок міжособистісного спілкування (робота в командах, навчання інших, ведення переговорів, здатність до лідерства), оцінка професійних навичок);
- особистісні якості (оцінка відповідальності, самоорганізованості, самоуправління, комунікабельності, рішучості, самостійності, твердості характеру, здорового способу життя, участі у культурних, спортивних та інших масових заходах);
- підготовка абітурієнта (навченість, уміння, навички, особистісні якості);
- задоволення роботодавця (навченість, уміння, навички, особистісні якості) [5, с. 9].

Таким чином, сучасні педагогічні технології можуть забезпечити високу якість і рівень підготовки майбутніх фахівців за наявності спроектованого і запровадженого процесу управління оцінюванням навчальних результатів, який дозволить діагностувати та прогнозувати якість освіти.

Резюме. В статті розглядається один з найбільш важливих аспектів організації навчального процесу – управління оцінюванням результатів навчальної діяльності студентів ВУЗів. Проаналізовані основні етапи, визначені компоненти, які розробляються на кожному рівні. **Ключові слова:** управління навчальним процесом, оцінювання навчальних результатів, структурування етапів оцінювання, зворотний зв'язок в навчанні.

Resume. This article discusses one of the most important aspects of modern education – control study evaluating the results of the university students. It has been proved importance of the previous stages for educational planning results. It has been analyzed the main stages, defined components that are being developed at each level. **Keywords:** process evaluation of educational results, planning of educational results, self-effectiveness.

Література

1. Болотов В. А. Системы оценки качества образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, получающих образование по пед. направлениям и специальностям / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – Москва: Университетская книга: Логос, 2007. – 190 с.
2. Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США: монографія / І. М. Зварич. – Київ: Фенікс, 2008. – 206 с.
3. Лузік Е. В. Інтегративно-діяльнісний підхід як методологічна основа управлінської діяльності освітнім процесом у вищих технічних навчальних закладах // Вища освіта України. – № 1, 2009. – с. 113-118
4. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем: Пер. с англ. – 3-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2009. – 254 с.
5. Система якості вищих навчальних закладів: теорія і практика: [монографія] / О. І. Волков [та ін.]; Київ. нац. ун-т технологій та дизайну. - Київ: Наукова думка, 2006. – 301 с.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика: [учеб. пособие] / А. В. Хуторской. – Изд. 2-е, перераб. – Москва: Высшая школа, 2007. – 638 с.

УДК 159.91.299.2.611.013.9. 296.31.

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ПОНИМАНИЯ ЭТИОПАТОГЕНЕТИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

*Абрамова Ирина Васильевна,
кандидат медицинских наук*

Днепропетровская медицинская академия, каф. патофизиологии

Постановка проблемы. Развитие науки привело к созданию голографической модели вселенной, которая является одной из самых перспективных картин реальности, соответствующей представлению об объекте как информационно-энергетической системе [1, 2, 5, 7, 8, 9]. Требуется новое видение и понимание происходящего в связи с новым восприятием

формирования политической культуры студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве.

Практическая значимость исследования заключается в экспериментальной проверке педагогических условий, которые способствуют интенсификации процесса формирования политической культуры студентов; внедрении в учебный процесс методики формирования политической культуры студенческой молодежи. Ключевые идеи, положения, методические разработки по специальным дисциплинам могут быть использованы на разных уровнях и формах высшего образования. В практику могут быть внедрены комплексы задач преемственности обучения при формировании у студентов профессиональных знаний и умений в области политологии; учебные планы и программы интегрированной подготовки специалистов в вузе, а также возможности применения материалов при осуществлении учебно-воспитательной работы среди студентов украинских вузов, при подготовке и чтении учебных курсов и спецкурсов социально-политического направления для студентов и аспирантов.

Выводы. Ключевая идея исследования является многоуровневой и заключается в том, что: чрезвычайно важным институтом социализации личности, формирования политической культуры студента была и остается высшая школа. Развитие политической культуры студентов происходит как в процессе обучения, производственно-педагогической деятельности, так и во внеаудиторной работе. Его эффективность зависит, прежде всего, от реального признания личности студента как самой большой ценности общества. Выпускник вуза, будущий специалист не может быть политически неграмотным. Иначе он не станет личностью, которая сможет принимать ответственные решения за свою судьбу и судьбу других людей. Способность к этому не возникает стихийно, а формируется в результате системного накопления знаний и опыта.

Учитывая сложность и многоплановость исследуемой проблемы, реализовать главную идею оказалось возможным при условии системного подхода, что и дало возможность определить концепцию исследования, которая интегрирует в себе следующие теоретические положения:

1) Политическая культура является базисом крепкого государства и нации. Именно проблему консолидации украинского государства должен решить вопрос формирования политической культуры студенческой молодежи.

2) Процесс развития политической культуры студенческой молодежи рассматривается как целостный педагогический процесс, который осуществляется на основе единства обучения и воспитания, взаимодействия с социальной средой, учета потребностей студентов и социальных требований общества. Высшее учебное заведение является субъектом образовательной деятельности по удовлетворению потребностей человека, общества и государства.

3) Цель конкретизируется в педагогических задачах, вытекающих из направлений развития политической культуры личности и включают формирование готовности студентов к развитию политической культуры: 1) формирование интереса студентов к политике, политическим знаниям; 2) воспитание потребности в политическом самообразовании, осмыслении деятельности органов власти; 3) содействие усвоению демократических норм, ценностей, трансформации политических знаний в убеждения; 4) создание

достижения указанных ценностей выступают демократия, правовое государство, гражданское общество, демократическая политическая культура. Это позволяет выделить и проанализировать общесовременные компоненты и функции политических явлений (в данном случае политической культуры) и на этой основе разрабатывать проблемы истории и теории социально-политических феноменов, а также развивать такие политические категории, как осознанность выбора, демократические ценности, правовое государство и гражданское общество, национальное сознание, политическая социализация.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что впервые разработаны и научно обоснованы концептуальные основы формирования политической культуры студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве. На основе анализа различных концепций политической культуры, которые существуют в современной политической науке, определены концептуальные основы исследования политической культуры студенческой молодежи Украины как системного единства исторических, национальных, региональных культурных ценностей, реальных политических действий и психологических особенностей политического субъекта. Теоретически разработана и внедрена структурно-функциональную модель формирования политической культуры студентов. Предложена современная типологизация политической культуры студенческой молодежи как сложного многоуровневого феномена, который сочетает фрагменты различных типов политических культур, в частности, элементы авторитарно-тоталитарного и либерально-демократического типов. В ходе анализа политической культуры современного украинского студенчества выделяются ее характерные особенности, противоречия и исследуется сложный процесс взаимовлияния политической культуры студенческой молодежи и социально-экономических и политических преобразований в Украине; определяется своеобразие политической социализации современной студенческой молодежи, которая заключается в преимуществе неуправляемых, стихийных факторов в процессе освоения молодежью политических знаний, ценностей, образцов поведения. При исследовании политической социализации студенческой молодежи выделяются основные социализирующие агенты указанного процесса; дается оценка влияния качества политического образования в высшей школе (через преподавание политологии) с точки зрения формирования демократических ценностей у студенческой молодежи, форм ее политического участия. Обобщаются проблемы политической социализации современной студенческой молодежи, а именно: 1) неопределенность четкой системы ценностей политической социализации в обществе; 2) отсутствие необходимой преемственности в передаче опыта политического участия и поведения, что проявляется в несоответствии большинства старых моделей политического поведения современным политическим реалиям и в замедленном характере формирования новых. Усовершенствованы: содержание, формы и методы формирования политической культуры студентов поликультурного образовательного пространства, уточнено содержание понятия „политическая культура студенческой молодежи” и роль высшего учебного заведения как элемента системы образования в процессе ее формирования; получили дальнейшее развитие теория и методика

пространственно-временных отношений. Ученые на многочисленных примерах образно и наглядно демонстрируют, как современная наука подтверждает взаимосвязи в системе «человек-природа», известные уже почти шесть тысячелетий [3, 4, 5, 6, 7]. Не случайно физики стали философствовать, ибо для современной науки характерна невозможность изложения позиций без анализа глубинных вопросов теории познания. С этой точки зрения, для медицинских ВУЗов как нельзя более актуальным становится изучение первоисточников, содержащих инструкцию алгоритма поведения, речи и мышления, способной пролить свет на этиологию и патогенез заболеваний.

Анализ исследований и публикаций. Поиск и изучение структуры исходного универсального Кода, на основании которого разворачивается и развивается Вселенная и человек, привели к исследованию хасидута (философии иудаизма) и структуры иврита как семантической и лингвистической основы Программы Творения [1, 2, 3, 6, 7]. Помимо доказательства значения иврита как праязыка - это язык неконвенциональный: в отличие от других, где значение слов определяется конвенцией, сознательным или естественным соглашением между его носителями, смысл слов в классическом иврите отражает его сущность, качество, патогномоничное свойство [1, 5, 7]. Структура корневой сети иврита изоморфна структуре действительности, и именно поэтому иврит называют "Святым языком". В форме букв, составляющих еврейский алфавит, смысловым значением обладает не только общий вид буквенного знака, но и каждая из составляющих его частей; ибо большинство букв алефбейта представляют комбинацию из двух и более базисных букв, которые в каждой из этих комбинаций становятся деталями нового целого, приобретающего свое собственное значение. Это можно сравнить со смысловой разницей между буквами, входящими в состав математических или химических формул, и их текстовым аналогом. В формулах эти буквы предстают символами фундаментальных сущностей (например, химических элементов). Подобно этому и все знаки еврейского алфавита являются символическим отражением изначальной «письменности», лежащей в основе мироздания [5, 10]. Моделирование семантико-фонетических сочетаний может открыть нестандартный путь решения причинно-следственных взаимоотношений. Это патогномоничное отличие, поражающее своей почти математической четкостью, заключается в характеристике связей между словами, адекватной системе связей между объектами. Основные методы, которыми можно открыть секреты еврейских букв и слов - метатезы букв, перестановки слов, акrostихи, гематрия (числовое значение) [3, с. 16-22]. При анализе букв алефбейта, предшествующих буквам разбираемого слова, обнаруживается сила, способная преодолеть эффект явления, обозначаемого данным словом. Эти предшествующие буквы являются причиной, «корнем» явления, последующие буквы – следствие, «плоды» его.

Цель исследования заключается в анализе этиопатогенетических взаимоотношений процессов и явлений, обусловлена научными и практическими задачами, стоящими перед высшей медицинской школой; необходимостью возрождения не только общего кругозора специалиста и культуры его нравственности, но и появлением новых видов заболеваний и атипичностью течения классических форм болезней, трудно поддающихся лечению.

Изложение основного материала. На наш взгляд, прежде всего заслуживает внимания воспитательная семантика праязыка [1, 5, 10]. В последние годы появились многочисленные научные публикации, убедительно доказывающие связь уровня нравственности с уровнем интеллекта, известной тысячелетия назад: на иврите «мораль, нравственность, нравоучение» – *мусар-аскаль* – מוסר-השכל. Однокоренными являются слова «разум, образование, интеллект» – соответственно: *аскель, аскала, мискель* – משכל, השכלה, השכל. Наличие буквы «шин», имеющей двойное произношение – как звук «ш» или «с» – указывает на древнее происхождение слова. Всем лингвистам известен источник появления буквы «ш» в кириллице – из иврита. Фонетически слово «школа» (место, где получают образование) практически одинаково с еврейским эквивалентом, если букву «шин» произносить в типичном варианте. В этой связи знаменателен вывод, полученный в результате современного научного исследования [3]: найдена корреляционная зависимость уровня нравственности человека от его интеллекта. Высокий интеллект не совместим с лживостью, подлостью, лицемерием, как индикаторами низкого интеллекта. Кроме того, гематрия (числовое значение) слова *аскала* равно $360+5$ (5 букв слова на иврите)=365. Именно столько существует запрещающих заповедей в иудаизме, регламентирующих поведение человека. Однокоренное слово, означающее «баланс, равновесие, весы», – *шакал* – созвучно с русским *шкала*.

Согласно теории информационно-энергетической системы объекта, ген представляет голограмму всего организма, которая есть ни что иное как волновая форма существования материи [9, 10]. Наследственность на иврите – *тора* – תורה. Путем перестановки букв получим сочетание *ше Тора* – "подобно Торе (учению)". Ведь мыслительные и эмоциональные процессы головного мозга – суть волновые (торсионные, электрические, магнитные поля). Интересны наблюдения доктора Лазарева С.Н. (2005): здоровье ребенка напрямую зависит от поведения матери, которое она вела 5 лет до зачатия. Он постулировал влияние родителей на здоровье своего ребенка мыслями, словами и поступками. Ребенок на иврите – ילד *йелед*. Гематрия слова – 44, что равно сумме числовых значений двух слов: отец и мать (*ав* אב – отец - 3; мать – *эм* אם – 41). Зеркало семейного здоровья – кожа ребенка. На иврите «кожа» – *ор*: пишется через букву «айн», отражающую материальный мир. Она взаимозаменяема с «алеф» – синонимом имени Б-га. При этой замене слово *ор* означает «свет» (имеются в виду душевные качества человека и его мораль). Фонетически слова идентичны. Трансформация мыслей и эмоций в физическую структуру тела – весьма яркий пример корпускулярно-волнового дуализма материи.

В иврите 22 буквы. И 22 пары аутосом у человека. И 22 основных аминокислот, участвующих в построении белка, который, по словам Ф.Энгельса, является способом существования жизни. 7 букв меняют свое звучание в случае наличия точки (*дагеша*) внутри буквы, т.е. они начинают обозначать два разных звука. Согласно философскому учению иудаизма, этими буквами были созданы 7 планет. (Сейчас открыты еще 3 планеты: Нептун, Уран и Плутон, видимые только в телескоп; считается, что они определяют только тенденцию, а не конкретные события.) Каждому дню недели соответствует планета, правящая шестым часом утра этого дня, что исторически зафиксировано в романских языках в самом названии дня. В

целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах личности, общества, государства) и отсутствием цели формирования политической культуры студенческой молодежи в процессе ее социализации – достижения качественных характеристик политико-культурной зрелости индивида;

– необходимостью при формировании политической культуры студентов использовать исторический опыт и отсутствием исследований содержания и динамики теоретических представлений о политической культуре на разных исторических этапах развития общества.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий формирования политической культуры у студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве, выяснении роли высшего образования как социального института в процессе формирования политических знаний, ценностей, умений, навыков политического участия в современных процессах.

Поставленная цель конкретизирована в таких исследовательских задачах:

1) проанализировать состояние проблемы формирования политической культуры студенческой молодежи в философской, психолого-педагогической литературе;

2) определить концептуальные основы формирования политической культуры студенческой молодежи;

3) раскрыть научные подходы к проблеме формирования политической культуры студенческой молодежи;

4) обосновать педагогические условия эффективного формирования политической культуры студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения;

5) выявить принципы формирования политической культуры студентов;

6) спроектировать структурно-функциональную модель формирования политической культуры студентов в процессе профессиональной подготовки;

7) определить критерии, показатели и уровни сформированности политической культуры студентов.

Объект исследования: формирование политической культуры студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве.

Предмет исследования: модель и педагогические условия формирования политической культуры студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве.

Методологическую основу исследования составляет комплекс философских, общенаучных и специальных методов исследования, которые обеспечивают единство гносеологического, социально-философского и политологического анализа феномена политической культуры в связи с другими компонентами социокультурной и политической жизни социума.

Гносеологический подход позволяет исследовать специфическую форму отражения и познания объекта, который изучается, а социально-философский и политологический – направляют на раскрытие его места, значимости и роли в жизни общества во взаимодействии социально-политических субъектов. Социально-философское понимание предполагает анализ процесса возникновения и разрешения противоречий, обуславливающих развитие и функционирование объекта исследования.

В основе цивилизационного подхода рассматривается человеческая личность, ее свобода, возможность ее реализации и саморазвитие, а средствами

(политическое образование, гражданское воспитание студентов); методико-технологического (использование современных методик и технологий) [10].

О педагогических условиях формирования политической культуры студентов – будущих педагогов говорится в исследовании С. Трофимова [11]. Влияние СМИ на формирование политической культуры рассматривается в работах Е. Малик [6]. В свою очередь в диссертациях И. Тютюковой и И. Долининой рассмотрены вопросы формирования политической культуры учащихся. Исследователь И. Долинина указывает на недостаточную изученность педагогической категории формирования политической культуры учащихся. Ее авторская концепция формирования политической культуры учащихся рассматривает три блока проблем и механизм ее реализации, целью которой является подготовка учащихся к политическому участию в условиях демократического общества на основе усвоенного политического опыта, сформированного политического сознания и соответствующего возрасту и социальному статусу, реализуемому и предстоящему политическому поведению [5].

В работе И. Тютюковой названы особенности процесса формирования политической культуры учащихся, представлена региональная модель ее формирования, обоснованы методологические принципы и подходы изучения политической культуры в современных условиях [12].

В то же время недостаточно изученными остаются научно-теоретические основы формирования политической культуры студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве, педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования политической культуры студентов.

Необходимость исследования процесса формирования политической культуры студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве обусловлена рядом противоречий между:

- значимостью политической культуры как важнейшей характеристики современной студенческой молодежи в условиях общественно-политической жизни и состоянием профессионально-педагогической подготовки специалиста, обусловленным социально-культурной ситуацией и реформами высшего образования, с одной стороны, и определенным дефицитом теоретико-методологических, программно-методических, технологических и кадровых ресурсов, что в достаточной степени обеспечивают трансляцию политических ценностей в образовательный процесс, с другой;

- возросшей потребностью общества в гражданах, готовых к политическому участию в жизни страны и недостаточной разработанностью в педагогике методологии конструирования образовательного пространства по этому направлению;

- уровнем сформированности политической культуры студентов и отсутствием научно обоснованной технологии ее формирования;

- необходимостью мирного решения конфликтов и недостаточной разработкой методологии обучения ненасильственному разрешению противоречий, толерантного отношения к другим взглядам и культурам, к способам межличностного и межкультурного взаимодействия;

- декларированием задачи формирования политической культуры студенческой молодежи в документах Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины (нормативным определением образования как

первый день недели правит Солнце (на английском «воскресенье» называется Sunday – от слова «солнце»), во второй – Луна (на английском «понедельник» – Monday – от слова «Луна»). Третий день недели принадлежит Марсу, четвертый – Меркурию (на французском языке слово «среда» - Merkadу - образовано от слова «Меркурий»). В пятый день творения правит Юпитер (на фр. «четверг» – Jerdy - от слова «Юпитер»). Шестой день принадлежит Венере (на фр. «пятница» - Vanvedy - от слова Венера). И, наконец, суббота принадлежит Сатурну (Saturday – «день Сатурна» на англ.). Эта система исходит из того, что планета, правящая утренним часом, устанавливает свое влияние на весь день. Сейчас влияние планет на живые объекты – научно установленный факт, широко используемый в практике земледелия. Таким образом, только анализируя названия дней недели, можно обнаружить их связь с соответствующей планетой в последовательности Творения, описанной в книге Бытия [10].

В хирургии данное соответствие имеет прикладное значение: во вторник (день, соответствующих Марсу) стараются избегать оперативных вмешательств из-за опасности кровотечений – закономерность, обнаруженная чисто эмпирически. На иврите Марс – מרדך *maadim*, «кровавая, красная» планета. В его названии присутствует слово דם *dam* – кровь. Не случайно в больницах – вторник – не операционный день: было замечено увеличение числа осложнений, связанных с кровотечениями, после оперативных манипуляций в данный период.

Происхождение слова «кровь» связано с названием земли – *Адама* אדמה – из которой, согласно Ветхому Завету, был создан человек, поэтому его звали *Адам* אדם. Буква «алеф» символизирует Вс-вышнего, т.е. духовное начало в человеке, его нравственные качества, *дам* - кровь – физическое тело. Кровь – самая обширная группа соединительной ткани, ее заболевания относятся к разряду системных и трудно поддающихся лечению. Этиология лейкозов вообще неизвестна. С позиции метода информационного анализа ивритской медицинской терминологии с учетом дуализма материи, причина субстрата – в качестве полей головного мозга: предшествующие «далету» и «мэм» буквы в алефбейте – это «гимел» и «ламед», образующие слово *галь* – волна, эмоции и мысли человека. Мозг размещен в черепе, который называется *гульголет* – двойное наличие тех же коренных букв (у человека 2 полушария мозга). Однокоренное слово – *гиль* – возраст. От состояния человека зависит качество его внешности: поэтому биологический возраст может не совпадать с хронологическим, равно как и заболевания внутренних органов оставляют метку на лице. Простой тщательный осмотр пациента достаточен для постановки диагноза. (Способностью уникального диагноза прославился Боткин.) Но ни в одном классическом учебнике пропедевтики внутренних болезней не объясняется философская причина этого феномена. Обоснованием же служат однокоренные слова на иврите: лицо – *паним* פנים; сторона, аспект – *пан* פן; пустой, свободный – *пануй* פנוי; повернулся – *пана* פנה; внутренняя часть – *паним* פנים; внутри, внутрь – *пнима* פנימה; внутренний – *пними* פנימי; внутренность – *пнимият* פנימיות. Чтобы гармонизировать работу организма необходимо освободить внутренности от лишнего балласта, другими словами, очистить организм. Отсутствие аппетита у больного тому подтверждение. Пост

на иврите – *цом* – символ раскаяния в хасидуте, который, согласно философскому учению, может изменить судьбу. Следующие за «цади» и «мэм» буквы в алефбейте, образуют слово *наки* – чистый – следствие раскаяния и физического очищения. Второй путь изменить судьбу к лучшему – благотворительность. Библейское выражение «око за око, зуб за зуб» буквально часто трактуется буквально. На самом деле подразумевается денежное возмещение нанесенного ущерба: *даммим* דָּמִיּוֹם – деньги. Интересно, что обезболивание – *ардама* אֲרָדָמָה – тоже содержит ключевое слово: ведь любое лекарство начинает действовать, если только кровь доставляет его к органу-мишени.

Числовое значение слова *холе* חוֹלָה – больной, равно 49. На иврите это число записывается буквами – מַטְ – *мет*, фонетически означающий «мертвый», а в виде слова – *мат* – означает «крушение» (сразу всплывает ассоциация с русской ненормативной лексикой). Эти же две буквы являются ключевыми в слове *тамъэ* טָמֵא – ритуально нечистый. Традиция повествует о 49 вратах нечистоты, что точно соответствует числовому значению этих двух букв. Излечение возможно через 27 начертаний букв еврейского алфавита, число которых обозначается «зайн»-«хаф» זַיִן и означает *зах* – чистота. Кроме того, буквы «тэт» и «мэм» следуют в алефбейте непосредственно за буквами «хэт» и «ламед», что ассоциируется напрямую с развитием самого процесса заболевания: духовная деградация на первом этапе (*холь* חָלַל – профанический, лишенный святости) приводит к физической немощи. Этот же корень в словах «болезнь» и «прощение» (соответственно *махала* מַחֲלָה *мехила* מְחִילָה). В религиях есть день, когда люди просят прощения друг у друга.

Изучение медицины на Востоке начиналось с глубокого изучения философских постулатов. Система энергетических каналов организма человека, не имеющая морфологических субстратов, работает успешно, а методологические закономерности становятся понятными лишь при помощи лингвистического анализа терминов на иврите. В восточной философии и медицине а-ргіогі общеизвестна связь «мать-сын», «дочь-отец», эффективно работающая при назначении лечения. Иврит же ее объясняет: за буквами, образующими в алефбейте слово «мать» – *эм* אִם, следуют буквы, образующие слово «сын» – *бен* בֶּן. Предшествующие буквы слова «дочь» *бат* образуют слово «мужчина» – *иш*.

Основной корень, от которого производятся слова, связанные с лечением, – *рафа* רָפָא – *рафа* רָפָא лечить, *рофэ* רוֹפֵא – врач, *рэфуа* רֵפוּא – медицина, *труфа* תְּרוּפָה – лекарство. Каждый термин можно разложить на 2 составляющие: *пэ* פֶּה – рот (олицетворяет чистоту речи) и *ор* אֹר – свет (эквивалент морального уровня человека). Вот основные требования к профессионалу. Из этих же букв состоит слово *неэр* נֶאֱרָ – великолепие, происходящее из гармонии и баланса [4, с. 47]. В рефлексотерапии имеется 288 классических акупунктурных точек. Если это число записать на иврите с учетом трансформации, получится *рофэ*. В хасидуте также упоминается о 288 духовных искрах, рассеянных в мире из-за моральной деградации. Как свидетельствует традиция, праотец еврейского народа Авраам отправил на Восток сыновей своей второй жены – Ктуры, наделив их каббалистическими знаниями природы вещей. До сих пор

в том числе и политические, которые соответствовали бы требованиям общества и государства [13].

Философский аспект формирования политической культуры проанализирован в диссертации Э.Макаренко. В ней, в частности, рассматривается структура политической ментальности и специфика функционирования таких ее составляющих как политическая мифология, политическое сознание, политические стереотипы, политическое поведение, политические архетипы, политические установки [7, 8].

В работе М.Остапенко на основе анализа различных концепций политической культуры, существующих в современной политической науке, обозначена концептуальная основа политической культуры студенческой молодежи Украины [9].

Основные показатели политической культуры молодежи: особенности структуры ее идейно-политических установок, степень актуализации политического ценностного уровня сознания, характер политического поведения, уровень их сформированности и особенности актуализации в современных условиях проанализированы в работах М. Билык [3].

Вопросы формирования и развития политической культуры отражены в трудах некоторых российских ученых (И. Долинина, Е. Малик, А. Терентьева, С. Трофимов, И. Тютюкова и другие). Среди авторов, уделяющих внимание развитию политической культуры у студентов, следует отметить А. Терентьеву. Она, в частности, указывает на необходимость использования ресурсного потенциала образовательного процесса вуза, связанного с обновлением содержания образования, воспитательными аспектами, адекватным выбором современных методик и технологий, для развития политической культуры студентов. Для педагогически продуктивного включения компонента политики в содержание образовательного процесса вуза требуется осмысление таких фундаментальных проблем, как взаимосвязь политики, культуры, этики, эстетики и др. Ею же определены условия, обеспечивающие превращение образовательного процесса вуза в ресурс развития политической культуры студентов, среди которых:

- заинтересованность вуза в развитии политической культуры студентов;
- использование методов психолого-педагогической диагностики (методы сбора диагностической информации, методы оценивания информации, методы представления и накопления результатов, методы использования результатов диагностики), позволяющих определить отношение студентов к политике, к политической деятельности, политическим лидерам, уровень сформированности политических знаний, политических умений;
- знание типов студентов по признаку проявления у них политической культуры (гармонический, плюралистический, конъюнктурный, конфликтный, отражающих влияние институтов власти на студентов; активист, компетентный наблюдатель, компетентный критик, пассивный, отражающих отношение студентов к политической деятельности);
- знание уровней развития политической культуры студентов;
- использование ресурсного потенциала образовательного процесса современного вуза: содержательно-структурного (отбор содержания политического материала, экспериментальная структура преподавания социально-политических дисциплин); воспитательно-образовательного

Политическая культура – это не только один из важнейших институтов, составляющих общественное сознание. Это одновременно и система ценностей, формирующих идентичность нации, единство украинского государства, это феномен, который влияет на все сферы государственного и гражданского бытия. Поскольку политическая культура является важной составляющей гражданского становления личности, занимает ведущее место в социально-профессиональной деятельности педагога высшей школы, то очевидными становятся потребности сегодняшних студентов в надлежащем уровне развития политической культуры и в готовности к ее формированию.

Проблемы развития политической культуры украинских граждан с точки зрения обобщающих политико-психологических характеристик индивида, степени его политической развитости, умение реализовать политические знания в рамках нынешней политической системы исследуют такие ученые, как В. Бебик, Г. Головатый, Е. Головаха, Л. Карамушка, Г. Корнев, В. Лесной, Н. Панина, Ю. Пахомов, В. Ребало и другие [2, 4].

Теоретическим проблемам формирования и функционирования политической культуры студенческой молодежи посвящены работы известных украинских ученых В. Андрущенко и Е. Бабкиной. Они, в частности, отмечают, что недостаточный уровень усвоения демократической политической культуры является одной из причин отчуждения части молодежи от общественно-политических процессов в украинском обществе. При этом процесс построения демократического государства в украинском обществе органически связан с утверждением новой системы духовных ценностей, в центре которых стоит человек, его права, включающие в себя свободу человека, его жизнь, здоровье, честь и достоинство, неприкосновенность и безопасность. Опыт последних лет убедительно показал, что судьба социально-политических преобразований в Украине в значительной мере зависит от состояния политического образования и культуры ее граждан, утверждения в их сознании идеалов демократического правового государства, ценностей и норм, присущих открытому обществу, корректного политического взаимодействия всех элементов политической системы. С этой целью, по мнению В. Андрущенко и Е. Бабкиной, следует наладить механизм качественного политического образования, которое будет формировать фундамент демократической ментальности и зрелой политической культуры, учитывая проблемы, возникающие в процессе политической социализации студенчества [1].

Изучению феномена политической культуры старшеклассников посвящены исследования А. Хорошенюка. Автор утверждает, что процесс развития политической культуры находится под влиянием разнообразных факторов, которые непосредственно или опосредствованно влияют на личность старшеклассника. Им выделены две большие группы факторов: а) внешние – воздействия макро и микросреды, педагогические воздействия, характер и сложность поставленных задач, семейно-бытовые условия; б) внутренние факторы – особенности личности старшеклассника и его психического состояния, а также его личностный опыт и установки, направленность личности. Сущность формирования и развития политической культуры в процессе изучения обществоведческих дисциплин заключается в том, чтобы ученик самостоятельно под влиянием специально организованного учебно-воспитательного процесса сформировал свои ценностные ориентации,

современная наука, признавая и широко используя методики рефлексотерапии, не может найти анатомо-физиологических субстратов, соответствующих биологически активным точкам, расположенным на поверхности тела. Остается только верить в существование и согласованную работу энергетических меридианов организма, проверенное 3-тысячелетним опытом. Ибо никто не отказывается от приема пищи, даже если не знает работу пищеварительной системы. Философская традиция всегда уделяла большое внимание чистоте речи. Иносказательное выражение «светлый человек» подразумевает уровень его нравственности, от которого зависит здоровье. Известный термин *аура*, отражающий состояние организма, и получивший научную основу благодаря эффекту Карлиани, явно указывает на родственную связь с ивритским словом. Интересна фонетическая связь слова *puna* פּוּנָא – лечить со словом терапия, а также созвучие со словом арфа.

Слово *пара* в первую очередь ассоциируется с *пара адума* – красной короной, упоминаемой в Писании (Числа, 19), в связи с очищающим свойством ее пепла - *эфер* אֶפֶר (те же корневые буквы). Сложный ритуал очищения свидетельствует: даже намерения человека имеют силу. В настоящее время доказано, что аллергическая патология, особенно в детском возрасте, успешно лечившаяся активированным углем или другими подобными адсорбентами, развивается на уровне полевых, ментальных структур, которые есть не что иное, как волновые образования. (Уже в США в 2004 году успешно проведена операция по имплантации в мозг парализованного пациента нейроэлектронной микросхемы, с помощью которой он только усилием мысли через нейрочип двигает курсор по монитору компьютера.) Знаменательна трактовка термина «аллергия» на иврите: «поступь Б-га» (опять сочетание «гимел»-«ламед» - волна). Иными словами, врачи обязаны помогать пациенту, но основа излечения – в собственном анализе личных мыслей, эмоций и действий.

Считается, что змея стала считаться символом медицины в соответствии с греко-римской мифологической традицией. Но ни в одном учебнике по истории медицины не указан первоисточник (Числа 21:8) [10]. Когда евреи странствовали 40 лет по пустыне, главной опасностью были змеи. Поэтому по указанию Б-га Моше сделал медное изображение змеи – *шараф* – и поднял его так, чтобы все люди видели и излечивались от яда змеиных укусов. В течении 700 лет это изображение хранилось в Иерусалиме. Те же корневые буквы образуют слово *шофар* – рог, в который трубят в судный день, и звук которого призывает к раскаянию; и слово *параша* – недельный отрывок из Торы (Ветхого завета).

На иврите слова медь и змей (*нехошет-нахаш*) – однокоренные. Удивительным оказался факт мощного бактерицидного действия металла: в 2002 г. Проф.Билл Кивил (университет Саутгемптон) предложил заменить в больницах инструментов из нержавеющей стали сплавами меди, ядовитыми для микробов. При комнатной температуре стафилококк сохраняет свою жизнедеятельность 72 часа, на латуни с содержанием 55 % меди – 4,5 часа, с 99 % меди – 1,5 часа.

В слове *нахаши* содержатся буквы, образующие слово зуб – *шен* – патогномоничное качество всех змей. Общеизвестно, что канал зубов ядовитых змей сообщается с железой, которая вырабатывает яд, оказавшийся очень востребованным при лечении многих заболеваний опорно-двигательного аппарата (ОДА). Фонетически буква *хэт* в слове *нахаши* созвучна *каф* (*хав*).

При замене этой буквой из слова *нахаиш* можно получить *ки шен* - «как зуб, похож на зуб». Само тело змеи напоминает силуэт клыка.

Змея со своим единственным видом зуба в мировых культурах олицетворяет мудрость. 8-ой зуб человека также называется зубом мудрости, хотя самый длинный и острый зуб - клык. В иврите названия зубов в основном связаны с их физиологическим назначением: жевательные (моляры и премоляры), для откусывания (резцы). И только клык называется *ниш* נִישׁ. Синонимов нет. Если прочитать это слово справа налево, получим последовательность основных букв, образующих слово *бина* בִּינָה - понимание. Примечательно, что в зубном ряду клыки располагаются ровно посередине между группами резцов и жевательных зубов, только у клыков - самый длинный корень. Вообще слово корень - *шореш* - имеет большую гематрию: 800; является не только палиндромом, что уже знаково, но и омонимом: есть корень слова и корень зуба, что, на наш взгляд, косвенно подтверждает разрабатываемую методику. Какие слова мы употребляем, таково качество корней зубов и корней родословной. Также совпадают количество разновидностей зубов и число представителей поколений кровных родственников, способных проживать в одном временном интервале - 8. Кроме того, возраст всегда можно определить по зубам. В иврите слова «год» и «зуб» имеют один корень: *шен-шана* שָׁן-שָׁנָה.

Передние и боковые зубы в разрезе похожи на пламя свечи (свеча - *нер* נֵר). При анализе букв алефбейта, предшествующих буквам разбираемого слова, обнаруживается сила, способная преодолеть эффект явления, обозначаемого данным словом. Эти предшествующие буквы являются причиной, «корнем» явления, последующие буквы - следствие, «плоды» его. За буквой «рейш» следует «шин», которая с «нун» образует слово «зуб» - *шен*. И как в середине свечи имеется фитиль (*птитль* פִּתּוּל - иврите), так и в середине зуба есть канал корня - *таала* - תּוּלָה, через который зуб проходят сосуды и нервы для трофики зуба. Слова состоят из одинаковых букв, за исключением двух - «пей» и «айн», которые следуют по порядку в алфавите друг за другом. Несколько тысячелетий восточные медики успешно лечили кариес зубов прижиганием. Это теперь мы знаем, что при прокаливании кости погибает органическая ее составляющая. Применительно к зубо-челюстной системе можно трактовать как блокирование бактериальной болезнетворной микрофлоры. Но это научная точка зрения сегодня вызывает вопрос: почему все люди земного шара хотя бы 1 раз в жизни обращаются за помощью к стоматологам? Почему состав слюны при высыхании только у 3 из 100 молодых людей 17-20 лет дает правильные шестигранные кристаллы? А ведь именно слюна призвана оказывать бактерицидное действие на собственные зубы. Отчего же зависит ее свойства? Не от действия ли языка в виде речи? То, что в иудаизме называется *ляшон-а-ра* - грех злословия. Гематрия (числовое значение) слов «фитиль» и «корень» (зуба) на иврите совпадают - 520.

По нашим наблюдениям, комплексным показателем морального уровня человека, его образованности и воспитанности, является состояние зубо-челюстной системы и опорно-двигательного аппарата (ОДА). Речь идет даже не об отдельном индивидууме данного поколения, а о «семейном потенциале нравственности», так называемом «запасе прочности качественной жизнедеятельности». Современные анатомические данные сообщают, что

Література

1. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования: [монография] / А. Н. Дахин. - М.: НИИ школьных технологий, 2009. - 288 с.
2. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд. 4, доп. / Виктор Иванович Михеев. - М.: Изд-во: Красанд, 2010. - 224 с.
3. Штофф В. А. Моделирование и философия. - М.: Наука, 1966. - 304 с.

УДК 378.035.4

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ УКРАИНЫ

Бекиров Сервер Нариманович,

кандидат политических наук,

доцент кафедры философии и социальных наук

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность. Формирование политической культуры студенческой молодежи - процесс, который находится под влиянием различных исторических, социальных, экономических, политических факторов. С целью упорядочения этого процесса, лишения его стихийности, важно очертить цели и задачи, которые ставит перед собой украинское общество, для построения демократического правового государства. Современное демократическое государство, коим стремится стать Украина, немыслимо без элементов политической культуры участия, потому первоочередной задачей, стоящей на пути изменений в украинском обществе является формирование активной гражданской позиции. Процесс становления политической культуры - составляющая национального возрождения Украины, это системный сложный процесс, который демонстрирует связь между ростом национального, исторического сознания и политической культурой.

Изложение основного материала. Молодежь Украины находится на этапе изменения идейных и моральных ориентиров под влиянием глобальных мировых процессов. В силу несформированности политического сознания, молодежь наиболее восприимчива к негативным культурным образцам, которые приживаются гораздо быстрее именно потому, что являются определенными стандартизованными нормами поведения, заимствованными извне.

Таким образом, необходимость формирования политической культуры студенческой молодежи определена потребностью достичь нового качества образования, которое будет отвечать современным требованиям развития общества. Содержание образования должно быть нацелено на воспитание гражданских, демократических, патриотических убеждений, на формирование толерантности в условиях поликультурного общества. Решение этих задач требует формирования у молодого поколения политической культуры как необходимого условия их духовного роста.

Ведущая роль в процессе формирования политической культуры принадлежит вузу. Исследование этих вопросов связано с реализацией Государственной целевой социальной программы «Молодежь Украины» на 2009-2015 гг. (утверждена Постановлением КМУ № 41 от 28.01.09 г.).

компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації, а мотиваційний критерій виявляє та враховує потреби педагогів у професійному зростанні та організації цілеспрямованої роботи з формування мотивів, які стимулюють активність учителів української мови та літератури у процесі професійного розвитку.

П'ятий блок моделі відображає сукупність організаційно-педагогічних умов, які розуміються у дослідженні як істотні, значущі обставини, сприяючі найбільш динамічному і продуктивному процесу розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації: врахування освітньо-культурного аспекту регіону; здатність учителя-словесника до інноваційної діяльності; неперервність професійного зростання; потреби та мотивація розвитку професійної компетентності вчителя-філолога; інформаційне забезпечення системи післядипломної освіти вчителів-філологів; створення рефлексивного середовища з метою реалізації прагнення вчителів до саморозвитку. У зв'язку з цим набуває вирішального значення реалізація виявлених умов в професійному середовищі для максимального і всебічного творчого зростання педагога.

Висновки. Таким чином, функціонально-структурна теоретична модель дає можливість розглядати розвиток професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації як достатньо тривалий, поетапний процес із специфічною структурою і функціональними залежностями, закономірними тенденціями. Перспективу подальших розвідок із даного напрямку вбачаємо в експериментальній перевірці моделі розвитку професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації.

Резюме. У статті запропоновано модель розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі підвищення кваліфікації, розкрито поняття „модель професійної компетентності вчителя” виходячи з таких позицій як осмислення феномену моделювання післядипломної освіти педагога та уточнення змісту загального поняття „модель”. **Ключові слова:** модель, моделювання, професійна компетентність, освіта, система підвищення кваліфікації, вчитель-філолог.

Резюме. В статье предложена модель развития профессиональной компетентности учителей-филологов в системе повышения квалификации, раскрывается понятие «модель профессиональной компетентности учителя» исходя из таких позиций как осмысление феномена моделирования последипломного образования педагога и уточнение содержания понятия «модель». **Ключевые слова:** модель, моделирование, профессиональная компетентность, образование, система повышения квалификации, учитель-филолог.

Summary. The article proposes a model of professional competence growth of teachers-philologist in postgraduate education, disclosed the notion "teacher's professional competence model" based on such items as the understanding of the modeling phenomenon of teachers postgraduate education and clarify the content of the notion "model". **Keywords:** model, modeling, professional competence, education and post-graduate education, teacher- philologist.

количество костей у человека более 200 (200-250). Число предписывающих заповедей в еврейской традиции – 248, по количеству костей, основная из которых «люби ближнего своего, как самого себя». Согласно восточной медицине, ОДА заболевает в последнюю очередь, когда уже есть нарушение во внутренних органах, на состоянии которых отражаются все наши эмоции. Кость на иврите – *эцм*, однокоренное с ним – *сущность*. (Поговорка «вопрос ребром» является некорректным переводом с иврита, это «суть вопроса»).

А ведь костная ткань – самая твердая после эмали зубов. Значит, повреждения внутренних и сосудов зашли слишком далеко (глубоко), если не выдержал ОДА. Он совершает самую практически значимую в нашем физическом мире работу, в результате которой выделяется большинство вырабатываемой организмом энергии. На иврите слово «энергия» однокоренное со словом «кость» - *оцма*. Используя метод трансформации [5], из этих же букв получается слово «растение» - *цемах* – и «лоб» - *мецах*. Любому врачу будет понятна взаимосвязь: нарушения во внутренних и сосудах (органах растительной жизни, или вегетативных) отражаются на состоянии ОДА; лобная доля головного мозга - корковый центр интеллекта человека - вырабатывает потенциалы (мыслительная активность), обуславливающие полевую структуру организма [5, 7].

Одна из ключевых проблем современного человека - остеохондроз (ОХЗ), связанный с нарушением обменных процессов в структуре костной ткани и суставов позвоночника. Но у кого-то эти изменения сопровождаются болевым синдромом, а у кого-то клиника ОХЗ отсутствует. Чаще всего болевой и мышечно-тонический синдром возникает в шейном или поясничном отделах позвоночного столба как наиболее подвижных. Особенно болезненны и продолжительны клиническая симптоматика поясничного отдела, известная под диагнозами люмбаго, люмбоишиалгия, ОХЗ поясничного отдела с болевым синдромом и т.п. В общей структуре заболеваний за 2009 г. среди обратившихся за медицинской помощью среди сотрудников Вольногорского горно-металлургического комбината (4090 человек) 68, 4 % составили пациенты с проблемами со стороны ОДА.

Седалищный нерв на древнем языке [10] – *гид-а-наше*. Мы опять имеем дело с сочетанием «нун»-«шин», т.е. он уподобляется зубу. Поясница на иврите *мотен* - *מֹתֵן*. Именно здесь возникает боль при люмбоишиалгии, иррадиирующая по нижней конечности. Если мы возьмем предшествующие «мэм» и «тав» буквы в алефбейте, то получается слово – *ляшон* *לָשׁוֹן* – язык. В ежедневной главной молитве евреев – «Амиде» - человек просит уберечь его от *ляшон-а-ра* – «злого языка», т.е. от злословия. Анатомически он – один из немногих внутренних органов, состоящих из поперечно-полосатых, или скелетных мышц. Именно они образуют всю мускулатуру человека, относящуюся к ОДА, т.е. внешнему орудию действия нашего тела, подчиняемому воле и сознанию. И выходит, что речь – это вдвойне сознательное действие: как результат работы нашего мозга (мысли) и как работа языка как органа (речь).

Не найдется ни одного человека, кто бы за свою жизнь не грешил обсуждением ближнего или сам не являлся предметом обсуждения. Такая простая и важная причина. Причем если обсуждаемый человек находится выше злословящего по моральным качествам, то мишенью поражения у последнего являются зубы. Если этика человека ниже – позвоночник. Не

случайно «язык» на иврите дословно можно перевести как «к зубу» - *ле шен* - לֶשׁן. Знаменательно, что количество зубов у взрослого (32) и количество позвонков (31-34, в среднем 32) одинаково. Если записать на иврите это количество буквами – «ламед-бет», образуется слово *лев* – сердце, символ доброты и морали. ВОЗ провела исследования по изучению продолжительности жизни людей земного шара: все народы отличаются по своим традициям, диетарным практикам, месту проживания, образу жизни. Лица старше 100 лет были настолько различны по всем этим позициям, учитывая, что большинство из них (жители Кавказа, Средней Азии, Ближнего Востока) в силу национальных традиций имели, по нашим устоявшимся представлениям, вредные привычки: курение, ежедневное употребление спиртных напитков, жевание табака и т.п. И только социологическое исследование помогло определить единственную общую черту, характеризующую долгожителей – добродушие [3].

В еврейской традиции один из главных осенних праздников – Суккот. Его неотрывным символом является лулав, который олицетворяет позвоночник. Это название можно прочитать как *ле лев* – к сердцу. Согласно хасидуту, в позвоночнике человека имеется косточка *луз*, которая хранит информацию обо всем организме человека. Думаем, что речь идет об остистом отростке седьмого шейного позвонка: во-первых, это самый длинный и не раздвоенный отросток, который пальпируется при наклоне головы вперед. Во-вторых, между ним и остистыми отростками соседних позвонков находятся наиболее значимые биологически активные точки задне-срединного меридиана. В-третьих, можно разложить название кости *луз* как «ле зайн» - «к 7» (буква «зайн» соответствует цифре 7). Слово «позвоночник» на иврите – *сидра* - שדרה - фонетически созвучен *седер* - סדר -порядок («шин» и «самех» - взаимозаменяемые буквы). Если в порядке позвоночника, нет проблем с внутренностями. Мы решили записать на иврите количество позвонков каждого отдела: 7, 12, 5, 5, 3-4. Из соответствующих букв получилась фраза «золото Вс-вышнего». Не случайно в Индии, Китае, Корее, Японии уделяется такое внимание здоровью позвоночника.

Из четырехбуквенного имени Вс-вышнего можно сложить схему скелета человека в том виде, как мы привыкли его видеть: *йуд* – голова, первое *гей* – плечевой пояс и свободные верхние конечности, *вав* – позвоночник, второе *гей* – тазовый пояс и свободные нижние конечности.

В иврите сустав – *перек* – и разгрузил – *парак* – однокоренные слова. Налицо первый принцип лечения сустава: уменьшить нагрузку. Но не менее важен и другой принцип лечения: ежедневное чтение отрывка из Ветхого Завета, который также называется *перек*. Если мы хотим иметь тренированные мышцы, мы делаем физические упражнения. Но если мы хотим иметь качественную мораль, напрямую связанную со здоровьем, мы тоже должны ежедневно тренировать душевные качества воспитывая волю и самодисциплину. Правила поведения и действия в различных ситуациях даны в инструкции: Ветхом Завете, Писаниях, Пророках и комментариях к ним.

Известный в психологии и так популярный в наше время метод визуализации также описан еще в Ветхом Завете [10, с.150]. Методика двигать предметы силой взгляда объяснима с позиции святого языка, и поэтому выполняема. Глаз на иврите *айн* - עין, движение - *ниа* ניה: буквы просто

бесіди, написання наукових статей і доповідей, дослідницький метод, робота з друкованими джерелами, відеолекції; методи стимулювання і мотивації пізнавальної і практичної діяльності: ділові ігри, створення проблемних ситуацій, круглі столи, мозкові атаки, диспути, навчальні тренінги; методи контролю і самоконтролю ефективності педагогічного процесу: спостереження, опитування, портфоліо, тестування, анкетування, підготовка презентацій. Дана класифікація, на наш погляд, достатньо повно враховує специфіку процесу підвищення кваліфікації вчителів-філологів.

Високий рівень професіоналізму вчителів української мови та літератури є тим фактором, що забезпечує використання як традиційних (контексне навчання, групова технологія, проблемне навчання, технологія інтерактивного навчання), так і інноваційних (технології індивідуалізації процесу навчання, мультимедійні технології, технології ситуативного моделювання, модульне навчання, дистанційне навчання) технологій у навчальному процесі післядипломної освіти. Тому проблема застосування різних видів педагогічних технологій у процесі розвитку професійної компетентності вчителів-філологів є найбільш актуальною в системі підвищення кваліфікації, оскільки впливає на якість засвоєних знань та розвиток фахових умінь і навичок, адже професійна компетентність сучасного педагога неможлива без практичного оволодіння новими методами навчання та інноваційними технологіями викладання української мови в школі.

Системний аналіз процесу розвитку професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації припускає виділення рівнів його сформованості. Четвертий блок моделі – результативний – включає адаптивний, компетентний, творчий рівні сформованості професійної компетентності вчителів-філологів, дозволяє наочно представити розвиток професійної компетентності як складний, динамічний і багатогранний процес. На адаптивному рівні сформованості професійної компетентності вчителя-філолога, що характеризується становленням педагога у професійній діяльності, відбувається формування потенційної основи його компетентності, що включає різні види компетенцій (профільно-професійні, соціальні та індивідуально-особистісні), професійну позицію, психологічні особливості, акмеологічні інваріанти. Компетентний рівень відображає ступінь сформованості професійної компетентності вчителя в єдності її взаємозв'язаних складових (педагогічної, психологічної, методичної, мовленевої, культурологічної, лінгвістичної, інформаційної компетентностей), що припускає висококваліфіковане виконання педагогом багатоаспектних завдань професійної діяльності. Творчий рівень відображає найвищі досягнення викладача-професіонала, „акме” етап його професійного розвитку, що виявляє максимальні можливості суб'єкта.

Як основні компоненти результативний блок теоретичної моделі формування розвитку професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації містить такі критерії: когнітивний, праксіологічний та мотиваційний. Когнітивний критерій включає професійні знання науково-лінгвістичного, психолого-педагогічного характеру, які становлять основу розвитку професійної компетентності вчителя-філолога у післядипломний період та містять еталони для індивідуального розвитку професійної компетентності. Практиологічний критерій включає уміння, які є складовою частиною розвитку професійної

4) концептуальні засади, що ґрунтуються на провідній ідеї: особистість, яка не перестає навчатися має професійний потенціал, що дає змогу усвідомлювати саму себе та різні аспекти своєї реальної та майбутньої професійної компетентності, окреслювати індивідуальну програму саморозвитку та самореалізації, творення себе як професіонала.

Другий блок моделі – структурно-функціональний – виявляє багатоаспектні стосунки (зв'язки), які встановлюються у вчителя зі всіма сторонами його професійно-педагогічної діяльності: функціональною, предметною, особистісною. Структура професійної компетентності вчителя української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації обумовлюється її функціями. Як свідчать результати наукових пошуків визначення різноманітного змісту функцій післядипломної педагогічної освіти носить як традиційний, так і інноваційний характер, зокрема культурологічну спрямованість навчально-виховного процесу. Тому правомірно говорити, що система підвищення кваліфікації педагогів являє собою основу відтворення духовних цінностей і людських ресурсів, формує єдиний культурно-освітній простір країни та сприяє розвитку особистісних професійних орієнтацій. Зрештою ми приходимо до усвідомлення того, що провідні функції професійної компетентності вчителя-філолога у системі підвищення кваліфікації: розвивальна, інформаційна, компенсаторна і рефлексивна.

Процесуальний блок моделі дає можливість представити процес розвитку професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації в єдності її основних елементів: змістового наповнення, форм і методів організації, технологій навчання, що безперечно визначаються цільовим блоком та зорієнтовані на результативний, обумовлюючи функціонування і розвиток усієї педагогічної системи. Багатоаспектність і динамічність процесу розвитку професійної компетентності вчителів-філологів дає підстави розглядати його як прояв внутрішньої активності особистості в подоланні внутрішніх суперечностей і максимальної реалізації творчих можливостей у межах професійної діяльності.

Змістове наповнення розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації характеризується знаннями про сутність, види, структуру професійної компетентності, способи її розвитку у процесі викладання циклу гуманітарних і лінгвістичних дисциплін; впровадження спецкурсу „Професійна компетентність вчителя-філолога”, які забезпечують слухачів теоретико-методологічними, методичними і практичними знаннями й умінями.

При визначенні форм розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у процесі підвищення кваліфікації ми спирались на загальні положення педагогіки про об'єктивний характер взаємодії форми та змісту у педагогічній діяльності, тому основними формами організації курсової підготовки вчителів-філологів є лекційні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття; консультації; спецкурси; майстер-класи; прес-конференції.

У сучасній педагогічній науці існують різні класифікації методів навчальної діяльності. Найбільш доцільними для нашого дослідження є використання класифікації методів запропонованої Ю. К. Бабанським щодо здійснення цілісного педагогічного процесу: методи організації навчальної діяльності і формування досвіду суспільної поведінки: лекції, пояснення,

меняються місцями. Ще одна важна деталь: глаз тоже относится к внутренним органам, как и язык, и его наружные мышцы являются поперечно-полосатыми, а, значит, воля человека направляет взгляд.

Выводы. Развитие науки привело к созданию единой информационной системы, объединяющей мир, меняющий ее лицо. Благодаря компьютеру изменилось восприятие пространства и времени. Но все эти приборы созданы человеком, и в человеке таятся огромные возможности. Восточная медицина и культура обращает внимание прежде всего на развитие потенциала человека, его способности, воспитание тонкого уровня тела. По мнению выдающегося физика М.А.Маркова [9], опыт развития науки показывает, что когда задача усложняется, практически она решается другими более адекватными методами. В эпоху глобализации мир лишается границ, требуя от ученых нового видения и понимания происходящего. Предложенный метод является одним из альтернативных для трактовки этиопатогенетических связей явлений и процессов. «Проблема причинности, фундаментальные проблемы взаимоотношений субъекта и объекта, – все это оживленно дискутируется в свете конкретных знаний о микромире. Мы ограничиваемся «одним» вопросом: действительно ли точное знание внешнего мира становится для нас невозможным?» [9, с. 365-366].

Резюме. Пропонована методика аналізу ізоморфності зв'язків та стосунків між об'єктами докільля до зв'язків проміж словами та буквами івриту. До основи покладена ідея неконвенційності івриту: система зв'язків між словами адекватна системі зв'язків між об'єктами докільля. З цієї позиції проаналізовані етіо-патогенетичні ефекти в медицині та інших суміжних галузях природознавства. Таким чином, знання лінгвістичних досліджень івриту, придбанні майже шість тисяч років тому, підтверджуються останніми науковими результатами. **Ключові слова:** неконвенційність івриту, ізоморфність, етіо-патогенетичні ефекти, природознавство, зв'язки проміж словами та об'єктами.

Резюме. Представлена методика анализа причинно-следственных связей окружающего мира с позиции семантической интерпретации праязыка – иврита. В основу положена идея неконвенциональности иврита: система связей между словами адекватна системе связей между объектами. Проанализированы этио-патогенетические эффекты в медицине и других смежных отраслях естествознания. **Ключевые слова:** неконвенциональность иврита, причинно-следственные связи, естествознание, этио-патогенетические эффекты, адекватность.

Summary. The method of the analysis of the causal relationships surrounding world with the point of the position of the saint language – Hebrew – has been presented. The idea of the unconventionality Hebrew is the basis of this method: there are some different types of relations, forming a system. The etiopathogenetical effects in medicine and other related branches of natural history has been analyzed. The hypothesis has been motivated: the system of the relationships between words is identical to the system of the relationships between objects. **Keywords:** natural history, Hebrew, unconventionality, etiopathogenetical effects, relationships between words, relationships between objects.

Література

1. Абрамова И. В. Влияние на организм фонем текстового материала // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія медицина і охорона здоров'я. – 2007. –

Вип.5, № 10. – С.5-9.

2. Галавкин В. В. Синергетическая физика, или Мир наоборот. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 120 с.

3. Геринг Р, Зимбардо Ф. Психология и жизнь. – СПб.: Питер, 2004. – 955 с.

4. Гидлевский А. В. Принцип интеллектуально-нравственного соответствия в задачах современной психодидактики // Психодидактика высшего и среднего образования. Ч. I: материалы шестой всерос. научно-практ. конф. 28-30 марта 2006 г. Барнаул: БГПУ, 2006. – С. 20-23.

5. Глазерсон М. Медицина и каббала. – М. – Иерусалим: Гешарим, 2006. – 192 с.

6. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

7. Интегральная наука (каббала). Сб.науч.трудов. – М.: Издательство МГУ, 2005. – 168 с.

8. Капра Ф. Дао физика. – София, 2008. – 416 с.

9. Пятикнижие и гафтарот (с классическим комментарием «Сончино». – М.- Иерусалим: Мосты культуры - Гешарим, 2001. – 1457 с.

10. Марков М.А. Избранные труды. Т.1. – М.: Наука, 2000. – 501 с.

УДК 378.004: 614.8

ОПТИМИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНЫХ АУДИТОРИЯХ НА ПРИНЦИПАХ ЭРГОНОМИКИ

Белоусов Иван Васильевич,

*кандидат военных наук, доцент кафедры валеологии
и безопасности жизнедеятельности человека*

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского

Постановка проблемы. Качество профессиональной подготовки специалистов является важным условием экономического и социального развития страны. Поиском путей улучшения качества обучения в высшей школе активно занимаются исследователи в области педагогики, психологии, медицины. Одним из ресурсов могут стать исследования в сфере эргономики, внимание к которым незаслуженно снижено в последние годы. Создание и поддержание оптимальных условий для работы студентов в учебных аудиториях является ресурсом повышения качества обучения, позволяют оптимизировать процесс обучения, сохранить здоровье студентов и преподавателей.

Анализ последних исследований и публикаций. К вопросам создания здоровьесберегающей среды высшего учебного заведения обращались А.А. Криулина [5], Ю.В. Лукашин [7], Г.А. Мысина [8], В.Н. Яковлев [13] и др. Здоровьесберегающая среда вуза рассматривается как одно из важнейших условий подготовки будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности [10]. Однако эргономические подходы к оптимизации условий для работы студентов в учебных аудиториях рассмотрены недостаточно [1, 9].

Цель данной работы: обобщение требований к организации условий для работы студентов в учебных аудиториях на основе концептуальных основ эргономики.

упровадження нових інноваційних технологій, що відповідають передовим теоретичним ідеям вітчизняної науки.

Вагомий внесок у теорію моделювання зроблено О. М. Дахіним, який педагогічне моделювання називає самостійним напрямом у загальному методі дослідження, при чому цей напрям характеризується специфічними рисами, які відображають особливість явищ, що моделюються, та відкритих як за формою, так і за змістом [1].

Педагогічне моделювання в досить короткий термін дозволяє підготувати сучасного фахівця-професіонала, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці, тобто володіти необхідними професійними якостями.

Аналізуючи різні підходи до розуміння сутності, змісту, структури, функцій розвитку професійної компетентності вчителів філологічного профілю, виявляючи специфіку професійної діяльності викладачів-мовників, було розроблено теоретичну модель розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у процесі підвищення кваліфікації, яка складається з цільового, структурно-функціонального, процесуального, результативного блоків і блоку педагогічних умов.

Розглянемо кожний із цих блоків більш детально.

Перший блок моделі – цільовий – охоплює:

1) соціальний запит до підвищення якості розвитку професійної компетентності вчителів-філологів в умовах післядипломної освіти, суттєвого підвищення цього процесу відповідно до сучасних вимог;

2) парадигму: особистісно зорієнтовну освіту, що дозволяє розглядати процес розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації з позицій системного, культурологічного, компетентісного підходів: з погляду зовнішніх зв'язків (цілей функціонування вчителя в педагогічній системі; його функціональних обов'язків щодо інших компонентів системи); з погляду внутрішньої структури об'єкту (психічних, інтелектуальних складових готовності суб'єкта до професійної діяльності);

3) принципи: принцип гуманності, що передбачає створення оптимальних умов для інтелектуального і соціального розвитку особистості, виявлення глибокої поваги до людей; принцип системності, який забезпечує логічне поєднання концептуальних підходів, мети та змісту системи післядипломної освіти вчителів-філологів; принцип цілісності, що відображає повноту необхідних теоретичних та практичних знань і педагогічних умінь, які погоджені з кінцевою метою підвищення кваліфікації; принцип неперервності, що виявляється у можливості удосконалювати, розвивати, змінювати, поглиблювати рівень професіоналізму педагога, що сприяє подальшому професійному, кар'єрному та особистісному зростанню; принцип відповідності форм організації навчального процесу практичній діяльності та динаміці її удосконалення; принцип динамічності, що забезпечує прогнозування нових тенденцій у розвитку професійної діяльності вчителя й освітньої системи в цілому; принцип індивідуалізації та диференціації з урахуванням проблем, інтересів, здібностей учителів-філологів, їхнього досвіду у педагогічній діяльності. Виділені нами принципи розвитку професійної компетентності вчителів-філологів відображають закономірності процесу навчання та його спрямованість на розвиток особистості педагога.

УДК 37.012:371.14

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ АР КРИМ

*Картава Юлія Костянтинівна,
старший викладач кафедри української та російської філології
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Нові умови існування освітньої системи, які орієнтують її на задоволення запитів конкретних споживачів освітніх послуг, вимагають від педагога підвищення професійної компетентності та індивідуальної мобільності. Одна з проблем післядипломної освіти характеризується протиріччям між реалізацією нових цілей педагогічної системи в Автономній Республіці Крим і недостатньою готовністю вчителів української мови та літератури до роботи в сучасних умовах. Перспективи подолання зазначеного протиріччя, безсумнівно, пов'язані з підвищенням рівня професійної компетентності вчителів-філологів. Одним із шляхів вирішення цієї задачі є моделювання аналізованого процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Важливе значення та інтерес щодо моделювання розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти викликають праці, присвячені теоретичним і прикладним аспектам моделювання (В. М. Введенський, О. М. Дахін, М. І. Запрудський, Л. А. Карасьова, В. С. Курило, Є. О. Лодатко, Ю. М. Плотницький та ін.); проблемам формування та розвитку професійної компетентності вчителя-філолога (Н. Б. Голуб, А. П. Грищенко, Т. А. Залезна, С. І. Корнієнко, Л. І. Мацько, О. Д. Пономарів, О. Б. Птущенко, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко, І. В. Трешина та ін.); питанням післядипломної педагогічної освіти (Л. І. Даниленко, Т. М. Десятов, В. І. Луговий, Н. І. Клокар, В. В. Олійник, В. Г. Онушкін, О. М. Пехота, Н. Г. Протасова, М. І. Романенко та ін.).

Мета статті полягає у розробці та обґрунтуванні моделі розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти АР Крим.

Виклад основного матеріалу. Відомий учений, доктор філософських наук В. О. Штофф у своїй книзі „Моделювання та філософія” презентує поняття моделі як мисленнєво уявлену або матеріально реалізовану систему, яка, відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його таким чином, її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [3].

Практична цінність моделі у будь-якому педагогічному дослідженні, як зазначає В. І. Міхєєв, визначається її адекватністю досліджуваному об'єкту, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність). Все це визначає можливості і тип моделі, її функції у педагогічному дослідженні [2]. Модель виступає системоутворюючим чинником щодо визначення змісту освіти та форм її реалізації в освітньому процесі, а застосування моделей лежить в основі методу моделювання. Моделювання педагогічних систем і процесів є одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки, оскільки зростає вагомість проектування й

Изложение основного материала. Труд студента является одной из форм умственного (интеллектуального) труда человека. В нашем обществе порой распространяется ошибочное мнение (представление) о труде студента как о легком труде. Такое мнение строится на сравнительном анализе энергетических затрат при выполнении физической работы и умственном труде. Как ни странно, это и является одним из главных приоритетов в оценке тяжести труда.

Вместе с тем любой вид трудовой деятельности представляет собой сложный комплекс физиологических процессов, в который вовлекаются все органы и системы человеческого организма [12]. Первостепенную роль в деятельности человека играет центральная нервная система, обеспечивающая координацию функциональных изменений, развивающихся в организме человека при выполнении работы [11].

В основе интеллектуального труда студента основными являются энергетические затраты нервной системы. Умственный труд связан с приемом и переработкой информации, требующей преимущественного напряжения сенсорного аппарата, внимания, памяти, а также активизации процессов мышления, эмоциональной сферы [4]. Для данной формы умственного труда характерны гипокинезия, т.е. значительное снижение двигательной активности, приводящая к ухудшению реактивности организма и повышению эмоционального напряжения. Длительная умственная нагрузка оказывает угнетающее влияние на психическую деятельность, ухудшаются функции внимания, памяти, восприятия. Малая подвижность, вынужденно однообразная поза при умственном труде способствуют ослаблению обменных процессов, застойным явлениям в нижних конечностях, органах брюшной полости и малого таза, ухудшению снабжения мозга кислородом.

Мозг человека потребляет до 20% энергетических ресурсов организма. Приток крови к работающему мозгу увеличивается в 8-10 раз в сравнении с состоянием покоя, возрастает потребление кислорода и глюкозы. Умственному труду присуща наибольшая степень внимания, она в 5-10 раз выше, чем при выполнении многих видов механической физической работы. Учитывая эти особенности умственного труда, в решении вопросов сохранения здоровья студентов необходимо широко использовать достижения и рекомендации эргономики.

Слово эргономика произошло от греческих слов «ergon» – работа, «nomos» – закон. Эргономика как наука связана со многими направлениями научных исследований, предметом которых является человек, как субъект познания, труда и обучения, а задачами – изучение и проектирование внешних средств и внутренних способов трудовой деятельности, устойчивости психики работающего, взаимосвязи личности с условиями, процессами и орудиями труда.

Организация и оборудование учебного места студента должны обеспечить, в первую очередь, поддержание удобной рабочей позы. По возможности, учебное место студента должно располагаться с учетом попадания естественного света на рабочий стол сбоку и, желательно, слева.

Рабочее место студента должно быть оптимально комфортным и расположено от стола на удалении, которое не вынуждает студента сутулиться или прижиматься к столу вплотную. Для обеспечения оптимальности рабочей позы, поверхность сиденья должна быть параллельна полу.

Рабочая поверхность стола должна иметь площадь, обеспечивающую размещение на ней письменных, чертежных инструментов, тетрадей и наглядных (учебных) пособий, не допускать «свешивания» локтей студента с нее. При этом рабочая поверхность стола может быть параллельна полу или наклонена в сторону работающего не более, чем на 15 градусов. Оптимальным вариантом изготовления рабочего стола является стол с регулируемым углом наклона.

Максимальное удаление рабочего места студента (задний ряд) от фронтальной стены должно находиться на расстоянии, обеспечивающем считывание информации с экрана и демонстрируемых плакатов без напряжения глаз. Минимальное расстояние – обеспечивать угол поля зрения, охватывающий классную доску и размещенные на передней стенке плакаты, без значительного поворота головы вправо и влево.

Немаловажное значение для работы студента имеет размещение соседей слева, справа и впереди. Впереди сидящий студент не должен закрывать собой обзор информации, размещенной на передней стене учебной аудитории. Работающий студент не должен соприкасаться локтями с соседями справа и слева, чтобы не отвлекаться от работы посторонними помехами, а порой – раздражающими факторами.

Рабочее место студента в контексте организации и оборудования должно оптимально соответствовать требованиям стандартов, быть комфортным [6]. Понятие «допустимое состояние» в контексте использования характеристики качества рабочего места не может применяться ни при каких условиях. Особого внимания заслуживает рабочее место студента в системе инклюзивного образования. Во многих учебных заведениях обучаются студенты-инвалиды с различными физическими недостатками. Следовательно, в каждой аудитории должны быть оборудованы 1-2 места для обучения данной категории студентов. Такие места должны быть вынесены в виде отдельно стоящих столов со свободным доступом к ним. Для входа в учебное заведение и передвижения студента с ограниченными физическими возможностями с этажа на этаж должны оборудоваться специальные приспособления (сезды) для движения инвалидной коляски.

В соответствии с требованиями техники безопасности и с учетом эргономических стандартов предъявляются следующие требования к помещениям высших учебных заведений: высота потолка аудитории на 75 мест должна составлять 3,6 м, более 75 мест – 4,2 м; объем помещения при отсутствии кондиционирования воздуха – не менее 4 м³ на одного студента; площадь на одного студента при вместимости аудитории до 25 человек должна составлять 1,5 м², а при вместимости от 50 до 75 человек – 1,3 м²; расстояние между столами – не менее 70 см; расстояние между торцами аудиторных столов (проходы между рядами) – не менее 60 см [3].

Учебная аудитория является компонентом учебно-воспитательной среды студентов, следовательно, должна отвечать требованиям здоровьесбережения. Исходя из психологических особенностей организма человека, можно с уверенностью сказать, что созданное учебное место студента утратит свои качества, если учебная аудитория будет оформлена в эстетическом отношении неряшливо.

При проектировании и оборудовании учебной аудитории (кабинета) необходимо тщательно продумывать разработку каждого предмета в

Істинними причинами конфліктів у підлітків є егоїзм, впертість, бажання «підтримати компанію», протиріччя загальних і особистих інтересів, незгода з думкою інших, труднощі спілкування з вчителями та батьками – все це створює об'єктивні причини для конфліктів в складній системі взаємовідносин.

Отже, можна припустити, що спілкування, навчальна, трудова та будь-яка інша діяльність сама по собі може стати джерелом внутрішньоособистісного конфлікту, якщо цілі й завдання цієї діяльності характеризуються вираженою суб'єктивною значимістю. Що стосується підлітків, то в даному віці особливу цінність набуває спілкування. Саме неуспішність в цьому виді діяльності найчастіше викликає внутрішньоособистісні конфлікти, вирішити які можна за допомогою навчання підлітків навичкам конструктивного, толерантного спілкування.

Резюме. У статті окреслено основні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці, проаналізовано наукові підходи до визначеного питання. **Ключові слова:** особистість, конфліктність, підлітки, вікові особливості.

Резюме. В статье обозначены основные особенности конфликтности личности в подростковом возрасте, проанализированы научные подходы к определенному вопросу. **Ключевые слова:** личность, конфликтность, подростки, возрастные особенности.

Summary. In the article outlined basic features of conflict of personality in teens, the scientific going is analysed near a certain question. **Keywords:** personality, conflict, teenagers, age-old features.

Література

1. Близнюкова О.М. Психологічний аналіз чинників кризи підліткового віку // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Випуск 8. – Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2010. – С.66-75.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.– М., 1968.– 464 с.
3. Ващенко И.В., Гиренко С.П., Хамалян Р.А. Общая конфликтология: учебное пособие. – Харьков:ООО «Модель Вселенной», 2000– 512 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта.– СПб.: Питер, 2001.– 464 с.
5. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління.– Кам'янець-Подільський, 2004. – 351 с.
6. Психология личности. Словарь-справочник/ Под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко.– К.: Рута. 2001.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание.– М.: Изд-во АН СССР, 1957.– 328 с.
8. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997. – 320 с.
9. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография.– К.: МАУП, 2001.– 256 с.
10. Федорченко Т.Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей.– К.,2003.– 128 с.

відмінностей. Загальні закономірності проявляють себе через індивідуальні варіації, які залежать не тільки від оточуючого підлітка середовища і умов виховання, але і від особливостей особистості [2].

Важлива особливість поведінки підлітків – це довготривалі конфліктні відносини з оточуючими. Поведінка підлітка викликає обурення оточуючих, і вони реагують на їх дії гострими критичними зауваженнями, покараннями, негативним відношенням до їх дій. А підліток це розцінює як ворожі дії, як замах на його незалежність, самостійність, особисту гідність.

Конфлікти підлітків і батьків обумовлені деструктивністю внутрішньосімейних відносин, недоліками у вихованні, індивідуально-психологічними змінами в психічному розвитку підлітків і індивідуальними особливостями самих дорослих. Конфліктна поведінка підлітків виникає тоді, коли не враховуються індивідуальні особливості, вікові зміни у психіці, коли не змінюється форма і зміст спілкування дорослих [5].

Конфліктні стосунки сприяють розвитку пристосувальних форм поведінки та емансипації підлітка. З'являються відчуженість, переконання у несправедливості дорослого, існування яких забезпечується уявленням про те, що дорослий його не розуміє і зрозуміти не може. На цій основі може виникнути уже відоме неприйняття вимог, оцінок, поглядів дорослого і він взагалі може втратити можливість впливати на підлітка в цей відповідальний період формування особистості [3].

В підлітковому віці збільшується кількість складних педагогічних ситуацій, які посилюють конфліктність підлітка.

Аналізуючи проблему конфліктів у підлітковому віці, Т.В. Драгунова зазначає, що труднощі виникають не лише у дітей, але і у дорослих. Часто дорослі виявляються не готовими до того, щоб розширити права підлітків через збереження інерції «опікуючих» стосунків і у зв'язку з тим, що зберігається залежність дітей від батьків та їх нездатність до самостійних дій та рішень [4].

Спочатку конфліктні відносини виникають, як правило, всупереч волі підлітка з одним з батьків чи педагогів. Потім конфліктне середовище розширюється і завершується поганими відносинами з більшістю дорослих та ровесників. Якщо перші конфлікти викликають глибокі внутрішні переживання і посилюють самоаналіз, самооцінку, то в майбутньому, звикнувши до протиріч, підліток все частіше починає винити інших. Звідси і «важкий» характер підлітків.

Підлітки часто конфліктують між собою у зв'язку з різними статусами, які вони займають в міжособистісних відносинах. Це, як правило, затяжні, довгі конфлікти, причини яких скриті від вчителів, і тому вирішувати їх важко.

Частина конфліктів, які спостерігаються, є наслідком протиріч, які виникають між високою самооцінкою і не відповідним їй реальним положенням учнів в класному колективі.

Особистість з рівнем зрілості підлітка у конфлікті виражає «зовнішній локус контролю», обвинувачуючи інших людей чи якісь обставини. Підліток не вірить у свої сили у вирішенні конфліктної ситуації, займаючи пасивну поведінкову позицію і відчуває астеничні емоції. Підліток прагне до досягнення суб'єктно-особистісного результату показати себе, відчути впевненість у своїх силах, навіть якщо причина конфлікту не подолана [6].

аудитории, его качество и дизайн. Проектирование должно носить комплексный характер, который предполагает одновременное решение органического сочетания инженерного, экономического и художественного конструирования. Проектировщик учебной аудитории должен учитывать основные принципы проектирования: функциональность учебно-наглядных пособий, дидактических и технических средств обучения; эстетическую выразительность, целесообразность предметных форм, пропорциональность, масштабность, гармоничность всего имеющегося в аудитории (кабинете); учет окружающей среды и конкретных условий; единство формы и содержания; дизайн и эргономика оборудования аудитории (кабинета). Важное место в создании учебной аудитории должны занимать вопросы художественного оформления отдельных интерьеров и всего запланированного комплекса.

Создавая оптимальные условия труда преподавателей и студентов в учебном процессе, нужно учитывать закономерности их совместной работы. В этой связи большое значение имеет акустика учебных аудиторий, особенно тех, которые рассчитаны на большую численность студентов, имеют большую площадь и объем [2]. Такие учебные аудитории должны быть оборудованы громкоговорящими устройствами (микрофоном для преподавателя и динамики для студентов). В таких условиях студенты, не напрягая слух, легко воспринимают информацию от преподавателя, а преподаватель не напрягает голосовые связки. Для удобства работы преподавателя и хорошего обзора студентами классной доски, она монтируется с учетом антропометрических и психофизиологических особенностей человека. Рекомендуется размещать её так, чтобы нижняя кромка находилась в пределах 850-900 мм, а верхняя не выше 2000 мм от уровня пола или подиума. Рабочая поверхность меловой доски должна быть: для аудитории на 50-75 мест – 5 м², на 100-150 мест – 7 м².

Информация, предназначенная для студентов, должна размещаться перед фронтом аудитории, как исключение, сбоку и ни в коем случае – на тыльной стене аудитории.

Создавая аудиторию (учебный кабинет), нужно, по возможности, добиваться, чтобы оборудование в ней имело прогрессивные технические, эксплуатационные и потребительские свойства, высокие показатели надежности, долговечности и вместе с тем обладали технологичностью, отвечали техническим требованиям и санитарно-гигиеническим нормам.

В учебной аудитории не должно быть ничего лишнего, отвлекающего внимание студентов, излишнего украшения. Необходимо чтобы аудитория удовлетворяла требованиям производственной эстетики, выглядела строго, но красиво и уютно с целью создания хорошего рабочего настроения у студентов.

Нежелательно проводить занятия по предмету в аудитории, которая оборудована для проведения занятий по другим дисциплинам, т.к. большую часть учебного времени студенты будут изучать содержание стендов и плакатов, наглядных пособий, находящихся в них, отвлекаясь от учебного процесса.

Проектировщику учебной аудитории необходимо учитывать микроклимат помещения и условия внешней среды. Микроклимат в учебной аудитории должен соответствовать следующим параметрам: температура воздуха составлять +16-18 градусов, влажность воздуха – 30-40%, скорость движения воздуха – не более 0,1- 0,3 м/сек, освещенность – 300-500 люкс. В больших

аудиториях, рассчитанных на большую численность студентов, стены должны иметь специальное покрытие, уменьшающее плотность звуковой энергии (шума), которая возникает в результате работы обучаемых и, отражаясь от стен и потолка, усиливается. Такие параметры микроклимата способствуют высокой работоспособности студентов и преподавателя в течение длительного времени, сохранению их здоровья, улучшению показателей учебно-воспитательного процесса.

При оценке внешних факторов необходимо, в первую очередь, учесть уровень внешнего шума. Поэтому нежелательно, чтобы окна аудитории выходили на автомагистрали и сильно загруженные автомобильные дороги. Если этого избежать невозможно – изготавливаются звукопоглощающие окна.

Солнечные лучи мешают работе студентов. Для уменьшения уровня их негативного (раздражающего) действия, обеспечения хорошей видимости информации на фронтальной стене на окнах должны быть предусмотрены солнцезащитные жалюзи (шторы) [4].

Желательно иметь эстетический, успокаивающий вид из окон аудитории, что создаст положительные эмоции и повышает работоспособность обучаемых.

Выводы. Здоровьесберегающая среда высшего учебного заведения, одним из элементов которой является рабочее место студента, является важным условием повышения качества обучения студентов. Учебная и трудовая деятельность студентов будет отвечать требованиям здоровьесбережения при условии правильного оборудования учебного места, спроектированного с учетом эргономических и санитарных требований, обеспечения благоприятных микроклиматических условий и эстетическом оборудовании учебной аудитории, отсутствии негативного воздействия внешних факторов. Информация об эргономических требованиях к организации рабочего места студента должна быть изложена в курсе «Охрана труда в отрасли» для магистров всех специальностей университетов.

Резюме. Рассматриваются требования к постройке и оборудованию учебных аудиторий, лабораторий, специализированных классов высших учебных заведений на основе принципов эргономики и санитарных норм и правил, отвечающие оптимальным условиям работы студентов в учебном процессе. **Ключевые слова:** эргономика, санитарные нормы и требования, энергетические затраты, центральная нервная система, интеллектуальный труд.

Резюме. Розглянуті вимоги до будівлі та обладнання навчальних аудиторий, лабораторій, спеціалізованих класів вищих навчальних закладів на засадах принципів ергономіки та санітарних вимог і правил, що відповідають оптимальним умовам праці студентів у навчальному процесі. **Ключові слова:** ергономіка, санітарні норми та вимоги, енергетичні витрати, центральна нервова система, інтелектуальна праця.

Summary. The requirements to construction and equipment of the lecture rooms, laboratories, specialized classes higher education institutions as well as ergonomic requirements to the student work place in accordance with sanitary code and regulations to create optimal working conditions for students in the learning process are considered. **Keywords:** ergonomics, sanitary code and requirements, energy consumption, central nervous system, intellectual labour.

Литература

1. Ашероф А.Т. Обучение эргономической экспертизе несчастных случаев

Конфліктність серед підлітків з кожним роком зростає і носить гостро виражений характер, що веде до росту хуліганства, крадіжок, правопорушень, злочинів серед неповнолітніх. Будь-яка суперечність, що може обмежити права підростаючої особистості, відразу викликає з її боку реакцію протесту, емоційний зрив.

Схильність до конфліктності ініціює конфлікт, який у навчально-виховному процесі є важливою соціально-психологічною проблемою. Правильне керування вчителем процесом вирішення конфлікту або його попередження сприяє підвищенню ефективності педагогічного спілкування з учнями. Передумовою цього, а також важливим чинником подолання негативних проявів конфлікту є розуміння вчителем особистості учня, що сприяє гармонійному розвитку особистості як вчителів, так і учнів.

Системний підхід до проблеми дослідження конфліктності особистості зумовлює розгляд її у взаємозв'язку з особистісними виявами, але маємо погодитися з думкою В.А. Татенка в тому, що існує величезна різноманітність визначень особистості, серед яких найбільш доречними є ті, що розкривають особливості та чесноти суб'єкта, що творить світ і себе у цьому світі [9].

Конфліктність підлітків відрізняється низкою особливостей, пов'язаних із недостатністю їхнього життєвого досвіду й низьким рівнем самокритики, нездатністю до адекватної оцінки життєвих обставин, підвищеною емоційною збудливістю, імпульсивністю, руховою й вербальною активністю, загостренням почуттям залежності, прагненням до набуття певного статусу у референтній групі, негативізмом, невірноваженістю збудження й гальмування.

Підліткова схильність до конфліктності може пояснюватися не тільки емоційними і фізіологічними віковими змінами. Однією з характеристик нестійкого, дискомфортного положення підлітка є недостатня сформованість його соціальних навичок, які сприяють успішній соціалізації. Недостатньо сформовані соціальні навички, посилені соціально-економічною незахищеністю, часто є причиною, яка впливає на підвищену агресивність, конфліктність підлітка, на його бажання будь-якими засобами компенсувати своє незадоволення життям.

Підлітки стикаються з цілим рядом суперечливих позицій та внутрішніх коливань між залежністю та незалежністю, роллю дитини та дорослого. Молода особа, перед якою постає завдання зміни ролей, досить часто опиняється в ситуації ролевих конфліктів. Проблеми протиріч, що стосуються діяльнісної сфери особистості, можуть переживатися як ролеві конфлікти.

У підлітковому віці вимоги соціального середовища (батьків, вчителів, однолітків) можуть виявитись взаємосуперечливими. Зміна ролей, необхідність прийняття важливих рішень відносно ціннісних орієнтацій можуть викликати ролевий конфлікт та стосунку невизначеність, що також накладає явний відбиток на «Я»-концепцію [8].

Перехід від нормальних потреб особистості до порушення соціальних норм можливий тільки при конфліктній ситуації об'єктивного чи суб'єктивного характеру. Загальновизнано, що будь-яка поведінка особистості в суспільстві є як соціальною, так і асоціальною, людина – істота суспільства і соціальні фактори – головні детермінанти її поведінки.

Контрастність дитинства і зрілості, між якими знаходиться підліток, ускладнює йому засвоєння соціальних ролей і породжує немало зовнішніх і внутрішніх конфліктів. Крім того, існує проблема індивідуальних

сформованих у процесі сімейного виховання (А.Л. Венгер, Н.Л. Коломинський, Ю.І. Машбиць, Р.В. Овчарова та ін.).

В психології поняття вікових криз асоціюється зі станом вираженої конфліктності.

Особистісним фактором виникнення конфліктів є рівень конфліктності особистості. Коли цей рівень високий, говорять про конфліктну особистість, яка схильна до конфліктних взаємин. Узагальнюючи дослідження конфліктності (М.І.Пірен, Ю.П. Черненко, В.П.Шейнов), можна сказати, що конфліктність є системною складною властивістю особистості, яка включає комплекс психічних властивостей, а саме:

- неадекватну (завищену або занижену) самооцінку своїх можливостей і здібностей, яка йде у розріз з оцінками навколишніх, що й викликає конфлікт;
- прагнення домінувати будь-що, де це можливо і неможливо;
- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції;
- зайва принциповість і прямолінійність у висловах і думках, прагнення сказати те, що є, на погляд особистості, правдою, іншому в очі, незважаючи ні на що;
- певний набір емоційних якостей особистості: тривожність, агресивність, упертість, дратівливість.

Представники ситуаційного підходу до конфліктів дають свою інтерпретацію визначення конфліктності. У.Клар конфліктною особистістю називає людину, яка є учасником конфліктних взаємодій, тобто має підвищену схильність до сприйняття ситуацій як конфліктних або визначає її як схильну до конфліктного реагування на ті чи інші обставини. За К.Хорні, конфліктність може бути характеристикою "невротичної особистості", тобто людина невротично реагує на життєві ситуації, які у здорової людини не викликають конфлікту взагалі [4].

Конфліктність визначається як перманентна риса особистості, яка акумулюється її природними задатками і соціальним досвідом. Таке визначення можна знайти в роботах В.І. Ілійчука, Л.О. Петровської, В.І. Ващенко.

Конфліктність передбачає певний рівень психічної напруженості. Він може бути різним для різних людей, що пов'язано з рівнем психологічної стійкості людини. Психічно стійкі та психічно нестійкі люди в складних ситуаціях поведуться по-різному. У психічно нестійких підлітків відсутні ефективні способи подолання перешкод, тому іноді спостерігається явище самоіндукції негативного емоційного напруження: дезорганізована поведінка посилює стресовий стан, який ще більше дезорганізує поведінку, що веде до виникнення "хвилі дезорганізації" [8].

Конфліктність особистості визначається наступним комплексом факторів:

- психологічних – темперамент, рівень агресивності, емоційний стан (тривожність) і т.і.;
- соціально-психологічних – соціальні установки і цінності, відносини до опонента, спрямованість у взаємодії, компетентність у спілкуванні, інтелект, основні тенденції поведінки;
- соціальних факторів – умови життя і діяльності, можливості релаксації, соціальне оточення, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб і т.і.

на производстве как необходимый компонент подготовки инженера-педагога / А.Т. Ашерев, Г.И. Сажко, В.В. Сабадаш // Проблемы инженерно-педагогической освіти: 36.наук. пр. – Випуск 11. – Харків, УПІА, 2005. – С. 123 – 133.

2. Державні санітарні норми виробничого шуму, ультразвуку та інфразвуку: ДСН 3.36.037 –99. – К.: Держвид, 1999.

3. Державні санітарні норми мікроклімату виробничих приміщень: ДСМ 3.36-042-99. – К.: Постанова Головного державного санітарного лікаря, 01.12.99 №42.

4. Зинченко В.П. Эргономические основы организации труда / В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, Г.Л. Смолян. – М.: Экономика, 1974. – 240 с.

5. Криулина А.А. Эргодизайн образовательного пространства [Текст] / А.А. Криулина. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 192 с.

6. Мунипов В.М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды. Учебник для вузов [Текст] / В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. – М.: ЛОГОС, 2001. – 356 с.

7. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Лукашин Юрий Викторович. – Пенза, 2010. – 24 с.

8. Мысина Г.А. Здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза (опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана) / Г.А. Мысина // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6 (85). – С. 68-76.

9. Сажко Г.И. Методика формирования эргономических знаний та умінь майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2006. – 20 с.

10. Сентизова М.И. Образовательная среда вуза как условие подготовки будущих учителей к здоровьесберегательной деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №69. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-uslovie-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-zdoroviesberegatel'noy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.10.2012)

11. Скидан С.А. Эргономические основы учебного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Скидан. – К., 1999. – 43 с.

12. Человеческий фактор. В 6-ти томах. Т. 1. Эргономика – комплексная научно-техническая дисциплина: Пер. с англ. / Ж. Кристенсен, Д. Мейстер, П. Фоули и др. – М.: Мир, 1991. – 599 с.

13. Яковлев В.Н. Формирование здоровьесберегающей среды для студентов высших учебных заведений: учеб. пособие / В.Н. Яковлев; М-во обр. и науки РФ, ГОУВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. – 50 с.

Подано до редакції 13.12.2012

УДК 378.124.92

ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Борова Т. А.,

доктор педагогічних наук, доцент

Харківський національний економічний університет, м. Харків

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації вищої освіти якість підготовки фахівця є пріоритетною. Тому питання професійного розвитку та саморозвитку викладача та студента є актуальними. Виокремлення умов, що впливають на їх взаємодію може привести до ефективної спільної роботи, тобто більш якісного формування необхідних професійних компетентностей як викладачів, так і студентів. Таким чином, при визначенні шляхів, що впливають на продуктивність навчання та викладання, знаходженні ефективного механізму, за допомогою якого, можна ввести зміни у навчально-виховний процес та управляти цим процесом, якість підготовки фахівців покращиться.

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом багато праць науковців присвячено питанню професійного розвитку фахівця у вищій школі, а саме роботи В. Бондаря, О. Галуса, М. Гриньової, Н. Гузій, А. Деркача, А. Кузьмінського, Г. Дмитренка, З. Курлянд, В. Пономаренка та інших. Проте, недостатня увага приділена підходам щодо взаємодії викладачів та студентів, які приводять до професійного розвитку науково-педагогічних працівників та здобуття якісної освіти студентами з урахуванням їх індивідуальностей.

Метою статті є аналіз шляхів ефективної взаємодії викладачів та студентів, що приводить до їх професійного зростання. Визначені такі **завдання:** обґрунтувати вибір шляхів професійного розвитку викладачів та студентів, визначити технології, які впливають на покращення взаємодії викладачів та студентів, що є основою підвищення якості навчання.

Виклад основного матеріалу. Звертаючи увагу на те, що професійний розвиток приводить людину до самореалізації та як результат – до професійного самозадоволення, реалізацію свого потенціалу, нами було досліджено підходи, які на це спрямовані.

Ґрунтуючись на тому, що теорія адаптивного управління є основою будь-якого професійного розвитку, оскільки адаптивне управління визнає пріоритет розвитку суб'єкта і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації, а особливістю адаптивного управління є активізація природних сил і механізмів розвитку людини (за Г. Єльніковою), ми застосували технології, які забезпечують встановлення та активізацію зовнішнього і внутрішнього (рефлексія) зворотного зв'язку (освітній коучинг та освітній моніторинг). Адаптивне управління професійним розвитком учасників навчально-виховного процесу вищого навчального закладу реалізується шляхом застосування механізму спрямованої самоорганізації, а саме: освітнього коучингу, який ґрунтується на закономірностях та принципах спрямованої самоорганізації і метою якого є підтримка людини у професійному розвитку. Освітній коучинг здійснюється на основі освітнього моніторингу, постійний зворотний зв'язок прискорює процеси професійного розвитку та саморозвитку людини, що приводить до більш продуктивної професійної діяльності й самореалізації та підвищує конкурентоспроможність вищого навчального закладу. Професійний

давно звернули на себе увагу психологів. Психологічні традиції вивчення цього складного явища мають витоки в психоаналітичній та соціологічній школах, які розробили й застосовували значний арсенал методів розпізнавання, опису та дослідження конфліктів.

Поняття “конфлікт” використовується майже в усіх суспільних науках і у кожній з них є однією з провідних категорій.

Отож, слово “конфлікт” багатозначне, походить (від лат. *conflictus* – зіткнення) – зіткнення протилежно спрямованих, несумісних між собою тенденцій в свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних відносинах індивідів або груп людей, що пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями [5].

Феноменології конфлікту як одному з головних видів спілкування присвячено роботи В.В. Дружиніна, Г.І. Кримської, А.А. Литовка, В.В. Панчука, М.І. Станкіна, В.П. Шейнова та інших.

У психології конфлікти вивчаються досить ґрунтовно і різноаспектно. Це стосується, зокрема, загальнопсихологічних параметрів міжособистісних конфліктів (Н.В. Грішина, В.Т. Кудрявцев, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.М. Обозов, Б.Д. Паригін, М.І. Пірен та ін.). Багато досліджень присвячено вивченню психологічних детермінант конфліктної поведінки, способів її психологічної корекції та відповідних рис особистості, типології конфліктів, закономірностей їх виникнення (А.Я. Анцупов, А. Бандура, М.Й. Боришевський, І.В. Ващенко, Н.В. Грішина, О.А. Донченко, В.Л. Зливков, Г.В. Ложкін, В.С. Медведєв, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко та ін.).

Дослідження М.Й. Боришевського, Є.П. Верещака, Н.В. Грішиної, Є.В. Єгорова, В.М. Кушнірук, Г.В. Ложкіна, В.О. Моляко, В.А. Семиченко, В.А. Сосніна пов'язані з аналізом, з одного боку, онтогенезу конфліктів та спробою максимально охопити всю можливу феноменологію явища, а з іншого – з визначенням характеристик учасників конфліктної взаємодії, особливостями її перебігу та можливими наслідками.

В психолого-педагогічних дослідженнях В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьєва, А.В. Мудрика, М.М. Рибаків та ін. основна увага приділялась вивченню шкільних конфліктів. Ці вчені вважають, що попередження і вирішення конфліктних ситуацій в середовищі підлітків багато залежить від особистісних особливостей вчителя: професіоналізму, педагогічного такту та ін.

Інші автори –М.Ю. Григор'євська, Т.М. Давиденко, Л.Д. Рагозіна, В.А. Соснін вважають конфлікти серед підлітків закономірним явищем і навіть обґрунтовують їх необхідність. Хоча, усвідомлюючи можливість неприємних наслідків конфліктів у вигляді різного роду психічних травм у підлітків, вони одночасно вважають конфлікти неминучою умовою розвитку особистості дитини. У конфлікті закладені великі позитивні функції, вони можуть виконувати конструктивну роль у вихованні.

На деструктивних наслідках конфліктів акцентують увагу Б.М. Алмазов, А.Г. Ковальов та ін., вважаючи, що в процесі конфліктної взаємодії кожна із сторін планує і здійснює таку дію, яка наносить шкоду супротивнику.

У ряді досліджень розглянуто психологічні аспекти конфліктів у контексті проблем вікової кризи (Л.І. Божович, Л.С. Виготський), шкільної дезадаптації (І.В. Дубровіна, В.С. Каган, О.В. Савицька) та стереотипів поведінки дитини,

вік, як критичний етап в процесі становлення особистості, вказують багато вчених (Л.І. Божович, С.А. Белічева, Л.Є. Орбан, Б.Г. Лихачов, І.І. Чеснокова та ін.).

Найголовнішим і визначним абсолютно всіма є факт перехідного характеру підліткового віку – від дитинства до дорослості, що протікає дуже гостро – тут переплітаються суперечливі тенденції соціального розвитку. Звідси – типові вікові конфлікти і їхнє переломлення в самосвідомості підлітка. У цілому це період завершення дитинства і початку «виросання» з нього. Біологічно – це період завершення фізичного дозрівання.

Розвиток особистості в підлітковому віці супроводжується виникненням внутрішньоособистісних протиріч. Ще В.О. Сухомлинський помітив, що «...підлітку властива суперечність між багатством бажань, з одного боку, і обмеженістю сил, досвіду, можливістю для здійснення їх, з іншого» [2]. Наявність таких суперечностей, їх виникнення, розвиток і вирішення здійснюють суттєвий вплив на особистість підлітка. Наявність невирішених внутрішньоособистісних суперечностей веде до відхилення в поведінці, процес вирішення цих протиріч набуває затяжну конфліктну форму.

Основні об'єктивні суперечності підліткового віку й породжують його конфліктність, оскільки на початку підліткового періоду складається ситуація, що сприяє виникненню суперечностей за умови, якщо у дорослих зберігається ставлення до підлітка як до дитини. Це ставлення, з одного боку, входить у суперечність із завданнями виховання і гальмує розвиток соціальної дорослості підлітка, з іншого – не відповідає уявленням підлітка щодо ступеня власної дорослості та його претензіям на нові права. Саме ця суперечність є джерелом більшості конфліктів і труднощів у стосунках підлітка з дорослими, однолітками, батьками. Підвищена конфліктність учнів підліткового віку зумовлена тим, що в 12-14 років у психологічному розвитку багатьох дітей настає переломний момент, відомий під назвою «підліткової кризи». Існування цих протилежних тенденцій породжують зіткнення, які при незмінності ставлення дорослого стають систематичними, а негативізм підлітка – сильнішим. За умов збереження ситуації, зміна попередніх стосунків може затягнутися на весь підлітковий період і набути форми хронічного конфлікту. Як правило, спочатку це конфлікти вчинків, лише потім – конфлікти стосунків. Конфлікт може продовжуватися до того часу, поки дорослий не змінить свого ставлення до підлітка. Тільки за таких умов з'являється можливість створити ефективне міжособистісне спілкування дорослих та дітей. Таким чином, актуальність теми дослідження визначається тією гостротою, якої в теперішній час набули питання регуляції міжособистісних взаємин у шкільних колективах, тим значенням, яке мають нормальні взаємовідносини між учителями, учнями, батьками для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

При цьому необхідно констатувати, що, незважаючи на значну актуальність проблеми конфліктів у життєдіяльності підлітків, сучасний підліток в умовах загальноосвітнього навчального закладу позбавлений можливості зрозуміти сутність конфлікту, побачити його витоки, зміст, хід розвитку, наслідки, можливі способи розв'язання та запобігання конфлікту, набути досвіду раціонального поведіння у конфлікті.

Конфлікти займають суттєве місце в нашому повсякденному житті. Оскільки вони є важливою детермінантою людської активності, безумовно,

розвиток на адаптивних засадах ґрунтується на діалогічній взаємодії учасників навчально-виховного процесу, у ході якої відбувається взаємоузгодження їх цілей, що спрямовані на вирішення спільновизначених завдань [2].

Поняття адаптивного управління було визначено Г. Єльніковою – це процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспособлення поведінки суб'єктів діяльності на дія(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з подальшим поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення [1]. Таке тлумачення є відправним моментом у розумінні поведінкових основ учасників навчально-виховного процесу, а саме: в основі їх спільної діяльності лежить діалогічна взаємодія і розуміється нами як особливий рівень комунікативного процесу, що відповідає потребам людини в особистісному контакті, який відбувається на основі погодження особистих цілей людини та цілей суспільства (організації). Взаємодію О. Гончар визначає як «складний багатобічний процес, у ході якого має місце взаємозмінювання суб'єктів, що зумовлено їх взаємовпливом» [3, с. 15]. Якщо підґрунтям взаємовпливу суб'єктів є діалог, то відбувається комунікація, у ході якої знаходиться спільна дія, що веде до спільного вирішення завдань. Отже, діалогічна взаємодія – процес взаємовпливу суб'єктів діяльності у ході спільного вирішення завдань на комунікативній основі. Процес спільного вирішення завдань є взаємовигідним, тому мотивація зростає з обох боків комунікантів. У такий спосіб відбувається внутрішній поштовх до дії, що сприяє її усвідомленню та більш продуктивному виконанню. Отже, початок діалогу між студентом і науково-педагогічним працівником викликає ситуацію напруженості, що характеризується аналізом наявної ситуації, руйнуванням звичайних способів взаємодії, у ході якої виникає ситуація нестабільності; усвідомлення неминучості встановлення узгодженої взаємодії з урахуванням реальних умов, це веде до виникнення ситуації додаткової орієнтації, що переходить у творчий процес вироблення нових знань і способів дії, який зумовлює розвиток. З огляду на це, початок діалогу є початком розвитку, зокрема професійного. Таким чином, комунікативні зв'язки між учасниками освітнього процесу мають пріоритетне значення у взаєморозумінні між учасниками педагогічної взаємодії та в досягненні спільної мети. Взаєморозуміння між учасниками педагогічної взаємодії забезпечується процесом взаємоінтерпретування, що есплікується в діалозі. Саме діалог перебуває в контексті особистісних цілей та інтересів його агентів, що робить їх взаємодію більш природною та продуктивною. У цьому контексті вирішальне значення має адаптивне управління, оскільки в його основі лежить діалог між суб'єктом і об'єктом управління при узгодженні цілей.

Аналіз ієрархії зв'язків у професійній діяльності науково-педагогічних працівників дає змогу зробити висновки, що ефективна робота структурних підсистем вищого навчального закладу, зокрема в ланці «кафедра» – «студентська академічна група», значною мірою залежить від рівня їх комунікативних зв'язків, на основі яких визначається тип управлінської діяльності керівника. Чим вищий рівень діалогічної взаємодії, тим вища продуктивність навчання у студентів і професіоналізм у науково-педагогічного працівника. Тому у контексті професійного зростання доцільно розглядати технології, які забезпечують діалогову взаємодію, які спрямовані на саморозвиток людини.

Однією з таких технологій є коучинг. Коучинг є основою міжособової

комунікації діалогу між коучем та тим, хто підлягає процедурам коучингу, в ефективному, орієнтованому на результат контексті. Коучинг базується на трьох основних принципах, а саме: переконанні, цінностях і цілях. Усі ці принципи знаходять своє відображення у релятивній особливості особистості, тому, у процесі здійснення управління якістю підготовки фахівця, вони будуть також психолого-педагогічною основою з урахуванням якої буде відбуватися будь-яка педагогічна діяльність. Коучинг є однією з ефективних технологій управління професійною діяльністю. По-перше, коучинг зосереджений на особистому прагненні – меті і на засобах її досягнення. По-друге, коучинг спонукає зрозуміти власні цінності та дотримуватися їх задля досягнення цілей. По-третє, коучинг заперечує обмеження переконань та закріплює позитивні твердження, виокремлюючи завдання, що забезпечують зворотний зв'язок [4]. Технології коучингу допомагають людині усвідомити ситуацію, працюють над його цілями й цінностями, вказують, у який момент можна зробити вибір, борються зі звичками, які гальмують людину, і підтримують у змінах, які людина здійснює. Саме тому, коучинг є ефективною технологією при роботі зі студентами та викладачами.

Отже, цінність є справжньою причиною й підґрунтям для досягнення мети. Мета повинна відповідати цінностям студента (викладача). Розуміючи свої цінності, людина вільна шукати й знайти кращий спосіб задоволення своїх потреб. При дотриманні цінностей зберігається мотивація. Якщо з'ясувати для себе цінність, що стоїть за метою, то, просування до мети перетвориться у задоволення. Насамперед, коуч-сесія допомагає викладачу (студенту) прояснити власні цілі, що значно підвищує мотивацію при викладанні (навчанні) та приводить до підвищення їх якості. Нами було проведено коуч-сесії із викладачами кафедри та студентами, які навчаються на перших, других та третіх курсах нашого університету щодо виявлення їх цінностей. Для визначення їх цінностей було вибрано поширену методику М. Рокіча, яка визначає змістову спрямованість особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, інших людей, самого себе, а також є підґрунтям основи світосприйняття й ядром мотивації життєвої активності та життєвої філософії. М. Рокіч виокремлює два типи цінностей: термінальні (цінності-цілі), такі в яких кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути, та інструментальні (цінності-засоби), це такі переконання, в яких певний спосіб дії або якість особистості є переважною у певній ситуації [5]. Для визначення ціннісно-змістової єдності викладачів та студентів як умови їх взаємодії, викладачам та студентам на коуч-сесії було запропоновано цінності які необхідно було розподілити на найбільш важливі, важливі та менш важливі. При порівнянні відповідей, було отримано наступні результати: по-перше, в основному у студентів та викладачів співпадали визначення більш та менш важливих цінностей, так найбільш важливими цінностями першої групи для студентів та викладачів були любов, щасливе сімейне життя та активне життя, щодо другої групи – це чесність (правдивість, щирість), вихованість (гарні манери). До важливих цінностей було віднесено такі цінності з першої групи: продуктивне життя (максимально повне використання внутрішніх ресурсів), впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів), до другої групи: раціоналізм та ефективність у діях (любов до праці, продуктивність в роботі). До менш важливих можна віднести з першої групи цінностей: красу природи та мистецтва (переживання

школьного образования, в том числе организации учебного процесса, квалификаций учителей, градации учебных заведений, контроля со стороны органов управления образованием. **Ключевые слова:** Канада, система школьного образования, Эгертон Раерсон, педагогические взгляды.

Summary. The article discusses issues of educational views of Egerton Ryerson on the system of public instruction in Canada. Main principles of the system of public instruction have been discussed. Ryerson's ideas in relation to the various elements of the system of public instruction have been studied, including organization of the educational process and methods of instruction, teacher qualifications, gradation of the educational institutions and its overall control and administration. **Keywords:** Canada, system of public instruction, Egerton Ryerson, educational views.

Література

1. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 221 с.
2. Магдач З. Т. Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади / З. Т. Магдач, Н. В. Мукан // Наукові записки: [збірник наукових статей] (Серія педагогічні та історичні науки) / Нац.пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл.: Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 84. – С. 155-161.
3. Fiorino A. The Moral Foundation of Egerton Ryerson's Idea of Education / A. Fiorino // Egerton Ryerson and His Times. / ed. By N. McDonald, A. Chaiton. – McMillan of Canada. – 1978. – P. 59-80.
4. Mahdach Z. Ryerson's Views on the System of Public Instruction in Ontario Z. Mahdach // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Наука України: перспективи та потенціал». – Одеса: Поліграфічний центр Copy Art. – 2011. – С. 108-110.
5. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada / J. H. Putman. – Toronto: William Briggs, 1912. – 272 p.
6. Ryerson E. A Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada / E. Ryerson. – Montreal: Printed by Lovell and Gibson, st. Nicolas Street. – 1847. – 207 p.
7. Thomas C. Ryerson of Upper Canada / C. Thomas. – The Ryerson press, 1969. – 151 p.

УДК 159.964.21:159.922.73

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Чайковська О. М.,

асистент кафедри психології освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Поведінка учнів підліткового віку неодноразово привертала увагу дослідників складністю та багатоманітністю проявів. Досить сильно загострюються суперечності між нормою поведінки та її порушенням, між інтересами групи і особистими міркуваннями в підлітковий період. Цим і пояснюються труднощі, що виникають в вихованні підлітків. На підлітковий

Ще одним елементом ефективної системи освіти повинні стати уніфіковані підручники. Саме вони стали об'єктом постійних скарг як зі сторони вчителів, так і батьків. Встановленням переліку підручників, які можуть використовуватись для навчання у школах, повинен займатись спеціальний орган чи органи. На думку головного управителя освіти, таке відповідальне завдання як затвердження шкільних підручників у провінції Верхня Канада повинна виконувати Рада провінції.

Важливе місце у системі загальної освіти провінції повинне відводитись контролю та перевірці діяльності навчальних закладів. Якщо вчитель відповідає за освіту у школі, то на рівні провінції уряд відповідає за систему освіти загалом. Уряд повинен слідкувати не лише за впровадженнями шкільних законів в дію, але й за їх дотриманням. «Щоб мати державну систему освіти, держава повинна встановлювати та контролювати закони... На даний момент вважається, що освіта народу залежить не стільки від прийнятих законів, скільки від управління нею» [6, с. 176].

Відповідальність за ефективну систему освіти лежить також і на самих жителях провінції. Батьки та громада повинні робити внесок в освіту дітей, скеровувати, навчати, виховувати, розуміти важливість освіти. Відвідування школи повинно стати обов'язковим [7]. Індивідуальні зусилля кожного жителя провінції повинні сприяти розвитку освіти, люди повинні виявляти бажання здобувати освіту і виконувати закони уряду. Усі елементи системи освіти провінції повинні взаємодіяти між собою. Вчителі для ефективної праці повинні ділитись досвідом з колегами, спілкуватись з батьками, зустрічатись із місцевими управителями освіти районів для обговорення актуальних проблем. Для поділу досвідом усі, хто залучений у систему освіти провінції, повинні організовувати конференції.

Висновки. Отже, основні педагогічні погляди Е. Раерсона викладені у «Доповіді про систему державної загальної освіти у Верхній Канаді». На думку педагога, система шкільної освіти Канади повинна базуватись на принципах універсальності, практичності, навчати моралі й мати релігійне спрямування, а також бути спрямованою на всебічний розвиток особистості. Запорукою ефективного функціонування системи загальної освіти є висококваліфіковані вчителі, чітка градація навчальних закладів, уніфіковані навчальні програми для кожного виду шкіл та контроль з боку органів управління освітою. Однак найосновнішим елементом ефективного функціонування системи шкільної освіти Е. Раерсон вважає ефективну співпрацю усіх жителів країни, безпосередньо чи опосередковано залучених в освітній процес.

Резюме. У статті розглянуто погляди Егертона Раерсона на систему шкільної освіти Канади. Охарактеризовано основні принципи, на яких повинна базуватись система шкільної освіти. Розглянуто пропозиції Е. Раерсона щодо різних елементів механізму ефективного функціонування системи шкільної освіти, включаючи організацію навчально-виховного процесу, кваліфікації вчителів, градацію навчальних закладів, контроль з боку органів управління освітою. **Ключові слова:** Канада, система шкільної освіти, Егерстон Раерсон, педагогічні погляди.

Резюме. В статье рассматриваются педагогические взгляды Эгертона Раерсона на систему школьного образования Канады. Охарактеризованы основные принципы, на которых должна основываться система школьного образования. Рассмотрены идеи Э. Раерсона относительно разных элементов

прекрасного у природі та мистецтві), щастя інших (благополуччя, розвиток та удосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому); до другої групи: непримиренність до недоліків у собі та інших) та високої вимоги до життя. Отже, нами було виявлено основні прагнення як студентів, так і викладачів. Знання про цінності людини надає матеріал щодо розуміння вмотивованості до навчання або викладання, не відбудеться ефективна дія, якщо людина не вмотивована. За допомоги виявлення цінностей можна більш якісно спрямовувати людину на результат праці або коригувати цінності щодо потреб суспільства. Так, наприклад, для безперервної самоосвіти та самоуправління однією з необхідних цінностей з першої групи є розвиток (робота над собою, постійне духовне та фізичне удосконалення), яке не є важливим для студентів (за результатами коуч-сесії), проте, викладачі надають перевагу такій цінності, так, викладачі можуть спрямовано вплинути на студентів щодо формування цінності яка є важливою для їх подальшого життя. У такий спосіб можна розглянути й інші цінності студентів, які не важливі для них на першому курсі, проте набувають значення на наступних курсах навчання у процесі роботи викладачів зі студентами щодо їх цінностей. У студентів різних курсів цінності змінюються, наприклад, цінність першої групи – цікава робота, другої – освіченість була менш важливою для студентів першого курсу, а для студентів другого та третього курсів, вона набула актуальності. Або відбувається протилежне, якщо для студентів перших курсів була важливою така цінність, як розваги, то для студентів третього курсу вона стає менш значущою. Також у навчальному процесі необхідно звернути увагу на стовідсоткові цінності студентів, які є важливими для них і не є важливими для викладачів, а саме цінність першої групи – здоров'я (фізичне та психічне). На прикладі цієї цінності, можлива переорієнтація і цінностей викладачів, що значно підвищить продуктивність у роботі. Аналізуючи результати проведеної коуч-сесії, було визначено пріоритети у професійному розвитку викладачів та студентів, що підвищило вмотивованість у роботі і навчанні та близькість у показниках термінальних цінностей, що доводить їх ціннісно-орієнтовану єдність. Позитивна вмотивованість завжди впливає на якість у діяльності, у нашому випадку можна говорити про цілеспрямований вплив на формування у студента необхідних для суспільства якостей, іншими словами управління якістю підготовки фахівців. Отже, результати аналізу цінностей студентів і науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу показали, що всі респонденти мають своє ставлення до цінностей. Їхня думка є спільною за одними показниками, наприклад, такі як: активне діяльнісне життя, цікава робота, любов, щасливе сімейне життя, вихованість, освіченість, а є – що має великі розбіжності, наприклад, здоров'я (фізичне та психічне), наявність добрих і вірних друзів.

Таким чином, проаналізувавши основні цінності студентів і викладачів можна приймати управлінські рішення щодо взаємодії викладача й студента та їх результативності у роботі та навчанні. Знання цінностей людини дає підставу для коуча визначити основні цінності викладача його прагнення та намагання у житті. За допомогою виокремлених Р. Рокічем цінностей можна побачити чітку картину як термінальних, так й інструментальних цінностей людини, що дозволить більш спрямовано працювати як з науково-педагогічним працівником, так і з студентами щодо професійного їх зростання, зрозуміло на різних кваліфікаційних рівнях.

Також не менш важливим у коуч-сесіях є встановлення раппору, тобто таких взаємин, які дозволяють викладачу або студенту більше довіряти один одному та інтенсивніше розвиватися. У нашому дослідженні було проведено анкетування та виявлено імедіативність поведінки науково-педагогічних працівників і студентів.

Дослідження імедіативної поведінки викладачів і студентів широко представлено, наприклад, у зарубіжній педагогіці й соціальній психології: існує цілий ряд робіт, що висвітлюють взаємозв'язок імедіативності викладача й студента (Й. Андерсен, Д. Барингер, Р. Конавей, Й. Горхем та інші). Слід зауважити, що в Україні праці, які аналізують вербальну й невербальну імедіативну поведінку в різних соціо-комунікативних ситуаціях, сьогодні малочислені (Н. Маслова, Ю. Костигіна), а у яких був би поданий статистичний аналіз результатів анкетування студентського корпусу, якщо оцінює імедіативну поведінку науково-педагогічних працівників, – відсутній. Усі ці фактори зумовлюють актуальність дослідження імедіативності в студентській аудиторії. Предметом дослідження були особливості імедіативної – вербальної і невербальної – поведінки викладачів іноземних мов (6 осіб), які оцінював студентський корпус (200 осіб) за допомогою запропонованого тестового формату. Подібне дослідження доцільне й вчасне, оскільки дає змогу простежити та об'єктивно довести, які саме елементи імедіативної поведінки викладачів є найбільш вагомими з погляду організації роботи в аудиторії по лінії «викладач – студент» відповідно до технологій коучингу [2]. Крім того, важливим завданням для керівника або викладача чи студента є визначення рівня набутих умінь і компетенцій під час використання нових технологій на практиці. У роботі наведено розроблення нової методики статистичної обробки результатів анкетування науково-педагогічних працівників (Г. Бородай), що може бути застосовано до широкого кола питань, які розглядаються у вищій школі [2, с. 138].

Загальний висновок щодо статистичного аналізу рівня імедіативності викладачів є таким: у цьому дослідженні у 90% випадків рівні імедіативності викладачів статистично збігаються, і лише в 10% (6 з 60) випадків є різними.

Друга частина висновків стосується ймовірно-статистичного аналізу імедіативних характеристик викладачів за оцінкою студентів. У всіх чотирьох випадках підраховані середні оцінки кожного питання анкети для всіх шести науково-педагогічних працівників. Враховуючи ці середні оцінки, можна зробити такі висновки: вербальні V^+ і невербальні NV^+ характеристики

викладачів для студентів приблизно однаковою мірою значущі $V_{\text{сер}}^+ = 2,1466$,

$NV_{\text{сер}}^+ = 2,135$; невербальні NV^- більше значущі, ніж вербальні V^- , оскільки

$NV_{\text{сер}}^- = 0,9636$, а $V_{\text{сер}}^- = 1,80$ (дані оброблялися за таблицею критеріїв

Уїлкоксона, Манна, Уїтні). Аналіз імедіативних характеристик за класами показав, що головна (найбільш значуща) для студентів характеристика викладача є та, що він ставить запитання з метою залучення до розмови про предмет спілкування. Її числове значення 3,187 бали, у той час як найменш значуща – запрошення зателефонувати викладачеві за межами аудиторії, якщо

повної відповіді; завжди виправляють помилки учнів в закінченнях слів, у словосполученнях чи реченнях; вимагають перефразування поезії та прочитаної прози своїми словами; задають написання есе. Ефективне вивчення граматики, на думку освітянина, полягає не у монотонному повторенні категорій іменника, як це відбувається у канадських школах, а у навчанні дітей правильно говорити та писати рідною мовою, без помилок висловлювати власні думки, розрізняти пряме та переносне значення слова, правильно будувати складнопідрядні та складносурядні речення.

В опануванні географії важливо іти за індуктивним методом – від конкретного до загального. Спочатку увагу учнів слід акцентувати на горах, рівнинах, річках, озерах, утворенні клімату їх рідної країни, згодом – інших країн, а далі можна переходити до загальних явищ і вивчення елементів астрономії. Важливим є матеріальне забезпечення – у класі обов'язково повинні знаходитись карта і глобус.

Серед інших предметів, обов'язкових для вивчення загальноосвітніх школах, повинні бути лінійне креслення, музика, історія, природознавство (біологія та зоологія), філософія, основи механіки, хімія та астрономія, сільське господарство, фізіологія людини, цивільне право, політична економія. У загальноосвітніх школах учні повинні вивчати основні засади цих предметів, а детальніше їх повинні вимагати у школах-моделях, де гоують вчителів загальноосвітніх шкіл, та у семінаріях.

Щодо християнства, воно повинно бути основою навчання загалом і охоплювати усі предмети, які вивчаються у школі.

Друга частина Доповіді 1846 р., як зазначалося вище, зосереджена на механізмі функціонування системи шкільної освіти.

Перш за все, на думку дослідника, повинна існувати градація шкіл – відповідно, початкові школи, школи-моделі, граматичні школи та коледжі. Необхідним також є відкриття стандартних шкіл (англ. normal schools) для підготовки вчителів.

Наступним елементом системи освіти, що потребує кардинальних реформ, є, на думку Е. Раерсона, вчителі. Вчителів, так як і спеціалістів з інших професій, потрібно ретельно готувати до професійної діяльності. Для цього необхідно відкрити у провінції стандартні школи (англ. normal schools) для підготовки вчителів. У доповіді Е. Раерсон подає власні спостереження: «... під час більше як трьох місяців, проведених у південній, західній, північній та центральній Німеччині, а також під час довгих досліджень, проведених у Швейцарії, Голландії, Бельгії та Франції – я можу констатувати такі факти:

1. Упродовж всього часу я жодного разу не бачив вчителя, який би проводив урок із підручником в руках (за винятком уроку читання й правопису). Їхні книги знаходились у голові.

2. Я жодного разу не бачив вчителя, який би сидів, проводячи урок.

3. Я побував у сотнях шкіл, які разом налічували тисячі, навіть десятки тисяч учнів – і жодного разу не був свідком фізичного покарання учня. Я не бачив жодного учня зі сльозами на очах від страху бути покараним» [6, с. 166].

Е. Раерсон наголошує, що у Верхній Канаді учителювання повинно стати професією. Особливу увагу необхідно звернути на підвищення заробітної плати вчителів. Праця висококваліфікованого вчителя ціниться принаймні удвічі більше, аніж вчителя без належної професійної підготовки.

Учні повинні черпати знання із яскравих життєвих прикладів, а не просто заучувати сухі уривки тексту на пам'ять. У Доповіді Е. Раерсон наводить приклад уроку читання у старших класах пруської школи. Спочатку вчитель прочитав короткий уривок поезії про мисливця з Міссурі з правильною вимовою, наголосами та тональністю. Далі він попросив учнів проаналізувати поезію, перефразовуючи своїми словами кожний прочитаний рядок. Згодом він почав детально роз'яснювати кожну частину поезії. При чому, коли вказувалась географічна назва, вчитель детально зупинявся на географії зазначеного місця; коли йшлося про звичаї чи традиції іншої країни, він порівнював їх із традиціями рідної держави. А на домашнє завдання учні повинні були написати зміст вірша у прозовій формі.

Ще одним важливим предметом для вивчення у початковій школі є письмо. Під час навчання письму значну увагу потрібно приділяти, на думку автора, на каліграфію. Письму та каліграфії до цього часу у початкових школах Верхньої Канади не надавали значення. Вчителі не слідували за правильним держанням пера в руці дитини чи правильній поставі. Чимало часу на уроці писання витрачалося вчителем на те, щоб поладити поламані учнями пера. Вони вчилися писати, переписуючи слова та речення з дошки, однак поза межами школи вони, як правило, не могли самі нічого відтворити, а до віку тридцяти – тридцяти п'яти років взагалі забували письмо. «Шкода, що багато часу витрачається на навчання того, чого вони ніколи повністю не опановують, того, чого вони не можуть застосовувати [у повсякденній діяльності] й того, що так швидко забувається» [6, с. 87]. У зв'язку з цим, Е. Раерсон пропонує перейняти поданий вище метод навчання читання у пруських школах, оскільки цей метод передбачає одночасне опанування письма. А навчати письму освітянин пропонує за методом М. Мюлхаузера, який вже успішно був запроваджений у школах Європи. Педагог із Женеви у 1927 р. був призначений дослідити процес навчання письма у початкових школах Швейцарії. Проаналізувавши написання літер, він дійшов до висновку, що усі вони складаються із чотирьох основних елементів. Учні повинні вчитись спочатку писати ці елементи, потім їх з'єднувати у букви, а вже згодом букви поєднувати у слова. Після випробовування на практиці, метод був запроваджений в усіх школах Швейцарії. У 1834 р. він був схвалений Міністерством державної освіти Франції, а згодом, після детального вивчення, він був також одобрений Комісією освіти приватної ради її Величності королеви Англії. «Я переконаний, що запровадження його [методу] у школах Канади буде продуктивним та принесе позитивні результати» – писав Е. Раерсон [6, с. 96].

У загальноосвітніх школах одним із предметів для обов'язкового вивчення повинна бути арифметика, оскільки жоден із предметів не розвиває мислення так, як вміння додавати, віднімати, множити й ділити. У процесі навчання важливо приділяти увагу кожному учневі і вимагати точної, обдуманого відповіді від кожного.

Після опанування трьох основних предметів, згаданих вище, Е. Раерсон пропонує також вводити у загальноосвітніх школах провінції Верхня Канада граматику та географію. Необхідність граматики полягає у тому, що правильно розмовляти й писати не можливо без знання граматики. При чому вивчати граматику потрібно шляхом практики. Наприклад, вчителі у Прусії постійно розмовляють зі своїми учнями; на кожне запитання вони вимагають від них

є запитання або тема для спілкування (0,600 балів). Найбільш значуща для студентів невербальна характеристика викладача – це те, що викладач дивиться на аудиторію, звертаючись до неї (3, 241 бал), а найменш значуща – коли викладач посміхається окремим студентам у групі (1,159 балів). Студенти визначили, що найбільш неприємно, коли викладач викликає до відповіді, навіть якщо студент не бажає цього (2,261 бал), а найменш неприємна риса з цієї групи запитань, коли називає групу «моя», «я» (1,141 бал). Найбільшою негативною невербальною характеристикою викладача можна вважати те, що він/вона дивляться на дошку або у свої нотатки, коли говорять (1,070 балів), звертання до студентів монотонним нудним голосом (0,835 балів) виявилось найменш негативним у цій групі.

Отже, сукупні результати статистичної обробки дають змогу об'єктивно визначити пріоритетні можливості вербальної та невербальної поведінки викладачів у студентській аудиторії, що, в свою чергу, поліпшить мікроклімат і покращить стосунки між викладачем та студентами і, як наслідок – посилить умотивованість до навчання та досягнення вищих результатів у навчанні. Наявність таких даних дає можливість більш скерованої роботи науково-педагогічного працівника й у подальшому – вдосконалення його педагогічної майстерності, що сприятиме отриманню задоволення від роботи та підвищить бажання вдосконалювати професійну майстерність і плідно працювати зі студентами.

Висновки. Виокремлення психолого-педагогічних умов щодо ефективного управління якістю підготовки фахівців є підґрунтям для подальшого удосконалення системи освіти. Практичною цінністю роботи є розробка матеріалів щодо проведення коуч-сесій для виявлення ціннісних орієнтацій студентів та викладачів та впровадження її на практиці з метою визначення ціннісно-змістовної єдності учасників навчального процесу. Завдяки чому, на сьогоднішній день викладачі можуть відчувати зміни у результатах навчання студентів з іноземної у нашому університеті, а саме: зросла зацікавленість предметом – іноземну обирають як вибіркову дисципліну все більша кількість студентів, активність студентів з використання іноземної у навчальних цілях зросло про що свідчать виступи на конференціях іноземною, написання наукових робіт, друкування тез доповідей іноземними мовами, а також збільшилась кількість студентів, які отримали міжнародний сертифікат щодо рівня володіння іноземною мовою.

Зазначена тема має широкий спектр вивчення, який не можливо викласти в окремо взятій статті, тому є невичерпаною. Технології коучингу мають перспективу розвитку, тому що є інструментом, який дає змогу викладачам самостійно обирати шляхи удосконалення своєї професійної діяльності, що впливає на культуру педагогічної діяльності і, у свою чергу, впливає на саморозвиток студентів. Коучинг тільки починають вивчати як механізм адаптивного управління і тому, є цікавим щодо подальшого вивчення.

Резюме. У статті розглядаються психолого-педагогічні основи управління якістю підготовки фахівців у вищій школі. Виокремлюються шляхи формування ефективної взаємодії викладачів та студентів ВНЗ. Обґрунтовуються результативні технології підготовки фахівців. Зроблено наголос на необхідності дослідження особистість студента, його цінності та цілі як одного із шляхів підвищення ефективності навчання і викладання. Проаналізовано цінності викладачів та студентів щодо їх продуктивної

взаємодії. Описані результати дослідження імедіативної поведінки викладачів і студентів. **Ключові слова:** професійний розвиток, адаптивне управління, коучинг, діалогічна взаємодія, цінності, імедіативна поведінка, викладач, студент.

Резюме. В статті рассматриваются психолого-педагогические основы управления качеством подготовки специалистов в высшей школе. Выделяются пути формирования эффективного взаимодействия преподавателей и студентов вуза. Обосновываются результативные технологии подготовки специалистов. Сделано ударение на необходимость исследования индивидуальности студента, его ценностей и целей как одного из путей повышения эффективности обучения и преподавания. Проанализированы ценности преподавателей и студентов относительно их продуктивного взаимодействия. Описаны результаты исследования имедиативного поведения преподавателей и студентов. **Ключевые слова:** профессиональное развитие, адаптивное управление, коучинг, диалогическое взаимодействие, ценности, имедиативное поведение, преподаватель, студент.

Summary. The article deals with psychological and pedagogical foundation of specialists' preparation quality management at higher school. The ways of teachers and students effective mutual relations forming are distinguished. Effective technologies of specialists' preparation are grounded. It is emphasized necessity of research student's personality, his/her values and aims as one of ways of learning and teaching process efficiency increase. The teachers and students values are analysed according to their productive mutual relations. The teachers and students immediacy behaviour research results are described. **Keywords:** professional development, adaptive management, coaching, dialogic interaction, values, immediacy behaviour, higher school teachers, students.

Література

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова [та ін.]; заг. ред. Г. В. Єльнікова. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 570 с.
2. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія / Борова Т. А. – Харків: Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.
3. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект): монографія / О. В. Гончар. – Харків: ХНАДУ, 2011. – 424 с.
4. О'Коннор Дж. Коучинг с помощью НЛП: практическое руководство по достижению поставленных целей / Дж. О'Коннор, А. Лейджерс; пер. с англ. М. Котельниковой. – М.: Издательство ФАИР, 2008. – 288 с.
5. Rokeach M. The Nature of Human Value: N.Y.: Free Press, 1973. – 364 p.

Подано до редакції 27.12.2012

повсякденному житті. Не менш важливим є фізичний розвиток дитини. Система освіти, у якій немає умов для підтримання здоров'я дитини, буде недосконалою [4].

До переліку предметів, які обов'язково повинні вивчатись у початкових школах, повинні входити, перш за все: читання, правопис (англ. spelling), письмо, арифметика, а також основи християнства.

Для дітей, що щойно почали відвідувати школу, першочерговим завданням є, безумовно, навчитись читати та правильно писати слова. При цьому Е. Раєрсон заперечує загальноприйнятну практику й переконання більшості канадських освітян, що вивчення алфавіту повинне передувати опануванню вміння читання. Традиційно, спочатку учні годинами завчали на пам'ять 26 букв англійського алфавіту. Згодом, вони вивчали правопис окремих складів, які не те що не були пов'язані одним словом, але й найчастіше вимовлялись зосім по-іншому, аніж букви алфавіту. Потім склади поєднувались у слова, в яких ті самі букви вимовлялись і читались ще по-іншому. Хоча такий процес навчання був логічно продуманим – учні йшли від букви до слова – особливості англійської мови значно утруднювали його. Наприклад, перші дві літери англійського алфавіту *a* та *b* вимовляються по-різному, коли вони читаються окремо, коли сформовані у склад *ab* і коли вони формують слово *able*. У цьому випадку, на думку Е. Раєрсона, кожен наступний крок у навчанні дитини заперечує попередньо вивчений матеріал, що, в свою чергу, швидше притуплює розум дитини, аніж розвиває її розумові здібності. «Назви літер, з яких складається слово, не утворюють звуки самого слова, за винятком деяких окремих прикладів. Тобто, наприклад, шість голосних звуків мають лише шість назв, але в мові вони утворюють тридцять три різні звуки» [6, с. 67]. На початку XIX ст. звичайний урок читання у початковій школі Верхньої Канади зводився до того, що учні по одному виходили до дошки та повторяли за вчителем окремі букви алфавіту. При чому, проходило не менше пів року, поки учні опановували всі 26 літер. Дітей не навчали мислити, а лише імітувати звуки. Навіть для найрозумніших дітей час, проведений на уроці, був єдиним часом на протязі дня, коли вони не думали.

У зв'язку з цим, головний управитель освіти пропонує, по-перше, вивчати спершу читання слів, а згодом складів і літер, та, по-друге, одразу вчитись їх писати, спочатку в повітрі, потім на дощечках, і лише у старших класах на папері.

У процесі навчання учнів читанню, на думку Е. Раєрсона, важливо звертати увагу на три основні аспекти.

По-перше, потрібно розвивати техніку читання. Навчатись правильній артикуляції звуків, вимові, наголосам, паузам, тональності. Техніка читання вивчається на прикладі, який подає вчитель. Він повинен читати правильно та вимагати від учнів імітувати його читання.

По-друге, читання повинно бути інтелектуальним. Учні повинні вчитись розуміти те, що вони читають – які слова використовує автор, про які факти він розповідає. На жаль, розуміння прочитаного не було пріоритетом навчання у канадських школах початку XIX ст.

По-третє, читання повинно бути теоретичним. Під терміном «теоретичне» читання головний управитель освіти розуміє опрацювання текстів, написаних багатою літературною мовою, а не пафосних речень, які несуть мало змісту.

У 1844 р. Е. Раерсон був призначений на посаду головного управителя освіти провінції Онтаріо (англ. Chief Superintendent of Education) і наступні два роки присвятив подорожам по європейських країнах. «Доповідь про систему державної загальної освіти у Верхній Канаді», у якій педагог виклав дослідження освітніх систем європейських країн світу та власні погляди на систему освіти Верхньої Канади, була опублікована вперше у 1846 р. як парламентська доповідь; а у 1847 р. вийшли ще 3 000 примірників, які і лягли в основу шкільного законодавства Верхньої Канади. Незадовго після оприлюднення своєї Доповіді, базуючись на основних її принципах, головний управитель освіти подав на розгляд парламенту свій перший проект – Закон про загальні школи (англ. Common Schools Act), який був прийнятий парламентом і який увійшов в історію як Акт про краще відкриття та утримання загальних шкіл Верхньої Канади 1846 р. (англ. An Act for the Better Establishment and Maintenance of Common Schools in Upper Canada).

Доповідь про систему загальної початкової освіти у Верхній Канаді складається із двох частин. У першій – розглядаються загальні засади системи освіти та предмети, які обов'язково повинні вивчатись у школах. У другій частині Доповіді автор подає механізм функціонування самої системи освіти, зосереджуючи увагу на основних функціях органів управління освітою, підготовці вчителів, виборі підручників.

На думку Е. Раерсона, у систему загальної освіти Верхньої Канади повинні бути покладені такі принципи:

- універсальність – освіта повинна бути однаково доступною як для багатих, так і для бідних жителів країни. «Саме бідні жителі потребують допомоги від уряду і вони повинні стати об'єктом його підтримки; багаті самі можуть дати собі раду. – писав Е. Раерсон, – початкова освіта усіх людей повинна стати основним завданням нормативної та адміністративної політики уряду» [6, с. 20].

- практичність – набуті у навчальному процесі знання повинні використовуватись людьми у повсякденному житті;

- релігійність та мораль – освіта повинна навчати основним засадам правильної поведінки людини у суспільстві та моральним нормам, що містяться у Святому Письмі. Релігія в освітньому процесі у жодному випадку не повинна набувати форми проповідування чи сектанства; разом з цим, християнство повинно стати основою структури системи загальної освіти;

- всесторонній розвиток усіх людських здібностей – як розумових, так і фізичних. У процесі навчання людина повинна навчитись мислити, а набуті знання повинні розвивати її. Дитину не можна назвати освіченою, якщо вона повторює тексти, завчені нею на пам'ять, і не може відповісти на запитання до тексту. До цього часу навчання було організоване таким чином, що не потребувало від вчителя чи учнів особливих інтелектуальних зусиль, а тому і отримало назву антиінтелектуального навчання. Е. Раерсон наголосив, що для розвитку активного мислення учнів необхідним є вивчення матеріалу шляхом його розуміння та аналізу. У процесі такого навчання звичайно, основну роль відіграє вчитель. Він не стільки користується підручниками, як власним розумом і адаптує подачу матеріалу та його кількість до індивідуальних потреб учнів. Вчитель відповідає на запитання учнів; пояснює усі незрозумілі місця; поєднує дисципліну з іншими, близькими їй предметами; екстраполює розглянутий теоретичний матеріал на його практичне застосування у

УДК 371.132.125

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Богослова Елена Георгиевна

Актуальность темы исследования. Переход страны на рыночные условия развития экономики ставит на одно из важнейших мест конкурентоспособность продукции, техники и технологии, кадровых ресурсов. В этих условиях человек выступает активным субъектом на рынке труда, имеющим возможность свободно распоряжаться своим главным капиталом – своей квалификацией. Все это поставило перед учебными заведениями профобразования новые задачи по повышению качества и эффективности обучения, воспитания и развития будущих квалифицированных специалистов.

Одним из важнейших направлений современных научно-методических исследований в отрасли психологии и педагогики есть решение вопросов модернизации профессиональной подготовки будущих психологов-практиков в процессе их учебы в высшем учебном заведении.

В общей психологии душа и тело человека воспринимаются как единое целое, в связи с чем, методы телесно ориентированной психология приобретают все большее значение.

Справедливо подчеркивается, что применение телесно – ориентированных методов, открывая телесный и эмоциональный опыт и, усиливая способность пациента к вербализации (чувств, телесных ощущений), как бы прокладывает путь к собственно вербальным методам психотерапии. Эмоции, высвобождающиеся и интенсифицирующиеся телесно – ориентированными приемами, могут поддерживаться и успешно прорабатываться далее, в ходе других видов терапии, что обеспечивает ступенчатость, преемственность, некую единую нить терапевтического процесса.[4] Однако, не следует забывать и о возможном деструктивном потенциале телесно – ориентированной терапии, который может вызвать те или иные нежелательные последствия. Среди них можно упомянуть появление панических состояний; также вместо ожидаемой релаксации может наступить напряжение, а без последующей вербализации переживания пациента могут стать скорее декомпенсирующими, нежели целительными.[7,3] Критики возражают и против грубости некоторых методов телесной терапии. Действительно, методы телесно-ориентированной терапии относятся к числу наиболее противоречивых методов, практикуемых сегодня.[7]

Телесная терапия помогает человеку осознать многие скрытые физиологические напряжения тела. Некоторые из этих напряжений позволяют нам устоять и не упасть, другие же - придают определенное выражение нашему лицу, обеспечивают позу, осанку и даже эмоциональное состояние. Некоторые напряжения являются основанием для развития в теле психосоматических нарушений и заболеваний.[2]

Телесно-ориентированная психотерапия - помогает людям снова обрести их первичную природу, которая является условием свободы, состоянием грациозности и качеством красоты. Приемы, используемые в телесной терапии, помогают найти связь между состояниями тела, разума и души. Между ощущениями, эмоциями и убеждениями.[1,2]

Телесная терапия направлена на: осознание механизмов блокировки

подавляемых, неотреагированных эмоций, таких как гнев, раздражение, обида, страх; негативные последствия которых остаются как в подсознании, так и в теле, и проявляются различными хроническими мышечными напряжениями (так называемыми "мышечными зажимами", или "мышечным панцирем"), и вследствие этого - нарушением подвижности, осанки, болевыми синдромами и болезненными состояниями.[2]

Телесно-ориентированная психотерапия является одним из основных направлений современной практической психологии, еще ее называют соматической психологией. В настоящее время в Европе и в Америке существуют свыше 50 институтов и организаций с обучающими и терапевтическими программами различных школ и направлений телесно-ориентированной психотерапии. Основные из них: биосинтез, бодинамический анализ, биоэнергетический анализ, биодинамика, соматопсихология, процессуальная психотерапия.[6]

Телесно-ориентированная терапия, прежде всего, представляет собой уникальный и эффективный способ личностного роста и целостного развития человека, помогающий связать воедино его чувства, разум и телесные ощущения, восстановит утраченные и простроить отсутствующие взаимосвязи между ними, создать условия доверительного и полного контакта человека с жизнью его тела.

Терапия обращена к телесному ядру психологического материала, это - работа с телом на языке сознания, это - "использование языка тела для лечения разума" А. Лоуэн, основатель биоэнергетического анализа - (классической школы телесно-ориентированной психотерапии), писал, что путь исцеления и роста пролегает через контакт со своим телом и через понимание его языка. Обобщая многолетний опыт терапевтической работы, он показал, что телесно-ориентированная психотерапия закладывает фундамент личностного роста; запускает в действие силы внутри личности, (которые действуют как на сознательном, так и на бессознательном уровне), чтобы увеличить или расширить все аспекты себя - самосознание, самовыражение, самообладание.[1]

Существенной особенностью телесно-ориентированной терапии является то, что работа с телом создает уникальные возможности терапевтического воздействия "вне цензуры сознания", что позволяет обнаружить истинные истоки наболевших проблем, получить доступ к глубинным уровням бессознательного, представленным в теле. Эта особенность предопределяет высокую эффективность телесно-ориентированного подхода в оказании психологической помощи, в создании условий разрешения проблем, которыми изобилует человеческая жизнь.[3,4]

Телесно-ориентированная терапия способствует выведению на уровень осознания тех глубинных аспектов скрытого бессознательного процесса, происходящего между клиентом и терапевтом, которые обычно неразличимы и мало доступны для работы в "вербальных" методах терапии. В различных направлениях многолетние теоретические и практические исследования посвящены изучению языка стрессов и травм, их влияния на состояние тела и души, разработаны способы их исцеления, специальные методики и техники, теория и практика психосоматической коррекции личности. При этом важно, что соматические симптомы психических травм понимаются как телесные проявления переживаний и поведения человека.

територій Канади й досі лежать в основі їхнього шкільного законодавства. За час перебування Е. Раерсона на посаді головного управителя освіти провінції Онтаріо (1844-1876) – сучасна посада міністра освіти, було вперше: запроваджено вимоги щодо професійної кваліфікації вчителів і відкрито навчальні заклади для їх підготовки; укладено уніфіковані навчальні програми для державних шкіл; створено систему градації навчальних закладів (початкова школа, середня школа, граматична школа, коледж, університет); затверджено та уніфіковано підручники, що відповідали б навчальним програмам кожного навчального закладу; укладено стандарти для будівництва приміщень навчальних закладів (визначено вимоги щодо вентиляції приміщень, опалювання та санітарії, тощо); встановлено чіткий розподіл повноважень органів управління освітою, вимоги щодо кваліфікації освітніх менеджерів усіх рівнів; відкрито спеціальні школи для дітей із сенсорними обмеженнями, тощо. Найосновніша заслуга Е. Раерсона – у результаті його активної педагогічної, просвітницької та суспільно-політичної діяльності початкова та середня освіта стала безкоштовною, обов'язковою та доступною для усіх громадян. Отже, дослідження педагогічних поглядів Е. Раерсона є ціннісним для педагогіки та представляє особливий науковий інтерес.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням наукової спадщини відомого канадського педагога займалися в основному зарубіжні вчені: К. Томас [7], Дж. Путман [5], А. Фіоріно [3] тощо. Серед вітчизняних науковців важливими для дослідження виявились праці Л. Карпинської [1], З. Магдач [4], Н. Муқан [2]. Однак недостатня вивченість теми у вітчизняній науково-педагогічній літературі зумовила необхідність ґрунтовного аналізу педагогічних поглядів Е. Раерсона на систему шкільної освіти.

Метою статті є дослідити педагогічні погляди Е. Раерсона на систему шкільної освіти. Відповідно до мети, були поставлені завдання: розглянути праці Е. Раерсона, у яких викладено його педагогічні погляди, охарактеризувати головні принципи, покладені в основу шкільної освіти Верхньої Канади (сучасна провінція Онтаріо) та розглянути ідеї Е. Раерсона щодо механізму функціонування системи шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. За понад 50 років продуктивної діяльності Е. Раерсона, окрім освітніх законів, з-під його пера вийшли сотні творів різноманітного характеру, зокрема, статті, книги, памфлети, журнали. Усі ці твори відіграли важливу роль у формуванні громадської думки щодо формування та розвитку системи освіти не лише провінції Онтаріо, але й сусідніх канадських провінцій. Необхідно також зазначити, що літературна діяльність Е. Раерсона не обмежувалась лише освітньою тематикою. Він був автором книг політико-економічного, історичного та релігійного характеру, а саме: «Лоялісти Америки та їхні часи», «Канадський методизм», «Перші уроки християнської моралі для канадських сімей та шкіл», «Перші уроки сільського господарства для канадських фермерів та їх сімей», «Основи політичної економії або як збагачуються люди та країна», а також автобіографічної «Книги мого життя». Оскільки предметом нашого дослідження є освітня діяльність педагога, зробимо спробу детальніше вивчити його погляди на освіту, які Е. Раерсон виклав у «Доповіді про систему державної загальної освіти у Верхній Канаді» (англ. A Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada) 1846 р.

акмеологического, психологического и личностного подходов к ее изучению. Интеграция данных подходов позволяет определить профессиональную психологическую культуру государственных служащих как сущностную интегральную характеристику личности, которая представляет собой комплекс психологических характеристик специалиста, обеспечивающих эффективность функционирования психологических аспектов профессиональной самореализации и сохранения внутреннего психологического комфорта специалиста. **Ключевые слова:** профессиональная психологическая культура государственных служащих, акмеологический, психологический, личностный подходы к изучению профессиональной психологической культуры.

Summary. This article analyzes the civil servants' professional psychological culture as personality culture according to the acmeological, the psychological and the personal approaches. The integration of these three approaches allows distinguishing of the civil servants' professional psychological culture as the essential integrated characteristic of the personality, which is the complex of the psychological characteristics of the employee and which ensures the efficient functioning of the psychological aspects of professional fulfillment and preservation of internal psychological comfort of the employee. **Keywords:** professional psychological culture of a civil servant, acmeological, psychological, personal approaches to the professional psychological culture investigation.

Література

1. Гришина Е. Н. Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология / Гришина Елена Николаевна; Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М., 2001 – 207 с.

2. Улунова Г. Є. Підходи до вивчення професійної культури у психології [Текст] / Г. Є. Улунова // Особистість у просторі культури: Матеріали III Севастопольського міжнародного науково-практичного симпозіуму 17 вересня 2011 р. / За ред. Г. О. Балла, О. Б. Бовть. – Севастополь: Рібест, 2011. – С. 167-169.

УДК 37(71)(092)

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЕГЕРТОНА РАЕРСОНА (1803-1888) ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

Гук Людмила Іванівна,

Львівський інститут економіки і туризму, м. Львів

Постановка проблеми. Егертон Раерсон (1803-1888) – освітнянин, політик, журналіст, педагог та активний громадський діяч – увійшов в історію Канади як засновник системи освіти провінції Онтаріо. Оскільки інші новоутворені провінції перейняли систему освіти Онтаріо як найбільш досконалу, Е. Раерсона по праву можна вважати засновником системи загальної освіти всієї Канади. Закладені ним основи управління системою шкільної освіти, розподілу повноважень у сфері освітньої політики, постійно вдосконалюючись, ефективно застосовуються на території всієї Канади і в наш час. А розроблені ним законопроекти системи шкільної освіти 1844, 1850 р. та 1871 р., прийняті парламентом провінції Онтаріо, були перейняті урядами інших провінцій та

Телесно-орієнтованна психотерапія направлена не на їх усунення, а на те, зробити їх доступними переживанню і осознанню, соотнося чувства и поведение (ставшие невротическими или патологическими), с жизненными представлениями, смыслами и ценностями человека. В терапии используются, кроме общепринятых, и специальные средства психотерапевтического воздействия, расширяющие возможности личностного роста и оздоровления человека. Например, терапевтическая работа с движением, дыханием, мышечным тонусом, энергобалансом и функциями тела; с энергетическими и межличностными границами; с ресурсами развития и ощущением безопасности.

Теоретические основы телесно-ориентированных психотехнологий были разработаны В. Райхом в 30-ые годы XX ст. [2] и развитые в дальнейшем в школах А. Лоуэна (из позиций биоэнергетического психоанализа) [1], А. Янова (первичная терапия или терапия первичного крика) [7], Ф. Александера (комплексы двигательных упражнений, связанных с выявлением и улучшением привычных телесных поз) [7] и М. Фельденкрайза (осознание и развитие телесной энергии) [7], А. Минделл (процессуальная терапия) [3;7], Ассаджолли (психодрама), В. Никитина (пластично-когнитивная терапия) [5], Д. Пьер-Ракоса (энергетика) [7], Д. Боаделла (соматическая терапия - биосинтез) [6], Ч. Келли (радика) [7], С. Келеман (соматический процесс) [7]; М. Браун (организмична психотерапія) [7]; А. Янив (первичная терапия, или терапия первичного крика) [7]; И. Рольф (структурная интеграция, или рольфинг) [7]; Г. Бойса (биоэнергетическая психология) [6]; Л. Марчер (биоэнергетика, или психология соматического развития) [6]; Ш. Селвер (чувственное осознание); Ф. Гласер (психотоника) [3]. Исторические корни ТОПЫ лежат в трудах Ф. Месмера, Ш. Рици и Же.-П. Шарко, И. Бернхейма, В. Джемса и П. Жане, в одном ряду с которыми стоит теория И. М. Сеченова о "мышечном чувстве" [3]. В сферу ТОПА входит также ряд оригинальных отечественных методик, в первую очередь танатотерапия (В. Баскаков) [3]. Ближким к ТОПУ представляется ряд методик, фрагменты которых могут использоваться в работе с клиентами: М. Розен (Розен-метод); Е. Зуев (БЕСТ), М. Белокурова (инсайт-метод) [3], Р. Лабан (разные виды двигательной и танцевальной терапии, включая анализ движений и техник актерского мастерства, телесно-дыхательные и звуковая психотехника, а также восточные виды телесных практик) [7].

Арт-терапия, как научно-обоснованного, преимущественно эмпирического, метода стала формироваться приблизительно в середине XX века. Однако за такой небольшой исторический срок она достигла состояния «зрелости», о чем свидетельствует ее широкое внедрение в различные сферы практической работы, глубина и системность методологии.

На наш взгляд, арт-терапия является именно той методологической базой, способной объединять в себе и достижение научной мысли, и опыт искусства, интеллект человека, его чувства, рефлексию и деятельность.

Использование методов арт-терапии в практической работе не только психологов, но и педагогов, направленно на реализацию как психокоррекционных, так и воспитательных заданий; содействует развитию творческого отношения личности к действительности (учеба, общение, семейному взаимодействию и так далее).

Широкое приложение арт-терапевтических технологий, в частности телесно-ориентированных методов психотерапии позволяют облегчить

процесс адаптации новопришедших студентов к условиям высшего учебного заведения, снизить внутреннее напряжение, неуверенность и тревожность первокурсников, которая будет способствовать повышению эффективности их последующей учебы.

Телесно-ориентированные психокоррекционные методы способствуют гармонизации эмоциональной, интеллектуальной, волевой и физической составляющих личности; выявление внутренних потребностей, желаний и чувств; развитию творческой активности студентов за счет повышения уровня самого принятия и снижения уровня тревожности. Таким образом, актуальность, практическая значимость и недостаточная теоретическая разработанность проблемы, обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Подготовка будущих психологов-практиков к применению телесно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности».

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование выполняется в пределах комплексной темы „Теоретико-методологические принципы психокоррекции личности» (номер государственной регистрации 0110U006396) кафедры психологии Республиканского высшего учебного заведения „Крымский гуманитарный университет“ (г. Ялта).

Объект исследования: подготовка будущих психологов-практиков к профессиональной деятельности.

Предмет исследования: условия подготовки будущих психологов-практиков к использованию телесно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование и эмпирическое исследование процесса подготовки будущих психологов-практиков к использованию в профессиональных телесно-ориентированных технологиях.

Задание исследования:

1. Проанализировать состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической и научно-методической литературе, уточнить суть понятия «арт-терапевтические технологии» и их роль в модернизации психологического образования на современном этапе его развития; определить методологические и теоретические основы исследования готовности будущих психологов-практиков к использованию арт-терапевтических технологий в профессиональной деятельности.

2. Обосновать диагностический инструментарий, которой используется в психодиагностике готовности будущих психологов-практиков к будущей профессиональной деятельности, разработать показатели и критерии готовности будущих психологов-практиков к использованию арт-терапевтических технологий в практической работе.

3. Определить условия подготовки будущих психологов-практиков к использованию арт-терапевтических технологий в работе с клиентами.

4. Теоретически обосновать и экспериментально апробировать эффективность предложенных психолого-педагогических условий подготовки будущих психологов-практиков к использованию арт-терапевтических технологий в профессиональной деятельности.

Для решения поставленных заданий нами используются следующие **методы исследования:** *Теоретические:* анализ психолого - педагогической и

службовців, зумовлюючих якісні та кількісні показники їх професійної культури, взагалі, та професійної психологічної культури, зокрема, зазначимо, що процес розвитку професійної психологічної культури державних службовців обумовлений інтегрованістю наступних особистісних якостей: адекватною самооцінкою, інтернальністю, задоволеністю, упевненістю, самостійністю, рефлексивністю, креативністю, високим рівнем домагань, цілеспрямованістю, вираженістю «Я» тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Поняття «професійна психологічна культура» використовується як у широкому (культура професійної групи), так і у вузькому значенні (культура особистості). Професійна культура як культура особистості співвідноситься з акмеологічним, психологічним та особистісним підходами до її вивчення. З позицій акмеологічного підходу до акмеологічних інваріантів, що зумовлюють професійну психологічну культуру державних службовців, відносяться такі особливості професійної Я-концепції, як висока самоефективність, інтернальний локус контролю, висока професійна самооцінка, самоповага, самоконтроль, комунікативно-управлінські здібності, рефлексивна компетентність тощо. Професійна психологічна культура державних службовців з точки зору психологічного підходу визначається сукупністю певних психологічних характеристик її носіїв, а саме: інтелектуальними особливостями, психофізіологічними характеристиками та особистісними властивостями. З позицій особистісного підходу процес розвитку професійної психологічної культури державних службовців обумовлений інтегрованістю наступних особистісних якостей: адекватною самооцінкою, інтернальністю, задоволеністю, упевненістю, самостійністю, рефлексивністю, креативністю, високим рівнем домагань, цілеспрямованістю, вираженістю «Я» тощо.

Інтеграція акмеологічного, психологічного та особистісного підходів дозволяє визначити професійну психологічну культуру державних службовців як сутнісну інтегральну характеристику особистості, що являє собою комплекс психологічних характеристик фахівця, які забезпечують ефективність функціонування психологічних аспектів професійної самореалізації та збереження внутрішнього психологічного комфорту фахівця.

Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі професійної психологічної культури державних службовців як культури мікросистеми.

Резюме. У статті аналізується професійна психологічна культура державних службовців як культура особистості з точки зору акмеологічного, психологічного та особистісного підходів до її вивчення. Інтеграція даних підходів дозволяє визначити професійну психологічну культуру державних службовців як сутнісну інтегральну характеристику особистості, що являє собою комплекс психологічних характеристик фахівця, які забезпечують ефективність функціонування психологічних аспектів професійної самореалізації та збереження внутрішнього психологічного комфорту фахівця. **Ключові слова:** професійна психологічна культура державних службовців, акмеологічний, психологічний, особистісний підходи до вивчення професійної психологічної культури.

Резюме. В статье анализируется профессиональная психологическая культура государственных служащих как культура личности с точки зрения

акмеологічної культури державних службовців (складовою якої є професійна психологічна культура державних службовців), що залежить від типу рефлексивної саморегуляції. Дослідницею емпірично доведено, що найменше значення за шкалою результативності життя мають державні службовці, які належать до інтровертовано-екстернального типу саморегуляції. Найбільш успішними в житті вважають себе державні службовці екстравертовано-інтернального типу саморегуляції. А.О. Деркач також пов'язує розвиненість психологічної культури державних службовців з екстравертованістю останніх. Разом з тим, процес розвитку психологічної культури державних службовців, на думку вченого обумовлений оцінюванням резервів психіки на рівні рефлексії і переживань різних станів та максимальним психічним забезпеченням. Таким чином, професійна психологічна культура державних службовців з точки зору психологічного підходу визначається сукупністю певних психологічних характеристик її носіїв, а саме: інтелектуальними особливостями, психофізіологічними характеристиками та особистісними властивостями. Аналіз останніх є прерогативою особистісного підходу до професійної психологічної культури державних службовців.

З позицій *особистісного підходу*, що є конкретизацією вищерозглянутого психологічного підходу, професійна психологічна культура державних службовців розуміється як цілісна, сутнісна інтегральна характеристика особистості державного службовця, яка є умовою ефективної реалізації психологічної складової професійної діяльності й одним із завдань професійного самовдосконалення. Поширеним є підхід, згідно якому особистісні характеристики, що лежать в основі психолого-педагогічної компетентності державних службовців, поділяються на три групи: 1) «ставлення до себе в справах» (самокритичність, здатність до самовдосконалення, самоповага тощо); 2) «ставлення до підлеглих і співробітників» (об'єктивність, чуйність, взаєморозуміння, колективізм, схильність до керівництва, прямотинісність, принципівність тощо); 3) «ставлення до справи» (справедливість, добросовісність, відданість справі, ініціативність, прагнення до раціоналізму і високої якості, цілеспрямованість, обов'язковість тощо).

В основі психологічної культури державних службовців, за Н.Т. Селезневою, лежать такі особистісні характеристики, як відповідальність і рефлексія. Дослідниця вважає, що визначення особливостей психологічної культури кадрів державної служби повинно відбуватись на основі характеристики чотирьох типів осіб: відповідальний – рефлексивний, відповідальний – нерефлексивний; невідповідальний – рефлексивний, невідповідальний – нерефлексивний. О.В. Селезнева зазначає, що рефлексивна саморегуляція виступає як аутопсихологічний механізм розвитку акмеологічної культури державного службовця (складовою якої є професійна психологічна культура), адже, якщо у державного службовця відсутня творча спрямованість на акмеорієнтовані самозміни, заснована на рефлексії, то у нього не відбувається «запуск» механізму саморегуляції. При оцінці психолого-педагогічної компетентності державних службовців під час проведення атестації не залишаються поза увагою їх вольові якості (наполегливість, завзятість, здатність до подолання труднощів, самовладання, рішучість).

Узагальнюючи дослідження щодо особистісних характеристик державних

методической литературы по проблеме исследования с целью определения теоретико-методологических принципов исследования; *Эмпирические*: анкетирование, беседы, наблюдения, для определения особенностей использования арт-терапевтических технологий и телесно-ориентированных тестов в практической работе психологов, анализ учебной документации (учебных планов, программ) с целью определения наличия содержания подготовки будущих психологов-практиков, эксперимент (констатирующий и формирующий) для определения уровней готовности будущих психологов-практиков к использованию арт-терапевтических технологий в своей профессиональной деятельности и проверки предложенных психолого-педагогических условий; *Статистические*: сравнительный анализ данных эмпирических исследований, математико-статистические методы с целью количественной и качественной обработки результатов исследования и установления количественных зависимостей между исследуемыми явлениями и процессами.

Научная новизна исследования: впервые разработанная и обоснованная модель подготовки будущих психологов-практиков к использованию телесно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности, установлены критерии и уровни готовности будущих психологов к использованию арт-терапевтических технологий в их практической деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что использование арт-терапевтических технологий в подготовке будущих психологов-практиков и в их последующей профессиональной деятельности способствует формированию профессиональной идентичности будущих специалистов, развития их рефлексии, творческого потенциала, а также формирования оптимального социально-психологического климата в коллективе. Учитывая тот факт, что телесно-ориентированные технологии не имеют противопоказаний, можно сделать вывод о том, что этим техникам надлежит занять достойное место в современной психологии.

Результаты исследования могут быть использованы для усовершенствования образовательного процесса в высших учебных заведениях, а так же при подготовке и повышении квалификации специалистов по направлению «Вековая психология» и «Педагогическая психология».

Резюме. Стаття присвячена необхідності об'єктивно переосмислити і проаналізувати значення телесно-орієнтованої технології, которая необходима для внедрения в учебно-образовательный процесс при подготовке практиков-психологов. Для обоснования данного взгляда привлекаются теоретические методы психологов различных направлений.

Резюме. Стаття присвячена необхідності об'єктивно переосмислити і проаналізувати значення тілесно-орієнтованої технології, яка потрібна для впровадження в учбово-освітній процес при підготовці практиків-психологів. Для обґрунтування цього погляду притягуються теоретичні методи психологів різних напрямів.

Summary. Article is devoted necessity objectively to rethink and analyse value of the corporally-focused technology which is necessary for introduction in uchebno-educational process by preparation of experts-psychologists. For a substantiation of the given sight theoretical methods of psychologists of various directions are involved.

Литература

1. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела: Пер. с англ. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000. – 208 с.
2. Райх В. Характероанализ / Общ. ред. А. В. Росохина. – М.: Республика, 1999. – 461 с.
3. Свободное тело. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Ред.-сост. В. Ю. Баскаков. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. – 224 с.
4. Тхостов А. Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 278 с.
5. Никитин В. Н. Пластикодрама. Новые направления в арт-терапии. - М.:» Когито - Центр», 2003. - 183с.
6. Телесная психотерапия. Бодинамика:[пер. с англ.] / Ред.-ТЗ1 сост. В. Б. Березкина - Орлова. - М.: АСТ:МОСКВА, 2010. - 409с.
7. Тимошенко Г. В., Леоненко Е. А. Т41 Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство. - М.: Психотерапия 2006. - 480с.

УДК 378.147:621.311

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭЛЕКТРИКОВ

Бугаева Полина Викторовна,

*Севастопольский национальный университет
ядерной энергии и промышленности, г. Севастополь*

Постановка проблемы. В связи с социально-экономическими преобразованиями в стране возросла потребность в инженере, обладающим новым типом мышления, способным успешно, творчески и быстро решать профессиональные задачи и проблемы. Профессия инженера-электрика является одной из наиболее быстро развивающейся, что обусловлено прогрессом техники и технологий, а также масштабом их применения. На первый план профессионального образования выходит подготовка высококвалифицированных специалистов соответствующего профиля и уровня, которые готовы к постоянному профессиональному росту, самообразованию и самореализации. Технический вуз должен подготавливать не просто знающего специалиста, а специалиста, способного разбираться и ориентироваться в системе «природа-человек-техника». Поэтому, кроме овладения фундаментальными знаниями, необходимо также работать в направлении общей и профессиональной культуры будущих инженеров [2].

Однако существующая система подготовки инженера-электрика не соответствует в полной мере потребностям общества в развитии конкурентоспособного, компетентного специалиста. При обучении во многом преобладает устаревший стиль, а инновационные процессы и методики только набирают силу. Недостаточно внимания уделяется развитию самостоятельности, креативности, личности инженера.

В связи с этим возникает определенное противоречие между формированием творческой самостоятельности студентов и возможностями существующей системы подготовки инженера-электрика, которая удовлетворяла бы его в полной мере. Возникла необходимость раскрыть педагогические условия, которые обеспечивают формирование

рольову позицію, здійснювати співробітництво, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії).

Відповідно, до акмеологічних інваріантів, що зумовлюють професійну психологічну культуру державних службовців, відносяться такі особливості професійної Я-концепції, як висока самоефективність, інтернальний локус контролю, висока професійна самооцінка, самоповага, самоконтроль, комунікативно-управлінські здібності, рефлексивна компетентність тощо.

З позицій *психологічного підходу* професійна психологічна культура державного службовця являє собою комплекс психологічних характеристик фахівця, що зумовлюють ефективність та результативність психологічної складової його професійної діяльності. Вперше гіпотеза про особливості психології державного службовця – «бюрократичного типу особистості» – була висунута в 1940 р. американським соціологом Р.К. Мертоном. Дослідження, які проводилися вітчизняними та зарубіжними дослідниками пізніше, дозволили визначити психологічні характеристики державних службовців, що мають безпосередній вплив на психологічну складову їх професійної діяльності.

У сучасній практиці психологічні характеристики державних службовців традиційно визначаються з урахуванням трьох блоків: 1) особистісного (активність, ділова спрямованість, комунікація, мотивація, вміння приймати правильні рішення тощо); 2) інтелектуального (особливості пізнавальних процесів, аналітичність мислення тощо); 3) психофізіологічного, пов'язаного з особливостями нервової системи (сила і лабільність нервових процесів в розумово-мовній діяльності, працездатність, стійкість до стресів, емоційна стійкість тощо). Особистісні характеристики державних службовців у контексті їх психологічної культури ми розглянемо при аналізі особистісного підходу до професійної психологічної культури. Конкретизуємо інтелектуальні та психофізіологічні характеристики державних службовців у контексті їх професійної психологічної культури.

Природно, що без достатнього рівня розвитку пізнавальних процесів значно ускладнюється виконання державними службовцями як взагалі професійних обов'язків, так і забезпечення психологічної складової їх реалізації. Недаремно, інтелектуальна культура є одним з інваріантів професійної психологічної культури державних службовців. Так, розвиненість словесно-логічної пам'яті, уважності, кмітливості тощо рекомендовано визначати при оцінці психолого-педагогічної компетентності державних службовців під час проведення їх атестації. У цих самих рекомендаціях щодо проведення атестації державних службовців передбачена оцінка витривалості та енергійності державних службовців.

В.В. Пластун при розробці професіограм визначено особливості нейродинаміки для різних посад державних службовців. Так, для керівників вищого та середнього рівнів управління в системі державної служби бажаною є середня або сильна нервова системи, рухливість, лабільність нервової системи, гарний тонус. Серед головних бухгалтерів перевагу мають особи з середньо-слабкою нервовою системою. Керівник кадрової служби, в ідеалі, повинен мати середньої сили врівноважену, рухливу нервову систему. Професійна діяльність секретаря-діловода та секретаря керівника висуває підвищені вимоги до сили, рухливості та врівноваженості нервової системи.

Властивості темпераменту враховані О.В. Селезневою при вивченні

службовця визначається як «інтегративне новоутворення особистості, що виконує проектно-регулюючу функцію психіки, яка полягає в оптимальній самореалізації особистості в процесі взаємодій і здійснення професійної діяльності на рівні соціально бажаних стандартів в умовах приписів і обмежень в сучасній системі державної служби» [1, с.11].

Окремим завданням акмеологічного підходу є виділення акмеологічних інваріантів професіоналізму державних службовців, що визначають їх професійну психологічну культуру, та їх диференціація з акмеологічними інваріантами, що визначають професійну культуру державних службовців. Це може бути зроблено за рахунок звуження переліку акмеологічних інваріантів професійної культури державних службовців на основі ключових компетенцій державних службовців.

Аналогічно професійній культурі державного службовця професійна психологічна культура представників цієї ж метапрофесії включає акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості, які бувають: а) загальними, незалежними від специфіки діяльності (для державних службовців це інтелектуальні здібності, здібності до самоконтролю та саморегуляції, комунікативні здібності, здібності до адекватної самооцінки та гнучкості тощо); б) специфічними, що відображають зміст і вимоги професійної діяльності (для державних службовців це здібності до розв'язання конфліктів у професійній групі, публічно виступати, переконувати тощо).

Окреме місце в акмеологічних інваріантах професіоналізму особистості державних службовців, за М.В. Швидкою, належить рефлексивній культурі. З нею погоджується й І.П. Лотова, яка до специфічних акмеологічних інваріантів відносить здібності державного службовця до перетворювальної діяльності в самому собі: самоусвідомлення, самопізнання, саморегулювання. Саме тому підсистему продуктивної Я-концепції як систему уявлень людини про себе, віднесено А.О. Деркачем та В.Г. Заикиним до складових професіоналізму, ми розглядаємо у зв'язку і з зовнішньою, і з внутрішньою професійною психологічною культурою державних службовців.

Т.Л. Григор'євою проаналізовані відмінності змісту Я-концепції державних службовців різних рівнів управління. Так, вираженість таких особливостей професійної Я-концепції, як «влада Я» (самоефективність у сфері діяльності, соціальна самоефективність, інтернальний локус контролю) та «цінність Я» (позитивне професійне самоставлення, рефлексивна компетентність) в більшій мірі властива державним службовцям вищої ланки управління. А державні службовці середнього рівня управління мають більш високий рівень домагань порівняно з чиновниками вищого рівня управління та державними службовцями рівня консультантів і фахівців різних категорій.

За А.О. Деркачем та В.Г. Заикиним, підсистема продуктивної Я-концепції містить: гностичні уміня (аналізувати ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності та взаємодії); проектувальні (адекватно представляти існуючі причинно-слідчі і функціональні зв'язки); конструктивні (вибудовувати і корегувати систему поведінкових, діяльнісних стратегій і стратегій побудови стосунків); комунікативні (встановлювати, реалізовувати і коригувати взаємини, адекватно регулювати стосунки всередині групи, встановлювати емоційно позитивні контакти, управляти і впливати на поведінку і ставлення); рефлексивні (адекватно реагувати на ситуацію і суб'єктів взаємодії); соціально-перцептивні уміня (вибирати відповідну

професіональних якостей майбутнього інженера-електрика в процесі навчання в технічному вузе.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури, показав, що проблемою, пов'язаною з теорією і практикою підготовки спеціалістів, їх професіональним становленням займаються Бенин В.Л., Глуханюк Н.С., Зеєр Э.Ф. і др. В трудах таких учених як Смолин Г.К., Шрейнер Р.Т. отражена методика, применяемая в обучении общетехническим дисциплинам; Батышев С.Я., Новиков А.М., Романцев Г.М., Ткаченко Е.В., Федоров В.А. - концепции профессионально – педагогического образования. Проблемы технологии и содержания обучения специальным дисциплинам рассмотрены в работах Бабанского Ю.К., Батышева С.Я., Беляевой А.П., Беспалько В.П., Гальперина П.Я., Гершунского Б.С., Думченко Н.И., Лернера И.Я., Махмутова М.И., Талызиной Н.Ф. и др. Теоретические основы формирования профессиональных умений представлены в научных трудах Батышева С.Я., Беляевой А.П., Гальперина П.Я., Жиделелва М.А., Катханова К.Н., Кузнецовой Н.Е., Леонтьева А.Н., Ломова Б.Ф., Решетовой З.А., Чебышевой В.В. и др. Однако проблема формирования педагогических условий в профессиональной подготовке инженеров – электриков, не решена.

Целью данного исследования является определения педагогических условий профессиональной подготовки инженеров-электриков.

Изложение основного материала. Любая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий (Бабанский Ю.К., Конаржевский Ю.А., Кузьмина Н.В. и др). Следовательно, нам необходимо выявить условия соответствующие педагогической системе профессиональной подготовки, т.е. педагогические условия. В философском энциклопедическом словаре понятие *условие* определяется таким образом:

- 1) как среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать;
- 2) как обстановка, в которой что-либо происходит [3].

В философии *условие* трактуется как выражение отношения предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может, как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условие образует среду, обстановку, в которой явления, процессы возникают, развиваются и существуют. Расширение совокупности объектов, необходимых для возникновения, изменения, существования педагогической системы, в современной педагогической литературе категория *условие*, рассматривает как видовое отношение в родовом понятии «обстановка», «среда», «обстоятельства».

В работах Андреева В.И. представлена следующая трактовка: педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [1].

Под педагогическими условиями приспособление студентов к будущей профессиональной деятельности мы подразумеваем совокупность внутренних и внешних обстоятельств в процессе обучения, от реализации которых будет зависеть процесс адаптации студентов к профессиональной деятельности. Педагогические условия учитываются при организации образовательного процесса, которые обеспечивают высокий уровень адаптации к

профессиональной деятельности, как необходимый составляющим компонентом профессиональной подготовки будущих инженеров-электриков.

Для того чтобы выявить педагогические условия, способствующие адаптации студентов к профессиональной деятельности, необходимо учитывать потребность общества в специалистах, способных решать задачи производства и его управления.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и обобщения опыта подготовки студентов выделим условия, обеспечивающие, адаптацию студентов к профессиональной деятельности:

1. Создание среды для активизации учебно-профессиональной деятельности студентов во время обучения.
2. Формирование профессионально важных компетенций будущих инженеров - электриков.
3. Мониторинг личностных новообразований, способствующих формированию профессионально важных качеств.

Выявленные нами условия основываются на возможностях высшего технического образования, они включают формирование профессиональных качеств и основных компонентов адаптации будущих инженеров-электриков.

Первое педагогическое условие взаимосвязано с другими и является определяющим в подготовке будущих специалистов - **создание среды для активизации учебно-профессиональной деятельности студентов во время обучения.**

Профессиональную подготовку будущего инженера-электрика можно рассмотреть как основу самоопределения личности, так как оно обеспечивает стандарт подготовки к профессиональной деятельности. Образовательная подготовка должна быть направлена на достижения оптимального уровня информированности, глубины, осознанности знаний, на стимулировании самообразования в профессиональной сфере. Психология учебной деятельности (Махмутов М.И., Матюшкин А.М.) позволяет строить обучение студентов как формирование их собственной познавательной деятельности, помогает им самостоятельно строить свою учебу. Правильное обучение приводит не просто к накоплению знаний и умений, но и дает развитие интеллектуальных способностей [4]. Поэтому, психолого-педагогическая особенность учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов структурирована на изменение познавательной структуры, их познавательного стиля. В результате появляются изменения учебно-профессиональной деятельности, также в нравственном, личностном, интеллектуальном развитии студентов, приобретение опыта и ориентация студентов в ценностях профессионального образования.

В современном техническом вузе личностно ориентированное обучение, развивающее когнитивные способности студентов, приобретает новое качественное содержание, которое определяет уровень профессиональной компетентности выпускников. Структура профессиональной деятельности предполагает наличие у выпускника, инженера-электрика, критического и творческого мышления.

Поташник М.М. считает, что творчество в деятельности проявляется в нестандартных подходах к решению проблем, в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний, в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях, в совершенствовании,

зокрема. На основі аналізу робіт зазначених авторів нами визначено, що поняття «професійна культура» використовується як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому сенсі професійна культура, за В.І. Бажуковим, – це все, створене людиною в певній професійній сфері, тобто є культурою (як мінімум) соціальної мікросистеми. У вузькому сенсі професійна культура, за В.І. Бажуковим, являє собою комплекс стійких установок свідомості та моделей поведінки людини, що історично склалися на індивідуальному, груповому і масовому рівні, у професійній сфері, тобто є культурою особистості. Крім того, в роботах вищезазначених дослідників здійснено неодноразові спроби визначити компоненти професійної культури державних службовців. Одним із інваріантів професійної культури державних службовців є професійна психологічна культура.

До третьої групи належать роботи, присвячені психологічній культурі фахівця, ззагалі, та професійній психологічній культурі державних службовців, зокрема. Це дослідження Л.Д. Деміної, А.О. Деркача, С.П. Іванової, Л.С. Колмогорової, В.М. Кузнецова, Г.І. Марасанова, Ф.Ш. Мухаметзянової, Л.О. Нестеренко, М.Є. Павлової, Н.Т. Селезневої, О.Є. Смирнової та ін. На основі робіт даних авторів нами проаналізовано особливості професійної психологічної культури державних службовців у вузькому значенні поняття з врахуванням різних підходів до її вивчення.

Метою даної статті є аналіз професійної психологічної культури державних службовців як культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна культура державних службовців, як і психологічна культура будь-якої професійної групи, може бути класифікована за різними підставами. За критерієм суб'єкта культури виокремлюється психологічна культура державних службовців як професійної групи та психологічна культура державного службовця як особистості. Крім того, за критерієм особливостей об'єктів виділяється внутрішня психологічна культура державного службовця (як чинник психологічного здоров'я та саморозвитку державного службовця) та зовнішня психологічна культура державного службовця (як чинник ефективної соціальної взаємодії державного службовця з професійним оточенням). Розуміючи усю умовність даних класифікацій, зазначимо, що психологічна культура державних службовців як культура мікросистеми більше пов'язана із зовнішньою психологічною культурою, а психологічна культура державного службовця як культура особистості стосується, насамперед, його внутрішньої психологічної культури.

Психологічна культура державних службовців як професійної групи може бути охарактеризована на основі акмеологічного, психологічного та особистісного підходів. Проаналізуємо професійну психологічну культуру державного службовця як особистості.

Враховуючи, що предметом акмеології є закономірності умови, фактори і стимули самореалізації творчого потенціалу людини протягом життєвого шляху, з позицій *акмеологічного підходу* професійна психологічна культура державного службовця являє собою цілісне, особливе новоутворення, що прогнозує і регулює саморозвиток у державних службовців якостей, які забезпечують ефективність функціонування психологічних аспектів професійної самореалізації та збереження внутрішнього психологічного комфорту фахівця. За О.М. Гришиною психологічна культура державного

12. Winter, E.: Revolution, Neoabsolutismus und Liberalismus in der Donaumonarchie / Eduard Winter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : rambler.ru/search?query=Winter+E.%3A+Revolution%2C+Neoabsolutismus+und+Liberalismus+in+der+Donaumonarchie – Заголовок з екрану. – Мова нім.

УДК 159.9:35.08

ПРОФЕСІЙНА ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ ЯК КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ

Улуніва Ганна Євгенівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

докторантка кафедри психології

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Професія «державний службовець» належить до професій соціономічного типу, що передбачає постійну роботу з людьми. Це, у свою чергу, зумовлює висунення до фахівців даного типу професій наступних вимог: домінуючого гарного самопочуття в ході роботи з людьми, розвиненої потреби в спілкуванні, здатності подумки ставити себе на місце іншої людини, швидкого й точного розуміння намірів, думок і настроїв інших людей, орієнтації у взаєминах людей, гарної пам'яті про особистісні якості співрозмовників тощо. Дане положення зумовлює значущість для професійної діяльності державних службовців розвиненості в них професійної психологічної культури. У свою чергу, визначення та розробка конкретних методів та методик розвитку професійної психологічної культури державних службовців у процесі їх професіогенезу потребує змістовного аналізу поняття «професійна психологічна культура державних службовців».

У науковій літературі з філософії, культурології, педагогіки, психології тощо виокремлюються десятки підходів до вивчення культури та її інваріантів. При цьому у межах кожного підходу існують свої концептуальні позиції та погляди щодо дефініцій культури та її інваріантів, ролі у професійній діяльності, критеріїв та показників розвитку тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Усі дослідження, присвячені даній тематиці, можна умовно поділити на три групи.

До першої групи можна віднести праці вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем культури: Д. Беррі, В.С. Біблера, В.П. Большакова, П.С. Гуревича, П. Дасена, М.С. Кагана, А.С. Карміна, К. Клакхольна, А. Кребера, Р. Лінтона, Е.С. Маркаряна, В.М. Межуєва, А. Пуртинга, Ю.М. Резника, М. Сегалла, П.О. Сорочіна та ін. Даними дослідниками виокремлено та (або) розроблено підходи до вивчення культури, які в наших попередніх публікаціях співвіднесено з певними видами культури: культурою мегасистем, культурою макросистем, культурою мікросистем та культурою особистості [2]. Зокрема, професійна культура як культура особистості співвідноситься з акмеологічним, психологічним та особистісним підходами до її вивчення.

До другої групи відносяться роботи С.В. Алієвої, Н.Г. Багдасар'яна, Г.А. Балла, В.Е. Бойкова, В.Г. Ігнатова, А.І. Кравченка, О.Г. Павицької, Н.С. Сидоренко, О.Ю. Скуднової, Б.С. Хохрякова та ін., предметом яких є професійна культура, взагалі, та професійна культура державних службовців,

раціоналізації і модернізації известного в соответствии с новыми задачами, в удачном импровизировании [5].

При необходимости развития творческих технических способностей будущих специалистов, которые развивают интерес к профессиональной деятельности у студентов, помогает творческая характеристика профессиональной деятельности. Также необходимо рассмотреть системы диалога, объединяющих преподавателя, техническое, программное, методическое, информационное и лингвистическое обеспечение, с которыми обучаемый ведет общение в реальном времени. Контактный и интерактивный обмен информацией между пользователем и системой в соответствии с установленной формой диалога для достижения определенной цели это и есть диалог обучаемого с преподавателем или машиной.

Путь дальнейшего развития познавательных, творческих способностей, воспитание самостоятельной активности, результативной профессиональной деятельности зависит от создания и внедрения в образовательный процесс принципиально новых методов и форм обучения, обеспечивающих личностный рост студентов, а также применение лучших достижений традиционного образования.

Данные позиции определили выбор второго педагогического условия: **формирование профессионально важных компетенций будущих инженеров - электриков.**

По мнению Петруновой Р.М., в той или иной степени все существующие модели инженеров включают в себя следующие параметры:

- требования к специалисту, предъявляемые его рабочим местом и характером решаемых им производственных задач;
- необходимые для их актуализации знания и умения;
- специфические социальные и психологические качества личности, обеспечивающие эффективность реализации первых двух аспектов ее деятельности.

Профессиональная компетентность является основным требованием к выпускнику инженерно-технических вузов, она со временем должна перейти в высокий профессионализм. Существует различные классификации профессиональных компетенций инженера. Этим вопросом занимались такие ученые, как Багдасарян Н.Г., Байденко В.И., Взятыхшева В.Ф., Журавский В.М., Приходько В.М., Татур Ю.Г., Федорова Ю.Б. и др. Большинство из них придерживаются мнения, что компетентность инженера – это сумма квалификаций, которые определяются набором знания, умений и навыков, то есть профессиональных компетенций и социального поведения (схема 1).

Профессиональные компетенции можно разделить на три группы. Первые две группы являются общими для всех ступеней образования инженеров. Третья группа компетенций различает компетенции бакалавров, специалистов и магистров.



Схема 1. Схема профессиональных компетенций инженеров-электриков

При подготовке студентов к профессиональной деятельности, мы должны удостовериться в том, что адаптация студентов будет происходить результативно. С этой целью проводится мониторинг личностных особенностей студентов. Это объясняет выбор третьего педагогического условия - **мониторинг личностных новообразований, способствующих формированию профессионально важных качеств.**

Обзор психолого-педагогической литературы, а также опыт работы в вузе показали, что наиболее действенным является подход, когда основным критерием служит продвижение студентов на более высокие уровни сформированности характеристик адаптации к профессиональной деятельности. Компонентами адаптации к профессиональной деятельности, по нашему мнению, являются:

- профессиональная направленность;

achievements due to Habsburg monarchy's reform pedagogy views are revealed, and it's importance for the educational theory and practice is defined here. **Keywords:** H.-A. Lindner, herbartian pedagogics, Austria-Hungarian empire, educational theory and practice, teacher training.

Література

1. Adam, E.: Merkwürdigkeiten. Die Erziehungsphilosophie Vincent Eduard Mildes im Kontext zeitgenössischer Strömungen. In: Breinbauer/Grimm/Jäggle, 2006. – S. 35-53.
2. Adam, E.: Herbartianismus in Österreich – seine Bedeutung für eine transnationale Lehrerinnenbildung / Erik Adam. In: R. Coriand (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? Klinkhardt, Bad Heilbrunn. – 2003. – S. 181-203.
3. Brezinka, W.: Pädagogik in Österreich / Wolfgang Brezinka. Bd. 1: (Österreichische Akademie der Wissenschaften), Wien. – 2000. – 258 S.
4. Brezinka, W.: Pädagogik in Österreich / Wolfgang Brezinka. Bd. 2: (Österreichische Akademie der Wissenschaften) Prag, Graz, Innsbruck, Wien. – 2003, S. 59
5. Dittes, F.: Übersicht der Pädagogik Herbarts / Franz Dittes. In: Pädagogium, VII. – 1885. – S. 672.
6. Engelbrecht, H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3 und 4. Österreichischer Bundesverlag, Wien [Електронний ресурс]. – Режим доступу : rambler.ru/search?query=3.%09Engelbrecht%2C+H.%3A+Geschichte+des+österreichischen+Bildungswesens.+Erziehung+und+Unterricht+auf+dem+Boden+Österreichs+Zerlegung+des+Österreichs – Заголовок з екрану. – Мова нім.
7. Hörburger, F.: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. / Franz Hörburg, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1967. – 250 S.
8. Johnston, W.M.: Österreichische Kultur – und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848 bis 1938 / William. M. Johnston, Wien: Böhlau, Verlag Ges.m.b.H.&Co 1980. – 509 S.
9. Korte, P.: Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven LIT Verlag Münster, 2004. – S. 29 – 40 401 S.. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://books.google.com.ua/books?id=CbSTLbqDHygC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=3.%09Brezinka,+W.:+P%3C%A4dagogik+in+%3C%96sterreich+/+Wolfgang+Brezinka.+Bd.+2:+Prag,+Graz,+Innsbruck,+Wien.+%E2%80%93+2003&source=bl&ots=F_uqDKAY4I&sig=SLm3GIRJXFx5c_CCHN51-RsFnrk&hl=uk&sa=X&ei=9OdWUPXdnMfgtQbO_YGoAQ&ved=0CDEQuwUwAA#v=onepage&q=3.%09Brezinka%2C%20W.%3A%20P%3C%A4dagogik%20in%20%3C%96sterreich%20%2F%20Wolfgang%20Brezinka.%20Bd.%202%3A%20Prag%2C%20Graz%2C%20Innsbruck%2C%20Wien.%20%E2%80%93+2003&f=false – Заголовок з екрану. – Мова нім.
10. Lindner, G.A.: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens / G.A. Lindner. – Wien-Leipzig, 2. Auflage, 1884. – 243 S.
11. Milde, V.E.: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen. Erster Teil: Von der Cultur der physischen und der intellectuellen Anlagen / Vincent Eduard Milde, Wien. – 1811. – 179 S.

першого компендіуму гербартианства в Австрії [3, с. 943]. Найбільший успіх цієї праці припадає на останню чверть XIX ст., коли в Австро-Угорщині зросла в педагогічних колах наявна потреба у вчителях-науковцях, вчителях-практиках. У всякому разі це була перша робота такого плану в Австрії, яка здатна була найчіткіше зорієнтувати й допомогти у сфері педагогіки.

«Енциклопедичний довідник науки про виховання» «Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde» виявив колосальні знання Г.-А. Лінднера в області педагогіки та дотичних до неї дисциплін, а саме його компетентність у філософії та психології. Одним з основних джерел, якими він послуговувався і на які орієнтувався, була десяти томна праця К.-А. Шміда «Енциклопедія загальної науки про виховання і навчання» «Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens» [12]. У вступному слові до своєї праці Г.-А. Лінднер визначає її призначення – «формування педагогічного світогляду» [10, с. V]. Про те, що у роботі в основному вчений спирається на гербартианську педагогіку, вже стає зрозуміло з першої частини. Тому і не викликає непорозуміння той факт, що педагог найчастіше цитує Й.-Ф. Гербарта та його послідовника Т. Ціллера, проте і намагається уникнути очевидної односторонності й аналізує погляди Я. Коменського, Й. Песталоцці, Дістервега, Ф. Фрьобеля, Е. Канта та ін.

Щодо змістового наповнення компедіуму Г.-А. Лінднера, то варто зазначити, що менше уваги приділено теорії освіти, аніж шкільній практиці та вихованню, оскільки ця робота була призначена першочергово для подальшого вдосконалення кваліфікації вчителів. Водночас акцент зроблено на проблемах народної школи без часо-просторових обмежень і його аналіз стосується й елементарної освіти в Європі, як напр. праця «Народна школа Данії» «Dänemarks Volksschulwesen».

Висновки. У своїх працях, зорієнтованих на шкільну практику, Г.-А. Лінднер маніфестував глибокі знання у сфері навчання та виховання в середній та вищій школах, які ґрунтуються на власному професійному досвіді, концентруючи увагу на ключових позиціях: «розподіл навчання», «застосування навчання», «апробація підручників», «концентрація навчання», «навчальні методи», «навчальний план», «засоби навчання та викладання», «навчальний матеріал». Г.-А. Лінднер детально аналізував питання й проблеми підготовки та вдосконалення вчителів в системі освіти Австрії («Народна школа Австрії» «Österreichs Volksschulwesen»).

Резюме. У запропонованій статті аналізуються погляди прихильника та представника гербартианської педагогіки в Австро-Угорщині Г.-А. Лінднера, розкриваються успіхи його реформаторських поглядів в Габсбурзькій монархії, окреслюється їх значення для педагогічної теорії та практики. **Ключові слова:** Г.-А. Лінднер, гербартианська педагогіка, Австро-Угорщина, педагогічна теорія та практика, підготовка вчителів.

Резюме. В предлагаемой статье анализируются взгляды сторонника и представителя гербартианской педагогики в Австро-Венгрии, раскрываются успехи его реформаторских взглядов в Габсбургской монархии, очерчено их значение для педагогической теории и практики. **Ключевые слова:** Г.-А. Линднер, гербартианская педагогика, Австро-Венгрия, педагогическая теория и практика, подготовка учителей.

The given article focuses on the analysis of views of the supporter and representative of herbartian pedagogics in Austria-Hungarian empire; the successful

- профессиональная компетентность;
- профессиональное поведение;
- профессиональная реакция.

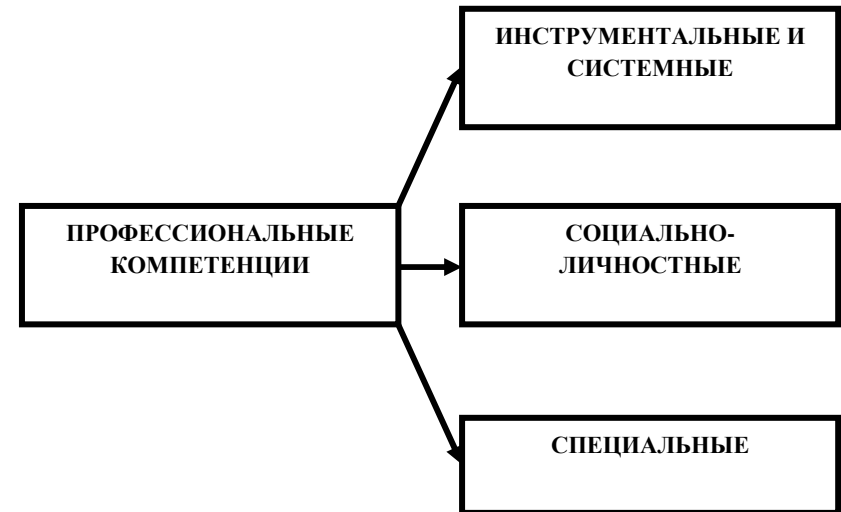


Схема 2. Виды профессиональных компетенций инженеров-электриков

Исследования психологов Божовича Л.И., Леонтьева А.Н., Рубинштейна Л.С. и пр. показали, что адаптацию к профессиональной деятельности можно считать сформировавшейся, если:

- 1) все элементы адаптации представлены совместно;
- 2) учитываются факторы, которые оказывают положительное влияние на обучение;
- 3) свойства и качества личности сформированы на высоком уровне.

Выводы. Таким образом, подводя итоги вышесказанному, выделим следующие: Повышение эффективности формирования профессиональной подготовки будущих инженеров-электриков обеспечивается подобранными педагогическими условиями, каждое из которых представляет собой значимый компонент педагогического процесса; Комплекс педагогических условий формирования профессиональной подготовки студентов создает основу для прочного усвоения знаний и умений, свободной ориентации при решении инженерных задач, оптимизации их решения; способствует совершенствованию профессиональной подготовки и оказывает результативное влияние на становление профессиональных качеств.

Резюме. В статье рассмотрено формирование педагогических условий в профессиональной подготовке будущих инженеров-электриков. **Ключевые слова:** педагогические условия, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции.

Резюме. У статті розглянуто формування педагогічних умов в професійній підготовці майбутніх інженерів-електриків. **Ключові слова:** педагогічні умови, професійна підготовка, професійні компетенції.

Summary. In the article considered the forming of pedagogical conditions in the professional training future electrical engineer. **Keywords:** pedagogical conditions, vocational training, professional the competence.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1 / В.И. Андреев. - Казань: Казанский университет, 1996. - 567 с.
2. Вяткина И.В. Педагогические условия профессионального воспитания будущих специалистов в техническом вуз: авторефер. дис. на получение науч. степ. канд.пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /И.В.Вяткина. - Казань, 2011. - 20 с.
3. Губский Е.Ф. Филосовский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. - М.: «ИНФРА -М», - 2000. - 489 с.
4. Матюшкин А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения / Оконь В. // Основы проблемного обучения.— М.: «Просвещение», 1968. — с. 186—203.
5. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / Вступит. ст. В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1996. - 320 с.

УДК: 378.14

УПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

*Головань Микола Степанович,
канд. пед. наук, доцент,
декан обліково-фінансового факультету
ДВНЗ “Українська академія банківської справи
Національного банку України”*

Постановка проблеми. Головним завданням вищої школи на сьогодишньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови створення сприятливих умов для реалізації студентами свого інтелектуального потенціалу на основі впровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій, суттєвого підвищення ефективності навчального процесу, індивідуалізації навчання, безперервної активності і викладача, і кожного студента. Такий підхід до організації навчального процесу забезпечує кредитно-модульну систему підготовки фахівців, яка є складовою європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, яка сприяє забезпеченню міждержавної процедури порівняння результатів навчання, їх академічного визнання, забезпечення академічної мобільності студентів.

Метою впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема європейської кредитно-трансферної системи у ВНЗ є інтенсифікація

Лінднер прагнув поставити педагогіку на належну висоту серед точних наук й водночас утвердити як самостійну академічну дисципліну.

Крізь призму підготовки вчителів в Австрії на початку ХХІ ст. вперше актуально сформульований Г.-А. Лінднером постулат підготовки освітньо-наукових працівників отримав підтримку і схвалення серед спеціалістів всіх рівнів [7, с. 98-101]. Всупереч цьому професори з філософії та педагогіки Віденського та Празького університетів, О. Вільманн й Т. Фогт – обидва, зрештою, також репрезентанти гербартіанської педагогіки – гостро критикували висновки Г.-А. Лінднера щодо самостійності педагогічних вузів. О. Вільманн під гаслом проти «спотвореного напрямку», започаткованого педагогікою Ф. Дітте у Відні, вніс сумніви проти нової, відокремленої від університету, інституції [3, с. 63]. Рішуче відкинув концепцію Г.-А. Лінднера і Т. Фогт, зазначивши, що «вимога Г.-А. Лінднера щодо створення інституту-семінарії виховання та виховальної майстерності» є невдалим вираженням хворої думки й відірвавшись від філософського факультету семінарія втратить строго наукове призначення [11, с. 34]. Зрештою Г.-А. Лінднер, як і Е. Лехнер, наполягали на заснуванні науково-виховного спеціального вищого закладу. Пізніше до цієї ідеї повернувся Г.-А. Лінднер в «Енциклопедичному довіднику науки про виховання» «Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde» (1884) під заголовком «Методи навчання».

З призначенням Г.-А. Лінднера на посаду директора навчального закладу з підготовки вчителів у Куттенберзі шкільна педагогіка була поставлена на наукову основу. Та причина, що необхідні підручники із вивчення педагогіки у новозаснованих вузах були відсутні, Г.-А. Лінднер зробив запит до Міністерства культури та освіти щодо дозволу використовувати свої праці для викладання у вузі, хоча, на той час, він уже був визнаним автором й орієнтувався на викладання педагогіки відповідно до навчального плану та § 18 Статуту про організацію навчального закладу [3, с. 61]. У 1877 році були опубліковані найвідоміші підручники «Загальне вчення про виховання» «Allgemeine Erziehungslehre» й «Загальне вчення про навчання» «Allgemeine Unterrichtslehre». Обидві праці користувалися великим успіхом та попитом і до кінця Першої світової війни перевидавалися 19 («Allgemeine Erziehungslehre») та 10 («Allgemeine Unterrichtslehre») разів. Як стверджує П. Корте, підручники були підготовлені «у стилі Й.-Ф. Гербарта» [5, с. 206] та з причини використання практично у всіх навчальних закладах з підготовки вчителів у Габсбурзькій монархії де-факто суттєво сприяли монопольному становищу гербартіанства з 1880 року (запропоновані переклади чеською, польською та угорською мовами). Переклад обох праць італійською та грецькою мовами дозволив «гербартіанській педагогіці Г.-А. Лінднера» вийти за межі Австро-Угорщини [3, с. 61] й водночас за короткий час представили навчальний дидактичний матеріал задокументованим. Незважаючи на те, що обидві роботи обтяжені гербартіанською філософією та педагогікою, Г.-А. Лінднер не відмовився від надбань історії педагогіки (вчення Коменського, Дістервега, Фрйбеля, Німейєра, Руссо та ін.).

У 1882 році Г.-А. Лінднер як результат своєї тридцятирічної філософсько-педагогічної роботи публікує «Енциклопедичний довідник науки про виховання» «Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde» (1906 с.), який викликав резонанс у наукових колах. 1884 – друге та третє виправлені видання, 1891 (чотири роки після смерті Г.-А. Лінднера) – четверте і останнє видання

філософії в Празькому університеті лише через 17 років (1867) [4, с. 59].

1851 – 1855 Г.-А. Лінднер – викладач гімназії і конфлікт із вчителем релігії спровокував перевірку Міністерства навчання, після чого Найвища Рада освіти відправила його як «політично і морально ненадійну особу» в гімназію Гіллі (сьогодні Словенія). 16 років праці у цій гімназії були успішними: наукова, журналістська та політична діяльність в області педагогіки, філософії, психології, соціології та економіки – «Підручник емпіричної психології» «Lehrbuch der empirischen Psychologie» (1858), «Підручник формальної логіки» «Lehrbuch der formalen Logik» (1861), «Вступ до вивчення філософії» «Einleitung in das Studium der Philosophie» (1866), «Педагогічний вуз» «Die Pädagogische Hochschule» (1874), дидактична праця «Рахунки в малюнках» «Rechnen in Bildern» (1875), перекладені багатьма мовами підручники «Загальне вчення про виховання» «Allgemeine Erziehungslehre» (1877) й «Загальне вчення про навчання» «Allgemeine Unterrichtslehre» (1877) та більша частина його праці «Енциклопедичний довідник науки про виховання» «Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde» (1884); соціолого-психологічні праці – «Проблема щастя. Психологічні пошуки людського відчуття щастя» «Das Problem des Glücks. Psychologische Untersuchungen über die menschliche Glückseligkeit», «Ідеї психології суспільства як основи соціальної науки» «Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Socialwissenschaft» (1871). Водночас звертаємо увагу на оцінку праці Г.-А. Лінднера, подану Ф. Кайзером в аналізі В.-М. Джонстона: «Г.-А. Лінднер своїми науковими працями заклав фундамент своєї професійної кар'єри як великого науковця й тому його вчення перейшло кордони монархії» [8, с. 22].

У 1872 р. Г.-А. Лінднер подав свою кандидатуру на заміщення вакантної посади завідувача кафедри філософії та педагогіки Празького університету, проте кафедру очолив О. Вільманн. Лише в 1882 р. його запросили у новий Празький університет з чеською мовою викладання (у 1881 р. Празький університет ім. Карла, який носив німецький характер, був розподілений на німецький та чеський вузи).

Оскільки Г.-А. Лінднер вважав себе більше чехом, то пропозиція викладати у цьому вузі не піддавалася сумніву, на противагу тому, що свої праці він публікував виключно німецькою мовою.

На вимогу нового навчального плану було започатковано в університеті при кафедрі практичну семінарію з двома годинами філософії та педагогіки в тиждень. Г.-А. Лінднер ставив вимоги зв'язку теорії з практикою й на своїх лекціях опирався в основному на концепцію гербартіанської педагогіки (психологічні та педагогічні дисципліни та вивчення етики) [2, с. 64]. У новій інституції готували науково кваліфікований педагогічний персонал для австрійських навчальних закладів й тим самим було поставлено на тривалий час підготовку вчителів на нову строго наукову основу, не нехтуючи при цьому практичною підготовкою.

До керівництва шкільною практикою залучали вчителів народної школи. Інституту-семінарії з «виховання та виховальної майстерності» за концепцією Г.-А. Лінднера необхідно було надати разом із професійною педагогічною підготовкою також і наукову у сфері навчання та виховання, оскільки традиційні філософські факультети університетів були не спроможні забезпечити «педагогічну семінарію» в достатній мірі науковцями. Із заснуванням «вузько спеціалізованої науково-виховної» інституції Г.-А.

навчального процесу, підвищення якості підготовки фахівців та інтеграція національної системи вищої освіти в європейське та світове освітнє співтовариство. Європейська кредитно-трансферна система ґрунтується на компетентнісному підході до навчання і на даний момент є найкращим засобом, що сприятиме такій підготовці. Тому вивчення теоретичних основ цієї системи необхідне для глибинного розуміння суті цієї технології.

Мета статті – обґрунтування європейської кредитно-трансферної системи як інноваційної технології навчання, окреслити особливості та проблеми впровадження її у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна педагогічна технологія – це «цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [3, с.338]. На думку Л.І. Даниленка, інноваційна педагогічна технологія – це «якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокомпонентна модель – така, що включає в себе: навчальну, виховну та управлінську інноваційні технології» [5, с.20].

Отже, інноваційна педагогічна технологія – це система оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів і які цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості, ефективності та результативності навчально-виховного процесу.

Європейська кредитно-трансферна система (далі – ЕКТС) – це орієнтована на студента модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій, системи накопичення і трансферу кредитів та забезпечує прозорість результатів навчання і навчального процесу з метою сприяння планування, надання, оцінювання, визнання та підтвердження кваліфікацій та навчальних модулів, а також сприяння мобільності студентів.

ЕКТС організації навчального процесу передбачає чітку структуризацію змісту навчання на окремі змістові модулі; обов'язкове опрацювання студентом кожного модуля; варіативність навчання; адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів студентів; гнучкість управління навчальним процесом.

Педагогічний потенціал ЕКТС як моделі навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових кредитів, обумовлений такими функціями, що реалізуються в процесі навчальної діяльності: *пізнавальною* (сприяє самоосвітній діяльності; служить засобом актуалізації пізнавально-мислительної діяльності); *орієнтаційною* (забезпечує формування системи уявлень про цілі, плани, засоби здійснення дій, становлення оцінних суджень і відношень); *рефлексивною* (сприяє осмисленню набутого досвіду освітньої діяльності – когнітивного, практичного, мотиваційно-ціннісного і умінь самоосвітньої діяльності); *спонукальною* (визначає характер мотивів, що стимулюють студента до самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізації); *комунікативною* (обумовлює зародження, підтримку, якісне перетворення освітньої діяльності); *накопичувальною* (означає накопичувальний облік раніше набутих кредитів за всіма рівнями і ступенями вищої професійної освіти). Функції педагогічного

потенціалу ЕКТС у своїй сукупності відображують процес формування професійної компетентності студента [2, с.114].

У кредитно-модульній системі навчання студент опановує навчальну програму шляхом послідовного і ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, а оцінювання якості його навчальних досягнень здійснюється у вигляді поточного та підсумкового модульного контролю за рейтинговою системою.

Виділені особливості дають підстави стверджувати, що педагогічні можливості модульного навчання в цілому полягають у гнучкій побудові освітнього процесу, змісту дисциплін кожного з блоків; інтегруванні різних видів та форм навчання, доборі найбільш підходящих з них для певної аудиторії студентів, які, в свою чергу, отримують можливість самостійно працювати із запропонованою їм індивідуальною навчальною програмою у зручному для них темпі. Крім того модульне навчання дозволяє подолати фрагментарність навчання шляхом створення цілісної наочної програми і проблемного подання навчального матеріалу модуля. Модульне навчання характеризується адаптивністю, реалізація якого відбивається у специфічних способах організації індивідуально-диференційованого навчання в рамках ЕКТС.

З погляду функціональних аспектів, європейська кредитно-трансферна система є основою індивідуально орієнтованої організації навчального процесу, що надає студентам можливість складання індивідуальних навчальних планів, вільного визначення послідовності освоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів навчальних занять; стимулюючої бально-рейтингової системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів; формування й постійного розвитку навчальних планів, програм і стандартів змісту освіти; надання викладачам академічної свободи, зокрема, права вільного вибору методики навчання [1]. Ключовими елементами ЕКТС є індивідуально орієнтована організація навчального процесу та стимулююча бально-рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності студентів у поєднанні з принципами педагогічного менеджменту. Основними принципами педагогічного менеджменту є: чітко поставлені цілі освіти; педагогічне проектування навчально-виховного процесу; компетентне консультування; нормування навчальної роботи; оперативний, надійний (об'єктивний), повний, точний і постійний облік і контроль; справедливе ставлення до студентів; винагорода за якісне і своєчасне виконання завдань; взаємна дисциплінованість викладачів і студентів; наявність у викладачів і студентів чітких стандартних інструкцій і їх неухильне дотримання, що сприяє підвищенню якості роботи викладачів і студентів, передбачуваності одержуваних студентами оцінок. [4, с.39].

Індивідуально орієнтована організація навчального процесу є невід'ємною складовою ЕКТС і звільняє студента від необхідності мати спільний семестровий навчальний план і розклад з іншими студентами. Заняття проводяться за розкладом по групах та потоках, які створюються на один семестр для вивчення конкретної дисципліни під керівництвом конкретного, як правило, вибраного студентом викладача.

ЕКТС організації навчання передбачає збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, яка є однією з провідних складових засобів формування професійної компетентності студента. Важливим аспектом

герbartіанської педагогіки в Австро-Угорщині Г.-А. Лінднера. Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити наступні **завдання**: проаналізувати успіхи реформаторських поглядів Г.-А. Лінднера як популяризатора герbartіанської педагогіки в Габсбурзькій монархії та обґрунтувати їх значення для педагогічної теорії та практики.

Виклад основного матеріалу. В рамках наукового дослідження герbartіанської педагогіки в Австро-Угорській монархії не можна не звернути увагу на постать Г.-А. Лінднера. Ім'я відомого вченого, впливового представника герbartіанської педагогіки, філософії і психології у Габсбурзькій монархії поставлене на один щабель із світилом у педагогіці, його сучасником О. Вільманном [9, с. 15]. Звичайно, що стосується підготовки і підвищення кваліфікації вчителів у Австрії, то, безперечно, вплив Г.-А. Лінднера був значно більшим, аніж О. Вільманна.

На основі його відомих широкому загалу підручників з педагогіки, філософії і психології, поширився його вплив не лише на підготовку вчителів, але й на організацію шкільного навчання за межі країни та часу, доки «не вступила в дію шкільна реформа у молодій республіці» [6]. Як це не парадоксально, проте окрім захищеної дисертації Р. Гюннера (1967) немає жодної історико-критичної монографії німецькою мовою по Г.-А. Лінднеру [там само]. Національні передумови у Австро-Угорській монархії, двомовне викладання (1882-1887) Г.-А. Лінднера німецькою та чеською мовами у Празькому університеті в той час, коли О. Вільманн мав практику в німецькому університеті Праги – були для кожного визначальними.

Е. Адам (E. Adam), В. Брецінка (W. Brezinka), К. Ридль (K. Rydl) вказали на велике значення поглядів герbartіанця Г.-А. Лінднера для розвитку педагогіки як науки в Австрії та для підготовки вчителів в останні чотири десятиріччя Австро-Угорської монархії [1, с. 36-37; 2, с. 193-197; 3, с. 51-67].

Г.-А. Лінднер (1828 – 1887) – син пивовара німецького походження та чешки зростає разом з двома братами двомовними. Це пізніше стало причиною того, що він належав до двох суспільних общин, і що в часи зростаючого націоналізму складало певні труднощі й супроводжувалося критикою як з боку німців, так і чехів. Становище батьків Г.-А. Лінднера уможливило для нього добру шкільну підготовку, спочатку в місцевій народній школі, пізніше в гімназії Юнгбунцлау (Jungbunzlau) (сьогодні Mlada Boleslav, Чехія) й академічній гімназії Праги. Перед вступом до університету Карла (Прага) Г.-А. Лінднер закінчив дворічні філософські підготовчі курси, на яких через посередництво вчителя-філософа Ф. Екснера ознайомився з філософією та педагогікою герbartіанства і, як наслідок, стало основою цисельних праць в області педагогіки, філософії і психології.

В 1848 році Г.-А. Лінднер перервав навчання у вишій та на вимогу матері навчався в Єпископській теологічній семінарії м. Ляйтмерітц (сьогодні Літамеріце, Чехія). Він не відчував потреби у духовному сані, навпаки, вів дискусії з представниками церкви й симпатизував ліберальним поглядам, які були поширені в середині XIX ст. в освітніх кругах. Ще того ж року Г.-А. Лінднер повернувся в Празький університет й вивчав математику, фізику, філософію, щоб надалі викладати ці предмети в гімназії. Після дворічного навчання він розпочав свою педагогічну діяльність як вчитель-помічник гімназії м. Граутенау (сьогодні Грутнов, Чехія). В цей час Г.-А. Лінднер завершує навчання в докторантурі, проте захищає дисертацію доктора

ситуація, при якій професійних знань виявляється недостатньо для вирішення проблеми, що виникла. Доведеться шукати відповідь на запитання:

➤ *що треба вивчити з того, що раніше не було вивчено?*

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що коли весь матеріал, що збирається, вивчається й обробляється аспірантом систематизується, є чітко окреслені для аспіранта шляхи й відповіді на запитання: що робити? Коли робити? Як робити?, то це, безумовно, підвищуватиме інтерес молодого науковця до наукової діяльності, дасть змогу зменшити час його виконання.

Література

1. Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А. К. Колесников; Отв. ред. И. П. Лебедева; Перм. гос. пед. ун-т. -Пермь, 2004. – 298 с.

2. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки компетентних економістів і менеджерів в Україні. – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2011. – 430 с.

УДК 37.013.2

Г.-А. ЛІНДНЕР – ВИРАЗНИК ГЕРБАРТІАНСЬКИХ ІДЕЙ В АВСТРО-УГОРЩИНІ

*Федчишин Надія Орестівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови*

Тернопільський національний економічний університет (м. Тернопіль)

Постановка проблеми. Освіта була і залишається основним критерієм розвитку суспільства. Відповідно соціокультурні, технологічні, соціально-економічні зміни у суспільстві мають значний зворотний вплив на місце та стан освіти, розвиток якої неможливий без урахування вітчизняного та зарубіжного досвіду. Координація вітчизняного педагогічного досвіду з прогресивним досвідом інших країн актуалізує різноаспектне дослідження проблем зарубіжної педагогіки. Початок ХХІ ст. супроводжуються синтезом прогностичних ідей та ретроспективною генезою широкого спектру педагогічних парадигм, які були популярними в Європі наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., зокрема гербартіанства.

В історії педагогічної теорії та практики винятково важлива роль відводиться «персоналістичному» напрямку, що дає змогу не лише повернути певну фігуру минулого в освіту, але й на основі аналізу доробку вчених говорити про здобутки педагогіки загалом. Яскравим представником гербартіанської педагогіки, популяризатором ідей Й.-Ф. Гербарта в Австро-Угорщині був Г.-А. Лінднер.

Аналіз останніх досліджень. До питання оцінки поглядів Г.-А. Лінднера в історії педагогіки зверталися відомі зарубіжні вчені Е. Адам (E. Adam), В. Брецінка (W. Brezinka), Е. Вінтер (E. Winter), Р. Гюннер (R. Gönner), Г. Грімм (H. Grimm), М. Джонстон (M. Johnston), Клаттенгоф (Klattenhof), К. Мартенс (K. Martens), П. Метц (P. Metz), Е. Протнер (E. Protner), П. Штахель (P. Stachel) та ін. З 90-х років ХХ ст. спостерігаємо відновлене зацікавлення педагогікою педагогікою Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, насамперед у Німеччині, Австрії.

Метою нашої публікації є аналіз поглядів яскравого представника

організації самостійної роботи студентів є розробка комплексу методичного забезпечення навчального процесу. До такого комплексу слід віднести тексти лекцій, навчальні та методичні посібники, лабораторні практики, банки завдань і задач, сформульовані на основі реальних даних, банк розрахункових, моделюючих, тренажерних програм та програм для самоконтролю, автоматизовані навчальні та контролюючі системи, інформаційні бази дисциплін тощо. Це дозволить організувати самостійну роботу студентів, за якої він буде рівноправним учасником навчального процесу.

Аналіз наукової літератури та особистий практичний досвід переконливо свідчить про те, що кредитно-модульна система, як складова ECTS, інтенсифікує навчально-виховний процес, вдосконалює його методи та засоби; покращує програму навчальної дисципліни з урахуванням процесу підвищення рівня професійної культури фахівців; раціонально ділить зміст навчального матеріалу на модулі; забезпечує об'єктивну перевірку якості засвоєння теоретичного й практичного матеріалу кожного модуля; стимулює активну пошукову самостійну роботу студентів протягом усього періоду навчання ВНЗ. У рамках ЕКТС організації навчання реалізована суб'єкт-суб'єктна парадигма навчання, згідно якої викладач сприймає студента як суб'єкта навчання, активного його учасника, який працює самостійно над навчальним матеріалом і в межах визначеного часу має право на вибір тактики навчання (темпу, послідовності проходження, рівня засвоєння, самоконтролю засвоєння, самооцінки, підготовки).

Упровадження ЕКТС у сфері вищої освіти передбачає активне використання інтерактивних форм і методів свідомого залучення особистості до навчального процесу, створення творчої атмосфери в період навчальної діяльності, використання диференційних форм і методів педагогічного процесу. При такому підході студент стає суб'єктом педагогічної взаємодії та активним учасником комунікативного діалогу з викладачем. Кредитно-модульна система передбачає використання таких форм, методів і технологій інноваційного навчання як: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних індивідуальних завдань, ділових ігор, «кейс-методів», особистісно-орієнтованого підходу, перехід від монологу до дискусії, диспути, «мозкові штурми» тощо. В інноваційних технологіях навчання закладаються принципово нові форми контролю й оцінювання знань студентів: індивідуальні співбесіди, публічні огляди, оцінювання групами експертів.

Встановлено, що ЕКТС організації навчального процесу у ВНЗ є найбільш ефективною з існуючих систем організації навчання студентів, оскільки принцип варіативності навчання дає можливість максимально врахувати запити кожної категорії студентів; запровадження індивідуалізації навчання дозволяє врахувати професійні запити та інтереси кожного студента, забезпечуючи їх професійне зростання; запровадження накопичувальної системи кредитів стимулює систематичну цілеспрямовану самостійну роботу студентів, спрямовану на підвищення свого освітнього й професійного рівня впродовж усього періоду навчання та їх професійної діяльності, тобто стимулюватиме їх навчання впродовж життя.

Таким чином, ЕКТС як технологія організації навчання має певні переваги перед традиційним підходом до навчання, а саме: зміст матеріалу дисципліни розподілений на окремі змістові одиниці – модулі, які мають відносно самостійне значення; змінено форму спілкування викладача і студента на

практичному занятті: опосередковано – через організацію кредитно-модульного навчання та безпосередньо індивідуально; самостійна робота студентів займає значну частину відведеного на навчання часу, в її процесі вони вчаться планувати, самоорганізовуватися та саморозвиватися; підвищується об'єктивність оцінювання навчання студентів – вона цілком залежить від суми набраних балів за кожний модуль; контроль якості навчання набуває більшої прозорості, оскільки є система накопичення балів і студенти мають змогу відстежувати свої оцінки; студенти мають можливість постійно контролювати власні досягнення у навчанні. Становлення системи навчання майбутніх фахівців у сучасних умовах повинно ґрунтуватися на використанні інноваційних технологій навчання, що дозволяють досягти високого рівня професійної компетентності випускників. Успішна реалізація ЄКТС організації навчального процесу залежить від правильно визначених педагогічних умов та їх застосування. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та практичний досвід упровадження ЄКТС організації навчання дозволив нам виділити такий комплекс умов, ефективність яких перевірялась протягом останніх років у навчальному процесі державного вищого навчального закладу “Українська академія банківської справи Національного банку України”.

Серед багатьох зазначених в літературі педагогічних умов, за яких можливе запровадження ЄКТС організації навчання студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів, ми включаємо як найбільш ефективні такі:

Психологічні: рівень розвитку довільної уваги (зосередженість, стійкість, розподіл, переключення); рівень розвитку пам'яті; розвиток мислення; розвиток позитивної мотивації навчальної діяльності; стимулювання навчання; психологічна готовність студентів працювати в умовах академічної свободи; психологічна готовність професорсько-викладацького колективу до вільного вибору викладача студентами; розуміння викладачами психологічних закономірностей розвитку особистості студента, на які слід спиратися у проектуванні своєї роботи; врахування вищих психічних функцій у побудові навчальної діяльності;

Дидактичні: дотримання принципів побудови змісту та процесу навчання; організація навчального процесу, спрямованого на формування та розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця; особистісно орієнтований підхід до процесу навчання; використання активних методів навчання (проблемних, ділових ігор, методу проектів, тренінгів та ін.); раціональне поєднання фронтальних, колективних та індивідуальних форм організації навчання за провідної ролі колективних форм; професійна спрямованість навчального процесу; дотримання принципів побудови самостійної роботи студентів; розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів; використання модульно-рейтингової технології навчання; створення умов для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій; оволодіння іноземними мовами і комп'ютерною технікою всіма без винятку студентами; збільшення часу спілкування викладача зі студентом, активізація самостійної діяльності студента.

Організаційні: правове та нормативне забезпечення навчального процесу; наявність взаємної угоди (навчального контракту) між навчальним закладом і студентом; внесення змін у всі форми навчального процесу; наявність

Пункт програми	Зміст	Запитання для відповіді
Виконавець експерименту	ПІБ, посада	
Педагогічна мета	Очікуваний результат педагогічної діяльності, виражений у позитивних змінах, що з'явилися в учнів завдяки експериментальній розробці	➤ Що хочете змінити? ➤ Які якості особистості хочете виховати за рахунок експериментальних дій? ➤ Які здібності хочете розвинути? ➤ Які зміни Ви хочете отримати в рівні навчання?
Мета експерименту	Результат діяльності експериментатора, виражений в отриманні нового знання про педагогічну дійсність, оформлений у вигляді експериментальних матеріалів.	➤ Що хочете розробити й апробувати? ➤ Що (які експериментальні розробки) впроваджуватимете в навчальний процес і перевірятимете? ➤ Що апробовуватиметься: програма, навчальний план, концепція, методика й ін.?
Гіпотеза	Логічно обґрунтоване припущення, сукупність педагогічних дій	➤ Що припускаєте? ➤ У чому полягає сукупність педагогічних дій, спрямованих на досягнення мети? ➤ Що перевірятимете?
Діагностичний інструментарій	Засоби оцінювання результатів експерименту: контрольні роботи, анкети, тести, бесіди, опитування і т. ін.	➤ За допомогою чого здійснюватиметься контроль за результатами? За допомогою якого типу завдань перевірятиметься результативність експерименту?
Критерій оцінки очікуваних результатів	Ознаки, на основі яких виробляється оцінка ефективності експериментальної розробки	➤ За допомогою яких ознак у зміні стану оцінюватиметься результативність експериментальних матеріалів? ➤ Як ви припускаєте фіксувати, діагностувати зміни, що відбулися?

Структура програми експерименту включає такі компоненти, як: суперечності; проблема; об'єкт; предмет експерименту; експериментальна ідея; задум, мета і завдання експерименту; його етапи [1].

Потреба в педагогічному експерименті виникає кожного разу, коли в практиці виникає проблемна ситуація, проявляється суперечність, що заважає діяльності педагога, не дозволяє йому досягати бажаного результату. Виникає

- участь у конкурсах студентських наукових робіт (Всеукраїнських, регіональних);
- участь у грантах, міжнародних проектах (Міжнародний сектор);
- стажування за кордоном (менеджери, дизайнери). Цей напрям підтримується на рівні держави. З 2010 року в Україні існує державна програма стажування за кордоном для студентів, аспірантів, викладачів, на яку виділяється держфінансування – інформація розміщена на сайті МОН України;
- конкурс інноваційних ідей, проектів (і студентів, і викладачів);
- студентські олімпіади (підготовка олімпійських команд); конкурс «Кращий у професії»;
- участь у школі аспірантів, яка працює за секціями;
- магістранти відвідують підготовчі курси, складають кандидатські іспити, відвідують заняття для аспірантів (традиційно щосуботи).

Студенти, схильні до наукової діяльності, продовжують навчання в аспірантурі. Водночас, починаючи роботу над дослідженням молоді науковці відчують певні труднощі: вибір наукового керівника; як обрати тему наукового дослідження (щоб була актуальною, мала практичну значущість, не застаріла за час її розробки); як відбирати й обробляти матеріал; як оформити результати дослідження; як зрозуміти, що це вже дисертація, а не просто матеріал для неї; де і як опублікувати результати свого наукового дослідження.

Особливі складності відчують молоді науковці при організації і проведенні експериментальної роботи. Виходячи з паспортів наукових спеціальностей, переважна більшість наукових досліджень, що проводяться в Україні, носять експериментальний характер. Отже, для молодих дослідників суттєве значення має правильна організація, хід та проведення експериментальної роботи.

До початку експерименту необхідно розробити його програму, в якій плани, очікування педагога, діагностичний інструментарій зібрані в деяку цілісність, яка допоможе керувати педагогічним процесом, вносити корективи (контрольовані зміни) до навчально-виховного процесу. Після закінчення певного етапу експерименту необхідно проаналізувати отримані результати, які зазвичай оформляються у вигляді звіту рефлексії, довідки про результати, доповіді, реферату, замітки, статті.

Для чого потрібна програма дослідження – для осмислення, чіткого усвідомлення тих кроків, тих дій, які необхідно зробити задля того, щоб досягти результату.

Без осмислення молодий науковець не зможе зрозуміти й чітко відповідати на запитання: Що він робить як експериментатор? Чому так діє? Що чекає отримати та як збирається перевірити результат? Що вийшло в результаті? Чи підтвердилися очікування?

Тому першим кроком у розгортанні експерименту має бути мотиваційний („хочу”), другим – самовизначення („можу”), а третім – проектувальний („як зробити?”), пов’язаний із розробкою програми експерименту. Що ж саме необхідно усвідомлювати?

досконалого навчально-методичного комплексу з навчальних модулів; координація навчальної діяльності на всіх рівнях навчального закладу; управління процесом навчання; підготовка компетентного науково-педагогічного персоналу ВНЗ до здійснення навчального процесу за кредитно-модульною технологією; забезпечення обґрунтованого розподілу залікових кредитів серед усіх навчальних дисциплін і видів практичної підготовки; надання можливості студенту і потенційному роботодавцю впливати на формування вибіркової компоненти освітньо-професійної програми; посилення ролі студентського самоврядування у виборі змісту освіти.

Інформаційні: розробка ВНЗ інформаційного пакету про навчальний заклад; інформування студентів щодо особливостей ЄКТС організації навчального процесу; ознайомлення студентів з положенням про ЄКТС; забезпечення прозорого моніторингу процесу навчання.

Крім перелічених умов можна виділити також зовнішні фактори, які впливають на ефективність функціонування ЄКТС: впровадження чинних галузевих стандартів вищої освіти, узгоджених з класифікатором професій; надання студентам ВНЗ права на дострокове закінчення ВНЗ; вирішення проблем, пов’язаних з призовом до Збройних сил України; нормативне визначення перерви у навчанні у зв’язку з навчанням чи стажуванням в освітніх та наукових установах іноземних держав; вибір студентами викладача; нормативно врегульована наповнюваність академічних груп. Отже, належний рівень психолого-педагогічного, організаційно-методичного забезпечення та чітке законодавче забезпечення є одними з основоположних факторів функціонування європейської кредитно-трансферної системи організації підготовки фахівців. З метою подальшого удосконалення процесу впровадження ЄКТС у навчальний процес вищої школи України на нашу думку, потрібно вирішити такі завдання: запровадити двоциклічну систему навчання: бакалавр – магістр; здійснити перехід від традиційних навчальних планів до модульних, побудованих на основі компетентнісного підходу як необхідної умови переходу до індивідуально-орієнтованої організації навчального процесу; збільшити кількість предметів за вільним вибором студентів; провести укрупнення навчальних дисциплін шляхом об’єднання суміжних дисциплін в одну, на яку припадає щонайменше 4 кредити; розробити єдині вимоги до навчальних досягнень студентів з конкретних модулів; планувати викладачам організацію і перевірку самостійної роботи студентів як навчальне навантаження; ширше запроваджувати інноваційні технології навчання, зокрема такі, що ґрунтуються на інформаційно-телекомунікаційних технологіях; запровадити застосування іноземної мови професійного спрямування у навчальному процесі підготовки магістрів; узгодити інваріантні частини навчальних планів вищих навчальних закладів України з відповідними навчальними планами країн-учасниць Болонського процесу; конкретизувати державні стандарти вищої освіти, визначивши систему соціально значущих загальних та професійних компетенцій, структуру навчальних досягнень з певного навчального предмета, дисципліни, курсу і рівня підготовки; зменшити річне аудиторне навантаження науково-педагогічних працівників.

Висновки. Європейська кредитно-трансферна система як технологія організації навчання сприяє підвищенню мотивації студентів до успішного навчання, організації індивідуально-орієнтованого навчального процесу (за

рахунок модульної технології навчання, накопичувальної системи кредитів, бально-рейтингової системи оцінювання знань, індивідуальних форм навчання, спеціальним способом організованої самостійної роботи студентів), формуванню стійких знань і умінь в предметних областях його професійної діяльності і, як наслідок, якості професійної підготовки майбутніх фахівців, а також інтеграції освіти в загальноєвропейський освітній простір.

ЄКТС як інноваційна технологія організації навчання не обмежується вдосконаленням окремих аспектів перебігу навчального процесу, а передбачає докорінну зміну завдань, змісту і характеру принципів навчання та забезпечує індивідуалізацію навчання, безперервну активність викладача і студентів, враховує індивідуальні особливості та запити кожного студента, стимулює розумовий, соціальний і національно-духовний потенціал майбутніх фахівців.

Резюме. Розкрито потенціал європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу як інноваційної технології навчання. Сформульовано умови її ефективного функціонування та завдання, які потребують вирішення з метою подальшого удосконалення процесу впровадження ЄКТС. **Ключові слова:** інновація, педагогічна технологія, європейська кредитно-трансферна система.

Резюме. Раскрыто потенциал европейской кредитно-трансферной системы организации учебного процесса как инновационной технологии обучения. Сформулированы условия ее эффективного функционирования и задачи, требующие решения с целью дальнейшего усовершенствования процесса внедрения ЕКТС. **Ключевые слова:** инновация, педагогическая технология, европейская кредитно-трансферная система.

Summary. Was revealed the potential of European credit transfer system the learning process how innovative learning technologies. Were formulated conditions for its effective functioning and tasks that need to be addressed in order to further improve the implementation of ECTS. **Keywords:** innovation, educational technology, the European credit transfer system.

Література

1. Бадарч Д., Наранцег Я., Сазонов Б.А. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / Под общ. Ред. Б.А.Сазонова. М.: НИИВО, 2003.
2. Головань М.С. Педагогічний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо формування професійної компетентності студентів / М. С. Головань // Вища освіта України – Додаток 4, том VII (25). – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» [Текст]. – Теоретичний та науково-методичний часопис. Інститут вищої освіти АПН України. – с. 110-118.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
4. Методические рекомендации по применению системы зачетных единиц (ECTS) при разработке и реализации программ высшего профессионального образования в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов / Б.А. Сазонов, Е.В.Караваева, Н.И.Максимов – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 104 с.
5. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник. / За редакцією Л. Даниленка. – К.: Логос, 2001. – 185 с.

Етап 1. Визначення узагальнюючої оцінки привабливості вищих навчальних закладів України для абітурієнтів.

Етап 2. Формування однорідних кластерних угруповань ВНЗ за критерієм привабливості.

Етап 3. Визначення рейтингу ВНЗ України.

Якісні характеристики вступної кампанії відображаються в таких показниках: середнє значення результату ЗНО абітурієнта, бал; середнє значення бала документа про повну загальну середню освіту абітурієнта, бал; кількість поданих заяв до ВНЗ, осіб; кількість зарахованих студентів на 1 курс до ВНЗ, осіб; співвідношення кількості студентів, які зараховані до ВНЗ на контрактну форму навчання, до кількості студентів, які зараховані на бюджетну форму навчання, коефіцієнт; вартість контрактної форми навчання у ВНЗ, грн.

Одним із важливих аспектів підвищення привабливості ВНЗ, підготовки конкурентоспроможного фахівця є наукова складова професійної підготовки. Щодо привабливості ВНЗ в цьому аспекті, то я хочу навести приклад саме нашого університету, де траєкторія професійного розвитку може просуватися від студента-першокурсника коледжу до доктора наук. І в нас уже є такі приклади. Більше 20 випускників університету вже стали кандидатами наук, 1 викладач вийшов на захист докторської; 3 наших випускників уже працюють над докторськими дисертаціями.

Чому ж ще так важлива наукова складова підготовки конкурентоспроможного фахівця? Відповідь на це питання ми чуємо майже не кожного дня: навчити вчитися. І насправді не секрет, що переважна більшість студентів-першокурсників відчують певні труднощі в період адаптації, особливо якщо це випускники сільських шкіл, що пов'язано зі зниженням рівня базових шкільних знань, загальної ерудованості, зниженням загальнокультурного рівня населення, відсутністю мотивації до навчання. Тому важливо не тільки навчити їх вчитися, а показати шляхи як саме здобувати знання.

Залучення молоді до наукової діяльності починається ще зі шкільних років: міжнародний проект «Міжнародна шкільна аспірантура»; МАН; шкільні олімпіади.

У стінах нашого університету наукова діяльність студентів починається вже з першого курсу:

- по-перше, традиційно ми проводимо зустріч викладачів випускової кафедри з першокурсниками відповідної спеціальності, де кожен викладач розповідає про себе та про ключові напрями своєї наукової діяльності;
- у кожного студента-першокурсника є свій тьютор (насьогодні тьюторська система в нас діє вже включно до третього курсу), який допоможе зорієнтуватися в стінах навчального закладу (і в прямому, і в переносному смислі);
- наукові гуртки та проблемні групи (на стенді з наукової роботи викладачі кафедри висвітлюють напрями діяльності свого наукового гуртка чи проблемної групи);
- участь у студентських науково-практичних конференціях (публічні виступи, вміння відповідати на запитання, аргументувати свою думку, відстоювати її – і тут важливою є мовленнєва складова професійної підготовки);

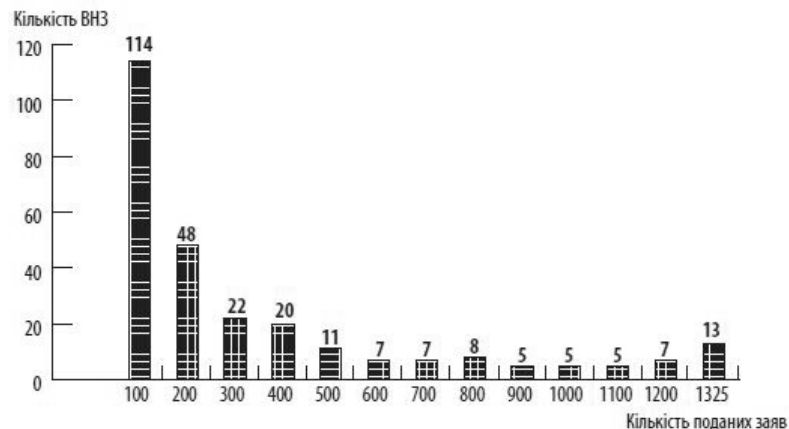


Рис. 1.9. Діаграма кількості університетів з низькою привабливістю станом на 2011 рік

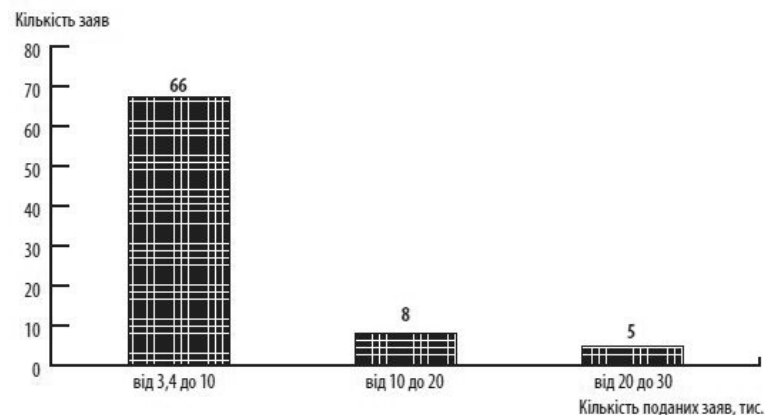


Рис. 1.11. Діаграма кількості університетів з високою привабливістю станом на 2011 рік

У 2011 році (рис. 1.11) ці показники мають такі значення:

66 ВНЗ отримали від 3,4 до 10 тис. заяв;

8 ВНЗ – від 10 до 20 тис. заяв;

5 ВНЗ – від 20 до 30 тис. заяв.

Методика визначення привабливості вищих навчальних закладів України побудована автором з урахуванням досвіду роботи вчених університету і містить такі етапи:

6. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: навчальний посібник / П. І. Сікорський. – К.: Вид-во Європейського університету, 2004. – 127 с.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ПРИ ПОМОЩИ РАЗВИТИЯ АБСТРАКТНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Гордиенко Татьяна Петровна,

доктор педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой информационных систем и технологий,

заместитель директора по научно-педагогической работе КЭИ

Крымский экономический институт им. В. Гетьмана, г. Симферополь

Савченко Елизавета Викторовна,

преподаватель кафедры прикладной физики и нанофизики

Севастопольский национальный университет

ядерной энергии и промышленности, г. Севастополь

Бугаева Полина Викторовна,

преподаватель кафедры «Электротехника»

Севастопольский национальный университет

ядерной энергии и промышленности, г. Севастополь

Постановка проблемы. В связи с изменением деятельности современного инженера, реформами, происходящими в системе высшего профессионально-технического образования, повышением требований к будущим специалистам инженерно-технического профиля возникает необходимость формирования у студентов профессиональной компетентности будущих инженеров. Сегодня, когда идет речь об ускорении перехода от экстенсивных к интенсивным факторам общественного производства, серьезного решения, требуют проблемы, которые касаются улучшения планирования, коррекции всей системы общества, в нашем случае системы обучения. Внедрения разнообразных форм организации труда требует совершенствование учебной деятельности. В системах “преподаватель-студент”, где преподаватель руководит деятельностью студентов, роль организации особенно, поскольку здесь нет готовых систем, их необходимо создавать с учетом конкретных условий и часто корректировать в самом процессе функционирования.

Удачно выбранные формы организации учебной деятельности, правильная расстановка участников, налаженные связи, придадут стабильности, стойкости системе, зададут оптимальный ритм и порядок деятельности. [3].

Анализ исследований и публикаций. Понятие «профессиональная компетентность» по-разному трактуется разными авторами. В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет то, что профессиональная компетентность проявляется не в форме заученного знания, а как актуализация мыслительных умений специалиста, которая позволяет обеспечить возможность решать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, вносить необходимые коррективы [4, с. 54]. В качестве примера рассмотрим развитие абстрактно-логического мышления, как основного вида мышления, преобладающего у студентов, на практических занятиях по курсу общей физики.

Для изучения мыслительной деятельности студентов воспользуемся двумя методами: эмпирическим (рассматривает деятельность каждого); теоретико-эмпирическим (рассматривает деятельность по решению задач в целом).

Решение задачи, как основной вид деятельности студентов на практических занятиях, представляет собой анализ и соотнесение данных и искомым величин [5, с. 95]. Преподавателям необходимо использовать определенные методы обучения для активизации мыслительной деятельности студентов. Для этого следует знать основные законы развития мышления, как в общем, так и при обучении решению физических задач.

Приведем следующее определение мышления: «мышление, высшая степень человеческого познания, позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания – психологией и нейрофизиологией. Кибернетика анализирует мышление в связи с задачами моделирования некоторых мыслительных функций» [1, с. 337].

Психолог С.Л. Рубинштейн рассматривает процесс мышления таким образом: «Процесс мышления – это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть основные вынужденные закономерности мышления. Так же как анализ осуществляется через синтез, синтез осуществляется через анализ, охватывающий, части, элементы, свойства и их взаимосвязи» [5, с. 103] (см. схему 1).

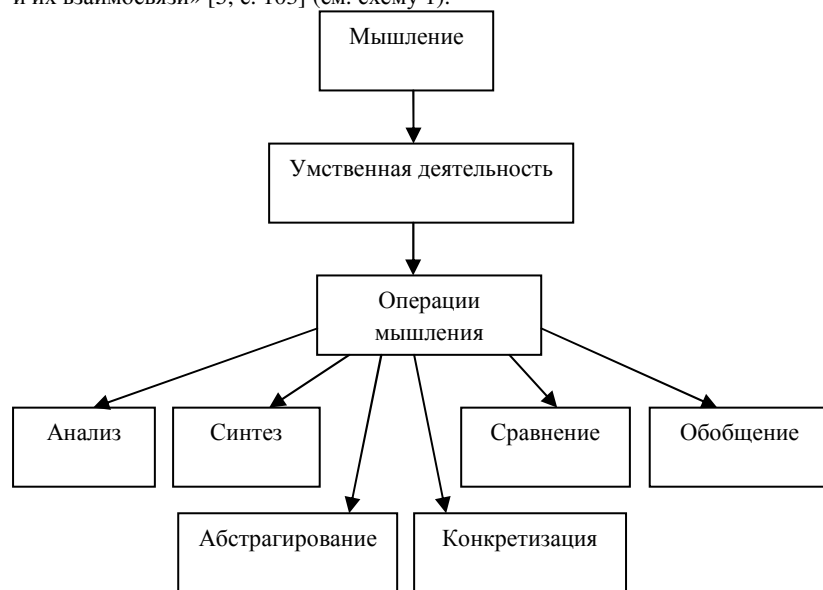


Схема 1. Операции мышления

Одним із нагальних питань для майбутнього студента є вибір навчального закладу. І тут неабияку роль відіграє саме привабливість вищого навчального закладу. Значне скорочення контингенту студентів дає привід для впорядкування системи ВНЗ. Одним із можливих критеріїв є привабливість ВНЗ для абітурієнтів та їх батьків, яку можна оцінити за шістьма показниками.

Показник перший – середній бал сертифікатів ЗНО. Цей показник базується на самооцінці – з більш високими балами абітурієнти йдуть навчатися до ВНЗ, на їхню думку, більш престижних. Таким чином, середній бал сертифікатів ЗНО є деякою мірою якості контингенту студентів.

Другий показник – середній бал атестатів про повну загальну середню освіту. З більш високими балами абітурієнти йдуть навчатися до більш престижних, на їхню думку, ВНЗ, і цей показник також є мірою якості контингенту студентів.

Третій показником є кількість поданих заяв до даного ВНЗ. Це величина показова, оскільки абітурієнти та їхні батьки подають документи для вступу до тих ВНЗ, які, на їх думку та думку їх знайомих, дають більш якісну освіту. Таких ВНЗ кожний абітурієнт обирає максимум 5, тому цей показник відображає суб'єктивну точку зору деякої частини населення. І ця точка зору складається як з власного погляду, так і з погляду знайомих і сусідів, під впливом ЗМІ.

Четвертий показник – це показник кількості студентів, які зараховані на перший курс. Тобто тих абітурієнтів, які, незважаючи на вартість навчання і на те, що не всі були зараховані на бюджетну форму навчання, залишилися вірними своєму вибору і пішли навчатися саме у даний ВНЗ. Цей показник, крім усього іншого, характеризує ВНЗ з точки зору кількості студентів, які в ньому навчаються.

П'ятий показник – це співвідношення студентів, які зараховані на перший курс на контрактну форму навчання, та студентів, які зараховані на бюджетну форму навчання. Це дуже важливий показник з точки зору привабливості ВНЗ, оскільки він демонструє, що, навіть якщо абітурієнт за попереднім зарахуванням не був прийнятий на бюджетну форму навчання, він подає оригінали документів на контрактну форму навчання до цього ж ВНЗ, а не до іншого, де його могли б зарахувати на бюджетну форму навчання.

Шостий показник – вартість навчання у даному ВНЗ. Цей показник достатньо інформативний для оцінки популярності ВНЗ, оскільки показує, що студенти, вибравши саме цей ВНЗ, готові заплатити навіть більше, для того щоб навчатися в даному ВНЗ.

Згідно зі статистичними даними 70 ВНЗ у 2010 році набрали більше 5 тис. заяв. До цих ВНЗ зараховані 133 974 студенти, що становить 65 % усіх зарахованих абітурієнтів у країні. У 2011 році кількість ВНЗ, що набрали більше 5 тис. заяв, становить 40, які зарахували 34 206 абітурієнтів, що складає 39 % усіх зарахованих у країні [2].

Прогнозування контингенту студентів ВНЗ [2]

Ріки	Прогноз кількості студентів у ВНЗ III – IV рівнів акредитації, тис. осіб	Прогноз кількості прийнятих студентів на перший курс ВНЗ III – IV рівнів акредитації, тис. осіб	Прогноз кількості випускників ВНЗ III – IV рівнів акредитації, тис. осіб
2011	1848	225,9	507,7*
2012	1759,8	403	491,2*
2013	1707,1	372,5	425,2*
2014	1667,7	331,1	370,5*
2015	1563,2	287,5	392*
2016	1604,2	266,91	225,9*
2017	1465,3	264,09	403
2018	1350,93	258,13	372,5
2019	1287,76	267,93	331,1
2020	1280,47	280,21	287,5
2021	1306,59	293,03	266,91
2022	1334,71	292,21	264,09
2023	1392,31	315,73	258,13
2024	1448,55	324,17	267,93
2025	1518,5	350,16	280,21
2026	1576,9	351,46	293,03
2027	1639,72	355	292,21

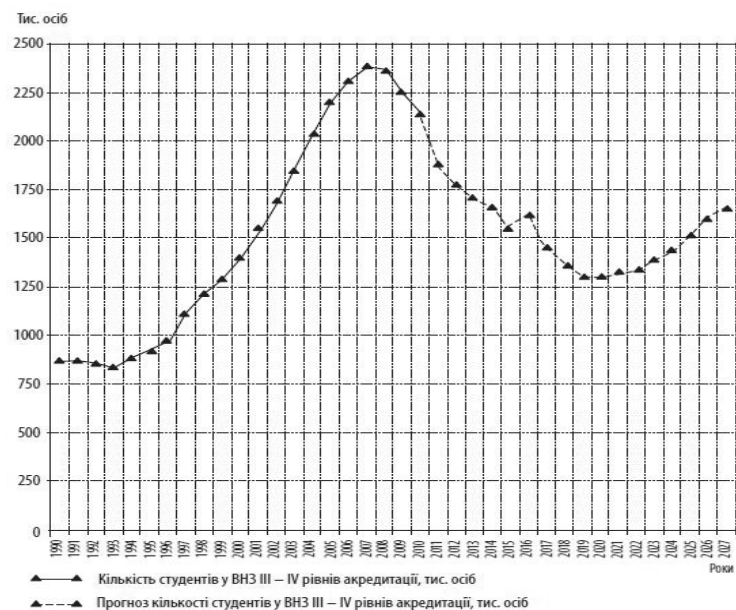


Рис. 1.5. Динаміка контингенту студентів ВНЗ

Целью данной статьи является анализ психолого-педагогической литературы для определения взаимосвязи процесса решения задач по курсу общей физики и развития абстрактно-логического мышления студентов как средства формирования профессиональной компетентности будущих инженеров.

Изложение основного материала. Можно выделить следующие формы абстрактно-логического мышления: понятие, суждение, умозаключение. «Понятие – форма мышления, в которой отражаются существенные признаки одноэлементарного класса или класса однородных предметов. Суждение – форма мышления, в которой что-либо утверждается или отрицается о предметах, их свойствах или отношениях. Умозаключение – форма мышления, посредством которой из одного или нескольких суждений, называемых посылками, мы по определенным правилам вывода получаем умозаключение» [6, с. 10-11].

Виды мышления характеризуются по различным признакам (см. схему 2).

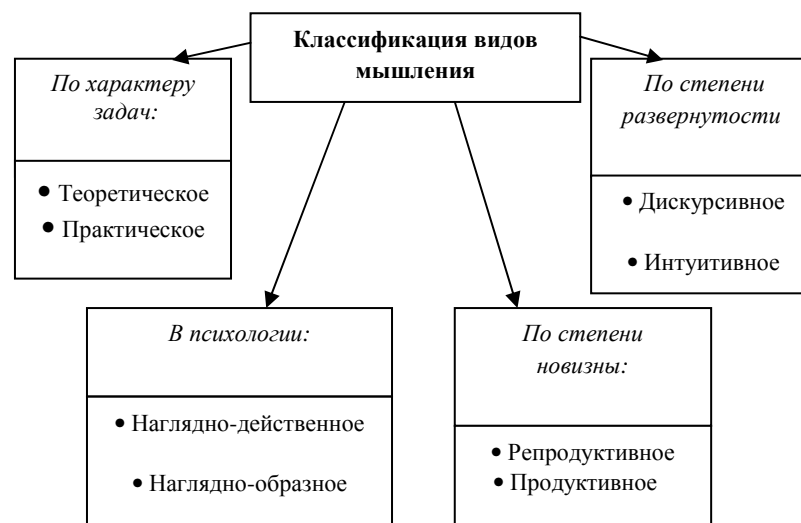


Схема 2. Классификация видов мышления

«В сложных мыслительных действиях взрослого имеются элементы всех видов мышления, но какой-то из них обычно преобладает», - пишет Л.М. Фридман [6, с. 36].

Исследования психологов показывают, что студентов младших курсов, так же, как и у взрослых людей, преобладает абстрактно-логическое мышление, которое разделяют на две составляющие: абстрактное и логическое мышления. «Абстрактное мышление – не прямой, а косвенный взгляд на объективную действительность, взгляд сквозь призму теоретических построений, идеологических концепций, математических формул и т.п.» [5, с. 9]. «Логическое мышление – совокупность последовательных умозаключений, направленных на решение нестандартных задач» [5, с. 99]. С другой стороны,

Ж. Годфруа в своїх роботах показує, що тільки 25-50% людей можуть мислити абстрактно [2, с. 370], поэтому именно процесс развития абстрактно-логического мышления, а не только его применение является актуальным для студентов 1-2 курсов. При развитии мышления преподавателю следует учитывать, что этот процесс отличается своей индивидуальностью и характеризуется следующими качествами: самостоятельностью, глубиной, широтой, гибкостью, критичностью, быстротой.

С возрастом различные качества умственной деятельности развиваются индивидуально. В рамках нашего исследования нас интересуют возрастные особенности студентов начальных курсов.

Психологи отмечают, что развитие мыслительной деятельности не возможно без освоения определенных знаний, только пытаясь понять, осознать, усвоить определенный материал обучаемый овладевает определенными познавательными действиями и приемами [2, 5]. Кроме того, овладение определенными умениями и навыками мыслительной деятельности должно быть осознанным, обучаемый должен сознательно выбирать вид мыслительной деятельности, уметь объяснять значение своего выбора в данной ситуации [2, 96].

С точки зрения психологии для обеспечения возможности многоуровневости усвоения знаний (что непосредственно относится к решению физических задач) используется взаимосвязь знаний и целостности мышления [2], представленную на схеме 3.

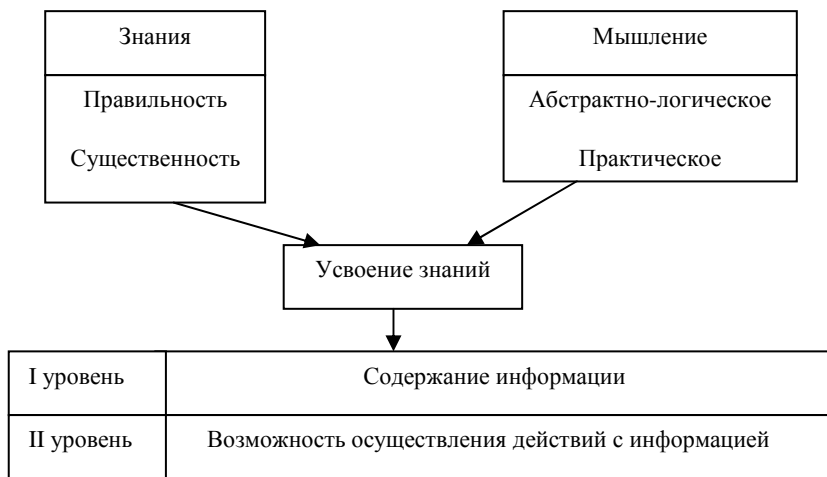


Схема 3. Уровни усвоения знаний

Для обеспечения второго уровня усвоения знаний необходимо уделять одинаковое внимание получению знаний студентами и развитию абстрактно-логического мышления.

В методической литературе термин «решение задачи» применяется в различных контекстах, отмечает в своей работе Л.М. Фридман [5]. Решение задачи рассматривается как анализ условия, процесс составления и выполнения

Фактичні дані по контингенту студентів ВНЗ [2]

Рік	Кількість студентів у ВНЗ III – IV рівнів акредитації, тис. осіб	Прийнято студентів до ВНЗ III – IV рівнів акредитації, тис. осіб	Випущено фахівців ВНЗ III – IV рівнів акредитації, тис. осіб
1990	881,3	174,5	136,9
1991	876,2	173,7	137
1992	855,9	170,4	144,1
1993	829,2	170	153,5
1994	888,5	198	149
1995	922,8	206,8	147,9
1996	976,9	221,5	155,7
1997	1110	264,7	186,7
1998	1210,3	290,1	214,3
1999	1285,4	300,4	240,3
2000	1402,5	346,4	273,6
2001	1548	387,1	312,8
2002	1686,9	408,6	356,7
2003	1843,8	432,5	416,6
2004	2026,7	475,2	316,2
2005	2203,8	503	372,4
2006	2318,6	507,7	413,6
2007	2372,5	491,2	468,4
2008	2364,5	425,2	505,2
2009	2245,2	370,5	527,3
2010	2129,8	392	543,7

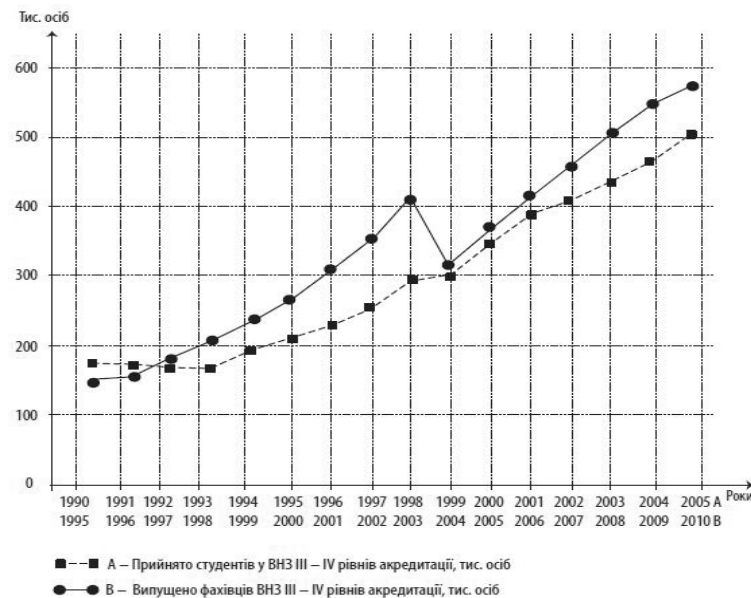


Рис. 1.4. Співвідношення динаміки студентів та випускників ВНЗ

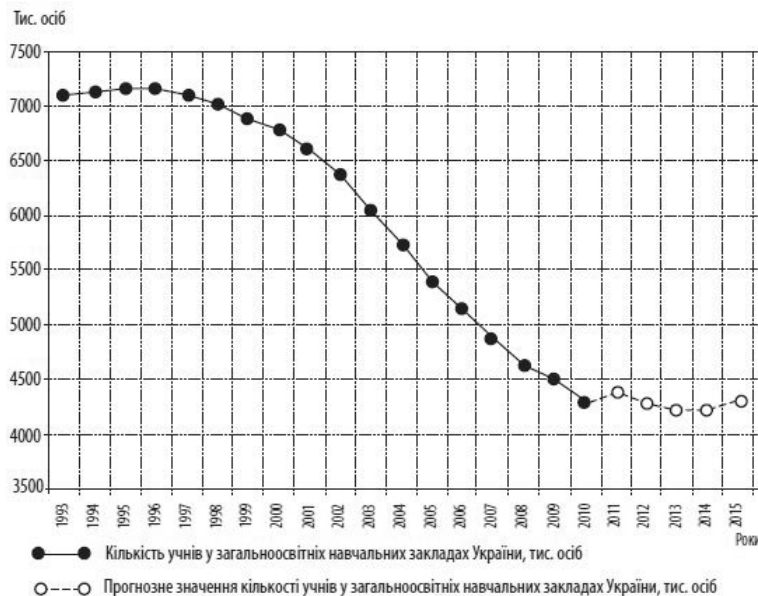


Рис. 1.2. Динаміка контингенту учнів ЗНЗ

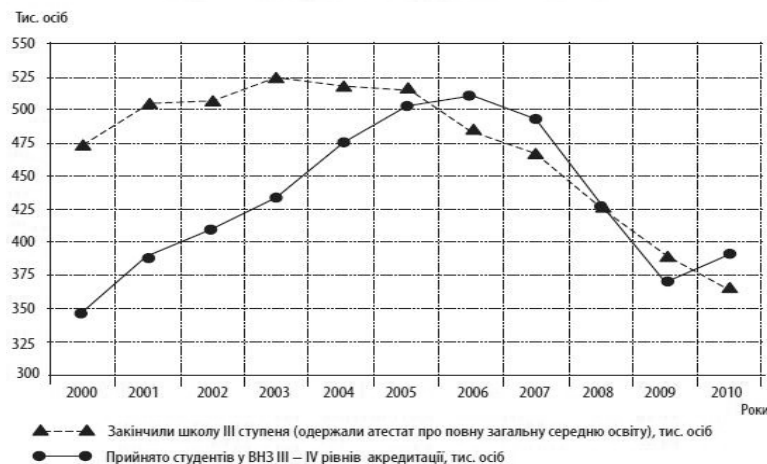


Рис. 1.3. Графік співвідношення кількості випускників старшої школи і кількості прийнятих осіб до ВНЗ III – IV рівнів акредитації

плана рішення, що можна об'єднати одним поняттям: діяльність по решению задачи, которая заключается в составлении и выполнении плана решения и получении результата (см. схему 4).

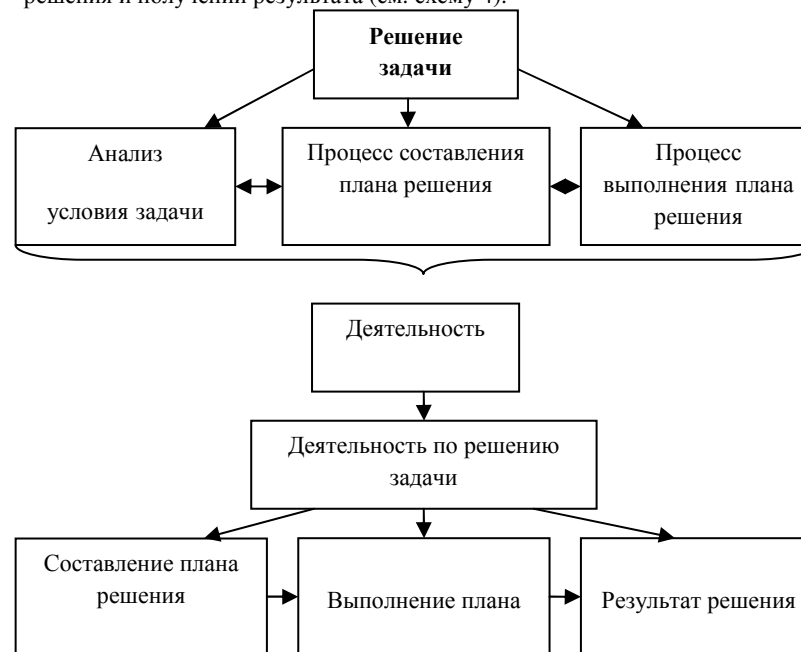


Схема 4. Процесс решения задачи

При обучении студентов решению задач «есть две цели, которые преподаватель может иметь в виду, обращаясь к обучаемому: первая – помочь решить именно данную задачу; вторая – так развить способности обучаемого, чтобы в будущем, он смог решать задачи самостоятельно» [5, с. 114]. Несомненно, главной целью является вторая. Для ее достижения необходимо охарактеризовать физические задачи с точки зрения развития абстрактно-логического мышления. Функцией задачи являются «проектируемые преподавателем изменения в деятельности и психике обучаемых, которые должна произойти в результате решения ими этих задач. В результате решения каждой задачи происходит не одно какое-либо определенное изменение (например, приобретение умения решать задачи данного вида, развитие мышления и т.п.), а различные изменения в знаниях, умениях, способностях, происходит развитие личности и т.п.» [6 с. 151].

Так как разные авторы в своих работах отдают предпочтение тому или иному типу задач для развития мышления, так и в учебном процессе для разных студентов или даже групп целесообразно применять задачи разных видов.

Рассмотрим некоторые виды физических задач с точки зрения влияния на

развитие абстрактно-логического мышления. Данная классификация условна, т.к. не возможно провести четкую границу между задачей-проблемой и творческой задачей, полностью отделить эти виды от стандартной или тренировочной задач, поскольку только в полностью одинаковых задачах с различными числовыми данными отсутствует творческая или проблемная составляющая. Однако, знание подобной классификации необходимо для преподавателя, чтобы точнее дифференцировать обучение каждой группы и каждого студента в отдельности. Следует так же отметить, что учебные задачи с элементами творчества, исследования, конструирования только тогда развивают мышление, когда они посильны для студентов, т.е. при условии, что студенты теоретически подготовлены для решения подобных задач и заинтересованы в их решении (см. таблицу 1).

Таблиця 1

Характеристики видов физических задач с точки зрения развития мышления

Виды физических задач	Характеристика с точки зрения развития мышления
Задачи-проблемы	Самостоятельность мышления Обучение исследованию и конструированию Объединяет абстрактно-логическое и практическое мышления
Творческие задачи	Поиск нового способа решения Широкое применение операции мышления Самостоятельный поиск данных
Оценочные задачи	Определение параметров явлений Определение возможности обнаружения определенного эффекта Моделирование задачных ситуаций Оценка области определения и области значений физических величин
Задачи с недостающими и избыточными данными	Формирование критичности мышления Обучение способности анализировать
Задачи на доказательство	Обучение методу доказательства «от противного» Развитие умений анализировать, синтезировать, обобщать
Задачи на сравнение	Развитие способности анализировать, сравнивать, выделять существенные факторы при описании явлений Обучение принципу сравнения
Качественные задачи	Обучение самостоятельно устанавливать связи между объектами Развитие умения строить логические цепочки Обучение анализировать и обосновывать

Розрахунок прогнозного контингенту учнів ЗНЗ [2]

Роки	Прогноз зменшення контингенту, тис. осіб	Прогноз збільшення контингенту, тис. осіб	Прогноз контингенту, тис. осіб
2011	317	410,1	4392,1
2012	566	443,1	4269,2
2013	522,8	454,97	4201,4
2014	464,7	491,45	4228,15
2015	403,48	493,28	4317,95

Кількісні характеристики демографічної ситуації в Україні [2]

Роки	Народжено, тис. осіб	Приріст населення, тис. осіб	Міграція, тис. осіб	Прийнято дітей до першого класу, тис. осіб	Кількість загально-освітніх навчальних закладів (ЗНЗ), тис. осіб	Кількість вчителів, тис. осіб	Кількість вчителів на один ЗНЗ, тис. осіб	Кількість учнів У ЗНЗ, тис. осіб
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1990	657,2	27,6	78,3		21,8	537	25	7132
1991	630,8	-39,1	151,3		21,9	543	25	7102
1992	596,8	-100,3	287,8		22	565	26	7088
1993	557,5	-184,2	54,5		22,1	579	26	7096
1994	521,5	-243,1	-142,9		22,3	576	26	7125
1995	492,9	-299,7	-131,6		22,3	596	27	7143
1996	467,2	-309,5	-169,2		22,2	585	26	7134
1997	442,6	-311,6	-136		22,1	571	26	7078
1998	419,2	-300,7	-152		22,1	573	26	6987
1999	389,2	-350	-138,3		22,2	576	26	6857
2000	385,1	-373	-133,6	671,2	22,2	577	26	6764
2001	376,4	-369,5	-152,2	599,1	22,2	568	26	6601
2002	390,7	-364,2	-33,8	497,3	22,1	561	25	6350
2003	408,6	-356,8	-24,2	453,7	21,9	551	25	6044
2004	427,3	-334	-7,6	422,7	21,7	547	25	5731
2005	426,1	-355,9	4,6	392,6	21,6	543	25	5399
2006	460,4	-297,7	14,2	387,5	21,4	537	25	5120
2007	472,7	-290,2	16,8	380	21,2	531	25	4857
2008	510,6	-243,9	14,9	379,4	21	524	25	4617
2009	512,5	-194,2	13,4	400,7	20,6	522	25	4495
2010	497,7	-200,5	16,1	408,7	20,3	515	25	4299
2011								

11. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Є. Петухова. – Одеса, 2009. – 49 с.

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. №5. – с. 55-61.

НАУКОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Горбунова Наталія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, завідувачка кафедрою педагогічної майстерності
вчителів початкових класів і вихователів дошкільних закладів
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Концепція підготовки конкурентоспроможного фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства, де відбуваються постійні стрімкі зміни, потребує чіткого усвідомлення, нових підходів та нової філософії. Щоб розуміти як готувати, необхідно чітко уявляти собі контингент студентів вишів, виникнути в психолого-педагогічне, соціологічне, економічне прогнозування розвитку сучасної освітньої ситуації в Україні. Звернемося до деяких цифрових показників. Передусім необхідно чітко усвідомлювати демографічну ситуацію в країні.

Прогнозування динаміки кількісних показників системи освіти України [2]



Рис. 1.1. Динаміка кількісних показників

Графические задачи	Развитие быстроты мышления Развитие навыков обобщений
Постановка задачи	Активизация интереса студентов Обучение постановке эксперимента
↓	
Задачи, решение которых требует обобщенных умений	Обучение выделению подзадач Разбиение задачи на части Обучение использовать ранее решенные задачи Обучение моделировать и преобразовывать

Как результат обучения приемам мыслительной деятельности, развития абстрактно-логического мышления можно рассматривать успешное решение студентами обобщенных задач. Л.М. Фридман выделяет: «даже при решении учащимися так называемых развивающих задач, задач-проблем в поле сознания учащихся оказываются опять-таки лишь частные способы решения каждой из этих задач. Самостоятельное же обобщение этих частных способов, вычленение из них общих черт, присущих решению любых задач, доступно очень немногим». И далее: «Главное – сформировать такой общий подход к решению задач, когда задача рассматривается как объект для анализа, для исследования, а ее решение – как конструирование и изобретение способа решения» [6 с. 157-158].

С другой стороны решение студентами обобщенных задач является признаком сформированности определенных компонентов профессиональной компетентности инженера, например, таких, как:

- **информационно-профессиональные знания**, которые включают в себя модели решения функциональных и вычислительных задач, а также процессов алгоритмизации и программирования);
- **информационно-профессиональные умения** – составление модели решения функциональных и вычислительных задач;
- **профессионально важные качества личности** – активность, самостоятельность, ориентация на творчество.

Выводы. Таким образом, большинство ученых [2-6] полагают, что решение физических задач и развитие мышления являются взаимосвязанными процессами, способствующими формированию определенных компонентов профессиональной компетентности будущего инженера.

Резюме. У статті проведено аналіз психолого-педагогічної літератури з метою визначення взаємозв'язку процесу розв'язування задач з курсу загальної фізики і абстрактно-логічного мислення студентів як засоба формування професійної компетентності майбутніх інженерів. **Ключові слова:** професійна компетентність, мислення, абстрактно-логічне мислення, курс фізики, фізична задача.

Резюме. В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы с целью определения взаимосвязи процесса решения задач по курсу общей физики и абстрактно-логического мышления студентов как средства формирования профессиональной компетентности будущих инженеров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, мышление, абстрактно-логическое мышление, курс физики, физическая задача.

Summary. In the article the analysis of psychology-pedagogic literature is conducted with the purpose of determination of intercommunication of process of decision of tasks on-course general physics and abstractly-logical thinking of students as means of formation of professionally competence of future engineers.

Keywords: professional competence, thought, abstract-logical thought, course of physics, physical task.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. – М.: Изд-во Сов. энцикл., 1972. 3-е изд. Т.9. – 624 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Т.2: пер с франц. / Ж. Годфруа – М.: Мир, 1992. – 376 с.
3. Гордієнко Т.П. Самостійна навчальна діяльність студентів університетів з курсу загальної фізики / Т.П.Гордієнко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 209 с.
4. Петрук В.А. Психологічна і фахова підготовка майбутнього спеціаліста. // Вища освіта України. – 2002. - №1. - С. 53-57.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн – М.: АН СССР, 1958. – 147 с.
6. Фридман Л.М. Как научиться решать задачи / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.

УДК 378.14

РОЛЕВАЯ ИГРА В ФОРМИРОВАНИИ МЕДИКО-ГИГИЕНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ефимова Валентина Михайловна,

кандидат биологических наук

Скоромная Наталья Николаевна,

кандидат медицинских наук

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского

Постановка проблемы. В современных условиях профессиональная деятельность педагога предполагает высокий уровень его готовности к сохранению, укреплению и формированию здоровья учащихся [3]. Навыки учителя в оказании первой неотложной помощи в экстремальных ситуациях являются обязательным элементом его профессиональной компетентности [2, 4]. На подготовку студента к сохранению жизни и здоровья ребенка нацелена дисциплина «Оказание помощи в неотложных состояниях». Результатом обучения по дисциплине должны быть не только знания и умения будущих учителей оказать первую помощь при травме или состоянии, угрожающем жизни и здоровью учащегося, но и сформированная медико-гигиеническая компетентность студента.

На наш взгляд, медико-гигиеническая компетентность будущего учителя определяется ценностным отношением к жизни и здоровью, сформированной культурой безопасности, возможностью правильных действий в нестандартных условиях и готовностью брать на себя ответственность в чрезвычайных ситуациях. Формирование данных качеств является сложной методической

одиноць є метод переходу від абстрактного до конкретного, завдяки якому можна теоретично впорядкувати взаємодію елементів освітнього процесу та систематизувати їх у технологічний процес.

Висновки. Таким чином, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясована сутність дефініцій щодо проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів, до яких віднесено поняття: «професійна освіта», «професійна підготовка», «професіограма», «професія», «кваліфікація», «спеціальність», «фахівець», «професійна спрямованість», «професійне самовизначення». Уточнено теоретичний зміст понять «менеджер готельних, туристичних та курортних підприємств», «майбутній фахівець з менеджменту готельних, туристичних та курортних підприємств», «професійна підготовка майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств».

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Розробити програму підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності складена на основі нових інформаційних технологій.

Література

1. Аретанов М. Ж. Проблемно-модельное обучение/ М. Ж. Аретанов, П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – Алма-Ата, 1986. – 207 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн.. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Гектина Г. А. Формирование профессиональной направленности студентов младших курсов в учебно-воспитательной деятельности [Текст]: (Соц.-пед. аспект)/ Галина Артуровна Гектина: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. –СПб.: Рос.гос.пед.ун-т им. А. И. Герцена, 1993. – 22 с.
4. Гончарова О. Н. Система информатической подготовки студентов экономических специальностей [монография]/О. Н. Гончарова. – Симферополь: Изд-во Доля, 2006. – 328 с.
5. Горбуненко О. И. Пути повышения функций учебно-воспитательного процесса в формировании личности студента вуза как будущего специалиста/ О. И. Горбуненко // Целостный учебно-воспитательный процесс как основа всестороннего развития личности. –Волгоград: Изд-во Волгоградского ПИ им. А. С. Серафимовича, 1986. – 176 с.
6. Десятов Т. А. Шляхи модернізації професійно-технічної освіти України та пошук альтернативних підходів підготовки робітничих кадрів у сучасних економічних умовах / Т. А. Десятов. – К.: Освіта України. – 2004. - №9 (3 лютого)
7. Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А. Б. Каганов. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
8. Касьяненко М. Д. Учебные игры в вузе / М. Д. Касьяненко, Н. А. Недужий // Проблемы совершенствования профессиональной подготовки специалистов: сборник информационных материалов о передовом опыте. – К.: УМК ВО, 1990. – с. 88-92.
9. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікаційних робітників в Україні: педагогічний аспект (1888 – 1998 роки) / Лікарчук Ігор Леонідович: Дис ... д-ра наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 476 л.
10. Неймарк М. С. Опыт экспериментального исследования направленности личности / М. С. Неймарк//Вопросы психологи. – 1963, №1. с. 3-12.

фактору в економіці у психологічній науці почало активно розгортатися вчення про мотивацію діяльності особистості, що сприяло посиленню інтересу до проблеми професійної спрямованості особистості.

В контексті нашого дослідження доцільно використовувати поняття «*професійна спрямованість*» у визначенні Б. Федоришина, який тлумачить цей термін як «найважливіший фактор професійного становлення особистості».

Проаналізувавши певну педагогічну літературу нами були відокремлені найсуттєвіші фактори, що впливають на формування професійної спрямованості майбутнього фахівця: питання психологічних особливостей молоді знайшли своє відображення в працях М. Неймарка [10]; рівнявою підготовкою молоді займалися Г. Бокарева, О. Горбуненко та О. Каганов [7]; методи і формами навчально-виховної роботи висвітлені в дослідженнях Г. Гектина [3]; змістовністю навчального матеріалу займалися А. Вербицький та Т. Платонова; якістю викладання - Н. Кузьміна; формами навчання - М. Аретанов [1], П. Підкасистий [1], Ж. Хайдаров [1], М. Касьяненко [8], Н. Недужий [8].

В. Волкова стверджує, що процес формування професійної спрямованості передбачає наявність двох етапів формування професійної спрямованості наслідком яких є: виховання інтересу до діяльності з оволодіння професією й становлення нижчої стадії розвитку професійної спрямованості, при цьому вища стадія проявляється у вигляді схильностей, якостей та переконань особистості; готовність спеціаліста до самостійної професійної діяльності [41].

Вибір людиною напрямку свого подальшого розвитку, сфери реалізації своїх індивідуальних якостей і здібностей, соціального оточення для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей на думку О. Вітківської тлумачиться як «*професійне самовизначення*». Дане визначення будемо вважати основним в межах цієї роботи.

Аналіз спеціалізованої літератури свідчить, що професійне самовизначення розглядається як процес розвитку молоді людини, процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності; як ознайомлення зі світом професій, самоаналіз, самооцінка та самоперевірка молоді людини своєї відповідності цим вимогам; як процес, що проходить кілька вікових стадій, починаючи з дошкільного періоду і закінчуючи вибором спеціальності у старших класах; як суттєва сторона загального процесу розвитку людини.

Згідно аналізу психологічної літератури, професійним самовизначенням займалися такі науковці як Л. Божович, І. Дубровіна, П. Шавір, котрі це явище розглядали як центральний компонент соціального становища розвитку підлітків і юнацтва, Дж. Крітес, Е. Еріксон, Д. Супер за якими ця дефініція тлумачиться як тривалий процес професійного розвитку особистості, взаємодії з суспільством та Т. Кудрявцев, В. Шадріков, які визначали професійне самовизначення як контекст формування людини як суб'єкта професійної діяльності.

Перебіг процесу професійного самовизначення здійснюється нерівномірно. У деякі вікові стадії життя воно залежить від домінуючих впливів соціального середовища, в інші – від переважних цінностей внутрішнього досвіду особистості.

На нашу думку, певні алгоритми технологічного застосування відібраних

задач, требующей теоретического изучения и практической реализации в подготовке студентов.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретические и практические вопросы формирования медико-гигиенической компетентности будущих учителей исследовали И.Б. Глазкова, М.В. Гринева, М.М. Гончаренко, С.В. Страшко и др. Многие специалисты отмечают сложности решения данной задачи, перспективы в ее решении связывают с совершенствованием методического сопровождения на основе современных педагогических технологий.

Цель данной работы: анализ применения ролевых игр в формировании медико-гигиенической компетентности будущего учителя.

Изложение основного материала. Понятие «ролевые игры» впервые появилось в XX веке, а прототипом ситуационно-ролевых игр явились импровизированные драматические игры на заданную тему, разработанные Дж. Морено в 1946 г. [6]. С середины 1950-х годов применение ролевых игр в США стали ориентировать на нужды психотерапии и на работу с тренинговыми группами для саморазвития и самосовершенствования. Целью таких тренинговых групп было формирование у людей навыков руководства, определенного поведения в больших и малых группах, конструктивного взаимодействия, разрешения конфликтов в группах, формирования адекватного самовосприятия и восприятия других.

Поскольку ролевые игры, как и все интерактивные технологии, основаны на обучающем эффекте совместных действий, с психологической точки зрения содержанием ролевой игры являются не предмет, его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами. Данная особенность делает ролевые игры важным инструментом в формировании личностного компонента медико-гигиенической подготовки будущего учителя. Ролевая игра позволяет с максимальной эффективностью достичь обучающих целей, особенно в том случае, если игра принимает деловой характер и направлена на развитие умений взаимодействовать с другими людьми [5]. Метод ролевой игры традиционно используют в программах по изучению сферы человеческих отношений, что помогает участникам стать более восприимчивыми к чувствам других [8, с. 20].

По мнению А.П. Панфиловой, ролевая игра – это способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию (роль) кого-либо из участников и затем выработать способ, который позволит привести эту ситуацию к достойному завершению [6, с. 127].

К основным характеристикам ролевых игр относят наличие: модели управляемой системы, включенной в конкретную социально-экономическую систему; ролей и их взаимодействия; различных целей участников игры, исполняющих разные роли; общей цели у всего игрового коллектива; многоальтернативности решений; группового или индивидуального оценивания деятельности участников; управляемого эмоционального напряжения [6, с. 128].

Разновидность ролевой игры, деловая игра, является формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, предполагает моделирование систем отношений, характерных для данного

вида практики [7, с. 528]. Главное достоинство деловой игры в том, что она в высокой степени мотивирует студентов и обеспечивает им простую, непосредственную и быструю обратную связь относительно последствий их профессиональных действий. Это метод обучения позволяет на занятиях создавать различные проблемные ситуации, а студентам выступать в различных профессиональных и социальных ролях [1, с. 50].

Для обеспечения высокого качества практической подготовки специалистов необходимо обеспечить преемственность формирования и совершенствования практических навыков, полученных в курсах «Безопасность жизнедеятельности человека», «Основы охраны труда». Разработанные нами игры вводят будущего учителя в профессиональное пространство, в котором становятся востребованными междисциплинарные знания и умения обеспечить здоровую и безопасную жизнь учащихся. В тоже время в игре студент оказывается в ситуации, которая включает те же ограничения и мотивацию, какие существуют в жизни, но это не становится реальной трагедией. Методически правильно построенная игра даёт возможность понять, достаточна ли подготовка или что-то осталось упущенным в ходе обучения, целенаправленно формирует рефлексию, без чего невозможно развить медико-гигиеническую компетентность учителя.

Проанализируем ролевую игру, разработанную нами для лабораторных занятий по дисциплине «Оказание помощи в неотложных состояниях», по теме «Оказание помощи при кровотечении». Основой проведения ролевой игры является ситуационная задача, с которой на практике может столкнуться каждый учитель.

Ситуационная задача: во время перемены вы стали свидетелем того, как столкнулись два ученика. Один прыгал с парашюта, высотой 1,5 метра, а второй пробегал внизу. В результате столкновения один ученик получил удар в лицо, а второй при падении ударился животом о край парашюта. При осмотре у первого пострадавшего наблюдается выделение крови из полости носа, над областью переносицы ссадина. Ученик жалуется на боль в области носа.

При осмотре у второго пострадавшего целостность кожных покровов передней брюшной стенки не нарушена. Кожные покровы бледные. Ученик жалуется на умеренную боль в области живота, больше слева.

В предложенной ситуации моделью управляемой системы является школа, в ситуационной задаче студентам предлагается достаточно подробное описание специфики ситуации, имеющихся ресурсов.

На первом этапе ролевой игры – подготовительном – обсуждается актуальность темы, определяются цель и задачи.

Цель занятия: усвоение практических умений и навыков оценки общего состояния пострадавших, организация и оказание им первой неотложной помощи, транспортировка пострадавших при нарушении жизненно важных функций организма.

Учебно-игровая задача:

- определить вид кровотечения по клиническим признакам;
- определить предположительный источник кровотечения;
- оказать помощь пострадавшему по остановке кровотечения;
- определить необходимость госпитализации пострадавших.

На втором этапе происходит распределение ролей. Технология применения ролевой игры в обучении предполагает знакомство участников

точку зору, але не поступаємося від словосполучення «професійна кваліфікація», яка в традиційному розумінні означає конкретизацію професії чи спеціальності.

Ю. Нагірний тлумачить «кваліфікацію» як «комплексну характеристику якості праці фахівця, що зумовлюється його освітнім рівнем і фаховою підготовкою за певною спеціальністю». Кваліфікації випускників вищої школи, які засвідчені дипломами про вищу професійну освіту, забезпечують їм можливість здійснення різних видів професійної діяльності, визначених державним освітнім стандартом вищої професійної освіти в частині державних вимог до мінімуму освіти й рівня підготовки випускників.

Освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти характеризує ступінь сформованості особистості, системи знань, умінь та навичок, який забезпечує здатність особи до фахової діяльності відповідного рівня. Освітньо-кваліфікаційний рівень є відображенням кваліфікації на прийнятій шкалі оцінок.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» структура професійної підготовки у вищих навчальних закладах складається з освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. До освітніх рівнів входять: неповна, базова та повна вища освіта; до освітньо-кваліфікаційних – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Така підготовка здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами (ОПП) ступенево або неперервно залежно від вимог до рівня оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Особа, яка професійно володіє знаннями, інструментарієм та навичками певного роду діяльності відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня, як вважає Ю. Нагірний, зветься *фахівцем*. Також, на думку В. Магін, фахівець – це компетентний працівник, який володіє необхідними для якісної й продуктивної праці знаннями, якостями, досвідом й індивідуальним стилем діяльності. А. Партнова та О. Холодцева тлумачать дефініцію «фахівця» як підготовлену особистість володіє певним набором професійних знань, умінь, навичок й особистісними рисам, необхідними для виконання професійної діяльності, котра самостійно виробляє засіб досягнення поставленої мети, результат якої відповідає установленому нормативу. Р. Карпюк визначає поняття «фахівець» як людину із широкими загальними й спеціальними знаннями, здатну швидко реагувати на зміни в техніці й науці, які відповідають вимогам нових технологій, а отже неминуче будуть упроваджуватися; йому потрібні базові знання, проблемне, аналітичне мислення, соціально-психологічна компетентність та інтелектуальна культура».

Таким чином, беручи до уваги все вище зазначене, *майбутнім фахівцем з менеджменту готельних, туристичних та курортних підприємств* будемо вважати особистість, яка в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо досягнення результатів у фаховій сфері, цілеспрямовано здобуває у вищих навчальних закладах кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Поняття «професійна спрямованість» особистості, згідно з аналізом психолого-педагогічної літератури, увійшло в науковий обіг недавно. Під впливом науково-технічного прогресу та в наслідку посилення ролі людського

«професія» (від лат. *profession* – офіційно визначає заняття, фах) тлумачиться як вид трудової діяльності особистості, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих унаслідок фахової підготовки, досвіду роботи.

В контексті нашого дослідження під *професією* будемо розуміти трактування, яке подане М.Герцик. За цими вченими професія – це «сукупність умінь, навичок, видів діяльності, особистих захоплень та зацікавлень людини, що служить джерелом заробітку та сприяє виявленню творчих здібностей і реалізації власних та суспільних устремлінь», а «вузький, спеціалізований вид трудової діяльності у рамках конкретної професії, в якому людина досягла потрібного рівня підготовки, певної професійної майстерності, набула необхідного досвіду» за цими ж авторами, має назву «спеціальність».

Спеціальності фахівців визначаються Державним класифікатором у кожному з напрямів підготовки, згідно з яким, об'єктом нашого дослідження стає майбутній менеджер готельних, туристичних та курортних підприємств, який набуває професійну підготовку в межах гуманітарного університету Інституту економіки та управління за напрямом підготовки 0306 «Менеджмент і адміністрування» спеціальності «менеджмент організацій і адміністрування» (за видами економічної діяльності менеджер готельних, туристичних та курортних підприємств) освітньо-кваліфікованого рівня «спеціаліст».

Менеджером готельних, туристичних та курортних підприємств в контексті нашого дослідження будемо вважати фахівця сферою професійної діяльності якого являється менеджмент готельного, туристичного та курортного бізнесу. Під «менеджментом готельного туристичного та курортного бізнесу» будемо розуміти самостійну фахову діяльність яка здійснюється в межах ринкових умов та цілеспрямована на досягнення певної мети шляхом раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із застосуванням принципів, функцій і методів менеджменту в господарській, туристичній та курортній діяльності.

Здатність виконувати певні завдання та обов'язки і визначається рівнем освіти та спеціалізацією, згідно з Національним класифікатором України: Класифікатором професій, іменується кваліфікацією. Історично поняття кваліфікація розглядається за двома аспектами: стосовно сфери праці і освіти.

І. Зязюн наголошує, що кваліфікація офіційно зумовлюється типом освіти й документами, що дають право на роботу зі спеціальності, а також підґрунтя для присвоєння висхідного тарифного розряду. Кваліфікаційна характеристика фахівця так чи інакше пов'язана з рівнем його освіченості й формує деякі кваліфікаційні очікування, у тому числі й із приводу технологічної готовності до виконання певних функцій.

За визначенням С. Гончаренко «кваліфікація» – це: «1) ступінь професійної підготовки працівника «наявність у нього знань, умінь й необхідних для виконання ним певного виду роботи. Залежно від кваліфікації працівника спеціальна кваліфікаційна комісія присвоює йому тарифний розряд згідно з тарифно-кваліфікаційними довідниками); 2) характеристика певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності й відповідальності; 3) характеристика предмета, явища».

Укладачі нового переліку спеціальностей розуміють під *кваліфікацією* саму назву рівня підготовки, яка реалізується відповідною професійно-освітньою програмою: бакалавр, спеціаліст, магістр. Ми теж поділяємо цю

заняття з самої ситуацією, а затем распределение между ними ролей ее участников. В качестве способов распределения ролей обычно используют два варианта их распределения:

1) роли распределяются между некоторыми обучаемыми, а остальные, не получившие ролей, становятся активными зрителями, наблюдателями или выполняют функции арбитра, записывая особенности поведения участников и затем оценивая его последствия;

2) участники анализа ситуации разбиваются на небольшие группы единомышленников, каждая группа берет на себя роль отдельного лица, участника ситуации или возглавляемого им подразделения.

Идеальным является вариант, предусматривающий участие всех студентов в ролевой игре. На наших занятиях распределение ролей происходит следующим образом. Перед студентами раскладываются карточки с заданной ролью (1-й пострадавший, 2-й пострадавший, учитель украинского языка и литературы, учитель английского языка, завуч школы, родители и другие участники). Каждый студент по очереди вытягивает карточку и знакомится со своей ролью, причем, на карточке «1-й пострадавший» будет указан диагноз (носовое кровотечение), по которому должны быть сформулированы жалобы. В анамнезе у «1-го пострадавшего» – перенесенный гепатит В. На карточке «2-й пострадавший» будет указан диагноз (внутреннее кровотечение в результате разрыва селезенки). Эти студенты не имеют права показывать свои карточки никому из участников. От них зависит ход всей ролевой игры, так как именно они должны точно сформулировать жалобы и передать свои ощущения согласно заданному на карточке диагнозу;

Очень важной является роль «учителя», которая позволяет студенту задавать вопросы, имитировать обследование (вслух комментировать результаты), делать выводы о состоянии «пострадавшего» и оказывать необходимый объем первой помощи.

Студенты, исполняющие роль «родителей», задают вопросы о причине произошедшего, об ответственности, о страховке, а роль «завуча школы» предусматривает составление акта и других документов.

В качестве дополнительной вводной информации студентам сообщается, что у одного из учителей на руке есть небольшой порез (сегодня утром, когда открывал учебный класс, ключом поранил палец).

Игрокам будет предложено следующее оборудование: кровоостанавливающие жгуты, бинты, вата, палки, перчатки, перекиль водорода 3%, нафтизин, 5% спиртовой р-р йода, косыночные повязки, пузырь для льда. Всё раскладывается на середине стола, и каждый игрок решает сам, что ему необходимо для обеспечения деятельности героя своей роли.

Сценарием игры определен порядок действия ее участников. Каждый участник вступает в игру по очереди (номер указан на карточке). Основное отличие ролевых игр в обучении студентов навыкам оказания неотложной помощи, например, от «разыгрывания» ситуаций в ролях, состоит прежде всего в том, что тому, кто исполняет роль участника анализируемой ситуации, наряду с ее описанием выдается инструкция, в которой предписано, как вести свою роль, какой стратегии придерживаться, какой характер изображать, как оценивать сложившуюся ситуацию, какие интересы отстаивать и какие цели достигать. Предлагаемая инструкция к ролевой игре должна, с одной стороны, детально описывать все аспекты ситуации, с другой – ставить жесткие

границы, препятствующие участникам сыграть свои роли в соответствии с их собственными представлениями о том, как необходимо действовать. Задача, к решению которой стремятся члены группы, участвующие в ролевой игре, – создание модели поведения, характерного в повседневной жизни для реальных людей. Следует подчеркнуть, что именно поведение, а не просто проявление талантов выступающих служит основой для последующей дискуссии. Включение формирования соответствующего поведения в реальной ситуации, а не только обучение знаниям и навыкам оказания неотложной помощи, создает условия для полноценной реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей.

На третьем этапе – этапе собственно ролевой игры – согласно «роли», каждый студент определяет своё поведение, вопросы и ответы. Преподаватель при необходимости корректирует стратегию поведения каждого участника ролевой игры. Речь идет об управляемой преподавателем, но самостоятельной деятельности студента, проживающего роль и анализирующего типичные проблемы взаимодействия. С помощью такой игры обучаемые осваивают новые, непривычные для себя, но эффективные модели поведения, являющиеся основой медико-гигиенической компетентности.

На заключительном этапе предусмотрено обсуждение хода и итогов игры. Начинают дискуссию «зрители» и «актеры», а заканчивает преподаватель, который проводит критический разбор итогов ролевого общения, отмечая достижения и потери. В конце занятия преподаватель делает обобщение, в котором анализирует, насколько были раскрыты учебные вопросы и даны точные и полные ответы; оценивает правильность и последовательность выполнения практических навыков и определяет уровень подготовленности студентов к решению практических задач по данной теме.

Повысить эффективность занятий позволяет видеозапись ролевой игры, которая в дальнейшем может быть использована для обеспечения обратной связи, для консультирования. Применение видеозаписи способствует формированию рефлексии и конативных навыков, а при повсеместном распространении мобильных телефонов со встроенной видеокамерой не вызывает технических сложностей. Студенты проявляют большой интерес к созданию видеоархива игр, обращаются к их анализу на последующих занятиях.

Необходимо отметить, что, как и применение других методов тренинга, подразумевающих активное вовлечение участников, ролевая игра может быть результативной только тогда, когда группа подготовлена к участию в ней. Готовность группы предполагает когнитивную и психологическую составляющие. Члены группы должны владеть соответствующим учебным материалом по теме и не должны бояться «потерять лицо», участвуя в игре, или стесняться процесса ролевого общения. В данном контексте особое значение имеет психологическая и коммуникативная компетентность преподавателей. Недостаточно подготовленный преподаватель может вызвать у исполнителей ролей чувство тревожности и беспокойства за свое реноме и самооценку. Отсутствие психологической поддержки студентов также усиливает это состояние и снижает мотивацию к обучению.

Наш опыт свидетельствует, что ролевая игра дает возможность каждому студенту проявить свою индивидуальность, свои творческие возможности, развивает эмпатию, в частности, умение «входить в положение других», лучше

У словникові професійної освіти під цією дефініцією розуміється процес оволодіння знаннями, навичками та вміннями, що дозволяють виконувати роботу в конкретній галузі діяльності. Тут же зазначається, що *мета професійної підготовки* – це набуття студентами навичок, що необхідні для виконання певної роботи, але не має на увазі підвищення його освітнього рівня.

Освітньою метою професійної підготовки майбутнього фахівця такі дослідники як А. Вербицький, О. Гончарова [4], Н. Кропотова, Л. Петухова [11], А. Хуторський [12] вважають формування в нього необхідних компетентностей, до яких віднесено: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформатичні, комунікативні, соціально-трудові та компетентності особистісного самовдосконалення [12].

Беручи до уваги думки цих науковців, вважатимемо, що *професійна підготовка майбутнього менеджера готельних, туристичних та курортних підприємств* є цілісним процесом засвоєння та закріплення загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, що орієнтують майбутніх спеціалістів на виконання певних професійних завдань в наслідку чого формуються професійні компетенції.

Досягнення освітньої мети професійної підготовки забезпечується відбором навчального матеріалу і дидактичними процесами, які сприяють переведенню його в знання, вміння, навички та особистісні якості фахівця. Зміст навчального матеріалу і форми його перетворення у знання й вміння зареєстровано у відповідній навчально-програмній документації, обґрунтування якої – освітні стандарти, кваліфікаційна характеристика і професіограма фахівця.

Постановці цілей навчання й оптимізації здобуття підготовки спеціалістів заданої кваліфікації і профілю передусе розробка моделі професійної діяльності фахівця – професіограма. У словнику професійної освіти професіограма – це «документ, який відображає умови та змістовну характеристику певної професії, вимоги до фахівця – носію даної спеціальності та означення, які виходять з цих вимог, що необхідні для даного виду діяльності якостей особистості, що являють собою основу професійної придатності».

У педагогіці *професіограма* тлумачиться як опис сформованих суспільством якихось вимог, соціально-психологічних і фізичних особистісних якостей, які висуває певна професія. Цей документ повинен забезпечувати постановку практичного завдання та організацію його розв'язання з метою оптимізації та підвищення ефективності професійної діяльності фахівця конкретного профілю.

Професійна діяльність менеджера жорстко обмежена нормами, правилами та традиціями, властивими для готельного комплексу, успіх виконання яких визначається набором розвинених особистісних та індивідуальних якостей. Безперечно, у виконанні професійних обов'язків велику роль грає використання нових інформаційних технологій, навиків роботи з якими, як свідчить психолого-педагогічне дослідження, формуються в період навчання у вищому навчальному закладі.

З набуттям особливих знань і умінь, котрі визнані суспільством і забезпечують прийняття ним особистості як такої, котра володіє певною, особливою, потрібною іншим діяльністю, як відзначає І. Бех [2], пов'язаний термін «професія» [2, с. 157]. У словнику з професійної освіти поняття

конкретною професії з одночасним формуванням загальної культури особистості» [6, с. 5 - 6].

Ми дотримуємося визначення, яке подає С. Гончаренко, котрий тлумачить *професійну освіту* як підготовку в закладах вищої освіти спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури тощо; невід'ємний складник єдиної системи народної освіти.

За наголошенням І. Лікарчука [9] також впливає, що в усіх визначеннях професійної освіти головним є положення про підготовку спеціалістів різних ступенів кваліфікації для виконання ними певних функцій [9]. У Словнику з професійної освіти поняття «професійна освіта» також розглядається як «1) сукупність знань, вмінь і навичок, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури; 3) складова частина системи освіти; 4) процес та результат професійного становлення та розвитку особистості, що супроводжується оволодінням знань, умінь за конкретними професіями для виконання спеціалізованих функцій в галузі діяльності, що сплачується».

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, у визначенні мети професійної освіти також є розбіжності. Її тлумачать як формування в учнів «практичної вправності» та пояснення принципів, на яких засноване виробництво, процеси обробки сировини, та її характеристики; як оволодіння знаннями певного рівня і навичками діяльності з визначеної професії та спеціальності; як забезпечення умов для набуття громадянами професії згідно з їх бажаннями, інтересами, здібностями, підвищення їх виробничої кваліфікації, перепідготовку; як задоволення потреб особистості та суспільства у професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівневого доступу до якісної й безоплатної первинної професійної освіти, у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації працівників, формуванні творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її інтересів і здібностей; як загальний і професійний розвиток особистості, становлення її професійної культури.

У межах дослідження нам імпонує думка І. Лікарчука, за яким *мета професійної освіти* – це підготовка спеціалістів певного рівня кваліфікації [9].

Головними завданнями *професійної освіти* Н. Ничкало вважає, «підготовку кваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості».

В Енциклопедії професійної освіти зустрічається поняття «*професійна підготовка*» яке тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці з певної професії, процес надання учням відповідних знань і вмінь.

У Законі України «Про вищу освіту» під цим означенням розуміється процес здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

понимать их позиции и чувства, создает условия для лучшего осмысления норм и правил профессиональной педагогической деятельности. Это, в свою очередь, способствует осознанию значимости здоровьесберегающей деятельности в системе образования и социально-психологических факторов при взаимодействии с другими людьми. Кроме того, будущими учителями приобретается опыт более объективного анализа как своего собственного поведения, так и поведения других, развивается психологическая метакомпетентность. В нашем исследовании ролевая игра используется в качестве самостоятельной технологии обучения как инструмент в реализации компетентностного подхода к формированию медико-гигиенической компетентности. Очевидно, что эффективность применяемых нами ролевых игр обусловлена жизненностью ситуации и новизной переживаний: студенты второго-третьего курсов, недавние школьники, с удовольствием принимают на себя профессиональные роли. Однако этот метод не следует использовать при каждом удобном случае, поскольку ценность ролевой игры как интерактивной технологии может стать минимальной, а занятие превратиться в развлечение. Кроме того, важным условием эффективности ролевой игры является оптимальная численность ее участников, как правило, до десяти человек. Небольшое количество участников помогает создать спокойную неформальную обстановку, необходимую для успешности обучения.

Выводы. Проведение ситуационно-ролевых игр во время практических занятий по дисциплине «Оказание помощи в неотложных состояниях» повышает эффективность учебного процесса, обеспечивает формирование медико-гигиенической компетентности будущего учителя. В процессе проведения ролевых игр можно неформально оценить уровень знания студентами учебного материала, готовность применять на практике полученные умения и навыки, развивать профессионально значимые личностные качества будущего педагога. Продолжением исследований должна стать разработка пакета ролевых игр по дисциплине «Оказание помощи в неотложных состояниях» на основе межпредметных связей с дисциплинами «Безопасность жизнедеятельности человека» и «Основы охраны труда» и их внедрение в профессиональную подготовку будущих учителей.

Резюме. В статье представлен анализ применения ролевых игр в формировании медико-гигиенической компетентности будущего учителя. В качестве примера приведена ролевая игра, разработанная для лабораторных занятий по теме «Оказание помощи при кровотечении». Технология применения ролевой игры в обучении студентов предполагает решение ситуационной задачи, четкое выделение этапов и соблюдение определенных условий проведения, последующий анализ. Предложенная модель обучения способствует актуализации здоровьесберегающей деятельности будущих учителей в системе образования. **Ключевые слова:** ролевая игра, будущие учителя, помощь в неотложных состояниях, медико-гигиеническая подготовка.

Резюме. У статті представлено аналіз застосування ролевих ігор у формуванні медично-гігієнічної компетентності майбутнього вчителя. Як приклад наведена рольова гра, розроблена для лабораторних занять за темою «Надання допомоги при кровотечі». Технологія застосування ролевої гри в навчанні студентів припускає рішення ситуаційної задачі, чітке виділення етапів і дотримання певних умов проведення, подальший аналіз. Запропонована модель навчання сприяє актуалізації здоров'язбережувальної

діяльності майбутніх учителів у системі освіти. **Ключові слова:** ролева гра, майбутні вчителі, допомога в невідкладних станах, медично-гігієнічна підготовка.

Summary. The paper analyses the application of role-playing in the formation of medical hygienic competence of future teachers. As an example, it describes a role-play used at laboratory lessons on Assistance in case of bleeding. The technology of the role-play in educating students is aimed at the decision of situational tasks, which implies a clear separation of stages and compliance with certain conditions as well as further analysis. The proposed learning model facilitates mainstreaming of future teachers' health protecting activities in the system of education. **Keywords:** role-play, future teachers, assistance in emergency conditions, medical hygienic training.

Література

1. Ахияров К.Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей / К.Ш. Ахияров, А.Ф. Амиров // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 50-54.
2. Глазкова И.Б. К вопросу об учебной дисциплине «Основы медицинских знаний и охрана здоровья детей» / И.Б. Глазкова // Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 3. – С. 29-34.
3. Глазкова И.Б. Новые подходы к содержанию дисциплины «Основы медицинских знаний и охрана здоровья детей» / И.Б. Глазкова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – 2012. – Випуск 98. – Том IV. – С. 259-263.
4. Єфімова В.М. Здоров'язбережувальні технології в системі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін / В.М. Єфімова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: [збірник наукових праць] / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Випуск 1.31. – Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – С. 131–135. (Серія “Педагогічні науки”).
5. Козлова Н.М. Ролевые игры как инновационный метод обучения студентов / Н.М. Козлова, Л.П. Ковалева, М.Ю. Кузьмин // Сибирский медицинский журнал. – 2010. – № 7. – С. 31-33.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Бол. Рос. энцикл., 2008. – 528 с.
8. Степанов А.В. Ролевые игры при обучении студентов медицинского вуза / А.В. Степанов, О.А. Тарасова, А.В. Любин // Гуманитарный вектор. – 2009. – № 4. – С. 20-22.

Подано до редакції 25.12.2012

УДК 378:65-051:004

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Алімасова Д. П.,

аспірант кафедри математики,

теорії та методики навчання математики

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти визначено, що головним завданням вищої школи являється не лише професійна підготовка студентів, але й формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, уміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання професійної освіти та підготовки висвітлені в працях таких вчених як І. Бех [2], О. Гончарова [4], Т. Десятов [6], І. Лікарчук [9], Л. Петухова [11], А. Хуторський [12]. Формуванням професійної спрямованості за різними напрямками займалися при визначенні: психологічної особливості молоді - М. Неймарк [10]; рівнів підготовки молоді - О. Горбуненко [5], О. Каганов [7]; методів і форм навчально-виховної роботи - Г. Гектина [3]; змісту навчального матеріалу - А. Вербицький, Т. Платонова; якості викладання - Н. Кузьміна; форм навчання - М. Аретанов [1], П. Підкасистий [1], Ж. Хайдаров [1], М. Касьяненко [8], Н. Недужий [8].

Мета статті. З'ясувати визначення базових понять дослідження: «професійна освіта», «професійна підготовка», «професіограма», «професія», «кваліфікація», «спеціальність», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», «фахівець», «професійна спрямованість», «професійне самовизначення». Уточнити теоретичний зміст понять «менеджер готельних, туристичних та курортних підприємств», «майбутній фахівець з менеджменту готельних, туристичних та курортних підприємств», «професійна підготовка майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств».

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури свідчить про те, що поняття «професійна освіта» визначається по-різному. Його тлумачать як процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками, що необхідні для виконання завдань професійної діяльності; повідомлення учням знань про професії та формування на основі таких повідомлень стійких професійних інтересів; процес (або результат) професійного становлення, який супроводжується оволодінням заздалегідь установленими знаннями, уміннями й навичками з конкретних професій і спеціальностей.

М. Захаров вважає, що професійна освіта націлена на здобуття учнями певної сукупності знань про особливості різних професій і умови правильного вибору однієї із них, а також передбачає виховання в учнів позитивного ставлення до різних видів професійної й суспільної діяльності, формування мотивованих професійних намірів, в підґрунті яких лежить усвідомлення ними соціально-економічних потреб суспільства і своїх психофізіологічних можливостей.

На думку Т. Десятова [6], професійна освіта – це «процес і результат оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок, норм і цінностей з

самооцінка та висока тривожність. На навчальну діяльність дітей цієї категорії негативно впливає виснажливості психічних процесів, низький соціометричний статус в колективі. Не володіючи інформацією про психологічні особливості та потреби цих дітей, вчителі можуть сприяти погіршенню їх здоров'я. Тому необхідною є психологічна підготовка вчителів до взаємодії з такими дітьми.

Ключові слова: соматично ослаблені діти, психологічні особливості, психологічна підготовка вчителів.

Резюме. Соматическая ослабленность детей определяет некоторые их психологические особенности, которые затрудняют процесс обучения и коммуникации. Основными личностными характеристиками соматически ослабленных детей является пониженная самооценка и высокая тревожность. На учебную деятельность детей этой категории негативно влияет истощаемость психических процессов, низкий социометрический статус в коллективе. Не владея информацией о психологических особенностях и потребностях этих детей, учителя могут способствовать ухудшению их здоровья. Поэтому необходима психологическая подготовка учителей к взаимодействию с такими детьми. **Ключевые слова:** соматически ослабленные дети, психологические особенности, психологическая подготовка учителей.

Summary. Somatic weakening of children determines certain psychological characteristics that complicate the process of their learning and communication. The main personal characteristics of somatically weakened children are lowered self-esteem and high anxiety. On learning activities of children of this category affects dwindling of mental processes, low sociometric status in the team. Lacking information on psychological characteristics and needs of these children, teachers can promote the deterioration of their health. Therefore, it is necessary to carry out the psychological training for teachers to interact with children. **Keywords:** somatically weakened children, psychological characteristics, teachers psychological training.

Література

1. Беш Л.В. Діти, які часто хворіють: дискусійні питання і можливості їх вирішення / Л.В. Беш // Здоров'я України. – 2011. - №3 (18). – С.13.
2. Григорьева Е.А. К проблеме психосоматических, соматопсихических отношений / Е.А. Григорьева, Л.К. Хохлов // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2011. - № 2. - С. 30-33.
3. Зерницкий О.Б. Исследование взаимосвязи родительского отношения с психоэмоциональными состояниями детей с тяжелыми соматическими заболеваниями: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Б. Зерницкий. - М., 2005. – 179 с.
4. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – СПб: Речь, 2005. – 400 с.
5. Моїсеєнко Р.О. Частота та структура захворюваності дітей в Україні та шляхи її зниження / Р.О. Моїсеєнко // Современная педиатрия. - №2 (24). – 2009. – С. 10-14.
6. Мосина Н.А. Особенности развития самосознания часто болеющего младшего школьника / Н.А. Мосина. - Красноярск, 2007. – 144 с.
7. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. - М., 1987. – 167 с.

УДК 37.014.5

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В СИСТЕМІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Калінська Оксана Павлівна,

здобувач

Івлєв Олександр Миколайович,

кандидат технічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

Постановка проблеми. Упродовж життя людина обмінюється як вербальною так і невербальною інформацією (в процесі спілкування передається від 60% до 80% інформації, ця дія, переважно, не усвідомлюється). Це створює потенційну можливість контролювати свідомість та поведінку особи. На сьогодні, фактично, сформувалася тенденція використовувати новітні технології та маніпулятивні методи впливу на психіку людини. Набула поширення думка про таку основну особливість сучасності: інновація замінила традицію, пришвидшила прихід майбутнього, яке безжалісно змінює не тільки минуле, а й теперішнє [5, с.13].

Сучасні умови сприяють, по суті, безмежним можливостям інформаційно-психологічного впливу та використанню психологічних маніпуляцій. Маніпулювання особистістю, застосування різних засобів і технологій маніпулятивного впливу на людей стало звичним явищем у повсякденному житті.

Будь-який спеціаліст, який має справу з людьми (педагог, вихователь, керівник) і прагне впливати на них, на сьогодні повинен орієнтуватися в психологічних поняттях «мотивація», «маніпуляція», «приховане управління» і вміти спрямовувати поведінку людини в бажаному напрямку. Особливо актуальним залишається питання – які саме маніпуляційні технології і яким чином використовуються в системі взаємодії викладача та студента в навчальному процесі? Як відрізнити позитивний педагогічний вплив і деструктивну маніпуляцію, де межа між ними; які віддалені наслідки має застосування маніпулювання і чи виправдовує мета обраний засіб?

Аналіз досліджень і публікацій. На актуальність цієї проблеми вказує аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі психології, які займалися проблемою впливу на людину за допомогою маніпуляції, зокрема роботи А.Елліса, Е.Берна, Н. Волинець, Е.Шострома, Р.Чалдіні, Р.Гаріфулліна, В.Шейнова, В.Панкратова, У.Глассера, М.Еріксона, Д.Бедлера, Д.Карнегі, І.Павлова, З.Фрейда, Е.Фрома, Ф. Перлза, Дж. Бюдженала, Дж. Хейлі, О. Тіхомірова, А.Маслоу, К.Юнга, Д.Дудінського, Р.Бендлера, Дж. Гріндера, Ф.Пьюселіка, І.Горелова, Р.Бердвіссла, А.Піза.

Одні з найвідоміших – Е.Берн, автор теорії «гри» як відображення психології маніпулювання у взаємовідносинах; Д.Карнегі, який написав роботу про управління людьми з використанням маніпуляції; Р.Чалдіні, який у своїй роботі «Психологія впливу», виділив шість основних принципів маніпуляції, які використовуються для управління поведінкою людей; Р.Бендлер, Дж.Гріндер та Ф.Пьюселік – творці напряму «нейролінгвістичне програмування», який передбачає неусвідомлений вплив на поведінку людини; І.Горелов, Р.Бердвіссл та А.Піз, досліджували дію невербальної комунікації.

Метою даної статті є дослідження особливостей використання методів маніпулятивного впливу в системі суб'єктів навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Навчальний заклад – офіційна установа, завданням якої є підготовка кваліфікованих спеціалістів. Це завдання реалізується в системі «викладач – студент», суб'єкти якої взаємодіють і впливають одне на одного.

Соціально-психологічне дослідження проблеми маніпулювання в системі навчально-виховної діяльності, де повинно бути місце тільки істинному, доброму і прекрасному, – справа непросте. Але ж тільки на основі спеціального глибокого емпіричного вивчення проблеми можна плекати надію на її успішне розв'язання.

Освітній процес у ВНЗ переважно опирається на інтелектуальний контакт викладачів зі студентами, що в певній мірі робить «живучою» суб'єктно-об'єктну парадигму з директивним, маніпулятивним стилем спілкування. Психологічний супровід навчально-виховного процесу активізує особистісний потенціал студента, діалогові форми навчання, створює оптимальні умови для розвитку взаємозв'язків та впливу у системі відносин педагога та студента [3].

У сучасних умовах взаємодія викладача і студентів повинна бути зорієнтована на побудову суб'єктно-суб'єктних відносин. Це можливо в разі переходу до діалогічного спілкування, заснованого на емоційній відвертості, довірі, прийнятті іншого як цінності у свій внутрішній світ.

Для досягнення цієї мети викладач може застосовувати соціально-психологічні механізми впливу на особистість: переконування, навіювання, приклад і наслідування, санкціонування тощо. Педагогічну майстерність викладача можна розглядати як уміння застосовувати і комбінувати перелічені механізми впливу. Не вдаватися до санкціонування, а вміти переконати, заохотити, сформувати пізнавальну мотивацію у студентів тощо.

Перед студентом поставлено мету - оволодіти певними дисциплінами. Кількісним еквівалентом якості знань при цьому виступає оцінка, яка впливає на рейтинг студента, його статус, дає певні переваги. За певних обставин студент може бути незацікавленим у знаннях, але бажає отримати високу оцінку (чи іншу винагороду). Тоді він вдається до механізмів соціально-психологічного впливу, які є в його арсеналі. Це може бути:

а) переконування (спроба за допомогою аргументів, фактів та доказів довести справедливість своїх претензій на високу оцінку);

б) маніпулювання (за допомогою хитрощів, обману, прихованого управління та маніпуляцій досягти бажаного результату – високої оцінки без об'єктивного права на неї, тобто без достатніх знань та умінь).

Студентська група далеко не однорідна за складом, перед викладачем сидять студенти з дуже різними здібностями і характерами. Але працювати необхідно зі всіма, тому починається тонка психологічна гра, в якій часто доводиться використовувати різні засоби маніпуляції. Звичайно, найпоширеніший спосіб – це оцінний: «Хто відповість на це питання, отримає відмінну оцінку!» або: «Хто не виконає це завдання – тому поставлю один бал!»

Сама оцінна система припускає подібну маніпуляцію. Викладач може вибирати варіанти всередині системи, використовуючи бали, відмітки, рейтингову систему тощо, аби тільки не вийти з неї. Ще один прийом маніпуляції, без якого важко уявити собі не тільки заняття, але і будь-яке

Невідповідність функціональної навантажки віковим гігієнічним нормам та індивідуальним функціональним можливостям.	Неблагополучний анамнез нервово-психічного розвитку.	Хронічна соматична патологія.	<u>Фізіологічні:</u> Соматичні розлади
--	--	-------------------------------	---

Отже вчителям важливо розуміти психологічні проблеми, які можуть виникати у соматично ослаблених школярів та вміти допомагати дітям у вирішенні таких проблем.

Крім того, педагогам важливо розуміти психологічні особливості соматично ослаблених дітей, вміти будувати навчальний процес з урахуванням цих особливостей, володіти практичними навиками взаємодії з такими учнями, а також навичками психологічної підтримки їх у період реадaptaції після хвороби та в інших складних для них ситуаціях.

Але досвід свідчить, що вчителі психологічно не готові враховувати проблеми і потреби таких дітей у навчальному процесі. Вони не надають їм психологічної і педагогічної допомоги у надолуженні пропусків, налагодженні соціальних контактів з однокласниками. Втрачена практика проведення вчителями з такими дітьми додаткових занять. Більш того, часто вчителі не можуть стримати свого роздратування частими пропусками занять, висловлюють їх перед класом, оцінюють таких дітей як ненадійних, таких, що можуть підвести.

Висновки. Таким чином, соматичні проблеми у учнів початкових класів можуть стати причиною порушень у різних сферах: у фізіологічній (астенія); у психологічній (зниження самооцінки, зростання тривожності); у педагогічній (труднощі в навчальній діяльності); у соціальній (низький соціальний статус у класі).

Сьогодні увага до проблем соматично ослаблених дітей зазвичай обмежується медичним аспектом. Але цілком зрозуміло, що без професійної психолого-педагогічної допомоги вирішити їх неможливо, і особлива роль в цьому належить шкільному вчителю.

Не дивлячись на інтенсифікацію навчального процесу, в сучасній освіті акцент на знання змінюється орієнтацією на всебічний розвиток особистості дитини. Основним завданням педагога в теперішній час є розвиток особистісного потенціалу дитини, забезпечення її емоційного комфорту. Це вимагає від спеціалістів системи освіти високого професіоналізму, безперервного професійного розвитку.

Таким чином, для надання вчителям інформації про психологічні та фізіологічні особливості соматично ослаблених учнів, побудови навчально-виховного процесу з урахуванням цих особливостей, а також для вирішення інших вище окреслених проблем, необхідною є розробка програми психологічної підготовки педагогів до взаємодії з соматично ослабленими учнями.

Резюме. Соматична ослабленість дітей визначає певні їх психологічні особливості, які ускладнюють процес навчання та комунікації. Основними особистісними характеристиками соматично ослаблених дітей є знижена

Батьки дітей з важкими хронічними соматичними захворюваннями значно частіше, у порівнянні з батьками здорових дітей, характеризуються таким батьківським відношенням до дитини, як «відкидання», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація» та «маленький невдаха» [3].

Майже всім матерям дітей, які часто хворіють, властиве відношення до них з елементами інфантилізації та соціальної інвалідизації. На поведінковому рівні таке відношення проявляється або в постійному осмикуванні дитини, або в надмірному опікуванні та постійному контролі будь-якої дії дитини.

Для дитини багато які життєві обставини можуть зіграти роль умов, що сприяють розвитку психосоматичних захворювань. Такими загрозливими ситуаціями можуть стати, з одного боку, неадекватне виховання (деспотичне, або, навпаки, надмірно ніжне, невідповідне особистісним особливостям дитини), розлучення батьків, дисгармонійна сім'я, а з іншого, що важливо саме з точки зору нашого дослідження, важкі умови навчання (підвищений рівень вимог з боку педагога, відсутність допомоги та емоційної підтримки), неприйняття колективом однолітків та інші.

Тобто існує «шкільний» фактор ризику, коли сам процес навчання або неправильне відношення педагога можуть створювати стресогенну ситуацію для дитини і провокувати як психічні та психологічні негаразди, зокрема, шкільні неврози, так і погіршення соматичного стану.

Белякова Н.В. виділяє три групи факторів ризику, які можуть провокувати педагогічні, психологічні та фізіологічні труднощі у молодших школярів та призводити до негативних наслідків, зокрема до соматичних розладів (Таблиця 1).

Таблиця № 1

Фактори ризику, які можуть провокувати труднощі у молодших школярів, та їх наслідки

Фактори ризику			Наслідки
Педагогічні	Психологічні	Фізіологічні	
Невідповідність стандартних навчальних програм інтелектуальним можливостям дитини.	Несформованість мотивації навчання та вольової регуляції поведінки.	Церебральна резидуально-органічна недостатність (фізіологічна ослабленість).	Педагогічні: Труднощі в навчальній діяльності
Невідповідність стилю та індивідуально-психологічних якостей вчителя індивідуальним особливостям учня.	Несформованість комунікативних навичок та несприятливий стиль сімейного виховання.	Нейропсихологічні особливості.	Психологічні: Емоційні розлади, порушення розвитку особистості та міжособистісних відносин

спілкування, це звернення до студента. Як тільки викладач це не робить. У одному і тому ж слові, наприклад, в імені, може полягати і наказ, і прохання, і зауваження, і іронія, і питання, і здивування, і гнів, і захоплення. Викладач, мимоволі звертаючись до студента, проводить маніпуляційні дії над ним, або спонукаючи його до роботи, або заохочуючи, або роблячи зауваження. Звернення – це не тільки ім'я, це ще і завдання, яке дає викладач. Заняття будується з цілого комплексу завдань, етапів, які необхідно представити, донести до адресата і включити в роботу. І як тут обійтися без дієслів наказового нахилу, які самі по собі припускають маніпуляцію: «Розгорніть підручники!», «Прочитайте умову!», «Занотуйте визначення!», «Здайте роботи!» Викладач, використовуючи ці і багато інших буденних для будь-якого заняття фраз, стає маніпулятором не за власною волею. Правда, не варто думати, що маніпулювання – односторонній процес. Студенти, і це дуже добре відомо, самі є умілими маніпуляторами. Вони також звертаються до викладача, причому не рідше, ніж він до них. Студенти теж оцінюють і заняття і педагогів, тільки оцінки вибудовують не в клітинки аудиторного журналу, а демонструють їх викладачам у вигляді ставлення до навчання, навчального закладу і, особливо, до викладача. Отже, викладачеві не варто забувати, що у кожної ниточки, що сполучає педагога із студентом, два кінці. І вони не менш успішно, чим викладач, смикають за ці ниточки. Тобто і викладач і студент в рівній мірі маніпулюють один одним.

Цікавий той факт, що маніпулятивну поведінку в процесі навчання (як було показано вище) демонструють обидві сторони: і ті, хто навчає, і ті, кого навчають. На думку Е. Шострома, аудиторія — одне із найпридатніших місць для маніпуляцій.

Стисло проаналізуємо ці різновиди маніпулятивної активності студентів.

Застосовуючи цю категорію маніпуляцій, маніпулятор прагне досягти співчуття, симпатії, зіграти на слабких місцях. Найчастіше використовуються студентами. Мета – вища оцінка, залік, допуск до екзамену тощо.

Результат успішності маніпуляції значною мірою залежить від того, наскільки широкий арсенал використовуваних маніпулятором засобів психологічної дії і наскільки маніпулятор гнучкий в їх використанні для досягнення своєї мети. Пропонований нижче огляд таких засобів дає приближене уявлення про їх різноманіття у навчальному процесі.

Маніпуляція «Стипендія». Студент дає зрозуміти, що саме від вашої оцінки залежить, отримуватиме він стипендію в наступному семестрі чи ні, що, зазвичай, супроводжується інформацією про скрутне становище родини. Мішень – схильність викладача до співпереживання. Принада – можливість «зробити добро», поставивши завищену оцінку. Атракція – співчуття до «нужденного» студента. Групу подібних маніпуляцій складають прийоми, які умовно можна назвати «Хворий», «Сімейні проблеми», «Вагітна», «Дитина на руках» тощо, які мають на меті викликати співчуття, «розуміння».

Лестоці та компліменти. Існує правило: якщо хочете, щоб лестоці вплинули, вони мають бути грубими, неприхованими. Звичайно, не кожному до вподоби відверті лестоці. Але тонкий, умілий комплімент знайде шлях до будь-якого серця. Мішенню впливу при лестоках є марнославство адресата, при компліментах – потреба в позитивних емоціях.

«Психологічний шантаж». Ця категорія включає різні види маніпуляцій, основним прийомом яких є створення ситуації підвищеної психологічної

напруги, що змушує об'єкт діяти відповідно до цілей маніпулятора. Такі маніпуляції можуть застосовуватися як у випадку неспрацювання попередньої категорії маніпуляцій, так і самостійно.

«Істерика». Найпоширеніший вид маніпуляцій, зустрічається у всіх сферах людських взаємин. Має різну інтенсивність вираження – від демонстрації сильного хвилювання на екзамені до ридання в кабінеті викладача. Може набувати вигляду демонстративних ексцентричних вчинків.

«Взяти змором». Студент кілька разів приходив до викладача не підготовленим і, зрештою, отримує залік чи «трійку». Як правило, цей спосіб застосовують студенти, що не претендують на високу оцінку.

Мишень – небажання викладача даремно витратити час. Принада – легкість вирішити проблему, поставивши залік.

«Дрібні послуги». Нерідко студенти роблять викладачеві дрібні послуги. Все це подається як ширий прояв поваги. І, оскільки, такі дрібні послуги систематично повторюються, у викладача виникає відчуття боргу, особливо, якщо студент діє делікатно, ненав'язливо. І борг, зазвичай, повертається – високими оцінками, прихильністю, особливим ставленням.

«Останній залік». Студент говорить, що у нього вже виставлено всі заліки, залишилась одна дисципліна. Залікова книжка не показується, оскільки інформація найчастіше не відповідає дійсності. У цьому випадку студент намагається, з одного боку, підвищити відповідальність викладача – мовляв, тільки через нього він буде не допущений до екзаменів, з іншого – виправдати себе.

Відвернення уваги. Цю категорію складає група маніпулятивних прийомів, покликаних відвернути увагу об'єкта і спрямувати перебіг роботи чи розмови в потрібному маніпулятору руслі.

Маніпулювання інформацією. Все розмаїття маніпуляцій інформацією можна згрупувати за кількома напрямками: спотворення інформації (від відвертої брехні до часткових деформацій); приховування інформації; часткового висвітлення. Виправдання неготовності студента вимкненням світла в гуртожитку.

Феномен «нога в дверях». Тенденція, відповідно до якої люди, котрі спочатку погоджуються на невеликі прохання, пізніше поступаються серйознішим вимогам. Знаючи цю закономірність, можна використовувати її в маніпулятивних цілях. Наприклад, досягши маленької поступки викладача (анулювання одного пропуску тощо) можна просити підвищити оцінку на екзамені.

Когнітивний дисонанс. Так називають напругу, яка проявляється при усвідомленні несумісності двох знань. Наприклад, дисонанс виникає, коли ми усвідомлюємо, що діяли без достатніх на те підстав, всупереч своїм настановленням, або прийняли рішення на користь одного варіанта, а логіка вимагає іншого. Студент звертається за допомогою до викладача, просить принести йому книги, пояснити незрозумілі моменти тощо. Викладач робить студентові таку послугу. Виникає дисонанс: між добрим вчинком і ставленням викладача до студента (настановлення). Наслідок: вчинок змінює настановлення, викладач змінює своє ставлення до студента на прихильне і надалі виділяє його із загальної маси. Звичайно, можемо назвати це маніпуляцією у випадку, коли студент ставить за мету змінити ставлення викладача, а не просто щиро звертається за допомогою.

Особливості емоційно-особистісної сфери тісно пов'язані зі спілкуванням дітей та їх становищем у групі однолітків.

Часта відсутність дітей, які часто хворіють, у школі, призводить до соціальної дезадаптації, труднощів у формуванні соціальних навичок та закріпленню таких рис характеру, як замкнутість, скованість, роздратованість, образливість та т. п.

У взаємовідносинах з однолітками соматично ослаблені діти не проявляють лідерських якостей, не є членами стійких дитячих об'єднань, відчувають труднощі під час спілкування з однолітками, мають низький соціометричний статус.

Недостатнє розуміння пропущеного матеріалу, нездатність його зв'язаного викладення соматично ослабленим учнем, часто викликають насмішки з боку більш успішних однокласників, їх зверхнього ставлення, що відкидає таку дитину до нижчої сходинки шкільної ієрархії. Особливо це проявляється, якщо в класі є неформальний лідер і саме він є ініціатором такого відношення до учня, який часто або тривало хворіє.

В такій ситуації ослаблена дитина не може дати відсіч кривдникам ні фізично, ні морально. Більше того, внаслідок своєї емоційної нестабільності, вона може бурхливо реагувати на приниження і насмішки, що, в свою чергу, буде провокувати подальші знущання з боку однолітків, погіршення соціальних відносин в класі.

Внаслідок такого розвитку подій, дитина відчуває себе затравленою, все більше замикається в собі. Нечисленні друзі, які залишились в меншості, перестають її захищати і переходять на сторону сильнішої групи, щоб самим не піддаватися нападкам.

При цьому, як для дітей, які часто хворіють, так і для дітей, які мають хронічні соматичні захворювання, труднощі в соціальній сфері виникають тим частіше, чим частіше хворіє дитина.

Тобто, як ступінь комунікативної компетентності, так і соціальна ситуація навкруги соматично ослабленої дитини, залежить від частоти її захворюваності.

В такій ситуації основну психологічну допомогу може надати саме вчитель. Необхідно вчасно помітити тенденцію до негативного відношення з боку однолітків до соматично ослабленого учня, підтримати його в цій ситуації, розвивати терпимість, емпатію та бажання допомогти з боку однокласників.

Дитячо-батьківські відносини в сім'ях, які виховують дитину, яка часто хворіє, мають свою специфіку. Для більшості батьків характерний такий стиль сімейного виховання, як гіперопіка. В результаті дитина не напрацьовує власного досвіду взаємодії з людьми, не вчиться приймати рішення, відповідати за свої вчинки. Прагнення дитини до самостійності нівелюється. Часто батьки висуюють до них явно занижені вимоги.

Для батьків дітей з важкими соматичними захворюваннями характерні наступні загальні характеристики батьківського відношення: прагнення до симбіотичних відносин з дитиною, гіперпротекція, потакання, недостатність або повня відсутність сімейних обов'язків; велика кількість вимог та заборон, ігнорування потреб, авторитаризм, нестійкість стилю виховання, інфантилізація дитини шляхом приписування їх особистісної та соціальної неспроможності.

залежить від віку, характерологічних особливостей, тяжкості захворювання та його сприйняття дитиною.

Труднощі, які виникають у соматично ослаблених дітей в процесі навчання, тісно пов'язані з астеничним станом, який супроводжує майже всі соматичні захворювання і викликає порушення емоційно-вольової сфери.

Астеничні розлади являють собою підвищену виснажливість психічної діяльності, яка проявляється в зниженій працездатності та афективній нестійкості.

Підвищена виснажливість психічних процесів призводить до утруднення довільної регуляції діяльності, нестійкості уваги, нерівномірності якості виконання завдань, низької розумової працездатності. Для таких учнів характерні: нестійкість уваги, звуження об'єму матеріалу, який сприймається, труднощі розподілу та переключення уваги, епізоди «виключення» дитини з навчального процесу в класі, нерівномірність якості виконання завдань і підвищення кількості «безглузвих» помилок по мірі стомлюваності, нездатність до тривалого розумового напруження.

Крім того, у цієї категорії дітей відмінна від здорових дітей динаміка працездатності: немає підйому після першого уроку, фази стійкої працездатності та фази спаду від оптимізму до початкового рівня або трохи нижче. При астеничному стані працездатність вже до початку занять дуже низька та нестійка. Всі її показники то відразу знижуються до кінця першого уроку, то на короткий час підвищуються і так же різко падають. При цьому автори відмічають збереження здатності цих дітей до розуміння та осмислювання учбового матеріалу.

Для астеничного стану характерні також: загальна слабкість, різка зміна настрою, роздратованість, плаксивість, швидкий перехід від стану похвалювання до стану апатії. Вегетативні розлади проявляються в нестійкості тону судин, головних болях та запамороченнях, розладах сну, апетиту, терморегуляції, підвищеній пітливості і т.п.

Зниження продуктивності розумової діяльності у соматично ослаблених дітей проявляється в тому, що вони виконують менший об'єм роботи за визначений час у порівнянні з однолітками, які хворіють епізодично.

Про зниження функціональних можливостей нервової системи свідчить менший об'єм короткотривалої пам'яті дітей, які мають хронічні соматичні захворювання, та дітей, які часто хворіють (особливо 6-8 разів на рік) у порівнянні з дітьми, які хворіють епізодично.

В процесі навчання у учнів з тяжкими формами соматичних захворювань крім емоційно-вольової нестійкості та повільної впрацьовуваності, виділяють такі труднощі, як низька учбова мотивація, нестійкий інтерес до виконання навчальних завдань. В той же час у дітей, які часто хворіють, такі компоненти учбової діяльності, як пізнавальний інтерес та цілепокладання сформовані на такому ж рівні, що і у відносно здорових однолітків. А дії контролю і оцінки у дітей, які часто хворіють, розвинені навіть краще [6].

В соціальному плані хронічні соматичні захворювання призводять до труднощів в процесі адаптації до школи, а також реадaptaції після тривалої хвороби. Це відбувається внаслідок того, що діти, які мають хронічні соматичні захворювання, відчувають дефіцит організованості, труднощі самоконтролю, підвищену втомлюваність та знижену працездатність.

Маніпуляція «Довести вчителя». Хтось з групи створює звуки, що заважають вести заняття, наприклад, катає ногою по підлозі гранований олівець або мукає. Виявити джерело звуку важко, шум нервує вчителя, і він врешті-решт зривається. Маніпуляція ця застосовується тільки проти викладачів, що не володіють витримкою. Оскільки саме запальність і є мішенню дії.

Маніпуляція «Зухвала поведінка». Мета цієї маніпуляції - нестандартною витівкою звернути на себе увагу, підняти свій статус серед однолітків. Мішенню дії в цій маніпуляції робиться передбачувана слабкість викладача, надія, що він не знайде виходу з ситуації, що створилася.

Маніпуляція «Уявний хворий». Зовсім примітивна і тому найбільш часто розіграна маніпуляція, що має на меті піти з уроку, - прикинутися хворим. Мішенню дії тут є відчуття милосердя, яке дорослі повинні проявляти до дітей.

Маніпуляція «Інтерес до предмету». Студент сідає відповідати екзаменаторові. Сказавши декілька загальних фраз, раптом з натхненням звертається до викладача: «Для мене завжди було загадкою, що хвилювала, як можуть бути зв'язані ці явища?» Викладач, закоханий в свій предмет і утомлений від пасивності і байдужості студентів, радісно починає пояснювати. Студент демонструє захоплення від почутого, підтакує, перепитує... знову захоплюється логічною стрункністю предмету. Задоволений викладач ставить йому високу оцінку. Мішенню дії є закоханість викладача в предмет, а приманкою - бажання, щоб це відчуття поділяли і студенти.

Також проаналізуємо маніпуляції, які використовують викладачі.

Насмішки над студентом. Вони відносяться до прихованого управління. Викликати сміх легко, адже потреба сміятися у них величезна (і значно перевищує відповідну потребу дорослих). І тому хоч трохи дотепний, меткий викладач може організувати дружний сміх над кимось. Таких педагогів побоюються: потенційні порушники «беруть сили» для інших занять. Таким чином, якщо насмішки чекають тільки порушників дисципліни або ледачих, то претензій до такого виду прихованого управління немає. Інша справа, якщо насмішки використовує викладач для тиску без особливої до того необхідності, а тим більше - для приниження кого-небудь.

«Рівняйся на старшого брата». Якщо старший брат або сестра вчилися в навчальному закладі і краще молодшої дитини, то порівняння з їх успішністю постійно є достатньою. Практика показує, що цей спосіб прихованого управління вельми дієвий, особливо якщо проводиться ненастирливо. Мішенню дії тут є конкуренція дітей в сім'ї за право бути кращим. *Інтерес до предмету.* Він викликається і прямим, і прихованим управлінням. Мішенню дії є природна допитливість. Але щоб пробитися до неї через сухі формулювання правил і законів, потрібні дієві приманки. І тут все, що розповідалося вище про атракції, про способи залучення і утримання уваги, годиться викладачу.

Листи батькам. Листи з деканату батькам студентів - це, як виявилось, сильний засіб мотивації останніх до поліпшення відношення до занять. Вирвавшись з-під батьківської опіки і користуючись слабким контролем у вузах за відвідуваністю занять, деякі нагулюють собі велике число пропусків і як результат - погані оцінки в сесії. Багато хто з них «береться за розум», лише дізнавшись, що деканат може повідомити батьків, як їх дитятко виправдовує зусилля сім'ї за змістом його в стінах інституту. Це вдалий приклад прихованого управління студентами [6].

Таким чином роблячи висновки, можна сказати, що маніпуляція є досить часто використовуваним засобом впливу педагога на вихованців та навпаки. Через безпосереднє спілкування педагога із студентом здійснюється найголовніше у педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. Ефективність професійно-педагогічного спілкування викладача залежить від рівня сформованості його професійно-педагогічної і, зокрема, комунікативної культури [1].

Можна сказати, що на рівні смислових установок у викладачів присутнє лояльне ставлення до застосування маніпуляції в практичній діяльності. За допомогою маніпулятивних засобів педагоги прагнуть досягти педагогічних і виховних цілей, бажаного результату, поліпшити успішність і поведінку на заняттях, розвинути позитивні сторони особистості «важких» студентів. Таким чином, педагоги в своїй діяльності більше націлені на результат і готові для його досягнення використовувати будь-які засоби впливу, у тому рахунку і маніпуляцію.

Методи маніпулятивного впливу використовуються при взаємодії в усіх сферах людського життя. Маніпуляція виникає тоді, коли маніпулятор придумує за адресата цілі, яким той повинен слідувати, і упродовж їх в його психіку.

Оскільки обов'язковою умовою дієвості маніпуляції є приховування, як факту дії, так і намірів маніпулятора, необхідно відзначити цю її особливість. Механізм дії маніпулятивного впливу нерозривно пов'язаний з запуском стереотипованих поведінкових схем і реакції, де в якості «пускових гачків» (мовою нейролінгвістичного програмування – якорів) виступають – компоненти невербальної поведінки, 25 кадр, відповідні стереотипи. Слід відзначити основний ефект внесення змін в мотиваційні структури адресата – мета до здійснення визначених маніпулятором дій.



Рис. 1. Використання викладачами прихованих прийомів маніпуляції

З метою вивчення використання маніпулятивних технологій в НУ «Львівська політехніка» нами була проведена серія досліджень серед студентів і викладачів.

Ряд дослідників вважають соматичну ослабленість дітей фактором, який може стати причиною шкільної неспішності (М.І. Буянов, Л.М. Винокуров, Б.В. Воронков, О.І. Захаров, Д.М. Ісаєв, В.С. Каган).

Ситуація ускладнюється тим, що більшість педагогів вважають, що успішність навчання визначається працелюбством, старанністю, відношенням до дорученої справи. Вони пов'язують шкільні труднощі і викликану ними навчальну неспішність учня з його лінню, недбалістю, невихованістю, в зв'язку з чим не вважають необхідним емоційно підтримувати дітей цієї категорії при виникненні в них труднощів під час навчання, а також надавати психолого-педагогічну допомогу.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є аналіз психологічних особливостей соматично ослаблених дітей, які можуть викликати труднощі під час навчання у школі, а також під час взаємодії з однолітками та вчителями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитина, яка захворіла, відрізняється від здорової. В неї змінюється настрій, вона може стати подавленою, роздратованою, плаксивою, тривожною, неспокійною.

У багатьох дітей змінюється поведінка: вони перестають грати, як раніше, не отримують радості від спільних занять і розваг з однолітками та дорослими.

В деяких дітей виникає небажання вступати в контакт. Вони стають замкнутими, відокремлюються від життя класу, поринають у свій внутрішній світ.

Все це своєрідний прояв реакції дитячої особистості на виникнення хвороби [4, с.280].

У дітей, які часто хворіють, або мають хронічне соматичне захворювання, виникають і закріплюються психологічні особливості, пов'язані з їх соматичною ослабленістю.

В результаті аналізу існуючих досліджень, були виділені наступні психологічні особливості соматично ослаблених дітей та особливості соціальної ситуації їх розвитку.

Розвиток дитини в умовах частих респіраторних захворювань або хронічного соматичного захворювання впливає на формування її особистості.

У таких дітей переважає низька самооцінка, їм характерно нестійке емоційно-ціннісне відношення до себе.

Серед особистісних особливостей соматично ослаблених дітей дослідники виділяють передусім високу тривожність.

Психологічний стан дітей цієї категорії характеризується постійним очікуванням неблагополуччя, страхом, емоційним напруженням.

Крім того, для дітей, які часто хворіють, за результатами досліджень Бадіної Н.П., Міхєєвої А.А., характерні проблеми у формуванні емоційно-вольової сфери. Вони часто переживають негативні емоції (смуток, страх, гнів, почуття провини, самотності). Їм властива широка гама негативних переживань з приводу хвороби.

Для таких дітей характерним є амбівалентне відношення до своєї хвороби: з одного боку вони розуміють, що захворювання обмежує їх в сфері активності, спілкування з однолітками, а з іншого – привертає до них увагу батьків, дає змогу наблизитися до матері, отримати від неї емоційну підтримку у вигляді догляду та уваги. На відношення дитини до її хвороби великий вплив мають уявлення батьків та інших членів сім'ї про хворобу. Також відношення

труднощів у навчанні, з метою подальшої побудови навчально-виховного процесу з урахуванням цих особливостей та надання необхідної психолого-педагогічної допомоги дітям цієї категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційні перевантаження, модернізація учбового процесу без урахування гігієнічних вимог до його організації, гіподинамія, стресогенні ситуації вимагають від дитячого організму значного перенапруження, що, разом з іншими негативними факторами, призводить спочатку до функціональних порушень, а згодом до формування органічної патології. Саме тому у віковій групі шкільного віку реєструється найбільша захворюваність та починає накопичуватись хронічна патологія [5, с.11].

Гострі респіраторні інфекції, за даними медичної статистики, займають перше місце в структурі захворюваності дітей.

В першому класі спостерігається пік захворюваності дітей, в тому числі і на ОРВІ.

А.І. Баркан пов'язує цей факт з напруженням адаптаційно-приспосовувальних механізмів організму, і вважає, що пізніше кількість дітей, які часто хворіють, зменшується внаслідок закінчення періоду адаптації до школи.

Але, на думку Міхеевої А.А., з віком кількість дітей, які часто та тривало хворіють ОРЗ, зменшується внаслідок того, що вони до 8-9 років набувають хронічних захворювань і переходять в іншу нозологічну категорію.

До категорії дітей, які часто хворіють, в медичній літературі відносять: дітей до 1 року, які хворіють ГРВІ 4 та більше разів на рік; дітей від 1 до 3 років, якщо кількість ГРВІ на рік – 6 та більше, дітей від 3 до 5 років – 5 та більше ГРВІ на рік, дітей від 5 до 6 років – кількість ГРВІ 4 та більше, дітей, які старші за 6 років – 3 та більше ГРВІ на рік.

Виокремлення цих дітей в окрему категорію пов'язано з тим, що у дітей, які часто хворіють, відбувається зниження захисних механізмів і підвищується вірогідність розвитку вторинних бактеріальних ускладнень у виді пневмонії, отиту, синуситу, а також існує ймовірність виникнення хронічних та неінфекційних захворювань (бронхіальна астма, хронічні тонзиліт, фарингіт, гайморит, фронтит та ін.) [1, с. 13].

В своїх дослідженнях Н.П. Бадьїна виявила негативну динаміку в стані здоров'я молодших школярів, які часто хворіють: до кінця третього класу в них достовірно частіше відбувається формування хронічної патології у порівнянні з дітьми, які хворіють епізодично.

Діти, які часто хворіють, мають тенденцію до виникнення психосоматичних захворювань (наприклад, астма, нейродерміт) та психосоматичних реакцій і станів (постійні простуди, нез'ясовані болі в різних частинах тіла і т.і.).

А, так як більшість психосоматичних захворювань – це реакції на перевантаження, підвищені вимоги, порушення внутрішньої рівноваги [2], то деякі автори відзначають, що у взаємовідносинах між психікою та соматикою можливе виникнення механізму «замкнутого кола». Сутність цього механізму полягає в тому, що порушення, яке виникає в соматичній сфері, викликає психопатологічні реакції, а останні є причиною подальших соматичних розладів [7, с. 37].

У першому дослідженні прийняли участь 81 студент, з них 44 – чоловічої статі, 37 – жіночої статі. Студенти другого і третього курсу та молодші спеціалісти.

Як свідчать результати дослідження 81% студентів вірять, що викладачі використовують приховані прийоми маніпуляції – рис. 1., що у 3.5 раз більше, ніж за результатами опитування наведеними у [2].

Майже половина студентів (47%) негативно ставляться до маніпуляції – рис. 2, що може бути зумовлено негативними соціальними стереотипами, негативним досвідом або негідною метою маніпуляції.

Негативними наслідками маніпуляції для студентів є: переживання несприятливих психічних станів (виникнення негативної реакції жертви маніпуляції, порушення або не підтвердження самооцінки, виникнення конфліктних ситуацій) [2].

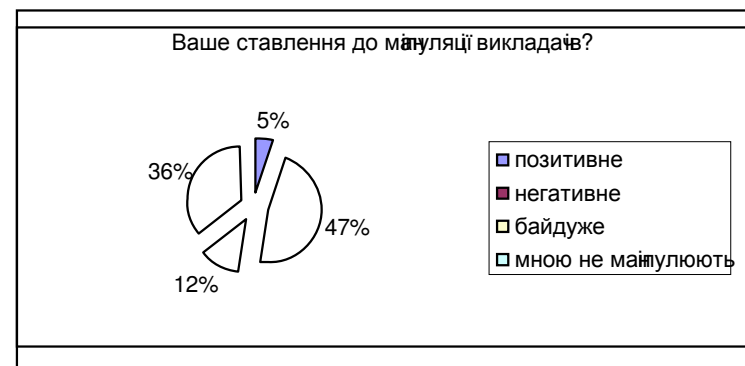


Рис. 2. Ставлення студентів до маніпуляцій з боку викладачів

На першому місці серед об'єктів маніпулятивного впливу студентів є однолітки, друге місце займають батьки, на третьому місці – викладачі, що свідчить, на нашу думку, про відповідальне ставлення більшості студентів до процесу навчання, рис. – 3.

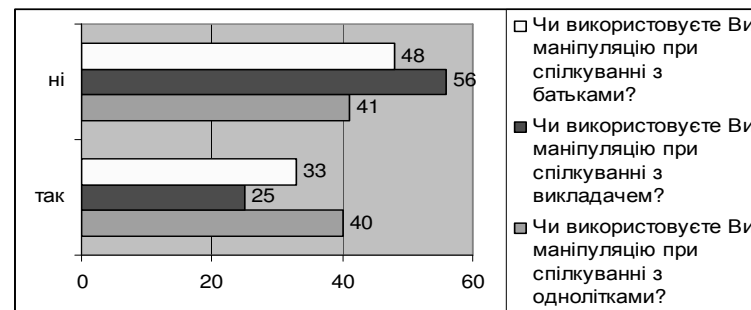


Рис. 3. «Об'єкти» маніпуляції студентів

Слід зазначити, що результати опитування вчителів проведеного Литвинчук О.М. свідчить, що за частотою використання маніпуляції системи відносин розподілилися (від найбільшої до найменшої частоти) таким чином: «вчитель-учень», «вчитель-батьки», «адміністрація вчитель», «учень-вчитель», «вчитель-вчитель» [4].

У другому дослідженні прийняли участь 58 викладачів, з них 45% – чоловічої статі, 55% – жіночої статі. Вік респондентів – від 19 до 79 років.

Як свідчать результати дослідження 84% викладачів хочуть мати додаткові знання з технік маніпуляції для використання у педагогічній діяльності – рис. 4. Тому такі знання мають бути включені у відповідні курси підвищення кваліфікації.



Рис. 4. Необхідність знань з маніпулятивних технологій у викладацькій діяльності

В свою чергу, 57% викладачів використовують прийоми маніпуляції з суспільно корисних міркувань – рис. 5.

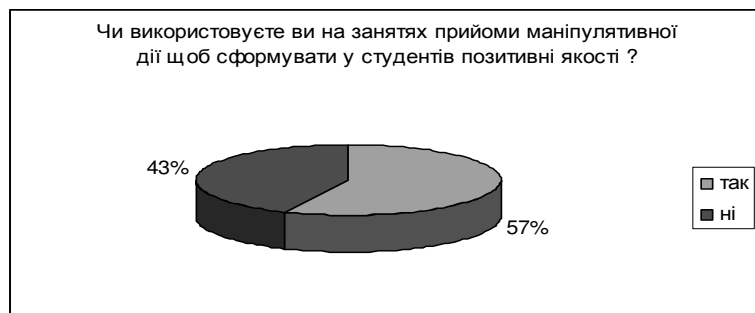


Рис. 5. Використання маніпулятивних дій викладачами для формування позитивних якостей студентів

Деловая книга, 2000. – 208 с.

26. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология: Пер.с франц. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.

27. Поддьяков А.Н. Вариативность преобразований предмета дошкольниками как условие его познания / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 49–53.

28. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.

29. Полуянов Ю.А. Оценка развития комбинаторных способностей // Вопр. психологии. – 1998. – №3. – С. 125–136.

30. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

31. Попков В.А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 168 с.

32. Семиченко В.А., Просецкий П.А. Психология творчества. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1979. – 92 с.

33. Талызина Н.Ф. Новые подходы к психодиагностике интеллекта // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – № 2. – С.8–13.

34. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики. – Харьков.: Изд-во ХНУ, 2001. – 201 с.

35. Шиян И. Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И. Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 57–64.

36. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

УДК 37.015.3

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОМАТИЧНО ОСЛАБЛЕНИХ УЧНІВ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Світлич Світлана Анатоліївна,
науковий співробітник

Дніпропетровського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми. Соціальна ситуація розвитку соматично ослабленої дитини є якісно іншою в порівнянні з ситуацією розвитку здорової дитини внаслідок того, що ті фактори, які забезпечують успішність психічного розвитку дитини внаслідок хронічних або частих респіраторних захворювань, опиняються під загрозою їх негативного впливу.

Соматичне захворювання якісно змінює всю ситуацію розвитку дитини: змінює рівень її психічних та психологічних можливостей, призводить до обмеження її контактів з соціумом.

Нова ситуація розвитку може стати джерелом як позитивних для розвитку особистості психологічних новоутворень в якості компенсаторних або пристосовувальних проявів, так і негативних рис і якостей особистості, які у подальшому можуть створювати додаткові перепони у спілкуванні і навчальній діяльності.

Тому надзвичайно важливою є проблема визначення психологічних особливостей соматично ослаблених дітей та виникаючих внаслідок цього

8. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 438–554/.

9. Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопр. психологии. – 1982. – № 5. – С.80-85.

10. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта: Пер. с англ. // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1969. – С. 433–456.

11. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем): хрестомат. по общей психол. Психология мышления / К. Дункер; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд – во МГУ, 1981. – С. 258–268.

12. Ермакова Е. С. Генезис гибкости мыслительной деятельности в детском возрасте / Е. С. Ермакова // Психологический журнал. – 1997. – №3. – С. 74–82.

13. Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьников / А. З. Зак. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

14. Зиверт Х. Ваш коэффициент интеллекта. Тесты: Пер. с нем. – М.: АО «Интерэксперт», 1997. – 143 с.

15. Иванченко О. П. К проблеме вариативного мышления / О. П. Иванченко. – Оренбург: Издательство ОГУ, 2005. – 36 с.

16. Кабардин О.Ф. Тестирование знаний и умений учащихся / О.Ф. Кабардин, А.Н. Земляков // Советская педагогика. – 1991. – № 12. – С. 27–33.

17. Карпов Ю. В. О соотношении возрастного и функционального развития интеллекта / Ю. В. Карпов // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 58–64.

18. Кетерадзе Е. Д. Ригидность мышления в дошкольном возрасте / Е. Д. Кетерадзе // Материалы II съезда общества психологов СССР. – М., 1968. – Т. II. – С. 26–27.

19. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

20. Кульчицька О.І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку. // Обдарована дитина. – 1999. – №1. – С.2-6.

21. Максименко С.Д. Роль понимания в процессе решения творческих задач. – К. 1977. – 18 с.

22. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 61–73.

23. Миргород Е.И. Становление вариативности у детей старшего школьного возраста: Дис. ... канд.психол.н.- 19.00.07 педагогическая и возрастная психология.- Ин-т психологии им. Г.С.Костюка НАПН Украины.- Киев, 2009.

24. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / В. А. Недоспасова; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1972. – 21 с.

25. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция: изд. 2 / Т. Н. Овчинникова; Научно-внедренческая лаборатория психодиагностики образования. – М.: Академический Проект – Екатеринбург:

До того ж, 81% викладачів впевненні, що маніпуляція припустима при будь-якій фаховій підготовці викладача - рис. 6, що опосередковано свідчить про «неворотність» маніпулятивних дій викладачів щодо студентів.



Рис. 6. Зв'язок використання маніпуляцій з фаховою підготовкою викладача

В третьому дослідженні щодо пасток, які використовують студенти щодо викладачів взяло участь – 68 осіб.

Як показують результати дослідження, найбільш поширеними пастками студентів є: лестощі, компліменти, «істерика», «взяти змором», «останній залік», «нога в дверях».

Частота використання цих пасток наведена на рис.7.

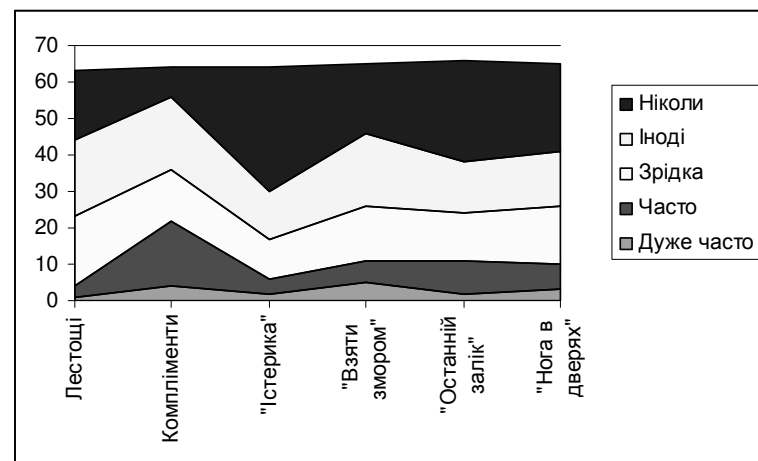


Рис. 7. Частота використання найбільш поширених пасток студентів

Приємним висновком з цього дослідження є той факт, що найчастіше студенти використовують пастку «компліменти», а найменше – пастки «лестощі» та «істерика».

Висновки. Підсумовуючи розгляд особливостей використання маніпулятивного впливу, можна стверджувати, що існує досить широкий інструментарій і теоретична база для дослідження механізмів і практики використання маніпулятивного впливу.

Ступінь успішності маніпуляції значною мірою залежить від того, наскільки широкий арсенал використовуваних маніпулятором засобів психологічної дії, тобто маніпулятивних технологій, і наскільки маніпулятор гнучкий в їх використанні, в деяких випадках – природними здібностями (циганський гіпноз). Як свідчить аналіз результатів дослідження особливостей маніпуляції в педагогічному процесі – студенти і викладачі використовують певні прийоми маніпуляції при спілкуванні з іншими людьми. Інколи для досягнення якихось своїх цілей, деколи – для допомоги іншим, а деколи навіть не усвідомлюючи цього. Викладачі і студенти вважають в своїй більшості, що маніпуляція в педагогічній діяльності допустима. Але майже у всіх: і студентів і викладачів відношення до маніпуляції негативне. На нашу думку, маніпуляція у педагогічній діяльності повинна будуватися на гуманістичній основі і викладач в ній повинен керуватися інтересами студента. Педагог має бути прикладом для студентів у всьому, пристойно поводити себе в будь-яких ситуаціях з метою налагодження ефективної взаємодії в системі «викладач-студент» для поліпшення якості навчально-виховного процесу. Подальші дослідження мають бути присвячені особливостям використання тактик та стратегій маніпулятивної взаємодії безпосередньо у педагогічній майстерності викладача та його організаційно-методичній і виховній роботах.

Резюме. Дослідження особливостей використання маніпулятивних впливів суб'єктами навчально-виховного процесу з метою покращення його якості та морально-правового регулювання є важливим завданням сучасної науки. Маніпулювання особистістю, застосування різних засобів і технологій маніпулятивного впливу на людей стало звичним явищем у повсякденному житті, що підтверджує аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі психології. Студенти, і викладачі використовують певні прийоми маніпуляції в процесі навчання: інколи – для досягнення якихось своїх цілей, деколи – для допомоги іншим, а деколи навіть не усвідомлюючи цього. Вони вважають в своїй більшості, що маніпуляція в педагогічній діяльності допустима, хоча їх відношення до маніпуляції негативне. Маніпуляція у педагогічній діяльності повинна будуватися на гуманістичній основі і викладач у ній повинен керуватися інтересами студента. Педагог повинен бути прикладом для студентів у всьому, пристойно поводити себе в будь-яких ситуаціях з метою налагодження ефективної взаємодії в системі «викладач-студент» для поліпшення якості навчально-виховного процесу. **Ключові слова:** маніпуляція, маніпулятивний вплив, навчально-виховний процес.

Резюме. Исследование особенностей использования манипулятивных воздействий субъектами учебно-воспитательного процесса с целью улучшения его качества и морально-правового регулирования является важной задачей современной науки. Манипулирование личностью, применение различных средств и технологий манипулятивного воздействия на людей стало обычным

Из таблицы видно, что по методике конструирования фигур (методика 1) с ограничением количества и качества исходных элементов у студентов и гуманитарного, и технического профиля отмечены достаточно близкие показатели, Некоторые отличия в пользу гуманитариев на уровне выше среднего сопровождаются более высоким показателем количества студентов технических специальностей, находящихся на высоком уровне.

По методике конструирования фигуры человека (методика 2) наблюдается аналогичное распределение, также статистически незначимое. Не отмечено заметных отличий и по методике варьирования признаками (методика 3) между распределением студентов разных профилей подготовки по уровням сформированности индексов вариативности, разница показателей оказалась статистически незначимой.

Заметные отличия выявлены по методике варьирования функциями (методика 4), Здесь студентов гуманитарного профиля значительно опережают студентов технического профиля по количеству участников, находящихся на уровнях высоким и выше среднего. Показатель значимости (15,846) заметно превышает табличное значение (13,277 на уровне 0,01).

Неоднозначным вышло отличие и при работе с методикой на варьирование смыслами (методика 5). На низких уровнях меньше количество студентов-гуманитариев, и одновременно они более представлены на среднем и высоком уровнях. Однако на уровне выше среднего больше студентов технического профиля. Полученное значение χ^2 (14,503) также существенно превышает табличное значение ((13,277 на уровне 0,01).

Таким образом, предположение, что у студентов гуманитарного профиля будут преобладать показатели вариативности мышления при работе со смыслами, а у студентов технического профиля – при работе с формами – подтвердилось только частично. В полученных распределениях по трем методикам не выявлено какой-либо достаточно четкой тенденции. Отличия выявлены только по двум методикам.

Таким образом предложенный комплекс методик позволяет диагностировать показатели вариативности мышления, что, в свою очередь, расширяет возможности выявления особенностей развития мышления среди разных групп испытуемых.

Литература

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк; пер. с англ. // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111–132.
2. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления / Под ред. В.В.Давыдова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1991. – 84 с.
3. Бине А. Измерение умственных способностей: Пер. с франц. – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.
4. Боно Э. Рождение новой идеи: о нешаблонном мышлении – М.: Прогресс, 1976. – 143 с.
5. Бурлачук Л.Ф., Психологические методы исследования интеллекта. – К.: Наук. думка, 1985. – 16 с.
6. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопр. психологии. – 1990. – №4. – С. 5-14.
7. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

продуктивности и сложности. Поэтому здесь несколько иная, чем в остальных методиках, шкала (0,2 - 0,3 ... 0,9 - 1,0, тогда как в остальных методиках она имеет вид 0,20 – 0,33 – 0,40 ... 0,93 – 1,0).

Поскольку основной диапазон показатель по всем исследованным группам респондентов сосредоточился в интервале 0,3-0,5, именно этот участок шкалы был принят за основу средних и близких к ним значений. Низкому уровню (Н) отвечают значения 0,2-0,3, уровню ниже среднего (НС) – 0,4, среднему (С) – 0,5, выше среднего (ВС) – 0,6, высокому (В) – 0,7-1,0. По остальным методикам количественные значения, соответствующие определенным уровням, имели следующий вид: низкий – 0,20-0,27, ниже среднего – 0,33-0,40, средний – 0,47-0,53, выше среднего – 0,60-0,67, высокий – 0,78-1,0.

Индивидуальные значения участников исследования представлены в приложении Б. Распределение респондентов по всему диапазону шкал представлено в приложении В.

Рассмотрим распределение студентов гуманитарного (ГП) и технического (ТП) профиля по уровням сформированности индексов вариативности (табл. 2).

Таблица 2

Распределение студентов по уровням сформированности индексов вариативности мышления с учетом профиля подготовки (в %)

Уровни	Методика 1		Методика 2		Методика 3		Методика 4		Методика 5	
	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП
Н	18,4	17,6	29,2	33,8	6,1	4,2	-	1,0	-	1,7
НС	20,0	21,6	58,5	50,0	21,5	31,2	7,6	11,8	3,1	14,0
С	23,1	26,4	6,1	11,3	29,3	30,6	13,9	32,7	21,5	12,3
ВС	27,8	15,0	3,1	4,1	24,7	23,9	53,8	44,5	33,8	43,0
В	10,7	18,4	3,1	0,8	18,4	11,0	24,9	10,9	41,6	29,0
χ^2	6,160		4,051		4,036		15,846**		14,503**	

Для проверки значимости отличий в распределении студентов гуманитарного и технического профиля по уровням сформированности индексов вариативности мышления рассчитывался статистический критерий χ^2 по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{f_s - f_n}{f_n},$$

где f_s – эмпирические частоты; f_n – теоретические частоты; k – количество разрядов признака.

Полученные значения χ^2 сравнивались с соответствующим табличным значением для степеней свободы 4 ($k - 1 = 4$), которое составляло 9,488 при вероятности допустимой ошибки 0,05 и 13,277 при вероятности допустимой ошибки 0,01. Для наглядности эмпирические значения χ^2 , которые превышают теоретическое значение на уровне 0,05 отмечены одной звездочкой*, на уровне 0,01 – двумя **.

явлением в повседневной жизни, что подтверждает анализ результатов исследований отечественных и зарубежных ученых в области психологии. Студенты и преподаватели используют определенные приемы манипуляции в процессе обучения: иногда для достижения каких-то своих целей, порой – для помощи другим, а порой даже не осознавая этого. Они считают, что манипуляция в педагогической деятельности допустима, хотя их отношение к манипуляции отрицательное. Манипуляция в педагогической деятельности должна основываться на гуманистической основе и преподаватель в ней должен руководствоваться интересами студента. Педагог должен быть примером для студентов во всем, прилично вести себя в любых ситуациях с целью налаживания эффективного взаимодействия в системе «преподаватель-студент» для улучшения качества учебно-воспитательного процесса. **Ключевые слова:** манипуляция, манипулятивное воздействие, учебно-воспитательный процесс.

Summary. An important task of modern science, in order to improve quality of educational process as well as its moral and legal regulation, is an investigation of appliance of manipulative influences made by educational process subjects. Manipulating individual and applying different tools and technologies of manipulative influence have become common in everyday life; this thesis is confirmed by the analysis of the research results obtained by domestic and foreign scholars who worked in the area of psychology. Students and teachers use certain techniques of manipulation in the study process to achieve some of their goals and also to help others; but sometimes they do this unconsciously, without even realizing it. Most of them believe that manipulations in education are allowed. Their attitudes towards manipulation are negative though. Manipulations in educational activities should be based on humanistic background, and teacher should be guided first of all by the students' interests. A teacher should be an instance for students in all aspects, should behave decently in any situation in order to establish effective cooperation in the system "teacher-student" to improve the quality of the educational process.

Keywords: manipulation, manipulating, manipulative influence, educational process.

Література

1. Бутенко Н. Формування і презентація іміджу викладача як складова його професійно-педагогічної культури та запорука ефективної діяльності// Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – Львів, 2005. - Вип. 19., Ч. 1. - С. 96–103.
2. Волинець Н.В. Психологічні механізми виявлення та протидії маніпулятивним намірам у студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Н.В.Волинець. – К., 2008. – 20 с.
3. Діколь О.А. Психологічний супровід адаптації першокурсників у «діаді» викладач-студент [«Спец проект: аналіз наукових досліджень»] [Електронний ресурс]: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 9-14 липня 2008 р. / О.А. Діколь // WEB-ресурс науково-практичних конференцій. – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/2008jule/dikol.htm>
4. Литвинчук О.М. Дослідження смислових установок учителів, які використовують маніпуляції у педагогічному спілкуванні/ О.М.Литвинчук// Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ за ред. академіка С.Д. Максименка. – Київ, 2010. – Т.8912, Ч.1. – С. 328 – 338.

5. Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление / А.И. Уткин – М.: Логос, 2001. - 254 с.

6. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком / В. П. Шейнов. – Мн.: Харвест, 2003. – 848 с.

УДК [37.015.31: 172.4]“19”

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІОНЕРІВ (70–80-ТІ РР. ХХ СТ.)

*Карташова Юлія Олександрівна,
аспірантка кафедри педагогіки*

ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

Постановка проблеми. Важливим принципом виховання, зокрема інтернаціонального, є принцип рахування вікових особливостей школярів, який вимагає диференціації виховної роботи на всіх етапах її здійснення і у всіх напрямках. Кожен віковий період має свої особливості фізичного, психічного і соціального розвитку, свої можливості та інтереси. Це вимагає відповідних засобів, методів та форм роботи і створення особливих педагогічних ситуацій та умов для проведення виховної роботи. Особливо потребує диференціації робота з інтернаціонального виховання. Тут важливо конкретизувати загальну виховну ціль відповідними завданнями формування інтернаціоналістських поглядів і переконань, ідей і почуттів, навичок і звичок поведінки як у всього колективу, так і окремого вихованця, а також пред'являти оптимальні вимоги у відповідності до вікових особливостей школярів.

Як відомо, підлітковий вік (10–15 років) надзвичайно складний і суперечливий. Завдання вихователів полягає не тільки у подоланні кризових явищ цього вікового періоду і нівелюванні негативних проявів, але й у всебічному гармонійному розвитку школярів. У другій половині ХХ ст. важливу роль у вихованні школярів відігравала піонерська організація. Чітко визначені мета і завдання, чітка організація діяльності, а також принципи романтики, інтересу та гри піонерської організації сприяли вихованню справжніх інтернаціоналістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі є чимало праць, у яких підкреслюється необхідність диференціювати роботу з інтернаціонального виховання у відповідності до особливостей кожної вікової групи. Так, у працях М. Богомолі, А. Гурського, А. Дедюхіна, С. Дем'янчука, В. Заслуженюка, А. Іващенко, Т. Міллер, Ю. Руденка описаний досвід роботи з інтернаціонального виховання у молодших школярів, середньої вікової групи, старшокласників.

Про організацію виховної роботи з піонерами різних вікових груп йдеться у працях В. Лебединського, З. Ходоровської, Б. Ширвіндта, І. Винниченко і В. Якубовського. Та вони окремо не виділяють аспект інтернаціонального виховання. Втім їхні висновки та узагальнення цілком можливо поширити на всі напрямки виховного впливу на підлітків.

У працях, присвячених інтернаціональному вихованню, багато уваги приділяється діяльності піонерської організації у цьому напрямку, але не виокремлюються специфічні його риси для кожної групи піонерів.

гуманитарного профіля, чем у технического.

При выполнении методики на варьирование свойствами при выполнении действия группирования по сходным признакам средние количественные значения по показателю продуктивности составили у студентов гуманитарного профиля 7,8 (количество выделенных в среднем одним студентом свойств), у студентов технического профиля – 7,3; по показателю гибкости (количество выделенных групп) – 3,9 и 2,7; по показателю сложности (средний уровень сложности) – 2,9 и 2,4. В целом эти результаты также подтвердили более высокие значения количественных показателей вариативности и по данной методике.

По результатам выполнения задания на варьирование функциями выявлено еще более заметное отличие. Среднее количество выделенных способов использования газеты на одного участника составило у студентов гуманитарного профиля 8,3 единиц, у студентов технического профиля – 6,6. Количество групп в первом случае составило 3,7, во втором – 3,3. Напомним, что в данном задании выделялись 5 групп функций по степени сложности. Распределение средних значений получило следующий вид: группа низкого уровня сложности – по 0,7 функций в среднем на 1 респондента у студентов обеих профилей; группа уровня сложности ниже среднего – соответственно 2,5 и 2,1 функций, группа среднего уровня сложности – 1,4 и 0,9; группа уровня сложности выше среднего – 2,0 и 1,7 функций; группа высокого уровня сложности – в обоих случаях 1,1.

Таким образом, при выполнении данного задания также отмечены более высокие показатели у студентов гуманитарного профиля.

При работе с методикой на варьирование смыслами получены следующие данные. Количество вариантов названий картин в среднем составило 46,7 названий у студентов гуманитарного профиля и 47,1 названий – у студентов технического профиля. Из них на группу «абстракции» приходится по 20,0 названий, на группу «факты» – в первом случае 17,3, во втором – 13,1, на группу «эмоции» – 9,5 и 9,1 названий. И здесь подтвердилась тенденция более высоких показателей вариативности у студентов гуманитарного профиля.

Однако ориентация только на количественные показатели не отображает картины в целом. Уже на этом этапе выявлены в ряде случаев разнонаправленные тенденции, когда невысокие значения количественных показателей одновременно сопровождаются более высокими качественными показателями.

С целью объединения этих тенденций введены такие интегральные показатели, как индексы вариативности. Напомним, что они представляют собой сумму количественных значений продуктивности, гибкости и сложности, полученную конкретным респондентом, деленную на максимально возможное количество баллов (в данном случае, при трех исходных показателях – 15).

Весь массив полученных данных по каждой методике дифференцировался на пять уровней: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. Диапазон значений каждого уровня определялся, исходя из максимального разброса показателей. При этом данные по методике 1 (конструирование рисунков при ограниченном количестве и качестве исходных элементов) существенно отличался от последующих данных. Мы считаем, что это связано с тем, что методика предполагает выявление только двух показателей –

Общий индекс вариативности мышления при выполнении задания на выделение смыслов рассчитывается, как и в предыдущих методиках, путем суммирования баллов, полученных по каждому критерию, и деления этой суммы на максимально возможное количество баллов (15).

Для апробации предложенных методик были привлечены студенты гуманитарного и инженерно-технического профиля подготовки. Нас интересовало, имеются ли отличия в вариативности мышления данных групп студентов.

Полученные на основе предложенного комплекса методик данные анализировались в нескольких ракурсах:

- а) анализ средних значений первичных показателей;
- б) анализ обобщенных показателей;
- в) выявление структурных особенностей индивидуальных и групповых ответов.

Рассмотрим полученные данные по каждому из этих ракурсов.

Сравнение проводилось по суммарным данным, полученным студентами гуманитарного и технического профиля. Количество участников: гуманитарного профиля – 65 человек, технического – 125 человек, все – студенты 2 курсов, до изучения психологии.

Рассмотрим сначала количественные показатели (средние значения, т.е. значения, приходящиеся в среднем на 1 студента внутри каждой группы), полученные по всем использованным методикам.

При выполнении задания на конструирование фигур из ограниченного числа треугольников студентами гуманитарного профиля предложено, в среднем 5,7 конструкций на одного участника, у студентов технического профиля – 5,8 конструкций, то есть первичные количественные показатели по критерию продуктивности оказались примерно одинаковыми. Что касается показателя сложности предложенных рисунков, здесь отмечено равное количество простых фигур, приходящихся в среднем на одного студента (в обоих случаях – 1,5 конструкций), количество фигур среднего уровня сложности у студентов гуманитарного профиля меньше (в среднем 2,1 против 2,3), однако больше количество фигур высокого уровня сложности (соответственно 2,0 и 1,7). Средний показатель сложности составил у студентов гуманитарного профиля 2,1, у студентов технического профиля – 2,0. Напомним, что данная методика не измеряет показателя гибкости. В целом по средним количественным показателям, полученным по данной методике, существенных отличий у студентов гуманитарного и технического профиля не отмечено, хотя изначально ожидалось, что у студентов технических специальностей они будут выше.

Однако при конструировании фигуры человека из разнородного неограниченного набора вариантов достаточно четко проявилась иная тенденция. Показатель продуктивности (определяемый как количество элементов, задействованных в процессе конструирования) составил у студентов гуманитарного профиля 9,5, у студентов технического профиля – 7,7. Количество сконструированных фигур (показатель гибкости) составило в первом случае 6,6, во втором – 6,2. По уровням сложности выявлено такое распределение: среднее количество простых фигур составило соответственно 3,5 и 4,2 единиц, средней сложности – 2,6 и 1,6, высокой – 0,5 и 0,4. То есть в целом количественные показатели по данной методике выше у студентов

Отже, аналіз літературних джерел показав, що відсутні праці, у яких би аналізувався диференційований підхід до організації інтернаціонального виховання піонерів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні завдань, змісту, форм і методів інтернаціонального виховання в залежності від вікових особливостей піонерів – школярів 10–15-річного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розмаїття змісту і форм виховної діяльності піонерських організацій у 70–80-х роках ХХ ст. втілено у програмах Всесоюзних маршів піонерських загонів, у яких відображені піонерські справи, що відповідали інтересам і віковим особливостям дітей та підлітків. Одним із основних завдань було виховання у піонерів комуністичної ідейності, радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму [2, с. 50–51].

У маршрутах – „Моя Батьківщина – СРСР”, „У країну знань”, „Мир і солідарність”, „Піонербуд”, „У світі прекрасного”, „Сильні, сміливі, спритні”, „Тимурівець”, „Зірочка” – відображені практичні справи піонерських загонів і дружин, що передбачали комплексний підхід до виховання.

Завдання інтернаціонального виховання піонерів реалізовувалися на маршрутах „Моя Батьківщина – СРСР” та „Мир і солідарність” і полягали у тому, щоб виховувати піонерів у дусі братської дружби і пролетарського інтернаціоналізму, вчити відгукуватися на події, що відбувалися у своїй країні та за рубежом; знайомити з тим, як партія і радянський народ вели боротьбу за мир і безпеку, як втілювалася у життя Програма миру, як допомагали один одному країни соціалізму. Відповідно до цього піонери прагнули більше дізнатися про боротьбу комуністичних і робітничих партій та спілок молоді, про життя зарубіжних піонерів, брали участь у кампанії „Молодь за антиімперіалістичну солідарність, мир і прогрес”, всесвітній кампанії „Ні – нейтронній бомбі!”, у роботі клубів інтернаціональної дружби, у Тижнях солідарності, у заходах, що проводили СІМЕА (Комітет дитячих і юнацьких організацій при ВФДМК); робили свій внесок у Фонд миру, брали участь в операції „Подарунок радянського піонера в’єтнамському другу” [3, с. 103].

Врахування вікових особливостей піонерів відбувалося шляхом залучення їх до різних за своєю складністю видів діяльності відповідно до життєвого та соціального досвіду дітей і підлітків, їхніх можливостей та інтересів. У піонерській організації діти поділялися на такі групи: молодші піонери (III–IV класи), піонери середньої вікової групи (V–VI класи) і старші піонери (VII–VIII класи). Для кожної групи визначалися свої зміст і форми роботи піонерського загону.

При організації інтернаціоналістської роботи молодших піонерів враховувалося, що у них ще недостатній досвід суспільної колективної діяльності, що визначало специфіку формування активної позиції піонерів III–IV класів. Крім цього, як зазначає Ходоровська, „організуючи діяльність молодших школярів, важливо враховувати, що вони все ще живуть у світі емоцій, їхня увага все ж не може довгий час зосереджуватися на одному предметі. Ці діти не можуть ще жити перспективою, значно віддаленою у часі. Будь-яка справа, що проводиться у загоні молодших піонерів, повинна приносити їм радість, мати конкретний моральний результат” [5, с. 79].

На маршруті „Мир і солідарність” у загонах молодших школярів проводилися бесіди про життя дітей за рубежом, про діяльність братніх піонерських організацій соціалістичних країн, дитячих демократичних

організацій у капіталістичних державах, країнах Азії та Африки, що розвивалися; конкурси політичного малюнка на загальні теми („Моя Батьківщина“, „Ми за мир“, „Хай завжди буде сонце“, „У нас друзі на всій планеті“) і у зв'язку з конкретною ситуацією („В Артеку зустрілися друзі з різних країн“, „У нашій школі друзі з братської країни“, „На зльоті учасників операції „Зернятко“). Біля піонерського вогнища відбувалися зустрічі з членами делегації радянської молоді, які побували за рубежом, із зарубіжними студентами, які навчалися у вищих та середніх навчальних закладах нашої країни.

Таким чином, усі справи загону молодших піонерів повинні були організовуватися так, щоб у дітей нагромаджувався досвід колективної діяльності на загальну користь і виникало бажання брати участь у такій діяльності. У загоні піонерів середньої вікової групи зміст інтернаціональної роботи розширювався, ускладнювалися форми роботи. Це пов'язано з тим, що у попередні роки вони набули певного досвіду, розширилося коло спілкування, розвинулася активна позиція, підвищилася їхня самостійність. Вони вже могли брати участь у плануванні, підготовці та проведенні різних загонних і ланкових заходів. Піонери з інтересом ставилися до різних форм інтернаціонального виховання, прагнули взяти активну участь у них. Враховувалася також специфіка подальшого формування піонерської позиції школяра, що виявлялася у прагненні активно діяти у загоні та дружині [3, с. 123–124].

Піонери ставали самі організаторами життя загону. У більшості учнів формувалася інтерес до загальних справ, готовність до спільних дій, з'являвся вимогливий тон у відношенні один до одного.

Активізувалася інтернаціоналістська діяльність учнів V–VI класів. На маршруті „Мир і солідарність“ старші піонери вивчали інтернаціональні традиції Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна, глибше знайомилися з діяльністю зарубіжних піонерських та інших дитячих демократичних організацій. Піонери V–VI класів поступово залучалися до проведення оглядових і тематичних політінформаций, вони брали участь у міжнародних акціях Ленінського комсомолу, Всесоюзної піонерської організації, у Дні юного героя-антифашиста, проводили лінійки і мітинги солідарності з народами, які боролися [5, с. 95].

У VII–VIII класах змінювалася позиція підлітків у дружині. Вони втратили інтерес до тих форм роботи, що захоплювали їх у V–VI класах. Вони займали провідне положення у діяльності виборних органів самоуправління піонерів, були організаторами усіх основних піонерських справ у дружині та загонах. Розширювалися і диференціювалися інтереси старших піонерів. Вони починали глибше знайомитися з окремими галузями знань, водночас зростало їхнє прагнення до суспільно-політичних знань, інтерес до читання „дорослих“ газет і журналів, комсомольської преси. Інтереси старших підлітків ще не зміцнилися остаточно, вони все ще мінливі і доволі широкі. Тому їм надавали можливість спробувати свої сили у найрізноманітніших напрямках діяльності, розширювали їхні уявлення про економічне, політичне, культурне життя суспільства, розвиток науки і техніки, стимулювали розвиток інтересу до певної професії.

У діяльності старших піонерів (VII–VIII класи) реалізувалися знання, уміння і навички, яких вони набули на попередньому етапі, у них дедалі більше розвивалася самостійність і активність, з'являлося бажання передати

лиц (девочка, мальчик, парень), отдельные детали рисунка (шляпа, машина, скамейка, дерево, птица, часы, дом, крыша, кот, скворечник, птица, дым). К группе эмоций отнесены названия, содержащие эмоциональную окраску (радость, злость, веселье, ужас, преступление, шпион, наказание, увлеченность, азарт, тоска, скука).

В качестве показателя гибкости выступает легкость перехода от одной категории смыслов к другой, которая определяется как представленность в ответах студентов всех трех исходных категорий: абстракции, факты, эмоции. В основу обработки эмпирического материала был положен прием оценки уровней представленности соответствующих компонентов, исходя из следующей схемы: 1 (низкий уровень) – 1–4 названия; 2 (ниже среднего) – 5–8 названий; 3 (средний) – 9–12 названий; 4 (выше среднего) – 13–16 названий; 5 (высокий) – 17 и более.

После переведения первичных данных в количественные значения, отображающие соответствующие уровни (1, 2, 3, 4, 5), анализируется структура полученных распределений по ответам каждого студента. При этом учитываются два аспекта: степень представленности компонентов в общей структуре (высокие значения уровней) и степень согласованности между собой отдельных показателей. Для перевода первичных значений уровней в интегральный уровень представленности отдельных категорий ответов предложена следующая таблица:

Определение уровня сформированности критерия гибкости по показателю соотношения компонентов «абстракции», «факты», «эмоции»

Уровни				
Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
311, 221, 211, 112	531, 521, 511, 431, 421, 411, 422, 331, 321, 322, 222	551, 543, 542, 541, 533, 532, 522, 443, 433, 442, 441	553, 552, 544, 543, 444	555, 545

Примечание: При отнесении ответа студента к определенному уровню не имеет значения последовательность компонентов. Так, структуры 543, 534, 453, 435, 345, 354 рассматриваются как идентичные.

Если какая-то категория отсутствует в ответах студентов, то, независимо от количества значений по другим категориям, ей присваивается балл 2. Если отсутствуют две категории – балл 1.

3) Показатель сложности определяется путем введения коэффициентов обобщения смыслов: для категории абстракций он составляет 3, для категории эмоций – 2, для категории фактов – 1. Показатели по каждой категории умножаются на соответствующий коэффициент, результаты суммируются, полученная сумма делится на общее количество ответов, данных по методике в целом. Диапазон возможных значений располагается в интервале от 1,0 до 3,0. С целью обеспечения сравнимости результатов с предыдущим показателем введена дополнительная дифференциация по уровням: 1 (низкий) – 1,0 – 1,4; 2 (ниже среднего) – 1,5 – 1,8; 3 (средний) – 1,9 – 2,2; 4 (выше среднего) – 2,3 – 2,6; 5 (высокий) – 2,7 – 3,0.

творчества: изготовление разнообразных поделок, оригами, для записей, как черновика для написания текстов.

- Группа 5. Объединяет способы использования газеты как источника информации: почитать, узнать новости о происходящем в мире, дать объявление, найти работу, решать кроссворды, узнавать программу телепередач и т.п.

3) Сложность. Для расчета данного показателя также использовался прием введения коэффициентов. Количество ответов, приходящихся на каждую группу, умножается на коэффициент, соответствующий номеру группы (1, 2, 3, 4, 5). Сумма набранных баллов делится на общее количество групп. Возможные количественные значения по данному критерию располагаются в диапазоне от 1 до 5. Переход к уровням осуществляется по следующей схеме: 1 (низкий) – 1,0 – 1,8; 2 (ниже среднего) – 1,9 – 2,6; 3 (средний) – 2,7 – 3,4; 4 (выше среднего) – 3,5 – 4,2; 5 (высокий) – 4,3 – 5,0

Наконец, определяется общий индекс вариативности как сумма баллов, набранных по всем показателям, деленная на максимально возможное количество баллов (в данном случае – 15).

4. Выявление вариативности мышления при выполнении задания на выделение смыслов

Для диагностики данного показателя используется модификация методики, приведенной в книге И.А.Дорошенко, М.В.Гамезо «Атлас по психологии».

Напомним, что в соответствующей методике предлагаются 12 картинок, к каждой из которых дается 12 возможных вариантов названий. Предлагается к каждой картинке выбрать наиболее подходящее, по мнению студента, название, наиболее четко отображающее сущность изображаемого. Выбранные студентом варианты ответов дифференцировались по категориям: «абстракции», «факты», «эмоции».

В предложенной указанным автором модификации студенту даются картинки (исходный стимульный материал) без вариантов названий. Предлагается к каждой картинке самому сформулировать как можно больше вариантов названий.

Ответы студентов также оцениваются по трем критериям:

1) Продуктивность. Подсчитывается общее количество названий, предложенных студентом ко всем картинкам. Оценка результатов осуществляется по следующей схеме: 1 (низкий уровень) – 1- 19 названий; 2 (ниже среднего) – 20 – 39 названий; 3 (средний) – 40 – 59 названий; 4 (выше среднего) – 60 – 79 названий; 5 (высокий) – 80 и более.

2) Гибкость. В качестве индикатора гибкости используется показатель представленности в ответах студентов каждой из трех базовых групп: абстракции, факты, эмоции. К группе «абстракции» относятся ответы, которые отображают явления, наглядно не представленные на рисунке, либо же представляющие собой обобщение, не имеющее прямой предметной проекции: время года (весна, лето, осень, зима), место (поле, деревня, улица, трасса, школа), действие (встреча, бег, охота, время, ожидание, переписка, послание, воспитание, приветствие, обед, учеба, прогулка), субъект действия (путник, футболист, ученик), категория объекта (игрушка, собеседники, старость, молодость). К группе "факты" относятся ответы, называвшие изображенные на рисунке предметы и объекты: названия, указывающие на пол действующих

нагромаджений досвід молодшим школярам, здійснювати організаторські функції в дружині.

Загін старших піонерів був організатором роботи з інтернаціонального виховання у масштабах усієї дружини. На маршруті „Мир і солідарність” старші піонери знайомилися із зовнішньою політикою Радянської держави, з Програмою миру та її втілення у життя. На зборах загонів і під час політінформацій вони більше дізнавалися про діяльність молодіжних демократичних організацій. Доречно зазначити, що і сам характер політінформацій змінювався і проводився у вигляді політичної бесіди, обміну думками з того чи іншого питання внутрішнього і міжнародного життя. Тут їм надавалося більшої самостійності. Тепер вони самі готували і проводили політінформації у своїх класах, а також у загонах молодших піонерів. У загонах також організували випуск усних журналів, радіогазет, присвячених ювілейним датам піонерських організацій соціалістичних країн. Старші піонери також були відповідальними за проведення Дня юного героя-антифашиста у дружині, вони оформляли стенди „За мир у всьому світі”, „Молодь країн капіталу бореться за свої права”, проводили мітинги солідарності з народами, які боролися за свободу і незалежність, збирали підписи на захист політичних в'язнів у країнах капіталу, організували зустрічі з учасниками молодіжних фестивалів. Разом із комсомольцями школи старші піонери брали участь у кампанії „Молодь за антиімперіалістичну солідарність, мир і прогрес”, у тижнях солідарності і заходах, що проводилися СІМЕА.

Центрами інтернаціонального виховання були шкільні клуби інтернаціональної дружби, колективними членами яких були піонерські загони. І тут робота проводилася диференційовано. Так, за допомогою старших учнів молодші піонери знайомилися з діяльністю шкільного клубу інтернаціональної дружби (КІД). Їх спочатку залучали до роботи секції колекціонерів – „Два світи – два дитинства”, „Піонерські організації країн соціалістичної співдружності”, участь у яких давала змогу їм потім працювати і в інших секціях, що вимагали спеціальних знань. Вони також готували подарунки делегатам міжнародних молодіжних фестивалів, учасникам „поїздів дружби”, листувалися з піонерами братніх соціалістичних держав [4, с. 112]. До піонерського фестивалю дружби, який проводився у дружині, вони розучували пісні й танці народів світу.

Для учнів V–VI класів клуб інтернаціональної дружби організовував і спрямовував листуванням піонерів з їхніми ровесниками з інших країн. Це цілком задовольняло прагнення учнів V–VI класів розширити сферу свого спілкування з ровесниками, зайняти у ньому активну позицію. Педагоги, вожаті роз'яснювали дітям мету переписки, допомагали правильно відібрати зміст для інформації, піклувалися про виконання єдиних вимог до оформлення кореспонденції. Пропонувалися, наприклад, такі теми: „Наша школа”, „Наша піонерська організація”, „Наш загін”, „Як піонери СРСР беруть участь у міжнародних акціях солідарності молоді”, „Життя мого рідного міста (села)”. Деякі клуби інтернаціональної дружби розробляли правила листування, наприклад: „Піонер! Знай, що твоє листування з дітьми інших країн повинно зміцнювати у тебе і твого адресата інтернаціоналістські почуття. Над усе ти повинен ставити честь своєї Батьківщини. Пам'ятай, за твоїми листами будуть робити висновок не тільки про тебе, але й про всіх твоїх ровесників, про піонерську організацію нашої країни. Розповідай своїм зарубіжним ровесникам

про найважливіші події у житті нашої країни, Комуністичної партії, Ленінського комсомолу, Всесоюзної піонерської організації, свого рідного міста, про те, як крокує твій загін, дружина маршрутами Всесоюзного маршру, яку участь бере у міжнародних акціях солідарності, у справах радянського народу, як відзначають важливі події у житті братніх народів, дитячих комуністичних і прогресивних організацій зарубіжних країн. У свою чергу попроси друзів розповісти про їхнє піонерське життя (про піонерську або іншу прогресивну організацію, у якій вони перебувають), про їхні справи, традиції, про те, за що чи проти чого вони борються. Допомогай дітям з інших країн створювати КІДи, музеї, кімнати дружби. Пиши чітко, логічно, охайно і грамотно” [1, с. 106–107].

Піонерів старшого віку, які готувалися вступати до лав ВЛКСМ, включали до таких секцій, як „Зарубіжні молодіжні демократичні організації”, „Національно-визвольний рух”, як і до секції виставок, перекладачів, літератури і мистецтва, де потрібні були більш глибокі знання й організаторські навички. З ініціативи КІДів проводилися вечори дружби народів СРСР, фестивалі творчості піонерів союзних республік, бесіди про становище дітей у капіталістичних країнах, кампанії солідарності з народами, які борються за мир, національну незалежність, соціальний прогрес, читальні конференції за книгами про життя і боротьбу дітей у країнах капіталу, випускалися усні журнали, присвячені боротьбі за мир, діяльність молодіжних і дитячих прогресивних організацій, Міжнародного комітету дитячих та юнацьких організацій (СІМЕА) при ВФДМ.

Висновки. Аналіз літературних джерел і досвіду виховання підлітків у 70–80-ті роки ХХ ст. дозволив зробити висновок про те, що інтернаціональне виховання було важливою складовою всебічного виховання підлітків. Воно було чітко організовано і відбувалося відповідно до маршрутів Всесоюзного маршру піонерських організацій, чітко окреслені завдання, методи і форми роботи з піонерами кожної вікової групи. Для молодших піонерів це була переважно практична діяльність, що відповідала їх життєвому досвіду, а для старших – підготовка і проведення більш складних інтернаціоналістських заходів.

Резюме. Стаття репрезентує деякі форми і методи інтернаціонального виховання піонерів – школярів 10–15 років. Підкреслюється необхідність диференційованого підходу – в залежності від особливостей кожного віку: молодші піонери, піонери середньої вікової групи, старші піонери. Особливу роль в інтернаціональному вихованні відігравали клуби інтернаціональної дружби, колективними членами яких були піонерські загони. **Ключові слова:** молодші піонери, піонери середньої вікової групи, старші піонери, маршрут „Мир і солідарність”, клуб інтернаціональної дружби.

Резюме. В статье рассматриваются некоторые формы и методы интернационального воспитания пионеров – школьников 10–15 лет. Подчеркивается необходимость дифференцированного подхода – в зависимости от особенностей каждого возраста: младшие пионеры, пионеры средней возрастной группы, старшие пионеры. Особенную роль в интернациональном воспитании играли клубы интернациональной дружбы, коллективными членами которых были пионерские отряды. **Ключевые слова:** младшие пионеры, пионеры средней возрастной группы, старшие пионеры, маршрут „Мир и солидарность”, клуб интернациональной дружбы.

3) Сложность. Варианты группировок, предложенных студентами, оцениваются по глубине проникновения в свойства оцениваемых объектов. К первичным (простым) свойствам отнесены группировки по вкусу, цвету, форме, качеству поверхности (шероховатые – гладкие), эмоциональная оценка (ем – не ем, люблю – не люблю, вкусные – невкусные), цена (дорогие – дешевые).. К ответам более высокого уровня обобщения относились ответы типа: фрукты – овощи, имеют косточки- не имеют косточек, растут на деревьях – растут на грядках, растут в Украине – завозятся из других стран, требуют тепловой обработки – можно есть сырыми и т.д.

Если в ответе в качестве оснований для группировки (независимо от количества выделенных групп) использованы только наиболее явные, «поверхностные» признаки, то такой способ выделения свойств относится к низкому уровню и ответу студента в целом присваивается балл 1. Если среди группировок, предложенных студентом, представлен хотя бы один показатель более высокого уровня обобщения, такой ответ относится к уровню ниже среднего и ему присваивается балл 2. При наличии в ответе в качестве основания для классификации двух обобщенных признаков его относят среднему уровню и присваивают балл 3. Если в ответе присутствуют 3 обобщенных признака, его классифицируют как относящийся к уровню обобщения выше среднего и присваивают балл 4. При наличии в ответе 4 и более обобщенных признаков его относят к высокому уровню и присваивают балл 5.

3. Выявление вариативности мышления при выполнении задания на выделение функций

Студентам предлагается назвать максимально возможное количество способов использования газеты, то есть функциональные возможности газеты в практически неограниченной сфере ее использования.

Обработка результатов проводится также по трем выделенным критериям.

1) Продуктивность. Подсчитывается общее количество называемых студентом способов использования газеты, в соответствии с которым выделяются уровни: 1 (низкий) – 1– 4 названия; 2 (ниже среднего) – 5 – 8 названий; 3 (средний) – 9 – 12 названий; 4 (выше среднего) – 13 – 16 названий; 5 (высокий) – 17 и более.

2) Гибкость. Варианты, приведенные в ответах, разделяются на группы:

- Группа 1 - включает бессмысленные или немотивированные действия, связанные часто с уничтожением газеты без достаточного смыслового обоснования (сжечь, скомкать, разорвать, разрезать, выбросить) или предполагавшие выход за пределы возможностей собственно газеты как материального объекта (подписаться на газету, сдать в архив, повесить на гвоздик, положить в ящик).

- Группа 2. Объединяет варианты использования газеты для решения элементарных бытовых проблем: подстелить, чтобы сесть, накрыть стол, подложить под горячее, для упаковки, для мусора, для бития мух, как веер и т.д.

- Группа 3. Предполагает использование газеты для решения более сложных бытовых проблем: использовать при проведении уборки, ремонта, при разжигании костра, для растопки печи, в качестве утеплителя, при подготовке к зиме и пр.

- Группа 4. Предполагает использование газеты как основы для

элементов; 4 (выше среднего) – 25,0-32,9 элементов; 5 (высокий) – 33,0 и более.

2) Показатель гибкости определяется по количеству сконструированных фигур. При их оценке используется такая градация первичных показателей: 1 (низкий) – 1-4 фигуры; 2 (ниже среднего) – 5-8 фигур; 3 (средний) – 9-12 фигур; 4 (выше среднего) – 13-16 фигур; 5 (высокий) – 17 и более.

3) Показатель сложности ответов определяется путем разделения полученных фигур на три категории: простые, средней степени сложности и сложные. К простой степени сложности отнесены фигуры, предельно схематизированные, без какой бы то ни было проработки деталей. Фигуры, отнесенные к средней степени сложности, включают, при сохранении тенденции к схематизации, уже некоторую проработку деталей, в первую очередь черт лица. К сложным относятся фигуры, содержащие тщательную проработку деталей лица и тела.

Простым ответам присваивается коэффициент 1, средней сложности – 2, сложным – 3. Предложенная каждым участником исследования совокупность фигур разделяется по соответствующим уровням, полученные количественные значения по каждому уровню умножаются на соответствующий коэффициент. Результаты умножения суммируются, а полученная сумма делится на общее количество фигур. Диапазон возможных значений располагается в интервале от 1,0 до 3,0. Дифференциация по уровням имеет такой вид: 1 (низкий) – 1,0 – 1,4; 2 (ниже среднего) – 1,5 – 1,8; 3 (средний) – 1,9 – 2,2; 4 (выше среднего) – 2,3 – 2,6; 5 (высокий) – 2,7 – 3,0.

При определении общего индекса вариативности в расчете участвуют все три показателя. Сумма показателей делится на максимально возможное количество баллов, в данном случае – 15.

2. Выявление вариативности мышления при выполнении задания на выделение свойств.

Для выявления вариативности мышления в области структурообразования используется методика группирования объектов по степени сходства. Автором данного комплекса предполагалось, что успешность осуществления процедур группирования будет зависеть от способности выделять множественное количество первичных свойств.

Испытуемым дается задание: "Перед вами находится следующий набор объектов: помидоры, баклажаны, огурцы, апельсины, капуста, яблоки, груши. Вам необходимо создать как можно больше групп, объединяющих эти объекты по признаку сходства".

Обработка результатов также осуществляется по трем критериям:

1) Продуктивность. Подсчитывается общее количество свойств, упомянутых студентами. Первичные данные оцениваются как относящиеся к определенному уровню: 1 (низкий) – 1-4 признаков; 2 (ниже среднего) – 5-8 признаков; 3 (средний) – 9-12 признаков; 4 (выше среднего) – 13-16 признаков; 5 (высокий) – 17 и более.

2) Гибкость. Определяется как способность испытуемого перейти от одного свойства или группы свойств к другому способу рассмотрения свойств объектов. Переход от первичных данных (количества групп) к уровням осуществляется следующим образом: 1 (низкий) – 1-2 группы; 2 (ниже среднего) – 3 – 4 группы; 3 (средний) – 5 – 6 групп; 4 (выше среднего) – 7-8 групп; 5 (высокий) – 9 и более.

Summary. Some forms and methods of the international education are represented in the article. Necessity of the differentiated approach is underlined. It is emphasized that clubs of international friendship played the main role in the international education. **Keywords:** junior pioneers, middle-aged pioneers, senior pioneers, route "Peace and Solidarity", club of international friendship.

Література

1. Иващенко Г. М. Идеино-политическое воспитание юных ленинцев: книга для учителя / Галина Михайловна Иващенко. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

2. Положение о Всесоюзном марше пионерских отрядов на 1976–1980 гг. // Воспитание школьников. – 1976. – № 5. – С. 50–51.

3. Теория и методика пионерской работы: учеб. пособие [для учащихся пед. училищ] / В. В. Лебединский, А. А. Деркач, А. Г. Зуев и др.; под ред. В. В. Лебединского. – М.: Просвещение, 1979. – 270 с.

4. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / В. В. Лебединский, Е. П. Белозерцев, А. К. Бруднов и др.; под ред. В. В. Лебединского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 431 с.

5. Ходоровская З. А. Классному руководителю о работе с пионерами разного возраста. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

УДК 378

ІНДУСТРІЯ ПЕРЕКЛАДУ ТА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Колесник Катерина Сергіївна,

викладач

Севастопольський національний технічний університет

Постановка проблеми. Потреба в послугах професійних перекладачів в Україні останнім часом стабільно зростає, гостро постає питання конкурентоспроможності фахівців цього профілю, прогнозується подальше збільшення попиту на їх послуги на 20% за рік. Такий підвищений попит з боку підприємців на дипломованих фахівців-перекладачів показує наскільки зріс в суспільстві рівень розуміння того, що в перекладі необхідний професіоналізм, що переклад – це складний процес міжмовного посередництва, що вимагає солідної професійної підготовки. Проте, не дивлячись на це, ринок послуг перекладу в нашій країні залишає бажати кращого. Причиною тому є недавнє зародження українських традицій перекладу, в той час як культура перекладацького ринку в інших країнах складалася десятиліттями. Це положення ставить перед університетами України нові завдання з вивчення досвіду країн, які забезпечують якісну професійну підготовку перекладачів і саме тому мають сформований, розвинутий, якісний ринок послуг перекладу. Вивчення такого досвіду зробить величезний внесок у розвиток школи професійного перекладу в нашій країні.

Канада справедливо вважається країною перекладу. На навчання перекладачів у Канаді звертають настільки серйозну увагу, що канадські перекладачі по праву визнаються одними з кращих у світі в галузі функціонального (прагматичного) перекладу. В історично сформованих

умовах англо-французької двомовності в цій країні перекладу приділяється величезне значення. Усвідомлення того, що перекладач виконує велику посередницьку місію, забезпечуючи контакти між культурами і взаєморозуміння між людьми, склалося у канадців в результаті всього історичного розвитку їх нації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основу канадської школи перекладознавства створили Ж.Дарбельне і Ж.П.Віне, опублікувавши свою першу фундаментальну перекладознавчу монографію «Порівняльна стилістика французької та англійської мов. Методи перекладу» (1958). Стрімкий розвиток навчання перекладу, збільшення кількості професійних асоціацій, спеціалізованих публікацій, навчальних програм і конференцій відображає важливу роль, яка відводиться перекладу в Канаді. Слід підкреслити, що тристороння співпраця між професійними асоціаціями, професійними перекладачами та університетськими викладачами перекладу отримала своє відображення в навчальних перекладацьких програмах, які найкращим чином адаптовані до потреб ринку. Кооперація лежить в основі канадської традиції і пояснює сучасні досягнення канадських перекладачів.

Ключову роль у становленні канадської школи перекладу відіграли праці вчених: Б.Харріса (B. Harris), Д.Селесковича (D. Seleskovith), Ж.-П.Віне (J.-P. Vinay), Ж.Дарбельне (J. Darbelnet), Ж.Деліла (J. Delisle), М.Ледерера (M. Lederer), М.Перне (M. Perrier), С.Капалдо (S. Capaldo).

Відомими канадськими лінгвістами сучасності є: Г.А.Глісон молодший (H.A. Gleason, Jr.), Ж.Море (J. Maurais), І.Мельчук (російського походження), С.Е.Кіса (S.E. Kisa), Я.-Б.Рудницький (українського походження) та інші.

Видокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Праці видатних канадських вчених і досвід канадської школи перекладу в нашій країні мало вивчені і не враховуються при складанні навчальних програм та в процесі навчання майбутніх перекладачів України.

Саме тому **метою даної статті** є дослідження стану канадської індустрії перекладу взагалі та професійної підготовки перекладачів у Канаді зокрема з метою акцентування необхідності вивчення досвіду цієї країни задля подальшого використання його для підвищення якості професійної підготовки перекладачів в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Внаслідок офіційної двомовності Канаду по праву можна вважати країною перекладу. Наука про переклад в Канаді складалася десятиліттями. Школа підготовки професійних перекладачів - одна з кращих в світі. Крім того, система освіти цієї країни є затребуваною через якість послуг, що надаються.

Слід окремо зазначити, що за даними прес-служби Міністерства освіти України у державному бюджеті на 2012 рік закладено більше коштів на освіту, ніж за всі роки незалежної України - практично 93 мільярда гривень, що становить майже 6,2% від ВВП країни [4]. Ці дані свідчать про те, що державне фінансування освітньої діяльності в Україні перебуває на рівні найбільш розвинених країн світу, а то й перевищує його, проте кількість задоволених системою освіти в Україні (частка у відсотках респондентів, що відповідали «так» на запитання Всесвітнього опитування Геллапа «чи задоволені Ви якістю системи освіти ..? ») становила усього 38% - при 71% - у Канаді [2].

Порівняння результатів глобальних рейтингів університетів по країнам

3. Оценка сложности производилась путем деления полученных фигур на три категории: простые, средней степени сложности и сложные.

К простой степени сложности относятся фигуры, имеющие линейную или близкую к ней форму. Фигуры, отнесенные к средней степени сложности, предполагают некоторое отступление от непосредственно линейной формы, однако не совсем ярко выраженное. К сложным относятся фигуры, имеющие оригинальную нелинейную конфигурацию или в схематической форме передающие изображения каких-то предметов: Обобщенный показатель сложности ответов определяется путем введения соответствующих коэффициентов. Простым ответам присваивается коэффициент 1, средней сложности - 2, сложным - 3. Предложенная студентом совокупность фигур дифференцируется на соответствующие уровни, полученные количественные значения по каждому уровню умножаются на соответствующий коэффициент. Результаты умножения суммируются, а полученная сумма делится на общее количество фигур.

Диапазон возможных значений располагается в интервале от 1,0 до 3,0, что соответствует уровням: 1 (низкий) - 1,0 - 1,4; 2 (ниже среднего) - 1,5 - 1,8; 3 (средний) - 1,9 - 2,2; 4 (выше среднего) - 2,3 - 2,6; 5 (высокий) - 2,7 - 3,0.

По показателям продуктивности, гибкости и сложности рассчитывается интегральный показатель - индекс вариативности при выполнении задания на формообразование (конструирование фигур) при ограничении исходных условий. Для этого суммируются значения уровней, и результат делится на максимально возможное значение (в данном случае - 15). При работе с группой такой расчет делается по каждому конкретному студенту, составляется сводная таблица.

б) Методика "Конструирование фигуры человека" - позволяет выявить количество предлагаемых студентами вариантов при использовании неограниченного количества разнообразных фигур: кругов, треугольников, прямоугольников и квадратов. Испытуемому дается инструкция: "В вашем распоряжении находится неограниченное количество исходных элементов: кругов, треугольников, прямоугольников и квадратов. Сконструируйте из них как можно большее количество фигур человека". При анализе учитываются: общее количество элементов, использованных при построении фигур, количество фигур, предложенных студентом, и их конфигурация. Первый критерий отображает продуктивность мышления (степень задействованности исходных элементов в процессе конструирования), второй - гибкость (как переход от одной фигуры к новой), а третий - сложность (тщательность проработки фигур).

Рассмотрим более подробно алгоритм расчета количественных показателей.

1) Показатель продуктивности. В отличие от предыдущей методики, где ответы располагались в интервале от 1 до 20, в данном случае разброс параметров значительно больше - от 2 до 120 элементов. Поэтому в качестве способа разведения первичных эмпирических данных по уровням используется несколько иная система, чем в предыдущей методике: вместо дифференциации по общим показателями введена дифференциация по среднему количеству элементов, приходящихся на одну фигуру.

Итоговое распределение по уровням имеет такой вид: 1 (низкий) - 1,0- 8,9 элементов; 2 (ниже среднего) - 9,0-16,9 элементов; 3 (средний) - 17,0-24,9

состав продуцируемых систем, гибкость – компонентный, а сложность выступает как характеристика структурных отношений между ними.

По каждому из выделенных критериев определялся индекс вариативности. На основании выделенных индексов вариативности определялся интегральный показатель вариативности, который анализировался с количественной (среднее значение) и качественной (структурные особенности) сторон.

Создание такого комплекса предполагало, кроме выявления особенностей проявлений вариативности мышления по отдельным критериям, на базе всех полученных показателей выявить устойчивость тенденций вариативности, то есть ответить на вопрос – является вариативность мышления генерализованным фактором, устойчиво повторяющимся при выполнении разных заданий (тогда можно говорить о сформированности вариативного мышления), или же вариативность в большей степени привязана к конкретным видам заданий и не проявляется при выполнении заданий иного рода.

Несомненно, предложенный комплект методик нуждается в своем дальнейшем уточнении, поскольку не охватывает все возможные сферы проявления вариативности мышления, а также не апробирован на разных социальных категориях респондентов с учетом возрастных особенностей. Тем не менее его использование позволяет выявить интересующие нас тенденции развития вариативности мышления, например, у студентов разного профиля подготовки, а также подтвердить эффективность программы формирования вариативности мышления.

Рассмотрим предложенные и апробированные нами методики определения показателей вариативности мышления.

1. Выявление вариативности мышления при выполнении заданий на формообразование.

а) Методика "Конструирование фигур из 10 треугольников. Направлена на выявление количества предлагаемых студентами вариантов при ограничении форм и количества используемых элементов (только треугольники, не больше и не меньше 10).

Испытуемым давалось задание: "Сконструируйте как можно большее количество фигур из 10 треугольников.

При анализе учитывается общее количество фигур, предложенных студентом, конфигурация треугольников (элементов), используемых для построения фигур, и конфигурация самих фигур. Первый показатель отображает продуктивность мышления, второй – гибкость, а третий – сложность.

1. Показатель продуктивности в индивидуальных вариантах ответов определялся путем простого подсчета количества составленных фигур. В соответствии с количеством выполненных фигур выделялись уровни: 1 (низкий) – 1-4 фигуры; 2 (ниже среднего) – 5-8 фигур; 3 (средний) – 9-12 фигур; 4 (выше среднего) – 13-16 фигур; 5 (высокий) – 17 и более.

2. Показатель гибкости определялся путем анализа, используются ли при конструировании фигур однородные треугольники, или же их конфигурация заметно отличается. Если при конструировании фигур все треугольники были одинаковы, ответу присваивался 1 балл. Если при конструировании фигур треугольники отличались только по размеру или только по форме, ответу присваивались 2 балла. Если же использовались варианты, отличающиеся и по размерам, и по форме, ответу присваивались 3 балла.

2008 року (Таблиця 1) показало, що Канада входить до п'ятірки країн з затребуваною вищою освітою [3].

Таблиця 1

Результати глобальних рейтингів університетів по країнам 2008 року

	ARWU 1	QS-THES2	Webometrics 3	Тайванський рейтинг4
США	1	1	1	1
Великобританія	2	2	3	2
Японія	3	4	9	4
Німеччина	4	15	15	6
Канада	5	5	2	3

За даними 2012 року (версія Universitas21 (U21)) серед десяти кращих країн за якістю вищої освіти Канада займає третє місце [1, с.6]!

Говорячи про індустрію перекладу в Канаді, слід зазначити, що перекладацькою діяльністю в цій країні офіційно займаються з 1867 року, але організація цієї галузі почала формуватися в 1934 році, коли було засновано урядове Бюро перекладів. У повну силу галузь почала свою діяльність в Канаді в 1969 році, коли був прийнятий Закон про офіційні мови і в 1977 році - Хартія Квебека про французьку мову.

Два вище перерахованих законодавчих акти послужили поштовхом до розквіту усного та письмового перекладу в Канаді. На початку 70-х років 20-го століття були видані дипломи першим випускникам канадських університетів за спеціальністю «Переклад». Однак тільки на початку 80-х років стали з'являтися великі компанії, що надають послуги в галузі перекладу. Протягом

¹ Academic Ranking of World Universities. Рейтинг мирових університетів, який складається з 2003 року Шанхайським університетом (ShanghaiJiao Tong University)

² (TimesHigher Education - QS World University Rankings) Рейтинг мирових університетів, який складається з 2004 року британською організацією «TSL Education Ltd.» спільно з компанією «Quacquarelli Symonds», щорічно публікується у виданні «The Times Higher Education Supplement»

³ Вебометрикс. Рейтинг розробляється з 2004 року лабораторією Cybermetrics, дослідницькою групою Центра інформації та документації Національної дослідницької Ради Іспанії (Cybermetrics Lab, Spain)

⁴ Рейтинг публікується з 2007 року Радою по оцінюванню та акредитації у сфері вищої освіти республіки Тайвань (Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan)

багатьох років канадські фахівці набували та удосконалювали навички у галузі перекладу двох офіційних мов країни. Сьогодні Канада має стійку репутацію в галузі перекладу, термінології та всіх сфер перекладацької діяльності не тільки за професійну компетенцію, але й за термінологічну компетенцію, засоби перекладу та дослідження університетів в цій області. Канадські фахівці в області усного та письмового перекладу, а також термінології забезпечили себе повною інфраструктурою, яка регулює професійне сертифікування, професійну етику та професійний розвиток.

Переклад стає економічною діяльністю, що набуває все більшого значення як фактор, що сприяє збільшенню продажів, доходів і зайнятості для канадського бізнесу. Одночасно з цим, якість перекладу стає мірою конкурентоспроможності. Перекладацька індустрія Канади, яка суворо контролюється державою, набула високих стандартів якості.

Перспективи зростання канадського ринку перекладу і далі надто високі. Будучи затребуваною всередині країни, канадська індустрія перекладу починає виходити на міжнародний ринок.

Сьогодні на міжнародному рівні канадські перекладацькі асоціації (у країні їх 11) співпрацюють з Міжнародною федерацією перекладачів (FIT), яка охоплює 50 країн і понад 100000 перекладачів; Міжнародною асоціацією синхронних перекладачів (АПС), членами якої є 80 країн з 2500 синхронними перекладачами; та з Американською асоціацією перекладачів (АТА), лави якої складають 7000 перекладачів [5, с.44].

Кадри є неодмінною умовою сфери перекладацьких послуг. Не дивлячись на те, що в сучасному світі електронне устаткування для перекладу стає все більш доступним, перекладацька промисловість безпосередньо залежить від якості та готовності своїх кадрів.

Рівень освіти професійних перекладачів в Канаді - високий. 81% представників професії - мають ступінь бакалавра, 26% - ступінь спеціаліста. Особливо це стосується сертифікованих перекладачів-синхроністів, багато з яких мають докторський ступінь.

Поряд з цим питання кадрів перекладацької промисловості навіть в Канаді є дуже актуальним. Відбувається дорослішання перекладацьких кадрів. Навчання на робочому місці розглядається як варіант адекватної підготовки зміни професіоналів.

Навчальні заклади є важливою ланкою і відіграють ключову роль у розвитку перекладацької індустрії Канади. Університети Канади є передовими установами з підготовки фахівців у галузі письмового перекладу, термінології та усного перекладу. Крім того, є кілька вищих навчальних закладів, таких як Муніципальний коледж у Ванкувері та Алгонкінський коледж, які пропонують підготовку в області загального (усного) перекладу, але кількість таких навчальних закладів обмежена.

Підготовку в області перекладознавства в Канаді пропонує одинадцять освітніх установ університетського рівня. Всі вони є членами Канадської Асоціації шкіл перекладу (Canadian Association of Schools of Translation (CAST)). Це університети: Монреальський (Montreal), Оттавський (Ottawa), Конкордійський (Concordia), МакГілла (McGill), Лавала (Laval), Йорка (York), Лаврентія (Laurentian), Святого Боніфасія (St. Boniface), Монктонський (Moncton) і Квебекський (Quebec) (в Трой-Рівер і Халл) (at Trois-Rivières and Hull).

- Способность к множественному выделению смыслов.

Методическая база исследования процесса познания чрезвычайно многообразна. Здесь и традиционные методики выявления особенностей разных видов мышления, и способы измерения познавательных способностей, и процедуры диагностирования общей одаренности, и определения интеллектуального потенциала (Г.Ю.Айзенк [1], А.Бине [3], Л.Ф.Бурлачук [5], А.З.Зак [13], Х.Зиверт [14], О.Ф.Кабардин [16], Ю.В.Карпов [17], Н.Ф.Тальзина [33], И.С.Якиманская [36] и др.

Однако проведенный нами информационный поиск показал, что проблема диагностики вариативности мышления еще не получила своей достаточно полной проработки. Отдельные показатели, с логической точки зрения явно относящиеся к качественным характеристикам вариативности мышления, рассматриваются как показатели творческого мышления в целом.

Так, до важнейших качеств мышления относят: самостоятельность – умение использовать социальный опыт, одновременно сохраняя независимость собственных взглядов и мыслей, выделять актуальные проблемы и ставить задачи, находит пути их решения без помощи других людей; критичность – способность подвергать сомнению мысли, предположения, результаты – как других людей, так и свои собственные, видеть недостатки при одновременном сохранении объективности; широта – способность охватить все аспекты рассматриваемой проблемы или изучаемого явления, не оставляя за пределами внимания как его свойства, так и связи с другими явлениями; глубина – способность видеть сущностные свойства, преодолевая барьеры свойств второстепенных, лежащих на поверхности, более бросающихся в глаза и отвлекающих внимание; гибкость – способность переключаться с одной идеи на другую, в том числе противоположную предыдущей, понять и принять позицию человека, стоящего на другой точке зрения; скорость – способность генерировать много идей в определенный промежуток времени; оригинальность – способность генерировать новые взгляды и идеи, отличающиеся гот общепринятых; требовательность – стремление всегда находить лучшее решение, и т.д.

Нетрудно заметить, что среди этих качеств вариативность не упоминается.

Поэтому важной задачей исследования была разработка и экспериментальная апробация комплекса методик исследования вариативности мышления. Согласно исходной концептуальной идее, вариативность мышления рассматривается как интегральный показатель, объединяющий частные показатели по следующим критериям:

1. Продуктивность. Мы предлагаем рассматривать его в зависимости от вида выполняемого студентом задания: а) как вовлечение в процесс мыслительной или практической деятельности определенного количества исходных элементов; б) как продуцирование определенного количества идей.

2. Гибкость. Рассматривается как способность испытуемого к смене позиции, или к множественной децентрации. Может фиксироваться, в зависимости от вида деятельности, также в двух значениях: а) количество предложенных фигур; б) количество выделенных групп.

3. Сложность. Рассматривается как способность к преодолению внешних признаков, проникновению в скрытые, сущностные слои качеств рассматриваемого объекта.

С позиций системного подхода продуктивность отображает элементный

вариативность остается составляющей творческого мышления на всех его уровнях.

Опираясь на семантический смысл термина «вариативность» - как «способность продуцировать разнообразные варианты», можно утверждать, что в современной научной литературе он используется в двух значениях: вариативность мышления как определенное качество, характеризующее особенности мыслительной, и вариативное мышление – как качественно своеобразный тип мышления. Это обуславливает необходимость упорядочения процедур использования данного термина, и в том числе его соотношения с родственными терминами, описываемыми сходные качества. Это термины «гибкость», «креативность», «продуктивность», «оригинальность» и т.п. Основное задание - определение родового понятия, которое является наиболее общим, интегративным. Автор считает, что в качестве такого понятия выступает креативность как качество личности, включающее, кроме знаниево-когнитивной и предметной составляющих, ценностно-смысловую, инсайтную, самооценочную т.д. Творчество же является показателем, характеризующим осуществляемую личностью деятельность. Мышление есть одновременно и базовый компонент креативности, и механизм, обслуживающий процесс творчества. Следовательно, оно должно также содержать все признаки и креативности, и творчества – то есть, с одной стороны, быть способным к смене позиции, ракурса рассмотрения, изменения целеполагания, выбора способа действия, и с другой - продуцирования нового результата и его оценки с разных позиций.

Звеном, общим для креативности как личностного качества и конкретными качествами творческого мышления является вариативность мышления. Под вариативностью понимается такой способ мышления, при котором человек способен к разностороннему рассмотрению конкретных объектов, умеет выделять, комбинировать, объединять и разъединять их разнообразные качества, способен к выделению разнообразных признаков и продуцированию определенного множества вариантов решения.

Вариативность мышления может быть описана через такие признаки: а) продуктивность мышления – количество продуцируемых вариантов решения проблемы, выделения признаков объекта или его связей с другими объектами; б) гибкость мышления как легкость перехода от одной системы, ракурса, проекции, в рамках которых рассматриваются признаки, связи, ищутся возможные решения, к другим; в) глубина мышления – способность к отрыву от поверхностных (первичных) признаков и непосредственных обобщений и переходу к глубинным, сущностным, опосредованным.

Логично утверждать, что традиционная линейная схема рассмотрения творческого мышления: творческое мышление = продуктивность + гибкость + оригинальность, должна быть заменена на нелинейную: творческое мышление = вариативность (продуктивность + гибкость + глубина) + оригинальность.

Сферами проявления вариативности мышления могут выступать:

- Способность к множественному продуцированию форм.
- Способность к множественному выделению признаков.
- Способность к множественному выделению свойств.
- Способность к множественному выделению функций.
- Способность к множественному выделению причин.
- Способность к множественному выделению способов.

Ці університети пропонують різні рівні освіти: від сертифікату про закінчення середньої освіти до ступеня магістра та доктора філософії. Підготовка в області усного синхронного перекладу пропонується тільки в університеті Оттави, і являє собою річну програму на базі повної вищої освіти. Крім цього, окремі університети (наприклад, університет Йорка в Торонто), пропонують програми з перекладознавства для випускників та аспірантів.

Більш того, канадські перекладацькі асоціації створили різні комітети: навчальні комітети - для розробки рекомендаційних змін до навчальних програм університетів; комітети професійного розвитку - для організації та проведення відповідних курсів і семінарів; дисциплінарні комітети і комітети незалежного контролю якості, а також інші комітети, створені з метою забезпечення особливих інтересів представників перекладацьких підгруп: синхронних перекладачів, судових перекладачів, термінологів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Враховуючи прогресивні ідеї канадського досвіду, система та зміст підготовки майбутніх перекладачів в Україні можуть бути переглянутими. Прогресивні ідеї канадського досвіду можуть враховуватися при складанні навчальних програм вищих навчальних закладів України, які спеціалізуються на підготовці майбутніх перекладачів, а також можуть бути корисними при розробці спецкурсів (порівняльне перекладознавство) для підвищення якості професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України, а також в умовах післядипломної освіти фахівців цього напрямку. Вважаємо, що урахування передового досвіду Канади допоможе належним чином адаптувати майбутніх фахівців сфери перекладу до потреб сучасного ринку нашої країни.

Резюме. В статті розглядається стан індустрії перекладу в Канаді, підкреслюється як якість освіти взагалі, так і в сфері професійної підготовки перекладачів зокрема. Визначена необхідність подальшої дослідницької діяльності в цьому напрямку з метою вивчення передового досвіду цієї країни.

Ключові слова: професійної підготовки перекладачів, індустрія перекладу, перекладацька діяльність, професійний перекладач, перекладацькі асоціації.

Резюме. В статье рассматривается состояние индустрии перевода в Канаде. Подчеркивается как качество образования вообще, так и в сфере профессиональной подготовки переводчиков в частности. Определена необходимость дальнейшей исследовательской деятельности в этом направлении с целью изучения передового опыта этой страны. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка переводчиков, индустрия перевода, переводческая деятельность, профессиональный переводчик, переводческие ассоциации.

Summary. The article is devoted to the state of Canadian translation industry. Quality of education in general and in the sphere of professional training of translators in particular are underlined. The necessity of the further research activity in this direction with the aim to investigate advanced experience of this country is defined. **Keywords:** professional training of translators, translation industry, translation activity, professional translator, translation associations.

Література

1. Ross Williams, Gaetan de Rassenfosse, Paul Jensen, Simon Marginson. U21 Ranking of National Higher Education Systems. - Institute of Applied Economic and Social Research. University of Melbourne, 2012. – 28p.

2. Если мы такие образованные, то почему такие бедные? Реформирование системы образования: взгляд экономиста. – [Электронный ресурс] - Режим доступа: 05.10.2012: <http://zn.ua/EDUCATION/esli_my_takie_obrazovannye_to_pochemu_takie_bednye_reformirovanie_sistemy_obrazovaniya_vzglyad_ekon-74249.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

3. Обобщенный рейтинг качества университетов. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 05.10.2012: <<http://www.ucheba.ru/vuz/12803/article/8266.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

4. Рекорд: в Украине расходы на образование в 5,5 раз перекроют траты на армию. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 05.10.2012: <<http://argumentua.com/novosti/rekord-v-ukraine-raskhody-na-obrazovanie-v-55-raz-perekroyut-traty-na-armiyu>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

5. Survey of Canadian translation industry. Final report of the Canadian Translation Industry Sectoral Committee. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 05.10.2012: <<http://www.uottawa.ca/associations/csict/strate.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

УДК 371.3:613.955

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Мірошниченко Ольга Миколаївна,

*здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди*

Постановка проблеми. Школа і суспільство пов'язані між собою. Будь-яка зміна ситуації в суспільстві обов'язково позначається на житті школи, впливає на її завдання, пріоритети, вимоги до учня, структуру і вміст освіти. За останні 15 – 20 років неодноразово змінювалися цілі і завдання реформування школи, але одна проблема залишилася незмінною – проблема здоров'я дітей.

Зниження здоров'я учнів пов'язане перш за все з низькою валеологічною культурою, що закладається соціумом. Ця найгостріша проблема сучасності є провідною підставою необхідності впровадження здоров'язбережувальних технологій в загальноосвітніх школах.

Головною метою діяльності школи в даний час є формування культури здоров'я в учнів, створення «моди» на здоровий спосіб життя. При цьому ми повинні вийти на принципово новий якісний рівень організації освітнього процесу, який передбачає задоволення інтересів і освітніх потреб конкретної дитини, облік її індивідуальних здібностей, забезпечення повноцінної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Висвітленню сутності проблем здоров'я та різних аспектів здорового способу життя присвячені дослідження філософів, медиків, соціологів (М. Амосова, Г. Апанасенка, І. Брехмана, Е. Булич, В. Войтенко, С. Громбаха, В. Казначеева, В. Колбанова, Н. Куїнджі, І. Муравова, Ю. Лісіцина, В. Петленка, Г. Сердюковської, С. Страшко Л. Суценко, А. Щедріної) та інших; а також психолого-педагогічні дослідження (Г. Власюк, Ю. Бойчука, Г. Голобородько, М. Гончаренко, О. Дубогай, Г. Зайцева, О. Іонова, С. Лапаєнко, С. Свириденко,

находящегося на противоположной точке соответствующего смыслового континуума. На сегодняшний день этот вопрос еще окончательно не решен. Так, Т.Н.Овчинникова рассматривает дихотомию «косность – вариативность», Е.И.Миргород – «стереотипность – вариативность». С нашей точки зрения, более целесообразно говорить о ригидности как диаметрально противоположном вариативности качестве мышления. По нашему мнению, именно ригидность вбирает в себя и параметр косности, и параметр стереотипности.

Непосредственно связаны с проблемой вариативности мышления и работы по ригидности мышления - Е.Д.Кетерадзе [18], преодолению центрации мышления – В.А.Новоспасовой [190], развитию комбинаторных способностей – Ю.А.Полуянов [215].

Подводя итоги проведенному теоретическому анализу, можно утверждать, что исследования, затрагивающие проблему вариативности мышления, проводились преимущественно на ранних этапах онтогенеза (дошкольники, учащиеся общеобразовательной школы). Внимание к данным возрастным этапам вполне понятно, ведь именно в эти возрастные периоды мышление получает наиболее интенсивное развитие. Более поздние возрастные периоды являются менее исследованными. Вместе с тем не следует забывать, что становление творческих способностей имеет два пика: первый – в 10 лет, когда они проявляются наиболее ярко, и второй – попадающий на юношеский возраст.

И здесь вновь можно отметить недостаточное внимание ученых и практиков именно второму пику развития творческого мышления. Если имеется огромное количество работ, раскрывающих технологии повышения креативного потенциала детей, начиная с дошкольного возраста, то в юношеский период работ такого плана явно немного. В некоторой степени этот разрыв может быть ликвидирован через внедрение в учебный процесс высшей школы учебных технологий, активизирующих процесс творчества (проблемное обучение, компетентностный подход, ориентация на развитие инновационных качеств будущих специалистов), однако этому препятствует дефицит учебного времени, перегруженность учебных программ, а зачастую и неготовность преподавателей высшей школы к работе в творческом режиме. При этом основное внимание уделяется усовершенствованию форм организации учебного процесса, а не особенностей мышления обучаемых.

Рассмотрим место вариативности в структуре творческого мышления. Так, Е.И.Миргород указывает, что вариативность мышления можно рассматривать как предпосылку становления творческих способностей детей.

Правда, несколько позднее исследовательница уточняет, что вариативность является качеством мышления, степень развития которого обеспечивает переход к более сложным формам мышления [23]. Мы считаем, что такой вывод определяется прежде всего спецификой той возрастной категории, которая привлечена была для соответствующего исследования – детей дошкольного возраста.

Однако есть все основания считать, что вариативность контекстно представлена во всех процедурах решения творческих задач – от количества выдвигаемых гипотез до выбора средств решения и возможности изменить ракурс рассмотрения проблемы и отказаться от неподтвердившихся гипотез и неадекватных способов решения на пользу нового поиска. Следовательно,

сопоставление признаков предметов, они все более увеличивали количество используемых конструкторов, легко оказывались от уже выработанной схемы действия, самостоятельно переходили на другую.

Дети другой группы оказались неспособны к выработке оснований для сопоставления сравниваемых объектов. Такие дети, как правило, выбирали какой-либо один признак в качестве основания для сопоставления объектов, придерживались только его, отказываясь от поиска новых оснований даже при подсказке со стороны взрослого. Сравнивая, сопоставляя предметы, они чаще всего ориентировались на внешнее сходство предметов по цвету, форме, величине, не стремясь выявить более существенные свойства, оставляя в тени все остальные свойства.

Мы считаем, что в данном случае речь идет о детях с высоким и низким уровнями проявления вариативности мышления. Показателями вариативности выступили: способность к множественному выявлению вариантов (в данном случае – способов действия и признаков предметов) и гибкость перехода от одного способа к другому.

В русле проблемы вариативности фактически выполнены и исследования Н.Е.Вераксы [6], который рассматривал гибкость детского мышления как важную составляющую мышления диалектического. Под диалектическим мышлением он понимал сформированность у ребенка особых мыслительных действий, позволяющих осуществлять специфические преобразования проблемных ситуаций, в том числе оперировать взаимоисключающими отношениями и свойствами предметов и явлений. Гибкость мышления выступает основным условием успешности отображения субъектом различных свойств объекта, в том числе и противоречивых. Однако дети легче устанавливают взаимоисключающие отношения в знакомых предметах и явлениях, включая представления о них в различные контексты, что и составляет главную черту гибкости мышления.

Е.С.Ермакова [12] также рассматривает особенности мышления по параметру гибкости. Она понимает под гибкостью мышления смену интерпретации свойств объекта, способность к качественному преобразованию объекта в ситуации решения мыслительной задачи. Изучая комплексные представления дошкольников как образные средства гибкого мышления, она показала, что в рамках одного представления дети с разной степенью легкости переходили от анализа одних свойств объекта к другим его свойствам. Ряд детей проявляли способность преодолевать даже задаваемый извне контекст интерпретации объекта, самостоятельно проводить дифференциацию свойств, а также производить переориентировку признаков, их обобщение и новую дифференциацию по другому основанию.

В.Т.Кудрявцев и В.Б.Синельников исследовали способность детей к раскрытию потенциальных свойств знакомой вещи в новых условиях, сберегая целостность этой вещи. Полученные данные свидетельствуют о том, что дети достаточно отличаются по таким параметрам, как преобразование исходной целостности в целостность более высокого порядка, гибко совмещать идеальный и реальный, условный и действительный планы ситуации, выходить за контекст данной ситуации, рассматривать предмет или явление под новым углом зрения, в том числе противоположным привычному способу рассмотрения объектов.

Говоря о вариативности, важно определить характер показателя,

В. Оржеховської, Л. Татарникової та інших учених.

В останні роки підвищується інтерес до проблеми вивчення та використання здоров'язбережувальних освітніх технологій, у розвиток якої зробили свій внесок М. Безруких, В. Беспалько, Т. Бичкова, Т. Карасьова, М. Коржова, В. Красилов, О. Лукашенко, А. Маджуга, Г. Мешерякова, В. Петров, Н. Рилова, Н. Соловйова, В. Сонькін, Н. Смирнов, Т. Сущенко, А. Халілов, Т. Чурекова, Н. Шевелева та інші дослідники.

Метою даної статті є розкрити сутність поняття «здоров'язбережувальні освітні технології» та теоретично обґрунтувати ефективність здоров'язбережувальних освітніх технологій в загальноосвітніх школах.

Виклад основного матеріалу. Під здоров'язбережувальною освітньою технологією В. Петров розуміє систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти. У цю систему входять: 1) використання даних моніторингу стану здоров'я учнів, що проводиться медичними працівниками, і власні спостереження в процесі реалізації освітньої технології, її корекція відповідно до наявних даних; 2) облік особливостей вікового розвитку школярів і розробка освітньої стратегії, відповідної особливостям пам'яті, мислення, працездатності, активності учнів даної вікової групи; 3) створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації здоров'язбережувальних технологій; 4) використання всіляких видів здоров'язбережувальної діяльності школярів, направлених на збереження і підвищення резервів здоров'я, працездатності [2].

Н. Смирнов дає наступне визначення: «Здоров'язбережувальні освітні технології – це комплексна, побудована на єдиній методологічній основі, система організаційних і психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій, направлених на охорону і зміцнення здоров'я учнів, формування у них культури здоров'я, а також на турботу про здоров'я педагогів» [5].

Н. Рилова визначає здоров'язбережувальне середовище освітніх установ як сукупність управлінських, організаційних, повчальних і оздоровчих умов, направлених на формування, зміцнення і збереження соціального, фізичного, психічного здоров'я учнів, педагогів на основі психолого-педагогічних і медико-фізіологічних засобів і методів супроводу освітнього процесу, профілактики чинників «ризиків», реалізації комплексу міжвідомчих заходів щодо створення соціально-адаптованого освітнього середовища [3].

Не дивлячись на відмінності в трактуваннях поняття «здоров'язбережувальні освітні технології» думки фахівців сходяться в необхідності проектування здоров'яформувального середовища, що є найважливішим елементом роботи зі збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Отже, здоров'язбережувальні освітні технології – це системний підхід до навчання і виховання, побудований на прагненні педагога не завдати шкоди здоров'ю учнів. [4, с. 62].

На жаль, не всі люди в нашому суспільстві мають високий рівень культури здоров'я та ведуть здоровий спосіб життя. Дуже часто буває так, що в молоді відсутній інтерес до своєї особистості взагалі і до здоров'я, зокрема. Таке можливе з різних причин: приклад батьків, які зловживають шкідливими звичками, погані компанії, в які може потрапити дитина з гарної сім'ї, бажання бути «дорослими» тощо.

У зв'язку з цим, важливим завданням сучасної освіти є те, щоб учні мали хоча б елементарні уявлення про біологію власного тіла, фізіологічні процеси, які в ньому відбуваються, способи профілактики недуг, збереження свого фізичного та психічного стану в нормі; могли б вміло застосовувати народні методи оздоровлення; знали й раціонально використовували можливості свого організму; мали уявлення про свій внутрішній світ, про сфери душі та духовного, вміли регулювати свої емоції; були екологічно грамотним та мали бажання до набуття знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я.

Зараз здоров'язбережувальні освітні технології впроваджуються в навчально-виховний процес. Їх використовують під час уроків, у позанавчальній, позашкільній діяльності, роботі з батьками та сімейний педагогіці.

Для того, щоб отримати позитивний ефект здоров'язбережувальних освітніх технологій потрібно розпочати з організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах. Не даремно, перед початком навчального року складається розклад занять, відбувається їх розподіл упродовж дня, тижня, року. Правильний розклад занять дає можливість реалізувати чергування діяльності, яка активізує та розслабляє дітей і водночас запобігає їх перенавантаженню, допомагає уникнути втоми та зберегти сили. Навчання повинно організовуватися з урахуванням психічних, фізичних і духовних можливостей дітей, забезпечувати індивідуальний підхід до учнів, формувати всебічно розвинену особистість. Потрібно, щоб навчання сприяло активному та рівномірному розподіленню навантаження на голову, зір, слух, руки і серце дитини та інші органи і частини тіла, які можуть бути залучені в навчальний процес.

Ефективність організації навчальної діяльності визначається відповідністю її складових (величина навчального навантаження; регламентація тривалості уроку і перерв; час і тривалість канікул; кількісний регламент уроків в продовженні дня, тижня і їх оптимальне поєднання і т. п.) гігієнічним вимогам до умов навчання в загальноосвітніх установах (СанПіН) [1, с. 29].

Установлено, що нерационально організований режим призводить до різького зниження працездатності, розвитку втоми і перевтоми, що негативно позначається на стані здоров'я школярів. Доросла людина досить довго може справлятися з негативними наслідками порушень режиму дня і не помічати погіршення свого здоров'я. Що ж стосується дітей, то будь-яке порушення режиму (нерегулярне споживання їжі, скорочення часу сну, прогулянок, виконання домашніх завдань вечірній час і т. п.) може стати причиною затримки росту і нормального розвитку дитячого організму [1, с. 29,30].

Для досягнення здоров'язбережувального ефекту на уроці потрібно створити сприятливий психологічний клімат, знати прийоми зняття емоціональної напруги в учнів та звертати увагу на охорону, збереження, примноження власного здоров'я та оточуючих, пропагувати здоровий спосіб життя. Це здійснюється через залучення до навчального процесу великої кількості рухових вправ, ігрової діяльності, пісень, віршів, ритмічних лічилок, пальчикових ігор (для учнів початкових класів), цікавих завдань, гумористичного матеріалу тощо.

Особливого значення під час уроку набуває здатність учнів концентрувати увагу, і це вимагає чергування завдань і видів діяльності, спрямованих на активне сприйняття, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу та

комбинирование, выбор, переструктурирование). В ходе его исследований доказано, что система задач должна отвечать принципу вариативности, т.е. содержать разные варианты возможных решений.

Наибольшее количество исследований, посвященных развитию мышления и его отдельных качеств, проводилось на ранних этапах онтогенеза. Притягательность этой проблематики для исследователей определялась, прежде всего, тем, что умственное развитие человека в значительной степени определяется тем, насколько оптимальными были условия для формирования мышления в раннем детстве (Л.С.Выготский, Л.А.Венгер, Н.Е.Веракса, А.В.Запорожец, Е.С.Ермакова, Г.Д.Луков Н.А.Менчинская, Н.Н.Поддьяков, А.Н.Поддьяков) показывают наличие потенциальных возможностей умственной деятельности, для раскрытия которых необходимо создавать условия с раннего детства. Полноценное развитие мышления на протяжении дошкольного возраста позволяет создать основу для успешного обучения в школе. С.Д. Максименко [21] указывает, что на процесс усвоения и использование знаний непосредственно влияют такие индивидуальные особенности мышления как самостоятельность, активность и гибкость.

А.Н.Поддьяковым введено понятие «вариативность воздействий на предмет». [27]. Показано, что между вариативностью воздействий на предмет и осмыслением получаемых результатов существует прямая зависимость. Дети, которые проявили способность, обследуя предмет, использовать большее количество способов воздействия на него, делали больше правильных выводов о его свойствах, и не только доступных прямому познанию, но и скрытых. Именно степень разнообразия, вариативности совершаемых с предметом действий определяет способность того или иного ребенка не только осуществлять комбинаторный перебор нескольких факторов, но и понимать многофакторные механические, математические и логические зависимости.

Н.Н.Поддьяковым [28] при исследовании игровой деятельности дошкольников было доказано, что в ходе формирования игровой позиции у детей постепенно возникает понимание, что в отношении целого ряда жизненных ситуаций может быть найдено множество вариантов их обыгрывания, причем отмечается все большее возрастающий интерес к этому процессу.

Большое внимание в исследовании проблем творческого мышления уделялось показателю гибкости. Считается, что в отечественную психологию понятие гибкости мышления ввела Н.А.Менчинская [22]. Исследовательница подчеркивает, что гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действия, в лёгкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому.

Именно критерий гибкости наиболее часто используется как показатель вариативности. Так, Т.Н.Овчинникова [25], рассматривая особенности мышления детей, в качестве существенного признака выделяла их отношение к выработанному способу действия в дихотомии «косность – вариативность применяемых способов». Ею выделены группы детей, качественно отличающиеся по характеру мыслительной деятельности. Дети первой группы устойчиво демонстрировали такие качества мышления, как гибкость, вариативность применяемых способов, склонность к анализу выполняемой деятельности, активность в поиске новых решений. Эти дети демонстрировали лёгкость перехода от одних признаков к другим. Выполняя задания на

До двух лет – ориентация на усвоенные под влиянием взрослых культурные нормы.

На третьем году – начало вариативного диалога ребёнка с культурой, когда освоение культурных норм приобретает субъективный (индивидуальный) характер. После 3 лет – обнаружение способности к вариативному мышлению, хотя удачный вариант решения задачи часто еще не отделяется от неудачного.

Считается, что только понятийное мышление способно осуществить достаточно жёсткую цензуру по отношению к множеству сочиняемых вариантов.

По мнению Е.И.Миргород, вариативность ребёнка имеет важное значение для дальнейшего его развития. Вариативность проявляется в особой чувствительности субъекта к многозначным ситуациям, в поиске различных подходов к явлениям, в возможности менять ход размышлений, в умении видоизменять задачу, по-новому комбинируя элементы её составляющие. Вариативность как способность обеспечивает субъекту возможность самоактуализироваться и самореализовываться как в процессе создания поля для выбора, так и в процессе осуществления самого выбора.

Исследовательница подчеркивает, что лица, сумевшие внести наиболее значительный вклад в историю культуры, – это люди, сумевшие сохранить в себе вариативный пафос, но канализировать его в жёсткие рамки культурных требований [23].

Попробуем разобраться в сути феномена вариативности мышления.

Согласно Е.И.Миргород, умение мыслить вариативно определяется степенью проникновения в сущность явления (глубина мышления) и способностью к привлечению для решения задачи знаний из различных областей (широта ума) [23].

О.П.Иванченко [15] считает, что неспособность человека к конструктивному варьированию затрудняет формирование других свойств и качеств мыслительной деятельности. Объективная реальность постоянно выдвигает сложные и неотложные проблемы и задачи, в процессе решения которых неизбежно возникают различные трудности. Именно способность мыслить вариантам позволяет их преодолевать. Ученая считает, что и умение правильно мыслить, ориентироваться в происходящих событиях, и способность рационально использовать свои знания по назначению и разумно принимать нужные решения напрямую связаны с вариативностью мышления. Поэтому вариативность мышления необходимо развивать с детства. Умение видеть варианты решения какой-либо проблемы, задачи формируется в процессе познавательной деятельности.

О.П.Иванченко особо обращает внимание на то, что сложность образа жизни жизнедеятельности современного человека постоянно порождает разнообразные проблемы, поэтому необходимость в способности «мыслить вариантами» постоянно активизируется. Отсюда исследовательница делает вывод – вариативность мышления необходимо развивать целенаправленно, соответствующим образом перестраивая содержание учебного процесса.

Важный вклад в понимание роли вариативности в мыслительном процессе сделан К.Дункером [11]. Рассматривая вопросы моделирования моделирования процессов решения задач, Дункер выделял структуры, выступающие мостами, посредниками между деятельностью, объективно заданной в системе задач (нормативной), и субъективной, осуществляемой субъектом (цель,

завдань, що сприяють розслабленню учнів і супроводжуються відтворенням ними побаченого та почутого. Наприкінці уроку потрібно привести учнів до врівноваженого стану, підготувати їх до подальшої навчальної роботи. Для цього використовується рефлексія, невелика розповідь учителя або будь-яка історія морально-повчального змісту.

У позанавчальній діяльності під час виховних заходів корисно залучати елементи мистецтва (музика, живопис, поезія, танці, гімнастика, театр тощо). Образна форма пов'язується з емоційним життям дитини, надихає її на творчість та знаходить свій прояв у практичних діях учнів. При цьому стимулюється сила волі, пам'ять, уява, мислення, фантазія, почуття. Крім того мистецтво формує гармонійно та всебічно розвинену дитину, пробуджує емоції, розвиває естетичний смак, сприяє розслабленню, впливає на уявлення про свій внутрішній світ, про сфери душі та духовного та на весь організм. Виховні заходи з практичною мистецькою діяльністю учнів мають велике значення для збереження і зміцнення їх здоров'я.

У позашкільній діяльності (екскурсії, відвідування музеїв чи виставок, зоопарку, ботанічного саду, зустрічі та знайомства з різними людьми тощо) потрібно звертати увагу дитини на навколишній світ, формувати екологічну грамотність, розповідати про різноманітні види фауни та флори, та пояснювати про єдність природи і людини. Така діяльність, особливо спілкування з тваринами, допоможе відволіктися від проблем, позбутися переживань та стресів. Учень буде відчувати радість, захоплення та задоволення від спілкування з навколишнім світом. Це дуже корисно для здоров'я. Крім того, дитина буде відчувати глибоку повагу до людей і всього того, що існує в світі, збагатить свій словниковий запас. Позашкільна діяльність надає дітям можливість проявити себе в різних галузях; виявити нахили, таланти; проявити пізнавальну активність, самостійність, ініціативність школяра та індивідуальність. Розвивати естетичні почуття та формувати любов до природи.

Під час організації роботи з батьками необхідно проводити роз'яснювальні бесіди, наприклад, про режим дня їх дітей.

Режим дня школярів – це порядок чергування різних видів діяльності і відпочинку в перебігу доби; він повинен будуватися відповідно до періодів підвищення і спаду працездатності [1, с. 29]. Звичайно, стежити за правильною організацією режиму дня школярів повинні батьки, але і школа не може залишатися осторонь. Безумовно, педагог повинен пояснювати дітям і батькам про необхідність дотримання режиму. Крім того, вчитель забор'язаний знати, що будь-яке учбове перевантаження неминуче позначиться на структурі режиму дня, оскільки збільшує час на приготування домашніх завдань і зменшує час сну і прогулянки [1, с. 30].

Проаналізувати режим дня школярів можна за допомогою анкети «Режим дня школярів». У анкеті необхідно підрахувати і внести (у годинах і хвилинах) тривалість кожного елементу діяльності (тривалість сну, приготування домашніх завдань, прогулянки, заняття на комп'ютері, включаючи ігри) за день. Потім підрахувати і внести (у годинах і хвилинах) тривалість кожного моменту діяльності за тиждень в середньому і порівняти з гігієнічними нормативами [1, с. 30-32].

Аналіз режиму дня допоможе, по-перше, зрозуміти, чому одні учні успішно справляються з навчальним навантаженням, встигають відпочити, не

перевтомлюються, а інші – перебувають у стані поспіху, втомлюються, недосипають і т. д. По-друге, дозволить педагогам і батькам вибудовувати ефективну роботу по збереженню здоров'я учнів. По-третє, показники режиму дня дуже важливі для оцінки ефективності здоров'язбережувальної діяльності освітньої установи [1, с. 30].

Перший досвід соціальної поведінки маля набуває в родині, яка об'єднує найрідніших людей спільними переживаннями, любов'ю, турботою, обов'язками. У дітей формуються уявлення про те, що хороша, дружна родина – запорука щастя людини, що слід берегти й примножувати родинні традиції, дбати про те, щоб родину поважали. Сімейна педагогіка направлена саме на вирішення цих проблем. Але не слід забувати про здоров'язбережувальні технології в сім'ї.

Для створення сприятливого психологічного клімату в сім'ї батькам треба спілкуватися з дітьми, цікавитися їх емоційним станом та переживаннями, приділяти велику увагу навчанню та вихованню дитини й створювати для цього комфортні умови, звертати увагу на настрій дитини. Потрібно слідкувати за режимом дня та правильним харчуванням, враховувати особливості нервової системи (тип темпераменту, характер), не перевантажувати ні фізичними, ні розумовими вправами, привчати відповідально ставитися до свого здоров'я – найціннішого скарбу даного природою та до того, щоб своїми діями не завдавати шкоди здоров'ю оточуючим. Це сприятиме формуванню поважного ставлення до кожного члена сім'ї та зміцненню і збереженню здоров'я в ній.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування здоров'язбережувальних освітніх технологій під час навчально-виховного процесу може змінити на краще ситуацію зі здоров'ям учнів, яка склалася в сучасному суспільстві. Потрібно завжди пам'ятати, що здоров'я – запорука щастя та максимальної самореалізації людини. Повноцінне, радісне та щасливе життя можливе тільки тоді, коли людина здорова. Отже, вивчення і використання в роботі педагога здоров'язбережувальних освітніх технологій – це основне завдання сучасної освіти.

У подальших дослідженнях необхідно теоретично проаналізувати наукові джерела з впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій, систематизувати знання з даної проблеми, глибше розглянути їх структуру, функції, зміст та організацію у навчально-виховній діяльності.

Резюме. У статті висвітлюються сучасні підходи до розуміння поняття здоров'язбережувальні освітні технології. Проаналізовано їх виховний вплив на формування здорового способу життя школярів. Розглядаються різні етапи навчально-виховної діяльності із залученням здоров'язбережувальних освітніх технологій. **Ключові слова:** здоров'я, здоров'язбережування, здоров'язбережувальний ефект, освіта, технології.

Резюме. В статье освещаются современные подходы к пониманию понятия здоровьесберегающие образовательные технологии. Проанализировано их воспитательное влияние на формирование здорового образа жизни школьников. Рассматриваются разные этапы учебно-воспитательной деятельности с привлечением здоровьесберегающих образовательных технологий. **Ключевые слова:** здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающий эффект, образование, технологии.

Summary. The article highlights current approaches to understanding the concept of health-saving technologies of educational. Analyzed their educational

определено место вариативности мышления в ряду других показателей творческого мышления. Несомненная актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность послужили основанием для проведения соответствующего научного поиска. Изложение его теоретических предпосылок, методических подходов и некоторых эмпирических результатов определило цель и задачи данной статьи.

Остановимся более подробно на рассмотрении проблемы вариативности мышления в психологии.

Проведенный нами теоретический анализ показал, что проблема вариативности рассматривалась в психологии преимущественно в онтогенетическом плане – как один из показателей развития мышления на ранних этапах личностного развития.

Есть основания говорить о том, что вариативность рассматривается также как одна из ранних составляющих мыслительной деятельности. . На это имеются прямые указания и в классических работах корифеев психологической науки. Так, Л.С.Выготский, анализируя генезис понятийного мышления, подчеркивает, что вплоть до наступления подросткового возраста в мышлении ребенка доминируют допонятийные структуры - комплексы. Функции же мыслительных комплексов – выстраивание диалога ребенка с миром по законам «чистой» вариативности. В основе комплекса лежит многообразие связей, что, собственно, и составляет его главное отличие от понятия, которому свойственны достаточно устойчивые, достаточно постоянные логические связи, лежащие в его основе. Как подчеркивает Л.С.Выготский, каждый элемент комплекса может быть чрезвычайно разнообразно связан как с целым, выраженным в комплексе, так и с отдельными элементами, входящими в его состав, тогда как в понятии эти связи в основном являются отношением общего к частному и частного к частному через общее. В комплексе эти связи могут быть столь же многообразны, как многообразно фактическое родство самых различных предметов, находящихся в любом конкретном отношении друг к другу [8].

Поскольку проблема вариативности мышления рассматривалась в основном на ранних этапах онтогенеза, рассмотрим основные работы, выполненные в этом направлении.

Как известно, исследования мышления в детском возрасте в своей основе опираются на концепцию развития детского интеллекта Ж.Пиаже [26]. Именно Ж.Пиаже было введено понятие «децентрация», отражающего механизм преодоления эгоцентризма как неспособности ребенка к признать существование других точек зрения. Именно децентрация выступала в качестве ключевого механизма, позволяющего нормализовать процесс личностного развития в эмоциональном, в интеллектуальном и в социальном планах.

Действие механизма децентрации проявляется через непосредственное взаимодействие и общение с референтным окружением, в процессе которого развивается способность ребенка как различать, так и учитывать позиции и мнения других людей. При этом появляется готовность к осмысленной коррективке ранее принятой точки зрения.

Ж.Пиаже таким образом описывает формирование механизма децентрации в процессе развития ребенка:

Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». Под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 27 с.

7. Михайлова Н. Б. Опыт психологического исследования ситуации безработицы / Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 6. – С. 91–103.

ВАРИАТИВНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Семиченко В. А.,

*доктор психологических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии
Университета современных знаний*

Кудусова Э. Н.,

*аспирант кафедры психологии управления
Университета менеджмента образования НАПН Украины*

Важным признаком творческого мышления является вариативность. Именно благодаря вариативности мышления деятельность человека становится независимой от внутренних барьеров (установок, штампов, шаблонов, стереотипов), может выходить за пределы заданных извне условий, переходить в иные системы отношений. Проблема развития творческого мышления давно и плодотворно исследовалась в психолого-педагогической науке.

По характеру протекания мыслительных процессов психологи выделяют репродуктивное и продуктивное (М.Вертгеймер [7], З.Н.Калмыкова [19]), конвергентное и дивергентное, творческое (П.Я.Гальперин [9], Е.И.Кульчицкая [20], В.А.Семиченко [30]) диалектическое мышление (Н.Е.Веракса [6], И.Б.Шиян [35]), критическое мышление (В.А.Попков [31], А.В.Тягло [34]), рефлексивное и нешаблонное мышление (Э.Боно [4], профессиональное мышление (И.П.Андронов [2]). Я.А.Пономарев [30], И.С. Якиманская [36] посвятили свои исследования выявлению особенностей творческого мышления, его развития в процессе обучения в школе и профессиональной деятельности.

В последние годы усилился интерес к проблеме вариативности мышления как существенного признака творческого мышления. Отдельные аспекты и приемы формирования вариативности мышления представлены в работах Н.Е.Вераксы [6] К.Дункера [11], Е.С.Ермаковой [12], О.П.Иванченко [15], С.Д.Максименко [21], Н.А.Менчинской [22], Е.И.Миргород [23], Т.Н.Овчинниковой [25]. Непосредственно связаны с проблемой вариативности исследования Е.Д.Кетерадзе по ригидности мышления [18], по центрации Ж.Пиаже [26] и В.А.Новоспасовой [24], по комбинаторному мышлению Ю.А.Полуянова [29].

Вместе с тем значительная часть таких исследований была проведена на детях дошкольного и раннего школьного возраста. Явно недостаточной можно считать методическую базу данного направления, особенно относительно диагностики представителей более старших возрастных групп. Явно недостаточно изучены тенденции развития вариативности в условиях профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Не

influence on the formation of a healthy way of life students. We consider the different stages of training and educational activities involving health-saving technologies of educational. **Keywords:** health, health-saving, the health protection effect, education, technologies.

Література

1. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа / Безруких М. М., Безобразова В. Н., Сонькин В. Д. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006 – 70 с.

2. Петров В. О. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя физической культуры: автореф. ... дисс. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Петров. – Ростов-н/Дону, 2005. – 23 с.

3. Рылова Н. Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений: автореф. дисс. ... на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Н. Т. Рылова – Кемерово, 2007. – 21 с.

4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Смирнов Н. К. – М.: АПК и ПРО, 2002. – с. 62.

5. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Смирнов Н. К. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

УДК 159.9.072.4

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЯКІСТЮ ЖИТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ОТОЧУЮЧИХ У МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Большакова Анастасія Миколаївна,

*доктор психологічних наук, доцент
Харківська державна академія культури, м. Харків*

Постановка проблеми. Специфічні умови виконання професійних обов'язків працівниками правоохоронних органів здійснюють значний руйнівний вплив на їх психічне та фізичне здоров'я і можуть призвести до розвитку комплексу негативних особистісних якостей – професійної деформації. Найбільш загрозливими, з точки зору формування негативного стереотипу працівника правоохоронних органів у суспільній свідомості, є виникнення проявів професійної деформації у стосунках із людьми, передусім, з об'єктами службової діяльності. Необхідність визначення факторів негативного ставлення правоохоронців до інших людей визначається їх суттєвим руйнівним впливом на ефективність службової діяльності, а через це – загрозою благополуччю суспільства.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблему професійних деструкцій, зокрема робітників правоохоронних органів, досліджено у багатьох психологічних дослідженнях. Установлено, що різні групи факторів професійної діяльності правоохоронців призводять до деформацій у стосунках з оточуючими: формується упереджене ставлення (у людині береться до уваги, передусім, те, що підтверджує негативні професійні стереотипи), проявляється схильність до звинувачення як внутрішня установка на винність

підозрюваного, однобоке тлумачення, недооцінка його аргументів, актуалізуються соціально небажані риси характеру: жорстокість, мстивість, грубість, всюдозволеність, цинізм [1]. Ці прояви особистісних деструкцій призводять до недовіри та протидії громадян щодо органів охорони правопорядку, а отже – до соціального напруження та нестабільності.

Метою цього дослідження було вивчення взаємозв'язку між особливостями ставлення до людей у майбутніх правоохоронців та рівнем їх психічного благополуччя, зумовленого задоволеністю якістю власного життя, оскільки ця проблема досі залишається невисвітленою у психологічній літературі.

Психологічний феномен «задоволеність якістю життя» розглядався як складне переживання задоволеності різними аспектами існування [3].

Виклад основного матеріалу дослідження. В якості досліджуваних в роботі взяли участь 78 курсантів Харківського національного університету внутрішніх справ віком від 20 до 23 років.

Для діагностики особливостей сприйняття курсантами власного життя було використано опитувальник «Оцінка задоволеності якістю життя» Р. Еліота (R.S. Eliot) в адаптації Н. Водоп'янової, який дозволяє оцінити переживання психологічного комфорту (благополуччя) досліджуваних щодо дев'яти різних сфер життя та загальний рівень задоволеності ним [2].

Описову статистику для оцінок рівня суб'єктивної задоволеності курсантів – майбутніх працівників правоохоронних органів якістю власного життя (загальною та окремими її аспектами) наведено у табл. 1.

Дані, наведені у табл. 1, показують, що за всіма складовими суб'єктивної якості життя курсанти – майбутні працівники правоохоронних органів демонструють оцінки, які відповідають середньому рівню задоволеності різними категоріями існування: роботою, особистими досягненнями, станом здоров'я, спілкуванням із близькими людьми, отриманням зовнішньої (соціальної) та внутрішньої соціальної підтримки, оптимістичністю, фізичним та психологічним комфортом (відсутністю напруженості), рівнем самоконтролю, настроєм (відсутністю негативних емоцій). При цьому рівень оптимізму (схильність до гарного настрою, життєрадісності, збереження надії у складних життєвих ситуаціях) у курсантів виявляється навіть на рівні вище середнього, у відповідності із нормативними даними за методикою [2]. Загальна оцінка задоволеності власним життям у досліджуваних виявилася на середньому рівні (див. табл. 1). Отже, дані, наведені у табл. 1, дозволяють дійти висновку, що майбутнім працівникам правоохоронних органів під час навчання у ВНЗ притаманний достатній рівень психологічного комфорту у сприйнятті різних аспектів власного існування (психологічне благополуччя).

Діагностику особливостей ставлення курсантів до оточуючих людей було проведено за допомогою таких методик:

- шкала ворожості Кука – Медлей, що дозволяє оцінити рівень вираженості таких негативних проявів у стосунках із оточуючими, як цинізм (негативні установки особистості щодо інших людей), агресивність (тенденція до деструктивних руйнівних поведінкових реакцій) та власне ворожість (схильність відчувати негативні емоції щодо оточуючих);

дослідження. Приводиться наукова новизна отриманих результатів. Розглянуто можливості полісуб'єктного і компетентнісного підходів до формування професійної мобільності. Також наведені основні компоненти професійної компетентності, які є базою для формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. **Ключові слова:** підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей, професійна компетентність, професійна мобільність, педагогічні умови формування професійної мобільності, формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, полісуб'єктний і компетентнісний підходи.

Резюме: В статье обосновывается актуальность проблемы формирования профессиональной мобильности будущих учителей филологических специальностей в процессе профессиональной подготовки. Рассматриваются теоретическое и практическое значения исследования и его основные задачи. Приводится научная новизна полученных результатов. Рассмотрены возможности полисубъектного и компетентностного подходов к формированию профессиональной мобильности. Также приведены основные компоненты профессиональной компетентности, которые являются базой для формирования профессиональной мобильности будущих учителей филологических специальностей. **Ключевые слова:** подготовка будущих учителей филологических специальностей, профессиональная компетентность, профессиональная мобильность, педагогические условия формирования профессиональной мобильности, формирование профессиональной мобильности будущих учителей филологических специальностей, полисубъектный и компетентностный подходы.

Summary: An actual problem of forming professional mobility in the course of teaching philological disciplines is presented in the article. Theoretical and practical values and the main tasks of the research are observed as well. The article reveals scientific novelty of the results of the research. Possibilities of polysubject and competence approaches towards forming professional mobility are investigated. Constituents of professional competence, which are basic for forming professional mobility of perspective teachers of philology, are also presented. **Keywords:** perspective teachers of philology, professional competence, professional mobility, pedagogical terms of forming professional mobility, forming professional mobility of perspective teachers of philology, polysubject and competence approaches.

Література

1. Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” / Міністерство освіти і науки України. – № 347/2002, 17.04. – К., 2002.
2. Указ Президента України «Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України» / Міністерство освіти і науки України. – № 199/2004, 17.02. – К., 2004.
3. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин – М.: Наука, 1992. – 398 с.
4. Коваліско Н. В. Регіональна трудова мобільність / Н. В. Коваліско, А. Г. Хоронжий – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 165 с.
5. Горюнова Л. В. Складові професійної мобільності сучасного фахівця / Л. В. Горюнова // зб. наук. праць "Природознавство і гуманізм". Під ред. Н.Н. Ильинских – 2005. – Т. 2. – № 5. – 199 с.
6. Чернов Ю. К., Палферова С. Ш. Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовке специалистов инженерного профиля /

2. Конкретизувати сутність і структуру поняття „професійна мобільність майбутніх учителів філологічних спеціальностей”.

3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

4. Виявити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

5. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування професійної мобільності.

Наукова новизна дослідження полягатиме в тому, що *вперше*: розроблено й науково обґрунтовано модель формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі навчання у вищих навчальних закладах та визначено педагогічні умови, що сприяють її реалізації; конкретизовано сутність та структуру поняття „професійна мобільність майбутніх учителів філологічних спеціальностей”; визначено критерії, показники та рівні сформованості професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, а також зміст і методику формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки, що передбачає теоретичну та практичну підготовку студентів філологічних факультетів у ході спецкурсу „Формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей” для підвищення рівня професійної компетентності, тобто оновлення та вдосконалення професійних знань, вмінь та навичок; *уточнено та науково обґрунтовано*: критерії та показники рівнів професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей; *подальшого розвитку набули* поняття „професійна мобільність”, „професійна мобільність учителів філологічних спеціальностей” та методи професійної підготовки студентів філологічних факультетів педагогічних навчальних закладів.

Практичне значення дослідження полягатиме в розробці методики формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей та діагностики рівнів її сформованості, в експериментальній перевірці методики формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки та сукупності психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективність цієї підготовки. Методичні матеріали щодо змісту та методики підготовки майбутніх учителів знайшли практичне відображення в розробці спецкурсу „Формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей” для студентів філологічних факультетів педагогічних навчальних закладів. Розроблені тести і критерії сформованості професійної компетенції і мобільності можуть бути рекомендовані до впровадження в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів. Експериментальний матеріал може бути використаний при розробці навчальних програм з підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності для філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів педагогічної освіти. Основні положення та висновки дослідження можуть також бути використані широким колом педагогів-практиків.

Резюме: У статті висвітлено актуальну проблему формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки. Визначається теоретичне та практичне значення і основні задачі

- Мак-шкала (адаптація В. Знакова) – опитувальник для діагностики макіавеллізма особистості як схильності маніпулювати іншими людьми у міжособистісних стосунках, використовувати оточуючих для досягнення власних цілей;

- опитувальник емпатії А. Магребяна (адаптація Е. Зеєра), який вимірює емоційний відгук як здатність залучатися до переживань іншої людини та співчувати їй за двома шкалами: емоційний рівень емпатії та дієва емпатія.

Таблиця 1

Середні оцінки рівня суб'єктивної задоволеності якістю життя майбутніх працівників правоохоронних органів

Показники суб'єктивної задоволеності якістю життя	Середні значення рівня задоволеності життям у досліджуваних курсантів	Нормативні дані за методикою
Робота	27,78	23 – 31*
Особисті досягнення	28,32	26 – 32*
Здоров'я	29,36	26 – 33*
Спілкування	30,31	27 – 32*
Підтримка	27,42	23 – 31*
Оптимізм	27,92	22 – 26* 27 та > **
Напруженість	26,09	23 – 29*
Самоконтроль	25,18	24 – 28*
Негативні емоції	24,58	22 – 27*
Загальний індекс якості життя	27,4	12 – 29*

Примітки: * – середній рівень;

** – високий рівень.

Описову статистику для оцінок ставлення майбутніх правоохоронців до інших людей наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Середні оцінки ставлення до інших людей майбутніх працівників правоохоронних органів

Показники методик	Середні значення за методиками у досліджуваних курсантів	Нормативні дані за методиками
Мак-шкала		
Оцінка макіавеллізму	73,78	70 – 88*
Шкала ворожості Кука – Медлей		
Цинізм	55,63	40 – 65**
Агресивність	31,87	30 – 45**
Ворожість	18,04	18 – 25**
Опитувальник емпатії		
Емоційний рівень (співпереживання)	12,03	9 – 15*
Дієва емпатія	11,27	9 – 15*

Примітки: * – середній рівень;

** – середній рівень із тенденцією до високого.

Дані, наведені у табл. 2, показують відповідність оцінок маніпулятивного ставлення курсантів до оточуючих середньонормативним даним за Мак-шкалою. Середнього рівня також досягають їх оцінки за емпатичним ставленням до людей (як на рівні емоційного співпереживання, так і у поведінковому аспекті – на рівні готовності надати дієву допомогу). При цьому деяке занепокоєння можуть викликати результати за Шкалою ворожості, оскільки оцінки цинізму, агресивності та ворожості у цих майбутніх працівників правоохоронних органів виявилися хоча й на середньому рівні, але з тенденцією до високого (див. табл. 2). Звісно, отримані результати не дозволяють оцінити значущість цього перевищення, та подібні показники можуть свідчити про загрозу розвитку у курсантів професійної деформації особистості, принаймні в аспекті формування негативного, цинічного, агресивного, зневажливого ставлення до інших людей.

Для оцінки взаємозв'язку між особливостями ставлення майбутніх правоохоронців до інших людей та рівнем їх психологічного комфорту (психічного благополуччя, що визначається суб'єктивною задоволеністю якістю життя) було проведено кореляційний аналіз результатів, отриманих досліджуваними за відповідними методиками. Результати кореляційного аналізу (статистично значущі коефіцієнти кореляції) наведено у табл. 3.

Таблиця 3

Взаємозв'язок суб'єктивної задоволеності якістю життя та особливостей ставлення до інших людей майбутніх працівників правоохоронних органів

Показники суб'єктивної задоволеності різними аспектами якості життя	Методики для діагностики ставлення до інших людей					
	Мак-шкала	Шкала ворожості Кука – Медлей			Опитувальник емпатії	
		цинізм	агресивність	ворожість	співпереживання	дієва емпатія
Робота			-0,248*	-0,233*	-0,244*	
Особисті досягнення					-0,294*	
Здоров'я				-0,277*	-0,239*	
Спілкування			-0,231*			0,236*
Підтримка					-0,232*	
Оптимізм		0,245*				
Напруженість		-0,261*		-0,287*		
Самоконтроль						
Негативні емоції	0,229*	-0,26*		-0,234*	-0,281*	
Загальний індекс якості життя				-0,235*	-0,234*	

Примітка: * – статистична значущість взаємозв'язку при $p < 0,05$.

Кореляційний аналіз результатів, отриманих обстежуваними курсантами за методиками, використаними у дослідженні, показав наявність певних взаємозв'язків між їх задоволеністю якістю життя у різних сферах та особливостями ставлення до інших людей.

У відповідності до даних, наведених у табл. 3, встановлено наявність

все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем.

Однак, по визнанню фахівців, збереження професійної компетентності стає усе більш складним питанням, оскільки щорічно, за підрахунками американських вчених, фахівець повинен оновлювати 5% теоретичних і 20% практичних професійних знань. У США встановлена одиниця виміру застарівання знань – "період напіврозпаду компетентності", коли в результаті появи нової інформації компетентність фахівця знижується на 50%. Однак, цей період впродовж останніх десятиліть скорочується: в 1940 році застарівання знань наставало через 12 років, в 1960 році – через 8-10 років, для сучасного випускника – через 2-3 роки [6]. Тому, маючи недостатню професійну компетентність, сучасні випускники шкіл в Україні часто не можуть знайти своє місце в житті, реалізуватися як фахівці. У сьогодинському суспільстві випускники самі несуть відповідальність за своє працевлаштування, проте часто не справляються з цим, що не сприяє позитивній динаміці і прогресу суспільства, негативно впливає на молодих фахівців, роблячи їх аутсайдерами, що поповнюють ринок безробітних. Такий стан справ веде до пониження самооцінки особистості, до зниження або навіть деструкції її професійної компетентності, що веде до зниження її професійної мобільності. Підтвердженням цьому є ціла низка випадків, коли людина, залишившись без роботи, і не маючи сформованих особистісних якостей професійної мобільності, стає незахищеною і безпомічною. Тут, як зауважує Н. Михайлова, проявляється психологічна неготовність до подальшої активної професійної діяльності у змінених умовах. У таких випадках професійна мобільність виступає механізмом соціальної адаптації, що дозволяє людині управляти ресурсами суб'єктності і професійною поведінкою [7].

Слід зазначити, що такі якості, як здатність до самооцінки себе як майбутнього професіонала, рівня своєї професійної мобільності, спроможність швидко адаптуватися до зміни обставин, стихійно не формуються, їм треба ретельно навчати протягом всього періоду підготовки фахівця в педагогічному навчальному закладі. Дослідження вітчизняного досвіду показали, що студенти – майбутні вчителі філологічних спеціальностей – більшою мірою мають недостатній рівень професійної мобільності, вони не орієнтовані на необхідність її постійного розвитку, що призводить до низької адаптивності випускників ВНЗ до реальній сьогодинського суспільства.

Аналіз стану підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей виявив суперечності між нагальною потребою вдосконалення підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, а отже практичною потребою теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення формування їх професійної мобільності, та недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній науці. Саме тому підготовка професійно мобільних педагогів філологічних спеціальностей в вищому освітньому закладі є пріоритетною проблемою, що зумовлює актуальність дослідження.

Таким чином, для пошуку можливих шляхів розв'язання зазначених протиріч необхідно:

1. Проаналізувати стан розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у філософській, соціальній, психолого-педагогічній і методичній літературі та обґрунтувати теоретико-методологічні основи досліджуваної проблеми.

загальнолюдськими, уміння сприймати світ в русі, пристосовуватися до умов, що нестримно міняються, отже потрібне формування їх професійної мобільності.

Різноманітні філософські, світоглядно-наукові, теоретико-методологічні та практично-дидактичні питання про необхідність формування професійної мобільності в процесі фахової підготовки вивчали у своїх працях вітчизняні науковці О. Гульбс, С. Кисіль, Ю. Коломієць, С. Мурзіна, Р. Пріма, С. Пільова О. Сенюра.

Психолого-педагогічні аспекти формування професійної мобільності у навчальному процесі розглядаються у працях Д. Барашевої, О. Добришіної, Ю. Красильник, М. Павлюк, І. Погорілої, О. Романенко, Н. Соболю, І. Степанової, Л. Сушенцевої.

Деяка кількість сучасних дисертаційних досліджень присвячена питанню формування професійної мобільності майбутніх учителів - Л. Горюнової, Є. Іванченко, О. Неделько, О. Нікітіної, С. Новолодської, М. Пазюкової, Ж. Харітонової, але проблема формування професійної мобільності майбутніх учителів саме філологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки не висвітлена. Підкреслюючи ґрунтовність і високий рівень усіх цих досліджень, відмітимо, що в них розглядаються лише окремі аспекти даної проблеми, без урахування різноманіття сторін і проявів мобільності. Таким чином, усвідомлення недостатньої теоретичної розробленості проблеми професійної мобільності, відсутність єдиного термінологічного апарату може бути розглянута в якості обґрунтування необхідності її вивчення.

Проведений аналіз першоджерел відобразив значний обсяг теоретичного та методичного матеріалу, що дозволив обґрунтувати необхідність підвищеної уваги до проблеми формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки в ВНЗ. Накопичений теоретичний матеріал та практичний досвід потребує узагальнення.

Отже, зараз існує і потреба, і можливість виявити ефективні підходи до розв'язання проблеми якісного поліпшення навчального процесу майбутніх учителів філологічних спеціальностей з урахуванням формування їх професійної мобільності.

Підготовка професійно-мобільних педагогів у ВНЗ потребує певних умов, серед яких ми виділяємо такі: створення системи професійної підготовки учителя на базі нової методології та випереджувальної освіти; використання системи педагогічної освіти як каналу вертикальної професійної мобільності педагогів; реалізація в професійній підготовці учителя принципу неперервності; використання інноваційних засобів і ІКТ для професійної підготовки педагога; розширення змістового поля підготовки учителя для формування ключових кваліфікацій і компетентностей, що забезпечать розвиток його професійної мобільності.

Готовність суспільства до глобальних перетворень значною мірою визначається ступенем розвитку мобільності системи освіти, її орієнтацією на розвиток особистості, її творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності. Тому перехід до інформаційного суспільства в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору, розширення видів діяльності людини, нестача і навіть криза компетентності молодих фахівців зумовили якісні зміни у системі вищої освіти: перехід від концепції освіти на

статистично значущого зворотного зв'язку між задоволеністю курсантами перспективами власної кар'єри та такими негативними проявами ставлення до оточуючих, як агресивність та ворожість за Шкалою ворожості Кука-Медлей. Отже, досліджувані, які позитивно оцінюють перспективи своєї кар'єри, впевнені у відповідності своїх професійних інтересів та очікувань реальності, задоволені власною фінансовою стабільністю, не відчувають негативних емоцій щодо оточуючих (низькі оцінки ворожості) та не мають схильності до деструктивних поведінкових реакцій (низькі оцінки за агресією). Хоча, такі результати могли б дати підставу для висновків про позитивний вплив задоволеності життям у сфері професійної діяльності (кар'єри) на ставлення до людей, дані табл. 3 показують, що такий вплив є неоднозначним, оскільки високі оцінки задоволеності якістю життям утворили статистично значущий зворотний зв'язок із здатністю курсантів до співпереживання. Тобто, до емоційної емпатії більшою мірою здатні саме незадоволені курсанти, які не досить позитивно оцінюють власні стосунки із майбутніми колегами та керівництвом, невпевнені у власному матеріальному благополуччі, відчувають розбіжності між очікуваннями щодо професії та реальними життям.

Дані, наведені у табл. 3, показують, що статистично значущий зворотний зв'язок із здатністю до емоційної емпатії утворено також оцінками задоволеності якістю життям у сфері особистих досягнень. Тобто, більш емпатичними є курсанти, які не вважають себе успішними та удачливими, відчувають незадоволеність собою та переживають низький рівень розуміння та поваги у професійній сфері. Курсанти, задоволені своїми особистими досягненнями, навпроти мають значно меншу схильність до співпереживання проблемам та стражданням інших людей.

Задоволеність власним самопочуттям, рівнем фізичної активності, фізичною формою та повноцінністю сну притаманні курсантам, більш позитивно та толерантно налаштованим до інших людей – зворотний взаємозв'язок встановлено між задоволеністю здоров'ям та ворожістю за Шкалою ворожості (див. табл. 3). При цьому задоволені власним фізичним здоров'ям курсанти також є менш здатними до співчуття іншим людям (зворотний зв'язок з оцінками за емоційним аспектом емпатії).

Висока суб'єктивна якість життя у сфері спілкування з близькими людьми є особистісним корелятом здатності курсантів до ухилення від деструктивних тенденцій у взаємодії з оточуючими, низького рівня агресивності та неохайності до загострення конфліктних ситуацій (зворотний взаємозв'язок з оцінками агресивності за Шкалою ворожості Кука – Медлей). При цьому курсанти, які не усвідомлюють себе самотніми, відчувають радість від спілкування із друзями та родичами, мають близькі та теплі стосунки із значущими особами, виявляють також більш високу здатність до надання допомоги людям, які її потребують (схильність до дієвої емпатії). Слід зазначити, що оцінки схильності курсантів до надання допомоги (дієва емпатія) утворили статистично значущий зв'язок лише із цим аспектом задоволеності життям – див. табл. 3.

Дані, наведені у табл. 3, показують, що оцінки якості життя в аспекті отримання внутрішньої та зовнішньої підтримки, як і деякі попередні,

утворили статистично значущий зворотний зв'язок із здатністю до співчуття. Отже, емоційна емпатія більшою мірою притаманна тим курсантам, які не вважають, що мають достатньо внутрішніх ресурсів подолання складних ситуацій та не відчують, що отримують суттєву моральну, емоційну та професійну підтримку з боку оточуючих.

Досить неочікуваними виявилися результати кореляційного аналізу даних, отриманих за оцінками якості життя в аспекті оптимізму та оцінками цинізму за Шкалою ворожості Кука – Медлей. Було встановлено, що домінування гарного настрою, життєрадісність, емоційна піднесеність, оптимістичність сподівань більшою мірою притаманні курсантам зі схильністю до зневажливого ставлення до морально-етичних цінностей, невірою у здатність людей здійснювати етичні вчинки, підозрами у наявності в оточуючих негативних особистісних рис та корисливих намірів (статистично значущий прямий зв'язок між оптимізмом та цинізмом – див. табл. 3).

Задоволеність здатністю до організації свого часу, впевненість у безпеці оточуючого середовища, позитивні оцінки фізичного стану (задоволеність життям в аспекті напруженості) виявилися притаманним курсантам, не схильним до цинічних установок та негативних емоцій до оточуючих – зворотний зв'язок встановлено з оцінками за шкалами цинізм та ворожість за Шкалою ворожості (див. табл. 3).

Самоконтроль виявився єдиним аспектом задоволеності життям, який не утворив жодних статистично значущих зв'язків із особливостями ставлення до інших людей у майбутніх працівників правоохоронних органів (див. табл. 3).

У відповідності до даних табл. 3, оцінки досліджуваних курсантів за Мак-шкалою утворили статистично значущий зв'язок із рівнем задоволеністю якістю життя в аспекті відсутності негативних емоцій. Тобто, схильність до маніпуляцій оточуючими мають майбутні правоохоронці, яким ніколи, або дуже рідко, притаманне відчуття провини та сорому, гніву, страху, тривоги та образи. Високий рівень задоволеності емоційною сферою у курсантів також пов'язаний із слабкою схильністю до цинічних установок і ворожості та нездатністю до співпереживання щодо інших людей (дієва емпатія).

Що стосується загального рівня оцінки якості життя у курсантів – майбутніх правоохоронців, то результати кореляційного аналізу, наведені у табл. 3, показують наявність статистично значущого зворотного зв'язку з оцінками ворожості за Шкалою ворожості Кука-Медлей та емоційної емпатії. Тобто, курсанти з високим загальним рівнем психологічного комфорту щодо якості життя у різних його проявах, хоча й не схильні відчувати негативні емоції (роздратування, неприязнь, злість, розчарування) щодо інших людей, але й співчувати оточуючим, які потребують допомоги, або опинилися у важкій ситуації, вони також не вміють.

Висновки. Установлено взаємозв'язки між суб'єктивною задоволеністю життям та різними аспектами ставлення до інших людей у курсантів – майбутніх працівників правоохоронних органів: схильність до маніпуляцій оточуючими, використання їх у власних цілях, властива курсантам із високим рівнем задоволеності життям у аспекті стану емоційної сфери (відсутність або слабкі прояви негативних емоцій); схильність до цинічного ставлення до

– технологічні вміння - кількісні вміння аналізу виробничих ситуацій, планування, раціональної організації технологічного процесу, експлуатації технологічних пристроїв;

– виробничо-операційні вміння - загальнотрудові вміння по суміжних професіях;

– творчі вміння – вміння відкинути сформовані стереотипи і поглянути на життєву або професійну ситуацію по-новому, не стандартно, виходячи за рамки буденного; вміння дивергентного нестереотипного мислення і креативні вміння; ораторські вміння; спеціальні вміння – вузькопрофесійні вміння у рамках якої-небудь однієї галузі виробництва.

Таким чином, ми визначили групи, компоненти і змістовний набір компетентностей, необхідних для майбутнього учителя-філолога, які є ключовими для формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. У перспективі зазначені сім ключових компетентностей стануть основою для структурно-рівневої моделі їх розвитку у майбутніх учителів-філологів у процесі формування їх професійної мобільності у вищих навчальних закладах, дослідження якої ми будемо висвітлювати надалі.

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень, ми дійшли висновку, що професійна мобільність є інтеграційна якість особи, що об'єднує в собі: сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності і знанняву основу професійної мобільності, а також самоусвідомлення особою необхідності професійної мобільності, сформоване на основі готовності до неї. Кожна з цих складових включає підструктури, розвиток яких і призводить зрештою до формування професійної мобільності. Так в основі формування потреби в професійній мобільності лежать: розвиток мотивації безперервної освіти і самоосвіти і формування персонального учбового середовища, розвиток мотивації досягнення, формування установки на самоактуалізацію і самовираження, установки на оптимістичне сприйняття дійсності і позитивне відношення до можливості зміни професії або напрямку професійної діяльності в межах спеціальності за фахом. Здібності до професійної мобільності включають сенситивність до інноваційних змін в освіті, здатність до внутрішньої мобілізації власних ресурсів для адаптації до освітнього середовища, що змінюється, нарощування власного ресурсу для вирішення нових завдань, оволодіння новими педагогічними технологіями, розвинені когнітивні здібності, креативність, дивергентність, логіку і критичність мислення. Знаннева основа професійної мобільності складається із загальноосвітніх знань, загальнопрофесійних знань, суто професійних знань, ключових кваліфікацій і компетенцій, здатності до швидкого перенесення знань. При підготовці фахівця, коли складаються стереотипи учбово - професійної і професійної діяльності, здійснюється активний пошук можливостей розвитку і формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії і вміння адаптуватися до потреб і вимог сучасності, бо найважливішими показниками якості вищої професійної освіти сьогодні є конкурентоспроможність, професійна мобільність і здатність до швидкої адаптації випускника ВНЗ. Тому саме на цьому етапі дуже важливо сформувати у майбутніх учителів внутрішнє усвідомлення багатоваріантності можливостей розвитку, вміння співвідносити особисті ціннісні орієнтації із

педагогічного профілю; компетентності третьої групи зумовлені предметною сферою, а саме філологічним напрямом.

Таким чином до першої групи відносяться соціально-правова компетентність, інформаційна компетентність, міжкультурна комунікативна компетентність, компетентність самовдосконалення, екстремальна компетентність; до другої групи відноситься компетентність діяльності, до третьої – спеціальна компетентність.

Професійна компетентність оцінюється рівнем сформованості професійно-педагогічних умінь. З позиції основних операційних функцій педагога можна виділити наступні групи професійно-педагогічних умінь:

- когнітивні вміння - пізнавальні уміння в області придбання загальнопрофесійних, виробничих і психолого-педагогічних знань, що передбачають отримання нової інформації, виділення в ній головного, істотного, узагальнення і систематизація власного педагогічного досвіду, досвіду новаторів і раціоналізаторів виробництва;

- ідеологічні вміння - соціально-значимі уміння проведення політико-виховної роботи серед тих, що навчаються, пропаганда педагогічних знань;

- дидактичні вміння - загальнопедагогічні уміння визначення конкретних цілей навчання, вибору адекватних форм, методів і засобів навчання, конструювання педагогічних ситуацій, пояснення учбово-виробничого матеріалу, демонстрації технічних об'єктів і прийомів роботи;

- організаційно-методичні уміння - уміння реалізації учбово-виховного процесу, формування мотивації вчення, організації учбово-професійної діяльності учнів, встановлення педагогічно виправданих взаємовідносин, формування колективу, організації самоврядування;

- комунікативно-режисерські вміння - загальнопедагогічні уміння, включаючи перцептивні, експресивні, сугестивні, ораторські вміння у сфері педагогічної режисури;

- прогностичні вміння - загальнопедагогічні уміння прогнозування успішності учбово-виховного процесу, особи, і колективу учнів, що включають діагностику й аналіз педагогічних ситуацій, побудова альтернативних моделей педагогічної діяльності, проектування розвитку особистості і колективу, контроль за процесом і результатом;

- уміння рефлексії - здатність до самопізнання, аналіз і самооцінка професійної діяльності і професійної поведінки, самоактуалізація;

- організаційно-педагогічні вміння - загальнопедагогічні уміння планування виховного процесу, вибирання оптимальних засобів педагогічної дії і взаємодії, організації самовиховання і самоврядування, формування професійної спрямованості тих, що навчаються;

- загальнопрофесійні вміння – вміння аналізувати, порівнювати, робити судження, висновки і умовиводи, узагальнювати, відрізняти головне від другорядного, уміння логічної структурзації, уміння читання і складання креслень, схем, технічних діаграм, виконання розрахунково-графічних робіт, визначення показників та критеріїв успішної діяльності, гнучкість, адаптивність і активність.

- конструктивні вміння – інтеграційні вміння розробки технологічних процесів і конструювання технічних пристроїв, включають розробку учбової і техніко-технологічної документації, виконання конструкторських робіт, складання технологічних карт, направляючих тестів;

оточуючих виявляють курсанти з високими оцінками оптимізму; низькі оцінки цинізму притаманні курсантам із високим рівнем задоволеності життям у аспекті контролю його напруженості та інтенсивності негативних емоцій; низькі оцінки агресивності у ставленні до інших людей більшою мірою притаманні майбутнім правоохоронцям, які задоволені життям у аспекті майбутньої роботи (кар'єри) та спілкування із близькими; здатність до співпереживання людям, які опинилися у складних ситуаціях (емоційний аспект емпатії), більшою мірою притаманна курсантам, які незадоволені якістю власного життя взагалі та у значній кількості його аспектів: робота, особисті досягнення, здоров'я, наявність внутрішньої та зовнішньої підтримки, контроль негативних емоцій; розвиток дієвого компоненту емпатії (здатність до прояву тепла та дружності, надання підтримки та допомоги) пов'язаний із високим рівнем задоволеності життям в аспекті спілкування зі близькими людьми; значної уваги у створенні програм профілактики професійних деструкцій особистості потребує відсутність схильності до співпереживання оточуючим людям у курсантів, що задоволені якістю власного життя.

Перспективи подальших досліджень мають полягати в уточненні причинно-наслідкових зв'язків між задоволеністю якістю життя та ставленням до інших людей; з'ясуванні причин зворотного взаємозв'язку між задоволеністю життям та здатністю майбутніх правоохоронців до співчуття.

Резюме. Проведене дослідження взаємозв'язку між задоволеністю якістю життя та особливостями ставлення до оточуючих людей у майбутніх правоохоронців. Встановлено, що схильність до маніпуляцій пов'язана із задоволеністю станом емоційної сфери. Високі оцінки цинізму пов'язані із оптимізмом, низькі – із задоволеністю життям у аспекті напруженості та контролю негативних емоцій. Низька агресивність корелює із задоволеністю роботою та спілкуванням. Здатність до співпереживання пов'язана із незадоволеністю значною кількістю аспектів якості життя. **Ключові слова:** якість життя, задоволеність якістю життя, ворожість, цинізм, агресивність, ставлення до людей.

Резюме. Проведено исследование взаимосвязи между удовлетворенностью качеством жизни и особенностями отношения к окружающим людям у будущих сотрудников правоохранительных органов. Установлено, что склонность к манипуляциям связана с удовлетворенностью состоянием эмоциональной сферы. Высокие оценки цинизма связаны с оптимизмом, низкие – с удовлетворенностью жизнью в аспекте напряженности и контроля негативных эмоций. Низкая агрессивность коррелирует с удовлетворенностью работой и общением. Способность к сопереживанию связана с неудовлетворенностью значительным количеством аспектов качества жизни. **Ключевые слова:** качество жизни, удовлетворенность качеством жизни, враждебность, цинизм, агрессивность, отношение к людям.

Summary. A study of intercorrelation between satisfaction by life quality and features of attitudes toward people is undertaken. It is set that propensity to manipulations is related to satisfaction by the state of emotional sphere. The high estimations of cynicism are related to optimism, low level of cynicism – with satisfaction by life in the aspect of tension and control of negative emotions. A low

level aggressiveness correlates with satisfaction work and communication. A capacity for emotional empathy is related to dissatisfaction by the many aspects of life quality. **Keywords:** life quality, satisfaction by life quality, hostility, cynicism, aggressiveness, attitude toward people.

Література

1. Буданов А.В. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудников ОВД / А.В. Буданов. – М.: Академия МВД России, 1997. – 132 с.
2. Водопьянова Н.Е. Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья. – СПб.: Питер, 2005. С. 148–155.
3. Савченко Т.Н. Круглый стол «Качество жизни: понятия, методы оценки» / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 106 – 108.

УДК 375.48

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ДУХОВНИХ СЕМІНАРІЯХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Марчук Оксана Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

Постановка проблеми. Сучасні педагоги у своїй практиці намагаються застосовувати кращі надбання минулого. Необхідність переймання освітніх здобутків зазначена у державних національних програмах „Освіта (Україна ХХІ століття)”, „Вчитель”, Національній доктрині розвитку освіти. Пріоритетами державної політики в галузі освіти визнано „її особистісну орієнтацію, формування національних та загальнолюдських цінностей, розробку і запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій”[4].

Важливим є досвід учителів та наставників духовних закладів ХІХ століття України, що акцентував на прийнятних для учнів методах та формах роботи, усебічному розвитку учнівської особистості, урізноманітненні навчальних програм і залишився актуальним. Зазначені школи готували майбутніх священиків та жінок духовенства. У них навчалися діти не лише священнослужителів, а й представники інших верств населення. Викладачі духовних семінарій та училищ використовували доцільні методи та прийоми навчання. Відтак їх вивчення та осмислення сьогодні потребує належного опрацювання.

Освітній процес на теренах України у ХІХ столітті знайшов своє відображення у наукових працях вітчизняних педагогів. На сьогодні досліджено загальні особливості розвитку освітянської галузі (Л. Вовк, М. Левківський, М. Євтух, О. Сухомлинська) особливості становлення університетської освіти у Західному регіоні (О. Глузман), просвітницьку діяльність православної церкви та духовенства (С. Гладкий, Н. Кушлик, О. Колесник, І. Мицишин), розвиток шкільництва в окремих регіонах (Т. Джаман, Л. Редькіна, С. Федоренко, Т. Шушара.). Проблеми навчання та виховання української молоді та вплив російської політики на освітянську галузь України частково висвітлені у дослідженнях зарубіжних дослідників

дотримуватися його оптимальної тривалості; вміння вести цивілізований діалог. Знання конструктивних засобів вирішення конфлікту та виправлення порушених стосунків. Здатність адекватно реагувати на проблеми, що виникають під час взаємодії з представниками інших культур. Критичне ставлення до себе, вміння вчасно визнати свої помилки та свою правоту. Навички публічного виступу, писемного мовлення та іншомовного спілкування. Досвід взаємодії з людьми різними за віком, статусом, родом діяльності; уміння будувати партнерські відносини, уміння працювати у команді, організовувати роботу виконавців, знаходити та приймати управлінські рішення. Толерантність, повага та сприйняття іншого (раса, національність, релігія, індивідуальні особливості).

4. *Спеціальна компетентність.* Підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно придбавати нові знання і уміння за фахом; здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці; адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

5. *Компетентність самовдосконалення.* Потреба в саморозвитку. Вміння будувати особисту життєву стратегію. Тісна єдність інтелектуального розвитку з формуванням особистості, здатність справлятися з протиріччями та невизначеностями життєвого досвіду. Здатність самостійно контролювати хід свого інтелектуального розвитку та досягати висот професійної майстерності та творчості. Структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, розширення та прирощування накопичених знань. Мовний та мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови. Адекватна оцінка досягнутих у саморозвиткові результатів та постановка нових перспективних завдань. Знання й дотримання норм здорового способу життя, фізична культура людини, свобода та відповідальність за вибір способу життя.

6. *Компетентність діяльності.* Орієнтація в різних видах діяльності. Знання засобів та способів діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування. Досвід здійснення різних видів діяльності: пізнавальної, навчальної, ігрової, дослідницької тощо. Вміння побачити і сформулювати проблему, запропонувати варіанти її рішень та обрати найефективніші; готовність прийняти відповідальність за свій вибір. Готовність до оцінювальної діяльності: вміння давати аргументовану оцінку різних поглядів і позицій; реально оцінювати свої особливості та здатності, в тому числі і межі своєї власної компетентності.

7. *Екстремальна компетентність.* Здатність діяти в умовах, що несподівано ускладнилися, при кризових ситуаціях, аваріях, пожежах, катастрофах тощо.

Згідно із законом України „Про вищу освіту”, концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні, Державному стандарту вищої освіти, концептуальним засадам розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, вважаємо, що найбільш доцільною для спеціалістів педагогічного профілю філологічних спеціальностей є модель, що складається з трьох груп компетентностей: першу групу складають компетентності, що є загальними для сучасних спеціалістів різних профілів; до другої групи входять компетентності, що є базовими для всіх спеціалістів

розглядаються неізолювано: особистість розвивається тільки в умовах взаємовідносин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу. Полісуб'єктний підхід в єдності з особистісно-діяльнісним і компетентнісним є важливою складовою методології сучасної гуманістичної педагогіки. Компетентнісний підхід в освіті охоплює разом зі знаннями і навичками такі категорії, як здібності, готовність до пізнання, соціальні навички. Таким чином, він дозволяє розкрити бажаний результат освіти через сукупність різного виду компетенцій. Спираючись на цей підхід, ми можемо представити цілісну картину становлення професійної мобільності фахівця через розвиток певних компетенцій. Отже для правильного розуміння і сучасного трактування професійної мобільності педагога необхідно передусім визначити, що є професійною компетентністю учителя філологічних спеціальностей.

Нині українські і російські вчені обґрунтували професійно обумовлені структури діяльності і особи фахівця. На основі цих досліджень визначили структуру професійної компетентності педагога. Під професійною компетентністю прийнято розуміти інтегральну характеристику ділових і особових якостей фахівців, що відбиває рівень знань, умінь і навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, яка пов'язана з ухваленням рішень.

Основними компонентами професійної компетентності є соціально-правова компетентність, інформаційна компетентність, міжкультурна комунікативна компетентність, спеціальна компетентність, компетентність самовдосконалення; екстремальна компетентність, компетентність діяльності [5].

1. *Соціально-правова компетентність.* Усвідомлення значення своїх соціальних функцій як громадянина своєї країни, члена суспільства, стійке позитивне ставлення до своїх суспільних обов'язків. Знання прав та свобод людини і громадянина, вміння їх реалізовувати в різних життєвих ситуаціях. Уміння співвідносити свої інтереси з інтересами суспільства. Націленість на вдосконалення та розвиток суспільства за принципами гуманізму, свободи та демократії. Досвід суспільно-корисної громадянської діяльності. Наявність певної життєвої позиції й внутрішньої готовності до її реалізації. Здатність взяти на себе відповідальність, брати участь у функціонуванні та вдосконаленні демократичних інститутів. Знання і уміння в області взаємодії з громадськими інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки.

2. *Інформаційна компетентність.* Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі: вміння знаходити та систематизувати джерела інформації за певним критерієм; використовувати різноманітні засоби отримання, перетворення, систематизації та збереження інформації; актуалізувати її в ситуаціях інтелектуально-пізнавальної діяльності; комп'ютерна грамотність, володіння новими ІКТ, здатність критично оцінити отриману інформацію.

3. *Міжкультурна комунікативна компетентність.* Готовність вступити у спілкування за пізнавальними, діловими, особистісними мотивами, знання особливостей формального та неформального спілкування. Розуміння цінності співробітницьких взаємовідношень, товаришування, довірливих відносин між людьми. Вміння слухати й почути іншу людину, співпереживання, повага до інших та самоповага як основа комунікації. Знання і дотримання традицій, ритуалів, етикету. Вміння вступати в конструктивне спілкування,

(Є. Веденський, Ю. Володзько, О. Крутицька, В. Паршина, А. Пономарьова). Методи вивчення окремих дисциплін у навчальних закладах XIX століття різних типів вивчаються у дисертаційних дослідженнях М. Борейка, Н. Белих, С. Коляденко, Л. Полякової, Н. Шкляєвої.

Незважаючи на велику кількість публікацій про навчально-виховний процес у школах минулого сьогодні у архівах та музеях є чимало недосліджених матеріалів про методику викладання різних дисциплін, наприклад, у періодичному виданні „Волинські єпархіальні відомості” знаходимо повідомлення про заходи щодо покращення форм та метод роботи із дітьми у духовних семінаріях.

У запропонованій статті автор має на меті дослідити методи викладання навчальних предметів у духовних семінаріях, які функціонували в Україні у XIX столітті. Для цього необхідно виконати такі завдання: вивчити рекомендації Святішого Синоду щодо покращення методів та форм роботи із дітьми, проаналізувати застосування цих методів на практиці; визначити шляхи впровадження запропонованих методів у навчальних закладах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. У XIX столітті духовні навчальні заклади були одними із пріоритетних. Російський уряд убачав у діяльності духовенства надійну опору, відтак сприяв функціонуванню релігійних шкіл. Загалом у 70-тих роках XIX століття у Російській імперії працювало 50 семінарій, де навчалося 13205 учнів. У Волинській духовній семінарії на той час навчалося 605 учнів: у першому класі – 120 чол., другому – 111 чол., третьому – 103 чол., четвертому – 97 чол., п'ятому – 90 чол., шостому – 65 чол. [3].

У Волинській губернії майбутні священики здобували освіту у Волинській (1796–1918) та Холмській (1875–1915) семінаріях та духовних училищах (Житомирське (1864–1918), Клеванське (1833–1920), Кременецьке (1817–1925), Мелецьке (1833–1920), Острозьке, Дерманське (1833–1877), Холмське (1875–1915), Волинське (1864–1918) і Кременецьке (1881–1920) дівочі училища). Ці заклади давали ґрунтовні знання своїм вихованцям, їх випускники займали визначні посади у суспільстві. У звіті про навчання в училищах за 1873/1874 н.р. зазначено: „За Житомирським училищем слідує по степені успішності учнів Мелецьке, відтак Дерманське та Кременецьке училища” [7].

Навчання в освітніх закладах релігійного спрямування ґрунтувалося на затверджених Священним Синодом програмам. У 1860 р. Синод розпочав підготовку духовно-навчальної реформи. Як наслідок, у 1867–1872 рр. в духовній освіті відбулися зміни: відмінили систему духовно-навчальних округів, духовні заклади підпорядковували єпархіальним керівництвам та управлінню навчального комітету. Із навчальної програми було вилучено природничі науки, основи сільського господарства та медицину, Біблійну історію, герменевтику, церковну археологію, полемічне богослов'я.

В „Адрес-календарі Волинської губернії на 1892 рік” подано перелік навчальних дисциплін, які вивчали в духовних закладах губернії, зокрема у Волинській духовній семінарії, Волинському жіночому училищі духовного відомства, Кременецькому, Житомирському, Мелецькому, Клеванському духовних училищах. Обов'язковими предметами були богословські дисципліни, російська, латинська, грецька мови, історія Росії, математика. У жіночому духовному училищі Житомира дівчата засвоювали французьку мову, малювання, спів, музику та педагогіку. Аналіз наведеного в адрес-календарі

списку дає підстави стверджувати, що вихованці волинських духовних закладів отримували необхідну майбутнім священикам богословську та загальну освіту. Варто зазначити, що у Холмській духовній семінарії вивченню російської мови не надавалося великого значення, і „щоб не дратувати місцевих українців, їхніх дітей, русифікаційний процес відбувався тут дуже сповільнено” [7, 99].

Однією із причин належного рівня знань учнів були правильно підібрані методи викладання предметів та контроль за діяльністю духовних закладів із боку Святішого Синоду, який у 1867 році видав рекомендації щодо проведення уроків [2].

Навчальний комітет Святішому Синоді постійно шукав методи щодо покращення „наукової освіти” вихованців та виділяв негативною рисою методик заучування навчального матеріалу без розуміння його суті. У рекомендаціях сказано: „До цього часу ще не лише у нижчих духовних училищах, але й у семінаріях дотримуються заучування учнями уроків напам'ять” [2, 354]. Вимогливість вчителів щодо точного вивчення тексту із підручника була настільки сильною, що будь-яке відхилення сприймалося ними як вияв лінощів, халатності до навчання, воно строго наказувалося. Педагоги, які дотримувалися такої методики, більше звертали увагу на ретельність передачі навчального матеріалу згідно написаного у підручнику, аніж на розуміння його змісту. Вони пояснювали, що така форма роботи сприяла розвитку пам'яті учня та збагачувала його необхідними відомостями і прикладами.

Проаналізувавши дану проблему, навчальний комітет прийшов до висновку, що, дійсно, неможливо оминути заучування при вивченні програмного матеріалу, особливо точних дисциплін, „чітких визначень догматів віри, класичних уривків із Святого Писання, наукових формул і т. д.” [2, с. 355]. Однак при цьому рекомендувалося дати учням детальне пояснення, виконати ряд вправ, провести бесіди та опитування, щоб діти зрозуміли суть завченого напам'ять. Водночас при вивченні інших предметів наголошувалося на пріоритетній ролі розуму та міркування при вирішенні поставлених завдань: „Що стосується інших галузей знань, то у надбанні їх необхідна перевага участі розуму” [2, 354].

Навчальний комітет при Святішому Синоді, наголошував на визначальній ролі учителя у педагогічному процесі у школі. Відтак ставив вимоги до вчителів. Перша вимога стосувалася належного використання методів та прийомів навчання при вивченні нового матеріалу: „Наставники повинні чітко і зрозуміло пояснювати учням науки, які вони викладають” [2, 355]. Автори навчальної документації XIX століття наголошували на необхідності виконання різноманітних завдань, які б уможливили детальніше зрозуміти зміст виучуваного матеріалу. Це допомагало вчителям зрозуміти, яка форма роботи була кращою, а дітям поглибити свої знання. Щодо цього у рекомендації зазначено, що слід „особливу увагу звертати на розуміння учнями того, про що вони оповідають, спонукати їх різноманітними питаннями до вільного викладу вивченого” [2, 355].

Наприкінці інструкцій Навчальний комітет подав пропозицію щодо оцінювання знань учнів. Згідно її вимог вчителі при виставленні оцінок повинні були враховувати не стільки об'єм вивченого напам'ять, скільки рівень розуміння ними змісту, роботу інтелекту: „При оцінюванні успіхів учня

професійної діяльності), територіальна, групова, висхідна, низхідна, економічна.

Мобільність останнім часом досліджується виключно представниками суспільних наук, насамперед економістами, соціологами і соціальними психологами, що зумовлено її великою соціально-економічною значущістю. Однак суттєвим недоліком вивчення мобільності є односторонній розгляд цієї проблеми: або в економічному, або в соціальному плані, а також відсутність всебічного системного підходу до цього комплексного явища.

Поняття „професійна мобільність” – доволі ємне і неоднозначно, яке має складну структуру. В психологічному словнику воно визначається як здатність і готовність людини достатньо швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологіями, здобувати знання і уміння, яких йому бракує для ефективного здійснення нової професійної діяльності. У сімдесяті роки професійну мобільність визначали переважно як готовність і спроможність робітника к швидкій зміні виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальності в межах однієї професії або однієї галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або змінення в них, які виникли під впливом технічних перетворень [4].

Однак таке трактування професійної мобільності є досить обмеженим і відображає особливості технічних професій, воно не розглядає професійну мобільність інших видів професій, наприклад, таких як професійна мобільність учителів. Отже, стрімкість наукового поступу суспільства, поглиблення його перетворюючого впливу на всі аспекти людської життєдіяльності зумовлюють при визначенні сучасного поняття професійної мобільності доцільність замінити суто виробничі знання, уміння і навички на більш повну гаму знань, умінь та навичок, в тому числі необхідних для охорони і поліпшення здоров'я, навколишнього середовища, збереження і розвиток традицій і культури, раціонального використання природних ресурсів. У такому розширеному розумінні професійна мобільність виявляється багатограним поняттям, яке поєднує різноманітні галузі знання і дуже узагальнені уміння і навички. Таким чином в основі сучасного визначення поняття професійної мобільності знаходяться високий рівень узагальненого професійного знання, володіння системою узагальнених професійних прийомів, вміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань у сфері своєї професії та ключові кваліфікації і компетенції, які представляють інтегровану єдність знань, здібностей та установок, що дозволяють людині виконувати трудову діяльність в сучасному трудовому середовищі. Ці ключові кваліфікації і компетенції мають широкий радіус дії, виходять за межі однієї групи професій, професійно і психологічно готують майбутнього фахівця до змін і засвоєння нових спеціальностей і професій, або змін в межах своєї спеціальності, забезпечують готовність до інновацій в професійної діяльності, формуючи професійну компетентність.

Одним з напрямів розвитку сучасної педагогічної науки виступає вивчення можливостей полісуб'єктного та компетентнісного підходів до визначення вимог до випускника ВНЗ. Полісуб'єктний підхід, який впливає з того, що сутність людини значно багатша, різнобічніша і складніша, ніж її діяльність, заснований на вірі в позитивний потенціал людини, в її необмежені творчі можливості постійного розвитку і самовдосконалення. Важливим при цьому є те, що активність особистості, її потреба в самовдосконаленні

і професійний досвід у нових умовах може виявитися недостатнім. Для здобуття нових знань, навичок і вмінь, необхідних для конкретних умов сучасного суспільства, виникає потреба в навчанні протягом життя, в підвищенні рівня адаптації випускників ВНЗ та формуванні їх професійної мобільності. Принцип мобільності передбачає широту підготовки вчителя, його готовність до стрімких змін у змісті навчання, до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності та безперервне підвищення кваліфікації, здатності постійно аналізувати змінні соціально-економічні тенденції, приймати й реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, усувати стереотипізацію в виробничій і особовій сфері діяльності. Саме тому підготовка фахівців, здатних до професійної мобільності, є однією з найважливіших проблем в провідних світових тенденціях, що визначають хід модернізації та реформування національних систем освіти.

У системі освіти в Україні до недавнього часу були прийняті форми і методи навчання, орієнтовані на оволодіння системою готового знання. Нині дедалі більше цілями підготовки виступають діяльність, здатність до її варіативності, особові якості, що визначають не тільки вузькопрофесійні характеристики фахівця, но і рівень його культури, інтелектуальний розвиток, спроможність професійного самовизначення, розвитку й адаптації.

Бурхливі темпи розвитку сучасного суспільства, його динамізм зумовлюють потребу готувати вчителів за випереджувальною системою, яка має забезпечити синергетичний ефект і його прискорений розвиток на основі взаємодії із соціальними партнерами в умовах формування нової якості економіки. Саме тому категорія «професійна мобільність» стала сьогодні однією з нових педагогічних категорій, що досить швидко розвивається.

З появою ринку праці поняття „професійна мобільність” набуло широкого розповсюдження і на теперішній час використовується різними науками, зокрема такими як філософія, соціологія, економіка, психологія та педагогіка.

Саме поняття „мобільність” не нове у світовому педагогічному просторі. Перші звернення до цього поняття датуються 20-ми роками ХХ ст.; з часом воно набувало нового звучання. Особливий імпульс зроблено в 90-х роках минулого століття. Науковою розробкою різних аспектів проблеми соціальної мобільності займалися такі відомі закордонні і вітчизняні соціологи, як Р. Мертон, П. Сорокін, Т. Парсонс (теорії стратифікації і структурний функціоналізм); Е. Гідденс, П. Штомпка (теорія соціальних змін); П. Блау, Д. Мід, Д. Хоманс (символічний інтеракціонізм); А. Хабермас (соціальний прагматизм); Р. Лінтон, Я. Морено (рольові теорії); психологи та акмеологи Л. Виготський, А. Деркач, Н. Кузьміна, Г. Михайлов, І. Семенов.

Поняття „мобільність” уперше увів у вітчизняну науку та ґрунтовно дослідив П. Сорокін [3]. Концептуально найактуальнішими з точки зору відображення суті та особливостей соціальної мобільності є такі праці П. Сорокіна, як „Соціальна і культурна мобільність”, „Людина. Суспільство. Цивілізація”. Вони можуть слугувати пріоритетною основою для розкриття змісту явищ соціальної мобільності в умовах сучасного суспільства, чинників, що на неї впливають, опису видів і закономірностей соціальної мобільності. За Сорокіним, мобільність (від фр. *mobile* – рухливий) – це переміщення індивіда або соціальної групи з однієї групи в іншу, зміна місця того чи іншого соціального суб’єкта в соціальній структурі. П. Сорокін також розробив типологію мобільності: горизонтальна (географічна), вертикальна (в межах

беруться до уваги особливо відомості, що були здобуті ним не стільки пам’яттю, скільки його розумовою діяльністю” [2, 355].

Отже, у методиці викладання навчальних дисциплін у духовних закладах ХІХ століття бралася до уваги розумова діяльність учнів, а схоластичне заучування та „зазубрювання” оцінювалися як негативне явище.

Керівництво духовних навчальних закладів підбирало найкращі форми і методи роботи, сприяло виробленню правильного робочого дня учнів. Так, у Волинській духовній семінарії та підвідомчих їй училищах до 1867 року кожен класний урок тривав дві години підряд. Два уроки починалися о 8 год. ранку і, відповідно, закінчувалися в 12 год., третій урок розпочинався після обіду о 14 год., а закінчувався о 16 год. такий розклад уроків викликав певні незручності як для учнів, так і для їх наставників. У зв’язку із цим Первосвященний о. Агатангел, єпископ Волинський та Житомирський, 14 жовтня 1866 року звернувся до обер-прокурора Святішого Синоду із проханням щодо зміни розпорядку робочого дня. Він пропонував прийняти постанову, щоб у Волинській духовній семінарії та підвідомчих їй училищах кожен класичний урок тривав півтори години, щоб три денні уроки починалися о 8 год., закінчувалися в 13 год. із півгодинною перервою між другим та третім уроками, як було це заведено в подібних духовно-навчальних закладах інших єпархій. Вище Святіше керівництво задовольнило прохання волинського Владики, і для зручності було внесено відповідні зміни у розклад уроків. [1, с. 355].

У Волинській духовній семінарії значна увага приділялася релігійному вихованню. Семінаристи молилися зранку перед сніданком, перед початком, наприкінці кожного заняття, а також ходили на вечірні молитви, щонеділі та на свята учнів відвідували церкву, де залучалися до богослужінь.

У духовних семінаріях акцент робився на моральному обліку майбутнього священика, тому був строгий контроль за поведінкою семінаристів: студентам забороняли грати у карти, вживати алкогольні напої, курити, відвідувати шинки чи бути втягненими у якісь фінансові афери.

Волинську духовну семінарію можна по праву вважати духовно-просвітницьким центром, оскільки у ній була своя зразкова церковнопарафіальна школа, велика бібліотека та книжковий магазин. У присемінарській школі майбутні священики проходили практику, що давало їм змогу у майбутньому продовжувати викладацьку роботу у духовних училищах та церковнопарафіальних школах.

Висновки. Значну увагу в формуванні сучасного освітнього простору України відведено вивченню кращого педагогічного досвіду минулого. Нинішні освітянські документи акцентують на необхідності виховання свідомої, мислячої, духовно багатої особистості, що після закінчення школи чи вузу здатна адаптуватися до вимог суспільства. Виховати таку постать – завдання сьогодишньої школи.

Педагогічні надбання духовних семінарів щодо методики викладання окремих навчальних дисциплін залишаються актуальними. Навчання у школі повинно ґрунтуватися на принципах науковості, наступності, систематичності і послідовності, наочності, поєднання різноманітних методів в залежності від завдань і змісту. Будь-яке схоластичне заучування є неприпустимим, водночас слід вміло поєднувати використання пам’яті та логіки.

Збереження кращих освітніх надбань та активне їх використання у

навчально-виховному процесі сучасної школи допомагає забезпечити „перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, сприяє істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства”[6], як це передбачено Національною доктриною розвитку освіти.

Резюме. Вивчення і творче використання педагогічних здобутків минулого допомагає покращенню освіти сьогодення. Окремі аспекти методики викладання навчальних дисциплін у духовних семінаріях залишаються актуальними. Форми та методи роботи були спрямовані на розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення, світогляду учнів. Вчителі зобов'язувалися використовувати різноманітні вправи для належного осмислення виучуваного матеріалу. Застосування здобутків духовних навчальних закладів сприятиме підвищенню якості освіти та оновленню її змісту. **Ключові слова:** методика, навчальні дисципліни, форми та методи, розвиток пам'яті, логічне мислення, оновлення змісту освіти.

Резюме. Изучение и творческое использование педагогических достижений прошлого помогает улучшению образования настоящего. Отдельные аспекты методики преподавания учебных дисциплин в духовных семинариях остаются актуальными. Формы и методы работы были направлены на развитие памяти, внимания, логического мышления, мировоззрения учеников. Учителя обязывались использовать разнообразные упражнения для надлежащего осмысления обучаемого материала. Применение достижений духовных учебных заведений будет способствовать повышению качества образования и обновлению его содержания. **Ключевые слова:** методика, учебные дисциплины, формы и методы, развитие памяти, логическое мышление, обновление содержания образования.

Summary. The study and creative using of pedagogical achievements of the past helps to improve the formation of nowadays education. The separate aspects of teaching of educational disciplines in spiritual seminaries are actual. The forms and methods of work were directed on the development of memory, attention, logical thought, world view of students. Teachers were obligated to use various exercises for the proper comprehension of the taught materials. The applying achievements of religious schools will improve education quality and its content renovation. **Keywords:** methods, subjects, forms and methods, development of memory, logical thinking, updating educational content.

Література

1. Від 18 листопада 1866 року про об'єднання у Волинській духовній семінарії і підвідомчих їй установах післяобідніх класів із ранковими // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1867. – Частина офіційна. – № 5. – С.166-167.
2. Від 28 листопада 1867 року щодо методики викладання уроків в духовних семінаріях та училищах. Волинські Єпархіальні Відомості. – 1868. – Частина офіційна. – № 12. – С.354-356.
3. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”). – Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua/laws/show. Дата використання – 23.08.2012.
4. Додаток до уставу духовних семінарій №1. кількість учнів у навчальних закладах // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1867. – Частина офіційна. – № 3. – С.105-107.
5. Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua/laws/show. Дата використання – 23.08.2012.
6. Статут православних духовних семінарій // Волинські Єпархіальні

9. Сухинина О. С. Теоретические основы и методика использования мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / О. С. Сухинина // Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Михайловский лицей» Михайловского района Алтайского края : [Сайт]. – Режим доступа: http://mihliceum.ucoz.ru/publ/stati_uchitelej/metodicheskie_razrabotki_uchitelej/sukhinina_o_s_teoreticheskie_osnovy_i_metodika_ispolzovaniya_multimedijnykh_tekhnologij_v_obuchenii_inostrannym_jazykam/5-1-0-43

10. Цыганкова Е. А. Использование мультимедийных презентаций при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Научно-технические конференции: [Сайт] / Е. А. Цыганкова. – Режим доступа: http://science-bsea.narod.ru/2011/it_2011/cygankova_isp.htm.

УДК 371.1:801+004

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Шишкіна Лариса Олександрівна,
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Актуальність проблеми дослідження. Сучасний стан суспільства характеризується як епоха глобальних змін у всіх сферах людського життя, що вимагає спеціально підготовлених людей, висуває певні вимоги як до рівня їх компетентності, так і до їх людських якостей, здатності сприймати зміни, впливати на них, а також впливати на себе, вибудовуючи і розвиваючи свою особистість. Таким чином динамізм сучасних суспільних перетворень викликає до життя потребу у фахівцях, які вміють аналізувати сучасні соціальні тенденції, адаптуватись до змін, обумовлених постійною змінюваністю та плінністю сучасного суспільства, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, глобалізації і освітніх змін та прискорення технічного прогресу.

Держава повинна забезпечувати підготовку таких кваліфікованих кадрів, які здатні до творчої праці, професійного розвитку, опанування та впровадження інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій; фахівців, які будуть конкурентноспроможними на ринку праці, як визначено в Указах Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” [1] і „Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України” [2], в Концепції професійної освіти України та Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті.

Інтеграція України в європейський освітній та науковий простір актуалізує питання модернізації освіти в контексті завдань Болонського процесу. Серед загальних принципів формування єдиного простору вищої освіти в Європі важливе місце належить мобільності. Успіх сучасної освіти визначається її здатністю гнучко реагувати на постійно змінювані умови, однак гнучкість потрібна не тільки системі освіти в цілому, але і її суб'єктам, що спричинило трансформацію функцій педагога та виникнення нових вимог до якості освіти. Отже суспільству необхідні фахівці, здатні перебудовувати свою діяльність відповідно до соціальних змін та змін вимог ринку праці, т.к. попередні знання

формирования профессиональной компетентности студентов лингвистических специальностей обусловлено необходимостью модернизации образования и разработки новых стратегий его развития, а также реализации обоснованных изменений стратегии высшего образования.

В статье рассматриваются такие аспекты использования мультимедийных средств в учебном процессе, как самостоятельная работа студентов, обучение разным видам речевой деятельности, всесторонний контроль во время занятий по английскому языку. Внимание сосредоточено на необходимости использования мультимедийных средств для повышения эффективности процесса обучения. **Ключевые слова:** мультимедийные технологии, профессиональная компетентность, образовательная система, образовательная среда.

Summary. The article deals with the highlighting of the problem of usage of multimedia technologies at classes in English at higher educational establishments. The usage of these technologies in the process of formation of the professional competence of students of linguistic specialities is conditioned by the need of modernization of education and development of new strategies of its development as well as implementation of changes in the strategies of higher education. Such aspects of usage of multimedia technologies as individual work, teaching different kinds of speech activity, all-around control at the classes in English are discussed in the article. Attention is focused on the necessity of usage of multimedia technologies for increasing the educational process effectiveness. **Keywords:** multimedia technologies, professional competence, educational system, educational environment.

Література

1. Бахарев В. В. Возможности мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов (на примере изучения английского языка) // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. научн. тр., посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – С. 52–54.
2. Бухаркина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 29–33.
3. Диброва Е. В. Применение компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам / Е. В. Диброва, Н. Г. Евтушенко // Новые технологии. – 2009. – №4 (26). – С. 149–152.
4. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько. – Минск: Вышэйшая школа, 1999. – 522 с.
5. Мельник К. О. Застосування мультимедійних презентацій в навчальному процесі [Електронний ресурс] / К. О. Мельник // Вчитель вчителю, учням та батькам: [Сайт]. – Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/innovacijni_tekhnologiji_navchannja/zastosuvannja_multimedijnikh_prezentacij_v_navchalnomu_procesi/63-1-0-7751.
6. Мультимедиа / Под ред. А. И. Петренко. – М.: БИНОМ, 1994. – 272 с.
7. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
8. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1995. – 275 с.

Відомості. – 1867. – Частина офіційна. – № 3. – С. 76-104.

7. Рожко В. Духовні православні освітні заклади Волині Х – XX ст. Історико-краєзнавчий нарис / В. Рожко. – Луцьк: Медія, 2202. – 280 с.

УДК 378.176.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Мачинська Наталія Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

професор кафедри педагогіки та соціальної роботи

Львівського державного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Підготовка педагогічних та науково-педагогічних кадрів – важлива умова модернізації освіти. Враховуючи те, що в нашій державі педагогічна професія є масовою необхідно формувати професійне ставлення студентів-магістрів до обраного фаху, психологічно готувати їх до майбутньої педагогічної діяльності, плекати професіоналів своєї справи, орієнтувати студентів щодо змісту педагогічної діяльності, її сутності та ролі в сучасному суспільстві, основних шляхів і методів набуття педагогічного досвіду.

Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра отримав поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у освітній галузі.

Оскільки випускники освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки «магістр» можуть здійснювати викладацьку діяльність, то професійно-педагогічна діяльність випускника-магістра як викладача вищої школи потребує таких якостей, як: загально-громадські риси; морально-психологічні якості; науково-педагогічні якості; індивідуально-психологічні особливості; професійно-педагогічні здібності.

На сьогоднішній день підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу здійснюється практично у всіх країнах колишнього Радянського Союзу. Тривалість навчання коливається в межах 2-3 років. Тільки у Молдові запроваджено європейський досвід підготовки майбутніх фахівців, де існує трьохступенева модель підготовки, згідно якої перша ступінь – ліценціат (4-6 років навчання), доктор (3 роки навчання), доктор габлітований (4 роки навчання), а в Туркменістані існує однорівнева система підготовки фахівців в умовах вищої школи: спеціаліст з вищою освітою (4-6 років навчання), доктор наук (3 роки навчання) [8, с.347-348].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема підготовки магістрантів є предметом дослідження багатьох учених. Зокрема: А. В. Шишко, розглядаючи професійну підготовку майбутнього викладача іноземної мови в умовах магістратури вищого навчального закладу, розробила технологію формування їх педагогічної компетентності; В.А. Кушнір, аналізуючи особливості педагогічного процесу у вищій школі, розкриває професійну підготовку педагога в умовах магістратури, яка, на його думку, передбачає наявність таких структурних елементів, як: предметний, методичний, практичний і методологічний; О.І. Гура розкрив вихідні теоретичні та методологічні основи

процесу формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури. Разом з тим недостатньо уваги приділяється дослідженню проблеми професійної підготовки магістрантів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Метою даної статті є здійснення теоретичного аналізу сучасних досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю порівняно недавно почала активно досліджуватися сучасними науковцями. Актуальність досліджуваної теми зумовлена активним реформуванням системи вищої освіти згідно вимог європейського освітнього простору, де загальноприйнятною вважається дворівнева система вищої освіти: бакалавр-магістр. Саме підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» передбачає можливість та сформовану готовність до здійснення викладацької діяльності у різних типах вищих навчальних закладів. Даний напрям дослідження у системі педагогічної та професійно-педагогічної освіти набуває значимості саме на сучасному етапі. Проаналізуємо окремі здобутки в даній галузі.

Н.Г.Батченко, аналізуючи проблеми професійної підготовки викладачів вищої школи, стверджує про наявність суперечностей між професійно-педагогічною підготовленістю викладачів вищої школи та очікуваннями держави і суспільства від наслідків їхньої діяльності. Саме тому, як підкреслює дослідниця, проблема підготовки викладачів вищої школи та формування цілісної системи формування їх педагогічної компетентності набуває стратегічного значення, а тому зростає інтерес до цієї проблеми у педагогічних дослідженнях [1, с.49-50]. Автор зазначає, що недоліки підготовки педагогічних кадрів для вищої школи полягають у відсутності гнучкої освітньої системи, здатної до швидкої адаптації відповідно до нових вимог сучасного суспільства. Така система передбачає використання сучасних форм, методів і засобів навчання, диференціацію та індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього педагога, застосування широкого спектру новітніх технологій, впровадження інноваційних програм у практику педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів [1, с.52].

Л. М. Лебедик, аналізуючи специфіку підготовки магістрів економічного профілю, виокремлює дві групи принципів, на основі яких слід вибудовувати нові напрямки у вдосконаленні програм підготовки магістра економіки. Обидві групи базуються на основних положеннях Болонської декларації. Перша з них стосується змісту підготовки магістрів і включає в себе питання пріоритетності досягнення афективних цілей (позитивне ставлення до цього виду підготовки), усвідомлення перспективи та подвійної когнітивної навчальної мети, адже магістр економіки є потенційним економістом та викладачем економіки. Інша група принципів стосується організації форм і методів підготовки магістрантів економіки, яку слід будувати на технологічності навчання і підготовки до різних видів діяльності (поєднання кваліфікованих знань, умінь і навичок), варіативності (розробка власних проектів, програм і стратегій), енергомичності (врахування затрат часу), гнучкості, індивідуальному консультуванні [6].

Аналізуючи особливості формування педагогічної культури юристів у

набуло великого поширення й користується заслуженою популярністю у користувачів. Інтеграція з іншими програмами дозволяє швидко й якісно створити мультимедійну презентацію, котра крім тексту може включати й комп'ютерну анімацію, картинки, графіки, таблиці, відео та музичний супровід, організовані в єдине середовище.

Перш ніж приступити до підготовки мультимедійної презентації, необхідно вибрати тему, визначити кількість і зміст слайдів, а студентам самостійно розподілити між собою рольові функції: спікер – студент, сильний у царині АМ; фахівець з ІТ – студент, який добре розбирається у програмі *Microsoft Power Point*; робоча група – інші студенти, які працюють над створенням фрагментів спільного проекту мультимедійної презентації.

Використовувати мультимедійні презентації в едукативному процесі можна на різних етапах заняття. При цьому її сутність як наочного засобу залишається незмінною, варіюються лише її форми, залежно від поставленої мети її використання. Враховуючи великі дидактичні можливості комп'ютерної презентації знань, вже найближчим часом слід очікувати інтенсивнішого використання мультимедійних презентацій у навчальному процесі [9].

Висновки. Як висновок, слід зазначити, що використання мультимедійних технологій на заняттях з АМ допомагає студентам логічно правильно будувати свій виступ, тобто формує вміння монологічного висловлювання. Це дозволяє їм навчитися висловлювати завершену думку, котра має комунікативну спрямованість в межах конкретної заданої теми, логічно міркувати, зіставляти факти. Крім того, використання мультимедійних технологій в едукативному процесі сприяє підвищенню мотивації студентів, використанню великої кількості ілюстративного матеріалу, інтенсифікації заняття, залученню студентів до самостійного процесу навчання, що є особливо важливим для розвитку їхніх загальнонавчальних навичок.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо в необхідності проаналізувати особливості використання мультимедійних засобів за такими напрямками: дистанційне навчання на основі системного підходу; проектування й конструювання мультимедійних навчальних посібників; проблеми визначення мультимедіа в освіті; активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання.

Резюме. Статтю присвячено висвітленню проблеми використання мультимедійних технологій на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах. Використання зазначених технологій у процесі формування професійної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей зумовлене необхідністю модернізації освіти й розроблення нових стратегій її розвитку, а також реалізації обґрунтованих змін стратегії вищої освіти.

У статті розглядаються такі аспекти використання мультимедійних засобів у навчальному процесі, як самостійна робота студентів, навчання різних видів мовленнєвої діяльності, всебічний контроль під час занять із англійської мови. Увагу зосереджено на необхідності використання мультимедійних засобів для підвищення ефективності процесу навчання. **Ключові слова:** мультимедійні технології, професійна компетентність, освітня система, освітнє середовище.

Резюме. Стаття посвящена освещению проблемы использования мультимедийных технологий на занятиях по английскому языку в высших учебных заведениях. Использование указанных технологий в процессе

розв'язання багатьох дидактичних завдань протягом заняття: виклад інформації у різних формах; формування у студентів загальних і спеціальних знань і вмінь із того чи іншого предмету; контроль, оцінка й корекція результатів навчання; організація індивідуального та групового навчання; керування процесом навчання.

Комп'ютер можна використовувати на всіх етапах процесу навчання: при поясненні нового матеріалу; закріпленні; повторенні; контролі. [8, с. 23].

Комп'ютер забезпечує всебічний контроль едукативного процесу. При його використанні уможливується досягнення максимально об'єктивної оцінки. Він дозволяє заощадити навчальний час, оскільки здійснюється одночасна перевірка знань усіх студентів. Це уможливує приділення більшої кількості часу творчим аспектам роботи.

Інтерес до комп'ютерних програм, які використовуються в навчальному процесі можна пояснити, насамперед, широким спектром можливостей, якими вони володіють. Використання комп'ютерних засобів забезпечує велику інформативну базу мовного матеріалу, високу якість наочного матеріалу, підвищує пізнавальну активність студентів. Саме завдяки цьому мультимедійні програми мають значно більше переваг, аніж інші комп'ютерні курси для навчання АМ.

Мультимедійні програми дозволяють значно збагатити й розширити середовище навчання. Нині такі програми дедалі більше застосовуються у ВНЗ і слід зазначити, що на вітчизняному ринку вони представлені досить широко. Однією із найкращих мультимедійних програм навчання АМ є курс *Reward Interactive*, який із успіхом може бути використаний у процесі самостійної роботи студентів. Програма може бути використана у навчанні усіх аспектів мови й видів мовленнєвої діяльності [1, с. 53].

Залежно від дидактичних цілей, можна виокремити такі види комп'ютерних програм: навчальні, тренажери, контролювальні, демонстраційні, імітаційні, довідково-інформаційні, мультимедіа-підручники [9]. Найчастіше використовують демонстраційні програми, однією з яких є *Microsoft Power Point*. Ця програма дозволяє викладачеві самостійно підготувати мультимедійну презентацію до заняття з мінімальними затратами часу.

У процесі підготовки презентації створюються умови для розвитку мотивації вивчення АМ, розширюються фонові знання студентів, їхній світогляд й поінформованість. Ефективність впливу навчального матеріалу на студентів багато в чому залежить від ступеня й рівня ілюстративності матеріалу. Візуальна насиченість мультимедійних презентацій робить їх яскравими, переконливими та сприяє інтенсифікації процесу засвоєння мовного матеріалу.

Мультимедійна презентація містить матеріал для спілкування АМ, будучи основою для монологічного мовлення, тобто дає чудову можливість для реалізації комунікативної функції мови. Вона є ефективним прийомом розвитку та вдосконалення монологічного висловлювання, оскільки у процесі свого виступу студенти мають можливість використовувати ключові слова, ілюстрації, схеми, які вони розробили. Це дозволяє робити повідомлення послідовно, розгорнуто, виразно, з достатньою швидкістю, без необґрунтованих пауз між фразами [10].

Як вже було зазначено, програмне забезпечення *Microsoft Power Point*

процесі підготовки майбутніх магістрів з правознавства, Є. Б. Безсмолий підкреслює посилення значимості психолого-педагогічного аспекту у процесі їх професійно-педагогічної підготовки. Це зумовлено, на думку дослідника, впливом Болонської декларації на вітчизняну систему вищої освіти, що уможливило науково-педагогічну діяльність професійного юриста, а по-друге, ставиться більший наголос на загальнолюдській культурі, частиною якої є педагогічна культура. Процес підготовки майбутніх магістрів до професійно-педагогічної діяльності повинен включати в себе, на думку Є. Б. Безсмолого, понятійний (знання та категоріальні інформації), фундаментальний (знання теорій, законів, закономірностей) та прикладний, або творчий характер, над виокремленням синтезуючих аспектів яких працюють не тільки сучасні педагоги, а й педагоги в галузі правознавства [3].

Новим напрямком у підготовці майбутніх магістрів є підготовка фахівців за спеціальністю «богослов'я». Великим поштовхом до постановки цього питання та його більш ретельного розгляду став Болонський процес, який передбачає глобалізацію вищої освіти в цілому. Станом на сьогодні діє наказ Міністерства освіти і науки України про включення до переліку напрямів підготовки спеціальностей, згідно з яким в Україні здійснюється підготовка спеціалістів з вищою освітою і спеціальністю «Богослов'я» / «Теологія». Від 17 березня 2011 року набула чинності постанова Кабінету Міністрів України, що передбачає статус «Богослов'я» як окремого напрямку в галузі знань «Гуманітарні науки», за яким в Україні здійснюється підготовка бакалаврів у вищих навчальних закладах. Проте обов'язковим є розмежування за конфесійною ознакою. Відтак сьогоднішні вищі навчальні заклади України можуть готувати фахівців за спеціальністю «Богослов'я» / «Теологія» за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра з присвоєнням останньому кваліфікації вчителя. Цей аспект відкриває можливість інтеграції богослов'я з іншими науками в Україні. Програма підготовки магістра богослов'я здійснюється на базі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (програма підготовки – 4 роки) і триває 1 рік. Завершення навчання за рівнем магістра уможливує отримання канонічного наукового ступеня «бакалавра» (STB) [2].

Кожен навчальний заклад, що здійснює підготовку богословів за освітньо-кваліфікаційними рівнем магістра має напрацьовану навчальну програму. Проте залишається невідпрацьованою інваріантна складова, що уможливлювала б вибір більш вузької спеціалізації. Загалом навчальний процес підготовки магістрантів за спеціальністю «Богослов'я» / «Теологія» в Україні здійснюється згідно положень про навчальний процес індивідуально кожним вищим навчальним закладом.

Особливості вивчення педагогіки вищої освіти магістрами технічних факультетів Т. В. Девтерова досліджує, зокрема, на прикладі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». На практичних заняттях з педагогіки вищої освіти актуальними темами виступають питання про спілкування INTERNET, мобільний зв'язок у спілкуванні сучасного суспільства (мобільний зв'язок культура мови, особливості спілкування за допомогою мобільного зв'язку), у тому числі в студентському середовищі. У контексті формування магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності автор значну увагу приділяє розгляду теми "Ефективне спілкування", яка виступає привабливою й дуже цікавою у зв'язку з необхідністю вступу до нового колективу, подолання

майбутніх труднощів спілкування у новому середовищі. Студенти самі черпають ці проблеми, оскільки деякі магістри шостого курсу вже працюють. Магістри технічних факультетів, як зазначає Т.В. Девтерова, вважають, що від першого до шостого курсу спілкування з викладачем набувають економічного сенсу: магістри більш усвідомлено вибирають вищий бал, ніж першокурсник. Тому що на фірмах України за кордоном цікавляться оцінками у додатку до диплома. Чим кращі оцінки, тим вище заробітна плата. Тобто економічне виховання в університеті, жорсткі умови сучасного суспільства дають свої результати. Таким чином, ідея гуманітаризації вищої технічної освіти в пострадянському періоді, демократизація суспільства в Україні на прикладі НТУУ "КІП" виявилась дуже плідною, що і має бути розвинута надалі [5].

Л. М. Романишина, досліджуючи проблеми підготовки магістрантів економічного профілю, визначає основні функції професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін вищих навчальних закладів. Це, зокрема: самоосвітня, яка передбачає стимулювання процесів саморозвитку, самоорганізації та самовдосконалення; акселаторна, яка визначає адекватність професійних знань викладачів суспільним, виробничим, науковим проблемам; амортизаційна – пом'якшує розрив поколінь за освітнім рівнем, поінформованістю, ціннісними орієнтаціями; компенсаторна, яка визначає необхідність корекції базової, бакалаврської підготовки; розвивальна, суть якої спрямована на актуалізацію професійного та загальнокультурного розвитку особистості, підвищення її творчого потенціалу, задоволення інтелектуальних та творчих потреб; адаптивна – передбачає оптимізацію взаємодії майбутнього фахівця та соціального й професійного середовища, викладацької діяльності; організаційна, яка полягає в раціональній організації вільного часу майбутнього педагога для його саморозвитку; корекційна – забезпечує планомірний розвиток тих якостей особистості, які визначатимуть ефективність професійно-педагогічної діяльності у вищій школі [7].

Л. І. Воротняк, досліджуючи особливості підготовки майбутніх магістрів в умовах вищих педагогічних навчальних закладах, звертає увагу на використання педагогічної технології для формування полікультурної компетенції магістрантів [4]. Автор зазначає, що метою педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах є підготовка високоосвіченої особистості, здатної до творчої діяльності, готової до самореалізації та самовизначення в професійній, суспільній і особистій сферах життєдіяльності, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, з позицією громадянина світу, члена світового співтовариства з почуттям загальнолюдської відповідальності за долю нашої планети [4, с.49].

У процесі дослідження Л. І. Воротняк визначає умови, що повинні сприяти, на думку автора, підвищенню ефективності формування полікультурної компетентності. Це, зокрема: удосконалення навчально-методичного забезпечення; урахування особливостей позааудиторної міжкультурної комунікації; соціально-педагогічна адаптація індивідуальних особистісних потреб та властивостей магістрів [4, с.52].

Отже, аналіз сучасних досліджень проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вишого навчального закладу непедагогічного профілю показав, що підготовка майбутніх магістрів до викладацької діяльності у непедагогічних навчальних закладах

Психологи називають це синкретичним навчанням, тобто відбувається одночасне сприймання зорового та слухового матеріалу. Як відомо, якщо інформація сприймається лише слухом, засвоюється 20% її обсягу; якщо лише за допомогою зору, запам'ятовується 30% матеріалу. За умови комбінованого поєднання, «включення» слухового й зорового каналів інформації можна засвоїти до 60% інформації [5].

Мультимедійні засоби, власне, й включають у себе звук, текст, зображення та відеоматеріали, що і робить процес навчання інтенсивним і мотивує студентів до навчання.

Засоби мультимедіа відіграють велику роль у сучасній освіті. Використання комп'ютерів у навчальній та позанавчальній діяльності дозволяє розв'язати такі проблеми: індивідуалізацію та диференціацію навчання; мотивацію навчання; запобігання складнощів у роботі з друкованими виданнями; дефіцит часу.

Основну роль у розв'язанні цих проблем відіграють саме мультимедійні засоби. Вони є простими у використанні й викладач не може не використовувати їх для формування мовної компетенції на своїх заняттях. Вони дозволяють використовувати нові форми та методи навчання для розвитку мислення студентів.

Комп'ютер найкращим чином «вписується» у структуру навчального процесу, найповніше відповідає дидактичним вимогам і максимально наближає процес навчання АМ до реальних умов. Новітні технології суттєво розширюють можливості викладачів індивідуалізувати навчання, активізувати пізнавальну діяльність, адаптувати процес навчання до індивідуальних особливостей студентів.

Комп'ютер є інструментом, який організовує самостійну роботу студентів і керує нею, особливо у процесі тренувальної роботи з мовним матеріалом. Використання комп'ютерів на заняттях з АМ значно підвищує інтенсивність навчального процесу [4, 299]. При навчанні за допомогою мультимедійних засобів засвоюється значно більший обсяг виучуваного матеріалу, аніж при традиційному навчанні. Крім того, студенти набагато якісніше оволодівають фонетичними навичками й уміннями за допомогою аудіозаписів автентичного мовлення.

Специфіка предмету "Практичний курс англійської мови" полягає в тому, що основним компонентом змісту навчання АМ є навчання різних видів мовленнєвої діяльності: говорінню, аудіюванню, читанню, письму. Слід розуміти, що навчати мовленнєвій діяльності можна лише в живому процесі спілкування, а для цього потрібен партнер.

Комп'ютерна програма, компакт-диск, якими б інтерактивними вони при цьому не були, можуть забезпечити лише квазіспілкування (тобто спілкування з машиною). Виключенням є лише телекомунікації, коли студенти вступають у живий діалог (писемний чи усний) із реальним партнером – носієм мови [3, с. 151].

Мультимедійні кабінети у ВНЗ дозволяють проводити заняття на якісно новому рівні, комп'ютерні презентації допомагають звернути увагу студентів на важливі моменти і створювати наочні образи у вигляді ілюстрацій, схем, діаграм, графічних композицій тощо. Уможливується робота із програмами *Microsoft Word*, *Microsoft Excel*, *Microsoft Power Point*, використання мультимедійного проектора, пошук у мережі Інтернет.

Персональний комп'ютер може бути використаний викладачем для

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом проблема використання мультимедіа засобів у ВНЗ досліджується за такими напрямками: методи та засоби створення мультимедійних дистанційних курсів (О. Веренич); проектування й конструювання мультимедійних навчальних посібників (О. Уварова); проблеми визначення мультимедіа в освіті (О. Пінчук); теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у вищій школі на основі системного підходу (П. Стефаненко); активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання (О. Собасва); формування інформаційної культури майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (М. Коляда); особливості культури мультимедіа (О. Шликова); особливості використання мультимедійної навчально-контролювальної системи (О. Чайковська); методи створення та впровадження навчального звукового супроводу наочного зображення, анімації та відеофрагментів під час проведення навчальних занять (Г. Аствацатуров).

Мета статті. За мету статті поставлено завдання висвітлити основні особливості використання мультимедійних технологій на заняттях з АМ у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Мультимедіа – це сукупність комп'ютерних технологій, в якій одночасно використовується кілька інформаційних середовищ: графіка, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід. [7, с. 85]. Іншими словами, «мультимедійна програма» – це програма, при створенні котрої застосовується мультимедіа-технологія. [2, с. 29].

Із моменту появи таких перших мультимедійних засобів навчання, як магнітофон, діaproектор, кінопроектор, обладнання лінгафонних кабінетів, усі вони активно використовуються на заняттях з АМ. Проте за останній час технічний прогрес досягнув значних висот. Разом із тим, з'явилися нові можливості застосування засобів мультимедіа.

Не зважаючи на той факт, що проблема навчання АМ посідає значне місце у навчальному процесі, вона ще не є остаточно розв'язаною і потребує подальших досліджень. Необхідно дослідити умови вибору мультимедійних технологій навчання, структурування навчального процесу з їхнім використанням. Нині в кожному ВНЗ є комп'ютерні аудиторії, оснащені мультимедійними проекторами й іншими допоміжними засобами, але не всі викладачі вміють користуватися цими інструментами. Освітня система протягом багатьох десятиліть шукає шляхи вдосконалення роботи зі студентами. Частина викладачів ще продовжує навчання традиційними методами, однак усі погоджуються з унеможливленням подальшого розвитку освіти без комп'ютерних технологій. Різні аспекти використання мультимедійних засобів у царині освіти обмежуються колом питань використання технічного засобу навчання або комп'ютерно орієнтованого засобу навчання «нового» покоління, котрому притаманні такі характерні ознаки: можливість поєднання інформації, представленої у різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація) й інтерактивний режим роботи з інформацією [10]. Оскільки інформація надається в різних формах, це підвищує досвід користувача та дозволяє швидше засвоювати інформацію [6, с. 93].

Застосування технічного обладнання та мультимедіа в едукативному процесі дозволяє підвищити результати розуміння та запам'ятовування виучуваного матеріалу.

здійснюється досить поверхнево, не враховуючи при цьому особистісної мотиваційної готовності магістратів до здійснення викладацької діяльності та специфіки їх майбутньої фахової підготовки.

Висновок. Таким чином, проблема підготовки магістратів ретельно вивчається сучасними вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Разом з тим слід зазначити, що підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю ще недостатньо розроблена. Зокрема, чітко не визначені концептуальні підходи до педагогічної освіти магістратів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, не обґрунтовано модель та критерії ефективності розвитку педагогічної освіти магістратів. Потребує ретельного дослідження проблема концепції педагогічної освіти магістратів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю. Саме ці проблеми і отримають ретельний аналіз і вивчення у нашому подальшому дослідженні.

Резюме. Підготовка майбутніх фахівців до викладацької діяльності в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю набуває вагомості актуальності саме в умовах реформування сучасної системи вищої освіти, що зумовлене активним запровадженням у педагогічний процес гуманітарної складової. **Ключові слова:** магістратура, магістрант, професійно-педагогічна підготовка, компетентнісний підхід.

Резюме. Подготовка будущих специалистов к преподавательской деятельности в условиях магистратуры высшего учебного заведения непедагогического профиля особо актуально именно в условиях реформирования современной системы высшего образования, которое обусловлено активным внедрением в педагогический процесс гуманитарной составляющей. **Ключевые слова:** магистратура, магистрант, профессионально-педагогическая подготовка, компетентностный подход.

Summary. Preparing of the future specialist to teaching in the graduate of the university of non-teaching profile acquires the considerably importance in the reformation of modern higher educational system, which is caused by the introduction of active pedagogical process in the humanitarian component. **Keywords:** master, undergraduate, vocational and educational training, competence approach.

Література

1. Батченко Н.Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії / Н.Г.Батченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, № 1-2, 2012. – С. 49-54.
2. Бедь В., прот. Проблеми розвитку богословської освіти в духовних навчальних закладах Української Православної Церкви в умовах запровадження Болонського процесу в освітньому просторі України (доповідь на пленарному засіданні перших Покровських міжнародних просвітницьких читань 16 жовтня 2007 року, м. Київ). Режим доступу: <http://orthodox.org.ua/article/arkh%D1%96mandrit-v%D1%96ktor-bed-0>
3. Безсмолий Є.Б. Формування педагогічної культури юристів у процесі підготовки майбутніх магістрів з правознавства // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2001. – № 2. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_2/11bebmmp.pdf
4. Воротняк Л.І. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних

закладах / Л.І.Воротняк // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. А.Й.Сиротенко. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – Вип. 3. – 216 с.

5. Девтерова Т.В. Особливості вивчення педагогіки вищої освіти магістрами технічних факультетів НТУУ "КП" 2005 р. Режим доступу http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2005-1/04_Devtorova.pdf

6. Лебедик Л.М. Принципи педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи / Л.М.Лебедик // Вісник Львівського університету, 2009. - № 25 / III. - С.184-188.

7. Романишин Л.М. Професійна підготовка майбутніх економістів до викладацької діяльності в умовах магістратури. Режим доступу www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Romanishin.pdf

8. Нейматов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я.М.Нейматов – Москва: Алгоритм, 2002. – 480 с.

УДК 37.036

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мухтерем Э. Ф.,

преподаватель кафедры музыкального искусства РВУЗ «КИПУ»

Постановка проблемы. Вопрос о человеке как субъекте культурного творчества является одним из важнейших в проблематике современной культуры. События последнего времени подтвердили, что девальвация духовных ценностей, размытость ценностных ориентиров и общественных идеалов оказали негативное влияние на общественное сознание, на состояние культуры общества в целом, и резко снизили воздействие детского театра на эстетическое воспитание ребенка, позитивное моделирование картины мира ребёнка, формирование целостного потенциала личности. В условиях коммерциализации искусства, влияния различных антигуманных факторов на отечественную культуру, сведения к минимуму внимания, уделяемого родителями формированию ценностных ориентиров школьников, использование театра для воздействия на эстетическое воспитание ребёнка, позитивную мотивацию его поступков на явления современной жизни в условиях социализации личности может представлять не только теоретический, но и практический интерес. Использование театрального искусства для младших школьников в условиях школы в настоящее время продолжает оставаться важной составляющей частью культуры, так как велика его роль в отражении и формировании картины мира ребёнка.

Цель статьи – заключается в исследовании феномена детского театра в школе, анализе его полифункциональной природы, выявлении его места в развитии эстетической культуры младших школьников.

Анализ последних исследований. Поиски решения задач исследования возможностей театрального искусства в эстетическом воспитании детей связаны с тем, что театр для детей как специфический социальный институт культуры занимает особое место в системе ценностного постижения культуры юным зрителем и в процессе определения им личностных идеалов и ценностей, совпадающих или несовпадающих с ценностями антропологическими. Понять почему ребенок обращается к искусству или обходится без него в современных

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Бусел.– К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1140 с., 1140

5. Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов / М.О. Ермихина: автореф. дис. на получение степени канд. психол. наук: 19.00.07 „Возрастная и педагогическая психология”. / М.О.Ермихина. – Казань, 2003, – 20 с.

6. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: Навч.- метод. комплекс / Автор.-упоряд. О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та інші. / За заг. ред.: І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко - К.: Фенікс, 2007. - 528 с.

7. Кон И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). / И.С.Кон. – М.: Прогресс, 1988. – 125 с.

8. Кон И.С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе / И.С.Кон. // Советская этнография. – 1987. – № 6. – С.31.

9. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: [навчальний посібник] /В.П. Кравець. - Тернопіль: Джура, 2003. - 416 с.

10. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / За заг. ред. Г. М. Лактіонової. - К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. - 96 с.

11. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. - М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. - 319 с.

12. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод. матеріали / за заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2004. – 107 с.

УДК 371.134: 811.1/2 + 81'24 (045)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Шарий Дмитро Юрійович,

Навчально-науковий інститут іноземних мов

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Нині прийнято вважати, що сучасна система освіти з появою Інтернету, завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій (далі ІТ), вступила в нову фазу свого розвитку. Вже складно уявити життя без науково-технічного прогресу та мультимедійних технологій. Можна навести приклади використання цих технологій у всіх галузях сучасного життя.

У нашому випадку йдеться про освітню галузь. У ній можна досягти значного прогресу, якщо запроваджувати потрібні ІТ, які дадуть змогу студентам якісніше засвоювати матеріал, а викладачам – зробити навчальний процес у вищих навчальних закладах (далі ВНЗ) насиченим і продуктивним.

Для підвищення ефективності процесу навчання слід частіше використовувати мультимедійні засоби. Проте непродумане й неструктуроване їхнє застосування без урахування педагогічного досвіду може лише погіршити едукативний процес. Тому необхідно визначити основні особливості використання мультимедійних технологій на заняттях з англійської мови (далі АМ) у ВНЗ.

спрямованість, в основі якої лежить усвідомлена чи неусвідомлена оцінка дитини, що відображається у способах та формах взаємодії з нею.

Батьківська відповідальність – це відповідальність перед соціумом і перед безособовою природою. Повне усвідомлення його змісту із суспільної й особистої точки зору, розуміння реальних проблем та обов'язків пов'язаних з батьківством, свідоме рішення цих проблем, підготовка себе до їх реалізації. Стиль сімейного виховання – найбільш характерні типи ставлення батьків до дитини, певні засоби та методи педагогічного впливу на неї, які знаходять своє відображення у своєрідній манері спілкування, тактильній взаємодії, моральній підтримці дитини. Це своєрідне поєднання ціннісних орієнтацій подружньої пари, батьківських установок та сподівань, батьківського ставлення, батьківських почуттів, батьківських позицій та батьківської відповідальності [5].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити наступний висновок, що усвідомлене батьківство є інтегрованим явищем, яке передбачає високу ступінь усвідомлення батьком і матір'ю сімейних цінностей, настанов, очікувань, позицій, почуттів, батьківського ставлення і відповідальності; розуміння себе, своїх реакцій, мотивів батьківської поведінки, батьківських мотивів, цінностей; розуміння свого партнера, його реакцій і мотивів сімейної поведінки; усвідомлення своєї батьківської єдності у відповідності з суспільними потребами й уявленнями про усвідомлене батьківство. Усвідомлене батьківство складається з чотирьох компонентів – зовнішніх (суспільного, батьківської сім'ї, власної сім'ї) та суб'єктно-індивідуального, чотирьох складових – когнітивної, емоційної, поведінкової та мотиваційно-ціннісної, та трьох рівнів – усвідомленого, частково усвідомленого та не усвідомленого.

Резюме. В статті розглянуто теоретичні підходи до поняття батьківство. Проаналізовано особливості поняття усвідомлене батьківство в психолого-педагогічній літературі. Запропоновано власну модель усвідомленого батьківства. **Ключові слова:** батьківство, усвідомлене батьківство, модель, компонент, рівень.

Резюме. В статье рассмотрены теоретические подходы к понятию отцовство. Проанализированы особенности понятия осознанное родительство в психолого-педагогической литературе. Предложено собственную модель осознанного родительства. **Ключевые слова:** родительство, осознанное родительство, модель, компонент, уровень.

Summary. The article describes the theoretical approaches to the concept of parenthood. The features of the concept of conscious parenthood are analyzed in psychological and educational literature. Proposed own model of conscious parenthood. **Keywords:** parenthood, conscious parenthood, model, component level.

Література

- Бевз Г. М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри: монографія / Г.М. Бевз. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 352 с.
- Безпалько О. В. Системний підхід до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді / О. В.Безпалько // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 3. – С. 46–54.
- Братусь І. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини (методичні матеріали) / І. Братусь, А. Гулевська-Черниш, Т. Лях // Прак. психологія та соц. робота – 2002. – № 5. – С. 36–49.

условиях помогают труды Ю.П. Азарова, В.А. Асмуса, Н.Н. Бахтина, В.С. Библера, Л.С. Выготского, Ю.Н. Давыдова, С.Н. Иконниковой, Л. Кольберга, И.С. Кона, Д.С. Лихачёва, Э.С. Маркаряна, Ж. Пиаже, Е.А. Покровского, В.А. Ремизова, М.Херсковица, Э. Эриксона.

Изложение основного материала. Каждое искусство, располагая особыми средствами воздействия, может и должно внести свой вклад в общую систему эстетического воспитания школьников. Театр как никакой другой из видов искусства обладает наибольшей «емкостью». Он вбирает в себя способность литературы словом воссоздать жизнь в ее внешних и внутренних проявлениях, но слово это не повествовательное, а живо-звучащее, непосредственно действенное. При этом в отличие от литературы, театр воссоздает действительность не в сознании читателя, а как объективно существующие, расположенные в пространстве картины жизни (спектакля). И в этом отношении театр сближается с живописью. Но театральное действо находится в непрерывном движении, оно развивается во времени - и этим оно близко музыке. Погруженность в мир переживаний зрителя сродни тому состоянию, какое испытывает слушатель музыки, погруженный в свой мир субъективного восприятия звуков. Искусство театра владеет поразительной способностью сливаться с жизнью. Сценическое представление хоть и происходит по ту сторону рамп, в моменты высшего напряжения стирает грань между искусством и жизнью и воспринимается зрителями как самая реальность. Притягательная сила театра и заключается в том, что «жизнь на сцене» свободно утверждает себя в воображении зрителя.

Такой психологический поворот происходит потому, что театр не просто наделен чертами действительности, но сам по себе являет художественно сотворенную действительность. Театральная действительность, создавая впечатление реальности, обладает своими особыми законами. Правду театра нельзя мерить критериями жизненного правдоподобия. Психологическую нагрузку, которую берет на себя герой драмы, человек в жизни вынести не может, потому что в театре происходит предельное уплотнение целых циклов событий. Свою внутреннюю жизнь герой спектакля часто переживает как сгусток страстей и высокую концентрацию мыслей. И все это воспринимается зрителями как должное. «Невероятное» по нормам объективной реальности - это вовсе не признак недостоверного в искусстве. В театре «правда» и «неправда» имеют другие критерии и определяются законом образного мышления. «Искусство переживается как реальность всей полнотой наших психических «механизмов», но одновременно оценивается в своем специфическом качестве рукотворно-игрового «невсамделишного», как говорят дети, иллюзорного удвоения реальности» [2; 303].

«Художественное произведение создается для того, чтобы оно жило - жило почти в буквальном смысле этого слова, т.е. вошло, подобно переживаемым событиям реальной жизни, в духовный опыт каждого человека и всего человечества» [2; 302].

Жизнь театрального искусства в школе (урок театра, факультатив по театральной культуре или любительский театральный коллектив) - это всегда основание для межличностного общения учеников, возможность размышлений об искусстве и жизни, это творческий процесс знакомства с искусством и постижения законов театра, усвоения определенных знаний о нем.

Театральное воспитание в школе, как правило, направлено на: воспитание

основ зрительской культуры; развитие навыков театрально-исполнительской деятельности; накопление учащимися знаний об искусстве театра.

В конкретном обращении к школьнику эти три направления переплетаются и дополняют друг друга. Театральная терминология усваивается лучше, если опирается на зрительский опыт или на опыт собственной исполнительской деятельности. Исполнительское же творчество, в свою очередь оценивается по критериям, освоенным в процессе накопления зрительской культуры.

Поступление ребенка в школу создает объективные условия для целенаправленного приобщения детей к театру. Важно, чтобы с первого класса началось накопление того минимума театральных впечатлений, который бы явился основой для эстетического развития и последующего систематического художественного образования ребенка.

Практики, которые включают элементы театра в уроки в начальной школе, особенно подчеркивают, что театр позволяет создать психологически комфортную атмосферу занятий. Театральные упражнения, которые дети выполняют на уроках, направлены на реализацию следующих целей: погружают детей в присущую этому возрасту стихию игры, сглаживая рамки урока; развивают у детей внимание, воображение, мышление, волю, память (так необходимее ребенку для дальнейшего успешного обучения и искусства); развивают и поддерживают познавательные потребности ребенка; создают для ребенка привычную игровую атмосферу, позволяющую ему плавно перейти от одной ведущей деятельности (игры) к другой (учебной).

В младшем школьном возрасте занятия театром помогают развитию внимания, поскольку в этом возрасте происходит интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. Театральная педагогика выступает в роли незаменимого корректора, предлагая развивающие театральные игры, упражнения на внимание. Например, задания, в которых нужно точно повторить или дополнить исполнение этюда, показанного товарищем; игры или задания, в которых каждый должен выступить только в свое время и на своем месте; послушать звуки улицы, дома, комнаты и поделиться с ребятами услышанным (большой, средний, малый круг внимания); упражнения со стульями и т.д.

Представляется целесообразным выполнение упражнений в сопровождении музыки. Последовательность их выполнения предполагает движение от простых упражнений, направленных, прежде всего на развитие у детей чувства ритма, к упражнениям образно-игровым (поезд, мотылек, бабочка) и упражнениям, в музыкальной основе которых содержатся образы абстрактные (огонь, солнечные блики, снег).

Развивая у школьников такие умения, как способность ориентироваться в предлагаемых обстоятельствах, во времени и пространстве, умение быстро овладевать новым движением, темпом, ритмом, упражнения способствуют формированию внутренней собранности, готовности активно включиться в творческий процесс.

Занятия театральной деятельностью помогают также развитию памяти. Младший школьный возраст сензитивен для становления произвольного запоминания. Ребенок может с помощью взрослых овладеть приемами смыслового, логического запоминания. Педагоги и психологи используют

Сімейні цінності розглядаються як відносна стійкість цінностей особистісного утворення. Необхідність передачі цінностей від покоління до покоління робить провідною роль батьків у формуванні цінностей дитини. Формування і розвиток батьківських настанов й очікувань корегує ідеальні і реальні образи дитини і батьків. Формування сімейних цінностей базується на батьківських настановах й очікуваннях, які реалізуються у спрямованості особистості батьків і спрямованості їх поведінки. До традиційно сімейних цінностей відносяться: шлюб, народження і виховання дітей, багатодітність, розуміння батьківства як творчої самореалізації, високий престиж материнства і батьківства. Батьківське відношення – навички і форми спілкування батьків, аналіз взаємодії у родині, розвиток поваги до особистості дитини. Усвідомлене сприйняття дитиною батьківського відношення допомагає розвитку і корекції батьківського відношення.

Суспільний компонент
(усвідомлення своєї батьківської єдності у відповідності з суспільними потребами й уявленнями про усвідомлене батьківство)



Компонент батьківської родини
(розвиненість, стійкість і компліментарність компонентів в інтегральній психологічній структурі батьківства, усвідомлення батьківської єдності себе і своїх батьків)



Компонент власної родини
(розуміння свого шлюбного партнера, його реакцій, мотивів батьківської поведінки, усвідомлення батьківської єдності себе і свого шлюбного партнера)



Суб'єктно-індивідуальний компонент

складова рівень	когнітивна	емоційна	поведінкова	мотиваційно-ціннісна
усвідомлений	стилі сімейного виховання, батьківські почуття, батьківська відповідальність, батьківське ставлення			
частково усвідомлений	батьківські відносини			
неусвідомлений	сімейні цінності та настанови батьківські позиції			

Рис. 1 Модель усвідомленого батьківства

Батьківські почуття – уміння співпереживати почуття членів родини, а також, спосіб вираження власних почуттів. Батьківські позиції – реальна

виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості [10, с. 50].

На думку авторського колективу (О. В. Безпалько, І. Д. Звереві, З. П. Кияниці, В. О. Кузьмінського) усвідомлене батьківство розглядається як соціально-психологічний феномен, що, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості [6].

Ця форма усвідомленого батьківства включає такі складові компоненти, як: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності); батьківські установки та сподівання; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківську відповідальність; стиль сімейного виховання. Кожен із компонентів усвідомленого батьківства, за Р. Овчаровою, охоплює три складові, а саме: когнітивну (знання), емоційну (почуття, погляди, судження) та поведінкову (уміння, навички, дії) [11].

Е. Нестерова у своїх дослідженнях справедливо зазначає, що усвідомлення особливостей батьківства виступає одним із чинників прогнозу його ефективності. Найбільш доступними для усвідомлення батьківства, на думку О. Смірнкової, є стилі сімейного виховання, тобто соціалізуючі впливи, батьківські почуття та батьківська відповідальність; частково доступними для усвідомлення є батьківські відносини, а неусвідомленими компонентами виступають цінності, настанови та батьківські позиції [1].

Запорукою ефективного батьківства та гармонійності стилю сімейного виховання є усвідомленість. Усвідомлене батьківство включає в себе:

- усвідомленість сімейних цінностей, настанов і очікувань батьків, батьківських позицій, почуттів, батьківського відносини, батьківської відповідальності, стилю виховання;
- розуміння себе, своїх реакцій, мотивів батьківської поведінки, усвідомлення батьківської складової своєї особистості;
- розуміння свого партнера, його реакцій, мотивів батьківської поведінки, усвідомлення батьківського єдності себе і свого шлюбного партнера, включаючи потребу в батьківському єдності (усвідомлення себе батьками, а не тільки матір'ю і батьком);
- розвиненість, стійкість і компліментарність компонентів в інтегральній психологічній структурі батьківства [5]

Тому усвідомлене батьківство – це інтегроване явище, яке передбачає високу ступінь усвідомлення батьком і матір'ю сімейних цінностей, настанов, очікувань, позицій, почуттів, батьківського ставлення і відповідальності; розуміння себе, своїх реакцій, мотивів батьківської поведінки, батьківських мотивів, цінностей; розуміння свого партнера, його реакцій і мотивів сімейної поведінки; усвідомлення своєї батьківського єдності у відповідності з суспільними потребами й уявленнями про усвідомлене батьківство. Усвідомлене батьківство складається з чотирьох компонентів – зовнішніх (суспільного, батьківської сім'ї, власної сім'ї) та суб'єктно-індивідуального, чотирьох складових – когнітивної, емоційної, поведінкової та мотиваційно-цінної та трьох рівнів – усвідомленого, частково усвідомленого та не усвідомленого (рис. 1).

Для формування усвідомленого батьківства важливе значення має когнітивна складова його компонентів.

методики, направленные на овладение ребенком мнемической деятельностью и учитывающие индивидуальные характеристики памяти ребенка: ее объем, модальность (зрительная, слуховая, моторная) и т.д. На театральных уроках очень полезно заниматься сочинением маленьких сказок и их дальнейшим разыгрыванием. Этот вид работы может способствовать развитию не только логической памяти, но и воображения, мышления. Очень полезны игры в ассоциации, упражнения на память физических действий и т.д.

Развитию мышления также может способствовать театральное искусство. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. С развитием мышления связано возникновение важных новообразований младшего школьного возраста: анализа, внутреннего плана действий, рефлексии. Овладение анализом начинается с умения ребенка выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки, с умения сопоставлять один предмет с другим, обладающим иными свойствами. Для развития умения выделять различные свойства явлений и предметов полезно делать театральные упражнения, в которых можно отыскать причины тех или иных явлений, например, при анализе пословиц и поговорок. (Почему «Не все то золото, что блестит», «На воре шапка горит» и т.д.).

В младшем школьном возрасте начинает формироваться рефлексия, поэтому так важны на театральных занятиях выполнение действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает. Следует отметить качественное своеобразие мышления ребенка в младшем школьном возрасте. Примерно до 10 лет у детей активизируется преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система, поэтому подавляющее большинство младших школьников относятся не к мыслительному, а к художественному типу. Поэтому целенаправленное развитие теоретического мышления детей следует сочетать с не менее целенаправленным совершенствованием мышления образного. Обобщая зрительский опыт и собственную практику игр-выступлений учеников, возможно постепенное и последовательное знакомство детей со слагаемыми сценического образа. Для этого в театральных заданиях конструируются разные сочетания: те же слова и другое поведение, то же поведение и другие слова, меняется (или не меняется) костюм, меняется (или не меняется) место действия и предлагаемые обстоятельства.

Понятие о предлагаемых обстоятельствах хорошо закрепляется в процессе работы с учащимися над «вежливыми действиями». Вежливое поведение тренируется в разных обстоятельствах: надо вежливо позвать человека, надо вежливо спросить, вежливо ответить, сделать замечание, обсудить и т.п. Очень полезно сочинять и проигрывать разные жизненные ситуации и истории, где выполняются «вежливые действия». Учениками должно быть практически освоено понимание того, что поведение, действие являются выразительным языком актера. Особое внимание следует уделять театральным занятиям, которые формируют у детей представления об образе героя в театре. Наблюдения в окружающей действительности (на улице, в транспорте, в школе, в магазине и т.д.) позволяют обратить внимание учеников на характерность и особенности в отличиях поведения разных людей.

В начальной школе очень полезны игры-драматизации по сказкам, рассказам, стихам, басням Л. Толстого, С. Маршака, С. Михалкова, А. Барто и других авторов, которые приближаются по своему типу к творческим играм. Это небольшие этюды, сценки, в которых импровизация имеет первостепенное значение, так как в них уже заключаются элементы обучения детей умению действовать в предлагаемых обстоятельствах. Задача данного этапа познания ребенком театрального искусства - воспитание у младших школьников способности «улавливать и эмоционально воспринимать смысл поступков героев в произведении, взятом для драматизации, видеть (воссоздавать) в воображении то, о чем говорится в тексте» (Ю. И. Рубина).

Дети участвуют в создании постановки, предлагая свои изменения. Возможно, сами придумывают (может быть, пишут) и сами играют свои сценки. Происходит освоение родного языка, законов логического мышления, постижение всей душевной красоты и многообразия литературы и искусства. И, может быть, самое важное: умело подобранный репертуар воспитает в детях любовь к прекрасному, к великому, к настоящему. Ребенок, воспитанный в атмосфере сотрудничества, взаимовыручки, взаимопонимания между взрослыми и детьми, через всю жизнь и все соблазны пронесет искорку любви к родному дому, к красоте, к своему детству. А ведь это та малость, которая зачастую останавливает нас от рокового шага в самые трудные и искусительные мгновения жизни.

Вывод. Для детей театр — это икона мира, которую они создают, играя в него. Театр восстанавливает разрушенную неумелым образованием цельную картину мира в детских душах, помогает им найти себя. Театр помогает ребенку освоить мир — как литургия, будучи высшим синтезом человеческих искусств, являет мир горний, помогая нам изменить себя для будущей жизни в этом горнем мире.

Литература

1. Гачев Г.Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр. — М.: Просвещение, 1968. — 288 с.
2. Каган М.С. Эстетика как философская наука. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 544 с.
3. Рубина Ю.И., Завадская Т.Ф., Шевелев Н.Н. Театральная деятельность школьников. — М.: Просвещение, 1983. — 176 с.
4. Шпет Г.Г. Театр как искусство // Философия и психология культуры. — М.: Наука, 2007. — С. 394-411.

УДК 378. 637.233

АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ З ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДЛЯ 5-9 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Полішук Н. М.,

здобувач кафедри педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни передбачають створення нових

стадію розвитку дитини, на яку припадає дошкільний вік, відповідно до психоаналітичної періодизації дитячого розвитку;

7) феноменологічний підхід виділяє й описує функції батьків, особливості їхньої поведінки, переживань, установок, очікувань. Досліджуються типи й стилі батьківської поведінки, стосунків, позицій тощо;

8) онтогенетичний підхід доводить, що особливості батьківського ставлення визначаються не тільки культурним і соціальним статусом особистості, але і її власною психічною історією до й після народження. Виділяються етапи розвитку батьківства від планування до реалізації в першому й другому поколіннях, етапи вагітності, зв'язок вагітності з розвитком особистості, вагітність як стадія розвитку материнства. На протязі онтогенезу деякі види досвіду (взаємини із власною матір'ю, контакти з дітьми й виникнення інтересу до них у дитинстві, інтерпретація батьківства у зв'язку зі шлюбом і статеву сферою, а також конкретний досвід взаємодії з дітьми) впливають на зміст ставлення матері або батька до дитини, своєї батьківської ролі й інтерпретацію своїх переживань із приводу батьківства (І.А. Захаров, Дж. Леві, С.Ю. Мещерякова, В. Міллер, Г.В. Скобло, Г.Г. Філіппова та ін.).

9) системний підхід (Е.Г.Ейдемільер, Р.В.Овчарова, В.Сатір, В.В.Юстицький тощо). У його рамках батьківство розглядається як складно організоване соціально-психологічне явище, що включає сукупність ціннісних орієнтацій, установок і очікувань, батьківських почуттів, позицій, відповідальності та стилю сімейного виховання, і аналізується по відношенню до індивідуально-особистісним особливостям чоловіка або жінки, до сімейної системи в цілому (як єдиний подружній план ціннісних орієнтацій, батьківських позицій, почуттів і так далі), у взаємозв'язку з батьківськими сім'ями та системою суспільства.

Великий тлумачний словник сучасної української мови батьківство визначає як «...кровну спорідненість між батьком і його дитиною» [4, с.186]. Ч. Лактинова під батьківством розуміє процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [12, с.94]. Зі свого боку, І. Братусь у поняття «батьківство» вкладає комплекс соціальних, психологічних, медичних й інших умов, що дають змогу родині мати стільки дітей, скільки вона бажає [3, с.37]. Т. Лях, А. Капська розуміють батьківство як факт походження дитини від одного чоловіка, юридично посвідчений записом у державних органах РАГСу [3, с.38]. О. Безпалько під батьківством розуміє процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку та навчання дітей. На її думку, батьківська позиція характеризується такими ознаками, як адекватність, гнучкість і перспективність. Причому в період становлення батьківство є нестійкою структурою, яка проявляється в неузгодженості деяких компонентів між батьками, супроводжується періодично виникаючими конфліктними ситуаціями, відрізняється рухомістю структури, тоді як розвинена форма батьківства характеризується відносною стабільністю [2, с. 47].

Термін «усвідомлене батьківство» тільки-но починає входити у науковий словник, його зміст ще остаточно не визначений. За визначенням В. Кравця, усвідомлене батьківство - «...це повне взяття на себе відповідальності за процес зачаття й народження здорових дітей» [9, с. 244].

І.В. Братусь вважає, що «усвідомлене батьківство може бути визначене як сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються

усвідомленого батьківства розробляється представниками різних галузей наукового знання - соціологами, філософами, психологами, педагогами. Широко вивчаються проблеми сім'ї, молоді, сім'ї, сімейного виховання (А. Мудрик, А. Антонов, Н. Кузнецова тощо); розвитку особистості дитини у сім'ї (Ю. Гіппенрейтер, А. Захаров, А. Варга, С. Ковальов, В. Леві, А. Прихожан, А. Співаковська тощо); підготовки молоді до сімейного життя (З. Зайцева, Т. Поспілий, І. Трухін, Т. Трапезніков, Є. Сичова, Н. Феоктистова тощо); сутності батьківства (О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, І. Зверева, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Лещенко та ін.); усвідомленого батьківства в психологічному аспекті (Р. Овчарова, М. Єрміхіна, І. Кон, А. Співаковська, В. Столін, Г. Філіпова, І. Хамитова та ін.) але вивчення теоретичних підходів до поняття „усвідомлене батьківство”, залишається досить новою для нашого суспільства.

Метою статті є вивчення теоретичних підходів до поняття „усвідомлене батьківство”.

Виклад основного матеріалу. Історію дитячо-батьківських відносин прийнято ділити на дві епохи: до XVIII століття, коли індивідуальне батьківство не було інституціалізовано, а дітей не помічали і часто кидали; та після, коли зі зміною ролі дитини в цивілізованому суспільстві модель сім'ї поступово ставала дитинотоцентричною [7]. І хоча такий поділ носить умовний і неоднозначний характер, практично всі сучасні вчені згодні з тим, що визначення материнських і батьківських ролей в нинішньому розумінні цього слова - це явище, яке супроводжувало народження індивідуалізованої і інтимиізованої нуклеарною сім'ї буржуазного типу [8].

Здійснивши аналіз психологічної літератури з цієї проблеми, ми зробили висновок, що єдиного тлумачення терміна „батьківство” немає. Виокремлено наступні підходи до проблеми батьківства:

1) дуальний підхід – з одного боку, батьківство це цілісне явище в контексті материнсько-дитячих стосунків, з іншого боку, батьківство це самостійний феномен, центральним утворенням якого є особистість матері або батька (Т.А. Гурєєва, Ю.Є. Скронна, Г.Г.Філіппова);

2) культурно-історичний підхід – вплив моделей родини, дитинства й цінностей, прийнятих у певній культурі, на поведінку матері або батька та їх переживання (Л.С.Виготський тощо);

3) біологічний підхід – у цей напрямок об'єднані дослідження, у яких велике значення надається еволюційним аспектам формування фізіологічних, мотиваційних і поведінкових механізмів батьківства;

4) етологічний підхід – батьківська поведінка це психічно більш складно організований і культурно видозмінений варіант поведінки тварин, спрямований на створення умов для повноцінного розвитку потомства (Д. Візел, Дж. Мітчелл, Н. Тінберген, Г. Харлоу, Д. Хьюбел та ін.);

5) культурно-антропологічний підхід розглядає батьківство як культурно детермінований феномен, що детермінований факторами історичної динаміки і який перебуває під впливом соціально-економічної ситуації. Батьківство трактується як одна з перспектив реалізації особистості в соціальному просторі (Дж. Ален, Е. Бедінтер, С. Де Бовуар, С. Фарейстон);

6) психоаналітичний підхід досліджує батьківство в контексті взаємодії дитини і батьків. Психоаналітики надають провідної ролі материнській фігурі. Фігура батька розглядалася в контексті проблем, пов'язаних з едіпальною

освітніх стандартів, оновлення та перегляд навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання.

Провідним у модернізації системи освіти України проголошується компетентнісний підхід як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. При цьому підкреслюється, що в розумінні компетентнісного підходу закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, що формується "від результату" ("стандарт на виході"). У цілому мета компетентнісного підходу полягає у забезпеченні якості освіти. При цьому компетентність виступає як найважливіший критерій якості освіти, його відповідності сучасним умовам і є сукупністю конкретних вимог до рівня підготовленості фахівця.

Аналіз досліджень та публікацій. У вітчизняній педагогіці й психології компетентнісний підхід виразно позначений у працях вітчизняних дослідників Т. Браже, Г. Вертохвостової, І. Єрмакова, І. Зимньої, А. Маркової, Н. Мілованової, А. Новікова, О. Овчарук, В. Серікова, Ю. Татура, А. Хуторського, В. Шадрікова, В. Циби, І. Якиманської та ін. Під поняттям "компетентнісний підхід в освіті" вітчизняні дослідники, зокрема О. Пометун розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості, результатом чого має бути формування загальної компетентності, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості.

Компетентність є багатофакторною якістю особистості. Вона припускає не лише наявність певного обсягу знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей, які є дуже важливими чинниками, а й ціннісних орієнтацій, усвідомлення учнем свого місця в суспільстві і розуміння світу навколо нього, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також здібностей та можливостей до постійного вдосконалення власного творчого потенціалу.

Як свідчать наукові дослідження, настанова на здоров'я, здоровий спосіб життя та здоров'язбереження формується в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу. Тому вчені зазначають, що починати формування здоров'язбережувальної компетентності особистості важливо ще зі школи, адже це єдина структура, через яку "проходить" усе населення країни. Саме цілеспрямоване систематичне навчання та виховання дозволяють ефективно здійснювати цей процес. Відтак роль школи у збереженні і зміцненні здоров'я є визначальною.

Важливу роль у системі навчання і виховання учнів відіграє предмет "Основи здоров'я", мета якого – формування та розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння всебічному розвитку дітей. Не останню роль у зазначеному процесі відіграє підручник з "Основ здоров'я" як джерело необхідної інформації. Підручники з основ здоров'я мають бути розроблені відповідно до Державного стандарту і чинної програми, відповідати сучасним вимогам щодо змісту навчального матеріалу, враховувати вікові особливості учнів.

Метою представленої статті є розробка авторської концепції підручників з основ здоров'я для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів із

зазначенням їх функцій, принципів відбору та побудови змісту, вибору методичного апарату.

Виклад основного матеріалу. Підручники з "Основ здоров'я" передбачають реалізацію таких функцій:

1. *Забезпечення засвоєння змісту галузі на рівні, визначеному Державним стандартом основної і повної загальної середньої освіти* [1] (відповідність навчального матеріалу підручника навчальній програмі, формування загально навчальних, загальнонавчальних, загальнонавчальних, загальнонавчальних предметних умінь та навичок, а також забезпечення формування загальних умінь і навичок з самоконтролю і самооцінювання).

2. *Дотримання основних дидактичних принципів* (науковості, фундаментальності, сучасності теоретичних навчальних матеріалів, оптимальності співвідношення та доступності обсягу теоретично - наукового матеріалу з основ науки з індивідуальними, психологічними й віковими можливостями та особливостями учнів, інтеграції та синтезу міжпредметних та спеціальних знань, умінь, навичок тощо).

3. *Методичне забезпечення.* наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи вправ (різномірних та диференційованих, для індивідуальної та групової роботи, творчого характеру, для формування різних видів життєвих компетентностей, для усіх видів контролю та самоконтролю тощо).

4. *Доступність підручника* (забезпечення зрозумілого й чіткого визначення головних програмових понять, доступність теоретичного навчального матеріалу для самостійного сприйняття учнем, відповідність системи вправ (завдань) віковому рівню розвитку учнів, їх попередній загальноосвітній підготовці та життєвому досвіду, відповідність словникового наповнення підручника віковому рівню учнів і тощо).

5. *Розвиваючий ефект навчального матеріалу* (наявність навчального матеріалу, що може впливати на мотивацію навчальної діяльності учнів, спрямованість матеріалу підручника на підготовку учнів до самонавчання, вплив навчального матеріалу на розвиток інтересу учнів до навчального предмета, на реалізацію творчого потенціалу тощо).

6. *Виховний потенціал підручника* (вплив навчального матеріалу на виховання в дитини стійких морально-етичних норм та загальнолюдських гуманістичних цінностей, громадянської позиції, естетичної культури і тощо).

7. *Ілюстративне оформлення підручника* (загальна естетика оформлення навчальної книги, добір ілюстративних засобів, повнота реалізації їх функцій, поліграфічне виконання тощо).

8. *Системність та доцільність додаткового матеріалу* (продуманість рубрикації, заголовків, сигналів - символів, доцільність об'єму та змісту матеріалів довідникового характеру).

Підходи до реалізації змістових ліній освітнього стандарту. Державний стандарт [1] ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітній галузі "Основи здоров'я та фізична культура". При цьому особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів. Компетентісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Діяльнісний

conditions, scientific organization of the academic work, the principle, experience, creative interaction, learning activities, student, teacher.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.

3. Раченко И. П. НОТ: кн. [для учителя] / Иван Петрович Раченко. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.

4. Топольник Я. Досвід наукової організації навчальної праці студентів як основа результативності навчального процесу / Яна Топольник // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LX. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 88 – 99.

5. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – М., 1990. – 448 с.

УДК 305-055+316.36

УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО: СУЧАСНА МОДЕЛЬ СІМ'Ї

Фадєєв Владислав Іванович,

кандидат психологічних наук, доцент

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Лемещенко Оксана Рудольфівна,

Севастопольський інститут

Міжрегіональної академії управління персоналом

Постановка проблеми. Стрімкі зміни, які відбуваються в сучасному світі, не можуть не впливати на життя пересічних жінок і чоловіків. З одного боку, вимоги часу диктують необхідність відходу від стереотипу, за яким жінка – домогосподиня та берегиня, а чоловік – здобувач та захисник, а з іншого боку – в суспільстві продовжують домінувати норми сімейних стосунків, за якими будь-які зміни вважаються порушенням традицій і навіть норм моралі.

Усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних та мало розроблених областей сучасної науки. Актуальність її вивчення обумовлена протиріччями між гостротою демографічних проблем, які пов'язані з падінням народжуваності, великою кількістю сімей, що розпадаються, лавиноподібним збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, зі зростанням кількості випадків жорстокого ставлення до дитини та недостатньою розробленістю програм соціальної та психологічної допомоги молоді, яка є потенційними батьками.

У липні 2011 року дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) в Україні розпочав соціальну кампанію „Відповідальне батьківство”, спрямовану на збільшення якості та кількості часу, який батьки проводять з дітьми. Гасло кампанії: „Ти визначаєш майбутнє своєї дитини”. Кампанія базується на трьох основних темах: 1) грудне вигодовування; 2) роль тата; 3) емоційний зв'язок між батьками та дітьми. „Відповідальне батьківство” має особливе значення, оскільки через побутові турботи люди часто забувають про питання духовного зростання і самовдосконалення власної дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зауважимо, що проблема

Резюме. Удосконалення процесу навчання неможливе без наукової організації розумової праці майбутнього вчителя. Основними принципами наукової організації навчальної праці є принципи організації дій; принципи вимірювань у педагогіці та загальноорганізаційні принципи. До дидактичних умов наукової організації навчальної праці студентів у педагогічному університеті слід віднести: організацію самостійної навчальної роботи студентів, основним компонентом якої виступає самоосвіта; включення студентів до практичної діяльності, яка відображає особливості майбутньої професійної діяльності; поглиблення практичної спрямованості змісту підготовки майбутніх вчителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; формування досвіду наукової організації навчальної праці студентів; створення та розв'язання проблемних ситуацій, що мають професійну спрямованість. Навчально-виховний процес формує у студентів певний досвід наукової організації навчальної праці. Навчальна праця буде достатньо ефективною, якщо її організовує та контролює викладач. **Ключові слова:** дидактичні умови, наукова організація навчальної праці, принцип, досвід, творча взаємодія, навчальна діяльність, студент, викладач.

Резюме. Совершенствование процесса обучения невозможно без научной организации умственного труда будущего учителя. Основными принципами научной организации учебного труда являются принципы организации действий; принципы измерений в педагогике и общеорганизационные принципы. К дидактическим условиям научной организации учебного труда студентов в педагогическом университете следует отнести: организацию самостоятельной учебной работы студентов, основным компонентом которой выступает самообразование; включение студентов в практическую деятельность, которая отражает особенности будущей профессиональной деятельности; углубление практической направленности содержания подготовки будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин; формирование опыта научной организации учебного труда студентов, создание и решение проблемных ситуаций, имеющих профессиональную направленность. Учебно-воспитательный процесс формирует у студентов определенный опыт научной организации учебного труда. Учебный труд будет достаточно эффективным, если ее организует и контролирует преподаватель. **Ключевые слова:** дидактические условия, научная организация учебного труда, принцип, опыт, творческое взаимодействие, учебная деятельность, студент, преподаватель.

Summary. The learning process improvement is impossible without scientific organization of future teachers' mental work. The basic principles of scientific organization of the academic work are principles of action, principles of measurement in pedagogy and organizational ones. The organization of students' self-study work, the basic component of which is the self-education; the inclusion of students into practice, which reflects the characteristics of future professional activity; intensification of practical content of future teachers in the learning process of teaching disciplines; forming the experience of scientific organization of students' academic work; creating and solving problem situations with professional orientation are to be included into the didactic conditions of scientific organization of students' academic work. The educational process creates students' experience in the scientific organization of academic work. Academic work will be sufficiently effective provided that it is organized and supervised by a teacher. **Keywords:** didactic

підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища.

Принципами реалізації змістових ліній освітнього стандарту виступають: *цілеспрямованість, науковість і доступність знань; системність і наскрізність; неперервність та практична цілеспрямованість; інтегративність; відкритість; превентивність.*

Критеріями реалізації змістових ліній освітнього стандарту можна вважати: *на рівні фізичного здоров'я:* прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, раціональне харчування; *на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту):* відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих поведінкових звичок; *на рівні духовного здоров'я:* узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, відчуття прекрасного у житті, в природі, у мистецтві; *на рівні соціального здоров'я (соціального благополуччя):* сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, позитивно спрямована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання.

Реалізація змістових ліній освітнього стандарту. Зміст підручників для кожного класу структурується за розділами, визначеними у Державному стандарті з основ здоров'я [1; 2; 3]: 1) Здоров'я людини; 2) Фізична складова здоров'я; 3) Соціальна складова здоров'я; 4) Психічна та духовна складові здоров'я. Ці змістові лінії є наскрізними для основної школи, щороку в них збільшується і доповнюється обсяг і зміст інформації відповідно до віку школярів.

У змістовій лінії "Здоров'я людини" розкривається предмет курсу "Основи здоров'я", що таке здоров'я, здоровий спосіб життя, корисні звички, показники здоров'я, чинники, які впливають на здоров'я. Зазначимо, що починаючи вивчення предмета в 5 класі, учні вже мають деяку інформацію, враховуючи наступно-перспективні зв'язки між початковою та основною ланкою загальноосвітньої школи.

Вивчення змістової лінії "Фізична складова здоров'я" спрямовано, передусім, на розкриття закономірностей росту і розвитку учнів у віковому аспекті. Учні визначають здоров'я людини за усталеними показниками її фізичного стану (пульс, частота дихання, температура тіла, колір шкіри та слизових оболонок, тощо). Важливою характеристикою фізичної складової здоров'я є також спроможність людини ефективно виконувати певні дії: рухатися, працювати. Крім того, береться до уваги і ступінь фізичного розвитку індивіда: відповідність його зросту і маси тіла віковим нормам, пропорційність частин тіла тощо. Усі ці показники разом із спеціальними дослідженнями дають можливість оцінити стан фізичного здоров'я людини.

Важливою ознакою фізичної складової здоров'я є здатність людини пристосовуватися до змін довкілля, ефективно протидіяти хвороботворним чинникам (бактеріям, вірусам, токсичним речовинам, іонізуючій радіації тощо).

Подається інформація про такі важливі умови росту і розвитку: рухова активність та її вплив на розвиток школярів, раціональна організація щоденного розпорядку дня, умови ефективного навчання, активний відпочинок та його види, здоровий сон, запобігання втомі і перевтомі. Учні набувають навичок виконання вправ та процедур для збереження і зміцнення здоров'я, зокрема для комплексного загартовування. Звертається увага на особливості формування постави. Вивчаються вікові вимоги до харчування, зокрема значення калорійності харчування та енерговитрат залежно від фізичних навантажень, у тому числі при інтенсивному фізичному тренуванні.

Підкреслюються особливості індивідуального розвитку і збереження здоров'я підлітків. Наголошуються вікові особливості їх індивідуального розвитку, у тому числі й ознаки статевого дозрівання. Окремої уваги заслуговують і чинники ризику індивідуального розвитку.

Важливим фрагментом цієї змістової лінії є тематика, пов'язана з гігієнічним доглядом за тілом (за зубами і порожниною рота, значення особистої гігієни статевих органів у підлітковому віці, деталізуються предмети і засоби особистої гігієни та гігієнічні вимоги під час занять фізичними вправами).

Зважаючи на вікові потреби, наголошується на особливості стану шкіри в підлітковому віці у зв'язку з типами шкіри, у тому числі деталізуються й косметичні засоби для дівчат і хлопців.

Зроблено наголос на важливості інформації про репродуктивне здоров'я, чинники впливу на нього. Кожен учень має чітко знати про негативний вплив наркотичних речовин на репродуктивну систему підлітків та молоді, особливу шкідливість для здоров'я сумісної дії тютюнового диму й алкоголю. Формується свідомо позиція щодо продовження роду як до одного з основних призначень людини.

Відповідно до змістової лінії *"Соціальна складова здоров'я"* в підручниках визначається як узгоджена взаємодія людини з соціальним середовищем. Оцінити таку взаємодію школярам пропонується через успішне ототожнення особи з певними соціальними групами (сім'я, клас, громада, професійна спільнота тощо). Саме в цих людських групах відбувається соціалізація особи, вибір нею тих соціальних ролей, які вона зможе успішно виконувати протягом свого життя.

Для успішної взаємодії людей потрібне визначення спільних цінностей. Вибір особою певної підпорядкованості, вартості цінностей є ознакою її соціального ототожнення. Формування спільних цінностей та бачення вартості цих цінностей людиною значною мірою підпорядковані або узгоджені з процесами виникнення, функціонування і розвитку сім'ї, школи, держави, церкви тощо.

Учні отримують інформацію й формують навички протидії негативному впливу соціальних чинників різного рівня на здоров'я і безпеку підлітків, у тому числі й на їх спосіб життя. Деталізуються обов'язки членів родини щодо збереження і зміцнення здоров'я, основні функції сім'ї і громади щодо збереження здоров'я, вплив способу життя родини на здоров'я підлітків. Окрема увага приділена відпрацюванню життєвих навичок співчуття, самооцінки, міжособистісних відносин під час розгляду важливості допомоги людям з обмеженими можливостями.

Надзвичайно актуальним є вивчення учнями наслідків впливу соціального

Викладач вишу страждає інфантильною амнезією (за З. Фрейдом) [5]. Цей феномен створює проблеми в навчально-виховному процесі. Сучасні викладачі вишу в своїй більшості втратили здатність відчувати студентів, ставити себе на їх місце, вони не розуміють та й не хочуть розуміти, що саме відбувається в душі кожного студента на даний момент.

Але амнезія ця, звичайно, не абсолютна, оскільки якраз саме контакт зі студентами і сприяє новій активізації давно витісненого. На жаль, відбувається це саме в тій формі, яка не лише не допомагає розумінню внутрішнього стану особистості, а, швидше, навпаки, майже чи не повністю його виключає.

Саме тому ми вважаємо, що для реалізації дидактичних умов наукової організації навчальної праці студентів необхідно побудувати продуктивну взаємодію викладачів і студентів у навчальному процесі вишу.

А. Маркова підкреслює, що при цілеспрямованому формуванні всі спонукування, пов'язані з пізнавальною активністю, стають більш усвідомленими і дієвими, підсилюється їх захоплююча, регулююча роль і в навчальній діяльності, зростає активність тих, хто навчається, у перебудові мотиваційної сфери, активні спроби поставити самостійні й гнучкі цілі навчальної діяльності, спостерігається перевага внутрішніх мотивів над зовнішніми [2].

Звідси важливим вважаємо актуалізацію спонукальних мотивів і розвиток активної, самостійної, рефлексивної позиції студента відносно набуття досвіду (знань, умінь і навичок) навчальної праці.

Організація самостійної роботи порушує цілий ряд питань, які свідчать про готовність, а точніше про неготовність студента як суб'єкта навчальної діяльності. Перше питання – чи вміють студенти самостійно працювати над навчальними матеріалами. Навіть при деякому умінні самостійно працювати самі студенти відповідають, що слабо сприймають навчальний матеріал із лекцій, а також при читанні та його конспектуванні. Відповідно, можна з упевненістю сказати, що студенти не підготовлені до самостійної й активної навчальної діяльності, не знають правил її самоорганізації.

Виникає і друге питання: чи може самостійна робота стати формою навчальної праці студентів. По-перше, самостійна робота припускає вдосконалення цілепокладання, самосвідомості, рефлексивності, мислення, самодисципліни, розвитку себе як суб'єкта діяльності (наприклад, формування вміння виділяти, ставити та реалізовувати мету, виробити узагальнені прийоми дії, адекватно оцінювати результати тощо). По-друге, як зазначає І. Зимня [1, с. 335 – 336], уміння займатися самостійно мимовільно формується у студентів, які володіють позитивною навчальною мотивацією і позитивним (зацікавленим) ставленням до навчання. Отже, самостійна робота може виступати в якості форми навчальної праці студентів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У процесі теоретичного пошуку були визначені дидактичні умови наукової організації навчальної праці студентів педагогічного вишу, для реалізації яких є необхідним побудова творчої взаємодії викладача і студентів під час занять, актуалізація спонукальних мотивів навчальної праці, що, в свою чергу, сприяє підвищенню ефективності підготовки майбутніх вчителів. Перспективним вважаємо подальше дослідження проблеми впровадження основ наукової організації навчальної праці студентів у позааудиторну роботу і науково-дослідницьку діяльність.

психологів, суттєво впливає на мету навчальної праці, підкріплюючи її, дозволяючи застосовувати її в навчальних діях (В. Асєєв, Л. Божович, І. Васильєв, В. Ільїн, О. Леонтьєв, А. Маркова, М. Матюхіна, Н. Морозова, Л. Славина та ін.).

Нарівні із засвоєнням різноманітних форм загальнолюдського досвіду важливо формувати у кожного студента чуттєвий досвід, який виступає базою для формування досвіду наукової організації навчальної праці. Саме цей досвід формує свідоме ставлення до навчальної праці, яка в свою чергу формує культуру праці, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення.

Опора на чуттєвий досвід сприяє оптимізації процесу оволодіння науковими основами організації навчальної праці. Засвоєння досвіду наукової організації навчальної праці здійснюється у взаємозв'язку із загальнолюдським досвідом засвоєння знань, умінь і навичок, набуття яких відбувається поетапно: від наслідувальних дій, які визначаються результатами безпосереднього сприйняття і пов'язаними з ним переживаннями, до тренування, рефлексії, програвання дій у розумовому плані і переходу від суб'єкта-виконавця до суб'єкта-діяча.

Процес набуття досвіду наукової організації навчальної праці у студентів можна розглядати як підйом по «сходинах», що означає ступінь готовності студентів до виконання навчальної діяльності, розвитку його креативних, рефлексивних та організаторських якостей, здатності до самореалізації [4, с. 93–94, 97].

5. Під час вивчення теоретичного і практичного блоків дисциплін студентам іноді штучно, а частіше реально створюються проблемні ситуації, вирішення яких має чітку професійну спрямованість і впливає на формування стійкості, креативності, толерантності тощо.

Реалізація дидактичних умов наукової організації навчальної праці передбачає побудову творчої взаємодії викладача і студентів під час занять. Спираючись на твердження сучасної психології щодо діяльнісно-особистісного підходу і принципи дидактики, які розкривають значення активності, самостійності й свідомості в навчальній діяльності кожного з тих, хто навчається, слід зазначити, що у вищій головним компонентом навчального процесу виступає активна, цілеспрямована, самокерована пізнавальна діяльність студентів, тобто самостійне вивчення студентами змісту кожної навчальної дисципліни: понять, теоретичних тверджень, методів розв'язання типових завдань, методів оцінювання ймовірності й точності рішень, а також оволодіння технікою застосування цих знань у тій чи іншій галузі навчальної та практичної діяльності.

Поряд із цим ми зазначаємо, що навчальна праця студента не може бути достатньо ефективною, якщо її не організовує, не скеровує і не контролює викладач.

Виходячи з того, що основне завдання вишу полягає в трансляції накопичення досвіду наукової організації навчальної праці (С. Бондаревська, І. Вітлін, І. Колесникова, А. Піскунов тощо) і в створенні ситуацій для розвитку функцій особистості в процесі навчання (Н. Алексєєв, В. Данильчук, С. Кульневич, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), необхідно розробити і реалізувати відповідні до поставлених цілей механізми, які сприятимуть науковій організації навчальної праці студентів.

При розробці дидактичних умов наукової організації навчальної праці слід урахувати наступну особливість взаємодії викладача зі студентами.

середовища на формування корисних і шкідливих звичок у підлітків. Конкретизується вплив на їх здоров'я тютюнового диму, алкоголю, наркотичних і токсичних речовин з розкриттям особливостей дії тютюнового диму, алкоголю і наркотиків на статеве дозрівання.

Пояснюються необхідність чітко знати причини вживання наркотичних речовин підлітками і вміти протидіяти їх впливу, мати поняття про наркотичну залежність, розрізняти ознаки наркотичної залежності. Набувають навичок першої допомоги у разі наркотичного отруєння.

Зважаючи на те, що в Україні поширення ВІЛ/СНІДу та туберкульозу набуло епідемічного характеру, надзвичайно актуальним є висвітлення тематики, присвяченій цим значною мірою соціально зумовленим захворюванням. Розглядається, насамперед, поняття про ці хвороби, розкриваються шляхи їх передачі і відповідні методи захисту. Найважливішим при вивченні предмету є набуття молодими людьми таких життєвих навичок, як уміння прийняття рішення, чинити опір тиску міжособистісних відносин, що уможливить їхні уміння уберегтися від ВІЛ-інфікування.

Велика увага приділена формуванню в учнів толерантного ставлення до ВІЛ-інфікованих людей, можливість протидіяти стигмі та дискримінації ВІЛ-інфікованих, акцентувавши їх таким чином на набуття життєвих навичок співчуття, чинення опору. Разом з тим, розкривається зв'язок наркоманії та ВІЛ-інфікування, концентрується увага на особливостях поширення ВІЛ-інфікування молоді в Україні.

Учні отримують знання щодо типів спілкування, закономірностей встановлення стосунків людей, які розвиваються у сім'ї, класі, молодіжному середовищі, позитивний та негативний вплив різних стосунків людей на їх здоров'я – дружби між однокласниками, хлопчиками та дівчатками, поваги до старших і молодших, слабших і немічних, членів сім'ї. Саме на цьому матеріалі розвиваються всі життєві навички – уміння прийняття рішень, вирішення проблем, спілкування, самооцінки та почуття гідності, чинити опір тиску, міжособистісних відносин, подолання емоцій та стресу, співчуття.

Увага надається правам і обов'язкам щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів. Наголошується на особистій відповідальності кожного за здоров'я.

Змістова лінія "Психічна складова здоров'я" визначає розвиток людини як особистості, забезпечує її душевне благополуччя, розкривається через розвиток основних функцій психіки людини. Розпочинається опанування цим фрагментом програми з характеристики психічної діяльності людини, як відчуття, емоції, почуття. У школярів формується чітке уявлення про вплив настрою на здоров'я, спілкування й самопочуття. При вивченні цієї тематики учні набувають життєвих навичок співпереживання та співчуття.

Учні також вирізняють ознаки психологічного благополуччя, психологічних конфліктів, оволодівають елементарними способами відновлення і підтримання психологічної рівноваги, подолання психологічних конфліктів. Мають уявлення про стрес, знають про негативний вплив стресу на здоров'я, уміли його долати.

Учні дізнаються також про умови, які сприяють психологічному розвитку підлітка. Вони оволодівають способами саморегуляції, методами розвитку сприйняття, уваги та пам'яті. Розкриваються психологічні особливості поведінки людини в екстремальних умовах. Велику увагу приділено вмінням

запобігати конфліктам або конструктивно розв'язувати їх.

Зважаючи на вікові особливості психолого-соціальних характеристик підлітків, юнаків та дівчат, їх зорієнтовано на самостійний вибір прикладу для наслідування. У зв'язку з розкриваються поняття безпечних і небезпечних компаній, необхідність уміння розрізняти вияви насильства в учнівському середовищі та чинити йому опір і протидію. Саме тому у контексті вивчення цієї тематики відпрацьовуються навички уміння прийняття рішення, самооцінки та почуття гідності, чинити опір тиску, міжособистісних відносин.

Змістова лінія "Духовна складова здоров'я" розкривається через вироблення певних правил поведінки щодо навколишнього світу як за законами суспільства, так і за внутрішнім моральним кодексом; розуміння сутності навколишнього світу, місця людини в природі і суспільстві, її життєвих цінностей, вибору власного способу життя, відповідальності за здоров'я і життя своє та інших людей. Учні вивчають естетичні та моральні засади здоров'я, навчаються робити своє щоденне життя не просто раціональним а й красивим та високоморальним. Усвідомлюють значення всебічного розвитку для формування особистості, взаємовплив всіх складових здоров'я, визначають місце здоров'я в ієрархії життєвих цінностей молоді.

Структурування змісту підручника. Навчально-методичний комплект з основ здоров'я включає: підручники з основ здоров'я для 5-9 класів; методичні рекомендації для вчителів для 5-9 класів; робочі зошити з основ здоров'я для 5-9 класів. У структурі змісту підручника виділені: правила роботи з підручником, вступ, розділи і параграфи. У додатках вміщено цікаву інформацію, короткий словник термінів і понять. Реалізація програмового матеріалу (тем) забезпечується на уроці та в позаурочний час організацією спільної роботи вчителя, учнів та батьків.

Навчально-методичний апарат. Методичний апарат підручника утворює єдине ціле із змістовою частиною. На початку кожного уроку пропонуються ключові поняття (рубрика *"На цьому уроці ви дізнаєтесь"*), що налаштовує учнів на цілісне та системне вивчення навчального матеріалу. Запитання рубрики *"Пригадайте"*, з яких розпочинаються параграфи, дозволяють пов'язати новий навчальний матеріал із попередньо вивченим, власним досвідом школярів, сприяють їх творчому розвитку.

У підручнику передбачено завдання, які навчають різних способів пізнання. Рубрики *"Запам'ятайте"* сприяють розвитку мислення, уважності, спостережливості; *"Поміркуйте"* вчать розмірковувати, пояснювати, виражати думки, привчають до чіткої логіки й доказів. Різноманітність завдань і запитань допомагає здійснити як репродуктивну (відтворюючу) так і продуктивну та творчу діяльність учнів.

Пропонуються завдання, які створюють проблемні ситуації. Так, рубрика *"А я думаю так..."*, спонукає школярів замислюватися, міркувати, аналізувати, узагальнювати, будувати логічну відповідь, планомірно ускладнювати види навчальної роботи, забезпечуючи розвиток та вдосконалення пізнавальних умінь школярів.

Рубрика *"Як бути"* дає можливість організовувати самостійну роботу школярів, здійснювати самоконтроль, націлює учнів на аналітичне читання і осмислення навчального матеріалу. Характер її завдань і запитань направлений на виконання різних дидактичних цілей навчання (закріплення, повторення, узагальнення).

використання техніки, планування); 2) принципи вимірювань у педагогіці (нормування, облік і контроль, оптимальність); 3) загальноорганізаційні принципи (перспективність, стимулювання, комплексність, науковість) [3, с. 110–206].

Спіраючись на зазначені групи принципів, нами було визначено дидактичні умови наукової організації навчальної праці студентів у педагогічному університеті, до яких слід віднести:

- організацію самостійної навчальної роботи студентів, основним компонентом якої виступає самоосвіта;
- включення студентів до практичної діяльності, яка відображає особливості майбутньої професійної діяльності;
- поглиблення практичної спрямованості змісту підготовки майбутніх вчителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін;
- формування досвіду наукової організації навчальної праці студентів;
- створення та розв'язання проблемних ситуацій, що мають професійну спрямованість.

Визначаючи дидактичні умови наукової організації навчальної праці, будемо пам'ятати про те, що саме досвід її організації сприяє ефективності процесу навчання.

Розглядаючи кожну з вищезазначених умов окремо, слід урахувати специфіку навчання в педагогічному виші.

1. Педагогічна практика, наші спостереження і особистий досвід переконують, що правильно організована, чітко побудована самостійна навчальна робота студентів спочатку під керівництвом викладача, а потім без його безпосередньої участі формує в останніх навички самоосвіти, яка в подальшому стає основою всебічного розвитку і професійного зростання особистості.

2. Перебуваючи в стінах вишу, у більшості студентів формується негативне ставлення до діяльності викладача, яка відображає особливості їхньої майбутньої професії (вчителя з певного предмету). Під час проведення аудиторних занять і проходження педагогічної практики в закладах освіти, студенти залучаються до різних видів, форм і методів педагогічної діяльності. Внаслідок чого вони набувають практичних навичок організації навчально-виховного процесу та поступово відбувається процес переосмислення їхнього ставлення до обраної професії.

3. При вивченні психолого-педагогічних дисциплін студенти знайомляться зі специфікою педагогічної праці, особливостями діяльності педагога, намагаються уявити себе в якості вчителя. Спеціальні педагогічні дисципліни і часткові методики дозволяють студентам опанувати не тільки методологією викладання, а й сформувати професійну майстерність, від чого залежить майбутній успіх.

4. Увесь навчально-виховний процес, освітнє-виховне середовище вишу формує у студентів певний досвід наукової організації навчальної праці, що дозволяє їм бути безпосередніми й активними учасниками (суб'єктами) освітнього простору. Набутий досвід, у подальшому, дозволить студентіві раціонально розподіляти час, організовувати власну діяльність, запобігати негативних впливів на стан здоров'я.

В основі набуття досвіду наукової організації навчальної праці лежить мотивація навчання. Посилення навчальної мотивації розглядається як спосіб підвищення ефективності формування цього досвіду. Сильний мотив, на думку

Аналіз останніх досліджень та публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Чагальні ідеї наукової організації навчальної праці з урахуванням специфіки педагогічної праці знайшли своє послідовне висвітлення в наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних учених (С. Архангельський, В. Боголепов, К. Золотар, М. Колесников, А. Піскунов, М. Соцердотов, В. Турченко, М. Черпінський та інші); питання організації навчального процесу у виші (С. Архангельський, В. Беспалько, А. Бойко, В. Бондар, С. Вітвицька, В. Галузинський, В. Лозова, Г. Троцько, Н. Шиян та інші).

Педагогічною наукою встановлено, що більш тривале і глибоке засвоєння знань можливе лише за наявності в студентів системи вмінь і навичок навчання, від яких залежить психолого-педагогічна установка викладача на виконання студентами тих чи інших навчальних завдань, усвідомлення ними цілей, потреб, вияв інтересів і позитивної внутрішньої мотивації до навчальної праці (Ю. Бабанський, В. Безрукова, В. Гриньова, В. Кулько, В. Лозова, В. Паламарчук, А. Усова, Т. Цехмістрова та інші).

Проблему наукової організації навчальної праці послідовно висвітлювали педагоги і психологи: О. Аніщенко, Ю. Бабанський, В. Давидов, О. Дмитрієв, Л. Занков, Є. Кабанова-Меллер, Н. Кузьміна, З. Курлянд, І. Лернер, А. Мудрик, Н. Наумова, К. Платонов, І. Раченко, М. Скаткін, С. Скидан, В. Сластьонін, М. Черпінський, Г. Щукіна та інші.

Основи забезпечення дидактичних умов та активізації навчання розкрито у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Ю. Бабанський, Г. Ващенко, С. Гончаренко, П. Гусак, М. Данилов, О. Дусавицький, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Іванов, П. Каптерев, В. Лозова, Н. Мойсеюк, Н. Морозова, Н. Нікандров, А. Нісімчук, О. Пехота, Р. Позінкевич, Л. Славина, О. Степанов, В. Сухомлинський, Н. Тарасевич, М. Фіцула, О. Шпак, М. Ярмаченко та інші).

Більшість із них вважають, що основою ефективної навчальної праці є розумова діяльність, формування відповідних способів, умінь і прийомів виконання пізнавальних завдань, що оволодіння їхньою інтегральною сукупністю (за О. Дмитрієвим) є провідним показником уміння вчитися.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування дидактичних умов наукової організації навчальної праці студентів у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш, аніж говорити про дидактичні умови наукової організації навчальної праці студентів, слід звернутись до основних принципів наукової організації навчальної праці. Саме вони дозволять нам створити і забезпечити дидактичні умови, реалізація яких стане головним чинником усвідомлення студентами себе не просто суб'єктами процесу навчання, а, що саме головне, – активними учасниками процесу особистого саморозвитку і життєтворчості.

Вирішенню задач наукової організації навчальної праці присвячені дослідження С. Батишева, І. Наумченка, В. Пунського, І. Раченка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Черпінського та ін.

Цінними надбаннями для нашого дослідження є наукові розвідки І. Раченка, оскільки саме в них автором розкрито принципи наукової організації праці вчителя.

Вченим охарактеризовано три групи принципів: 1) принципи організації дій (целеутворення, вибір методів, раціональний вибір і ефективне

Рубрика "Пізнаємо себе" спонукає учнів поглиблювати уявлення про власне здоров'я, свій фізичний розвиток тощо. Дана інформація спонукає до роздумів, спостережень, пошуку, набуття знань з різних галузей наук. Є ефективним засобом у навчанні й вихованні.

Організувати поточний контроль якості навчання, використовуючи різноманітні й адекватні навчальним завданням форми і способи перевірки знань і умінь школярів дозволяє рубрика "Доведіть, що ви знаєте". Рубрики "Домашнє завдання" та "Шукаємо інформацію до наступного уроку", дозволяють заздалегідь передбачити випереджаючі завдання і заняття, що вимагають довгострокової і поглибленої підготовки.

У підручниках широко використовується ілюстративний матеріал (малюнки і фотографії), який спрямовано на реалізацію провідних функцій підручника. Ілюстрації застосовуються як для самостійного розкриття змісту матеріалу, так і в тих ситуаціях, коли без тексту він буде незрозумілим. Ілюстративний матеріал конкретизує, доповнює зміст тексту, показує, як треба поводитися в різних життєвих ситуаціях.

У підручнику унеможливлені питання і завдання, спрямовані на переказ навчального тексту, а учням найчастіше пропонується обговорити ключові проблеми теми, розглянути питання в альтернативній ситуації, сформулювати власну думку. Поряд з проблемними завданнями в методичному апараті підручника широко задіяні і образні завдання, що пропонують учням творчо відтворити певну подію, проаналізувати ситуацію. Такі завдання мають важливе виховне та розвиваюче значення, для організації діалогу вчителя з учнем, завдання для роботи в парах, групах, фронтальної та індивідуальної.

Даний методичний апарат дає можливість організовувати самостійну роботу школярів, здійснювати самоконтроль, сприяє розвитку психосоціальних навичок, націлює учнів на аналітичне читання і осмислення навчального матеріалу.

Висновки. Отже, представлена автором концепція підручника з основ здоров'я відповідає базовим вимогам, спрямована на розвиток життєвих навичок і сприйняття загальнолюдських цінностей; передбачає тематику відповідно до віку, зміст якої наближено до життя; урахує потреби учнів. Компетентнісний підхід у запропонованих автором підручниках реалізовано, зокрема через спрямованість на розвиток учнями життєвих навичок. Міжпредметна інтегрованість знань має місце у вигляді інформації та спрямованості завдань. Наявність навчально-методичного комплексу дозволяє вчителю дізнатися про те, як ефективно проводити уроки-тренінги, залучити до активної співпраці учнів і батьків, створити сприятливі позакласні та позашкільні умови для практичного застосування набутих на уроках знань, умінь і навичок. Застосування представлених видів і форм навчальної діяльності сприяє зацікавленню предметом, розвитку творчих здібностей, активізує розумову діяльність дітей, розвиває критичне мислення, формує цінності, особистісні якості, життєві компетентності учнів, які необхідні для здоров'я і безпеки.

Резюме. Формування основ здорового способу життя через освіту, створення здоров'язберігаючого освітнього середовища є сьогодні одним із пріоритетних напрямів державної політики України у галузі освіти. На створення середовища для розвитку всебічно розвинутої, здорової дитини, формування в неї свідомого ставлення до свого життя та здоров'я, оволодіння

основами здорового способу життя, навичками благополучного безпечного життя спрямований інтегрований предмет "Основи здоров'я". Ефективність його викладання у школі значною мірою залежить від підготовленості вчителя, правильного вибору методичного апарату, наявності ґрунтовного підручника. Саме проблемі створення сучасного підручника з основ здоров'я присвячена дана стаття, автор якої запропонувала комплекс навчального-методичного забезпечення для учнів 5-9 класів. **Ключові слова:** шкільний підручник інтегрованого курсу «Основи здоров'я», методичні засади підручника, процес підручникотворення, функції підручника, принципи відбору та побудови змісту, структура підручника.

Резюме. Формирование основ здорового образа жизни через образование, создание здоровьесберегающей образовательной среды является сегодня одним из приоритетных направлений государственной политики Украины в отрасли образования. На создание среды для развития всесторонне развитого, здорового ребенка, формирования у него сознательного отношения к своей жизни и здоровью, овладению основами здорового образа жизни, навыками благополучной безопасной жизни направлен интегрированный предмет "Основы здоровья". Эффективность его преподавания в школе в значительной степени зависит от подготовленности учителя, правильного выбора методического аппарата, наличия хорошего учебника. Именно проблеме создания современного учебника основ здоровья посвящена данная статья, автором которой предложен комплекс учебного-методического обеспечения для учеников 5-9 классов. **Ключевые слова:** школьный учебник интегрированного курса "Основы здоровья", методические принципы, функции учебника, принципы отбора и построения содержания, структура учебника.

Summary. Forming of bases of healthy way of life through education, creation of public policy of Ukraine in industry of education. On creation of environment for development of the comprehensively developed, healthy child, formings for him conscious attitude toward the life and health, to the capture bases of healthy way of life, skills of happy safe life are direct the computer-integrated article of "Basis of health". Efficiency of his teaching at school largely depends on preparedness of teacher, correct choice of methodical vehicle, presence of good textbook. Exactly the problem of creation of modern textbook of bases of health this article the author of which is offer the complex of the educational-methodical providing for students 5-9 classes is sacred to. **Keywords:** school textbook of computer-integrated course of "Basis of health", methodical principles, functions of textbook, principles of selection and construction of maintenance, structure of textbook.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (освітня галузь «Здоров'я та фізична культура»), затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – К., 2011.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи здоров'я. 5-9 класи. – К., Перун, 2005.
3. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня, затверджені наказом МОНМС України від 03.04.2012, № 409. – К., 2012.

preschoolers and test their effectiveness. Submitted the basic results of the structural components of the image of the family pre-school children after implementation of developmental programs. **Keywords:** positive image of the family preschoolers, emotional, cognitive, behavioral components image of the family.

Література

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками / Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. – 240 с.
2. Капская А.Ю. «Подарки фей». Развивающая сказкотерапия для дошкольников / Алла Юрьевна Капская, Татьяна Леонидовна Мирончик. – СПб.: Речь, 2006. – 96с.
3. Кулиш О. Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Кулиш Оксана Геннадьевна. – М., 2005. – 213 с.
4. Рыжкова А.В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: дисс. ...канд псих. наук: спец. 19.00.13. «Психология развития, акмеология» / Алена Викторовна Рыжкова. – Санкт-Петербург, 2009. – 215 с.
5. Смирнова Е.О. Изменение отношения родителей к детям в налe XXI века [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, И.В. Хохлачева // Электронное периодическое издание «Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы», 2010 выпуск 1. – Режим доступа до журн.: http://www.psymama.ru/perinatal_journal/.
6. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

УДК 378.6.091.2:37

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Топольник Яна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

Постановка проблеми. Перебудова українського суспільства та науково-технічний прогрес висувають більш складні й різнобічні вимоги до системи освіти нашої країни. Удосконалення процесу навчання з метою підвищення його освітньої, виховної, розвивальної функцій неможливе без наукової організації розумової праці майбутнього вчителя, умінь високопродуктивно навчатися.

Потреба суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, які здатні вільно орієнтуватися у потоці масової інформації, застосовувати теоретичні знання у практичному житті, знаходить послідовне відображення в наукових працях багатьох педагогів.

Принципового значення в цьому контексті набуває наукова організація навчальної праці студентів у педагогічних вишах, оскільки одержані знання, прищеплені їм раціональні вміння вчитися, організовувати себе, цінувати свій і чужий час та енергію суттєво вплинуть не лише на становлення особистості майбутнього вчителя, але й, певним чином, на перспективу організації ним ефективної навчальної праці школярів.

дошкільників щодо спільних дій батьків. Дошкільники відзначають, що батьки обіймаються, готують сніданок, розмовляють, цілуються, разом лежать та слухають музику, читають книжку, мама лікує тата.

Значно збагатились знання хлопчиків та дівчаток щодо спільних дій у сім'ї з батьками, які вони проявляли у грі: малюють малюнки, граються у «казку», читають, приймають гостей, влаштовують свято, ходять на прогулянки, прибирають у квартирі, діти приносять капці для мами, тата, коли вони приходять утомлені з роботи. Загальний показник усіх дій дошкільників охоплює згадані вище ігрові дії та значно відрізняється у дітей контрольних та експериментальних груп.

Збільшення дій, які діти відзначали в ігровій діяльності після формувального експерименту є результатом впливу нашої розвивальної програми. Такі висновки ми зробили не лише за результатами статистичних даних, але й завдяки опитуванню батьків щодо того, чи притримуються вони наших рекомендацій та співставлення їх відповідей із спостереженнями за групою дошкільників.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Встановлено значне підвищення складових образу сім'ї у дітей експериментальних груп. Аналіз показників структурних компонентів образу сім'ї у представників контрольних груп дітей показав необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу оптимізації у дошкільників ставлення до сім'ї та її членів, розвитку знань про сімейні стосунки та закріплення їх у формі гри. Перспективним, на наш погляд, є вивчення психологічних особливостей образу сім'ї батьків з метою розроблення цілісної програми щодо формування позитивного образу сім'ї у подружжя, що у свою чергу буде впливати й на подальший розвиток структурних компонентів образу сім'ї дітей, вивчення ретроспективного образу сім'ї студентів для можливості прогнозу розвитку образу сім'ї дошкільників.

Резюме. Стаття присвячена питанню необхідності вивчення образу сім'ї дошкільників. У дошкільному віці відбувається активне становлення образу сім'ї, коли дитина відкриває для себе світ людських взаємин. Тому необхідним є укладення програм щодо позитивного становлення образу сім'ї дошкільників та перевірка їх ефективності. Висвітлено основні результати розвитку структурних компонентів образу сім'ї дітей дошкільного віку після впровадження розвивальної програми. **Ключові слова:** позитивний образ сім'ї дошкільників, емоційна, когнітивна, поведінкова складові образу сім'ї.

Резюме. Статья посвящена вопросу необходимости изучения образа семьи дошкольников. В дошкольном возрасте происходит активное становление образа семьи, когда ребенок открывает для себя мир человеческих отношений. Поэтому необходимо разрабатывать программы позитивного становления образа семьи дошкольников и проверка их эффективности. Освещены основные результаты развития структурных компонентов образа семьи детей дошкольного возраста после внедрения развивающей программы. **Ключевые слова:** положительный образ семьи дошкольников, эмоциональная, когнитивная, поведенческая составляющие образа семьи.

Summary. This article is devoted to the issue of the need to explore the image of the family preschoolers. In the preschool years is an active formation of the image of the family when the child discovers the world of human relationships. Therefore, it is necessary to making programs on positive image of family formation

УДК 37.013.42

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВНЗ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

Ненько Юлія Петрівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та гуманітарних наук

Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля

Постановка проблеми. На початку ХХ століття відбулися значні зміни як у межах країни, так і у зовнішньополітичній ситуації, що призвели до руйнування царської армії та створення армії нового типу. Специфіка особового та офіцерського складу, цілі та завдання, які стояли перед командирами, обумовили й специфіку підходів до проблеми розвитку мовленнєвої культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема культури мовлення привертає увагу багатьох сучасних учених, зокрема концептуальні основи мовленнєвої підготовки окреслені М. Вашуленком, О. Горошкіною, С. Єрмоленко, В. Мельничайком, М. Пентилук, В. Плахотником, Л. Симоненковою, Л. Скуратівським, Л. Стурганець, Г. Шелеховою.

Метою статті є дослідження досвіду ВНЗ радянського періоду щодо формування та розвитку мовленнєвої культури майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В багатьох аспектах формування мовленнєвої культури офіцерів в радянський період було використано досвід дореволюційної армії, носієм якого були тисячі колишніх офіцерів, збережені управлінські та мобілізаційні органи, система вищих навчальних закладів. Офіцери, які перейшли на службу до нової влади, у своїй мовленнєвій діяльності керувалися нормами дореволюційного радянського етикету, яким більшість з них досконало володіли. Враховуючи якість мовленнєвої підготовки, отриманої офіцерами в радянських спеціальних навчальних закладах, і наповненість навчальних програм гуманітарними та спеціальними лінгвістичними дисциплінами, слід зазначити, що більшість офіцерів відзначалися широкою ерудицією, високою культурою поведінки та спілкування.

Між тим, 14 листопада 1917 р. наказом М. І. Подвойского “Про припинення підготовки офіцерів” закривалися ВНЗ, в яких готували офіцерів, відтак педагогічна проблема формування та розвитку культури мовлення офіцерських кадрів на деякий час втратила пріоритетний характер.

Складне міжнародне становище, громадянська війна вимагали адекватного реформування, однією з головних задач якого була б професійна підготовка численних командирських кадрів. Необхідно було організувати низку командних курсів, шкіл, училищ та академій, а працівникам нових навчальних закладів треба було вирішувати завдання, пов'язані з культурно-мовленнєвим розвитком професійної культури курсантів, а саме:

- 1) розробити систему заходів, націлених на ліквідацію безграмотності та підвищення рівня особистої та професійної культури майбутніх командирів;
- 2) сформувані у курсантів стійкі ідеолого-політичні погляди;
- 3) ввести у навчальний план суспільно-гуманітарні науки, створити систему ідейно-політичного виховання тощо.

У зв'язку з вказаним вище у лютому 1918 р. Рада народних комісарів

затвердила “Основні положення про прискорені курси підготовки командного складу”, результатом яких стало відкриття перших тринадцяти командних курсів у Москві, Петрограді, Твері, Казані, Рязані та ін. 10–17 жовтня 1918 р. відбувся Перший Всеросійський з’їзд представників радянських командних курсів. Поряд з обговоренням інших питань, учасники торкнулися проблеми методів викладання та виховання.

Тенденція усвідомлення існуючої проблеми низької грамотності майбутніх офіцерів, необхідності підвищення рівня культури їх усного та письмового мовлення як основного засобу оволодіння професією виявилася в тому, що з’їзд постановив ввести на всіх курсах підготовчі (для тих, хто не вміє читати і писати) і спеціальні класи, метою яких була ліквідація безграмотності та підвищення професійної мовленнєвої культури командирів.

Всі вказані заходи обумовлювалися тим, що офіцер-командир не лише сам повинен бути комуністом, але також повинен володіти риторичними навиками, прийомами мовленнєвого впливу для здійснення пропаганди необхідних політичних ідей серед особового складу.

Поступово посилення зазначеної тенденції привело до того, що після 1917 р. виникають спроби відновити риторичку як наука по ораторське мистецтво, як наука. У 1918 р. в Петрограді був створений Інститут живого слова. А. В. Луначарський у своїй промові на честь відкриття інституту відмітив підвищення ролі живого слова у житті народу, вбачав однією з головних рис нової людини вміння публічно виступати, викладати власні ідеї та розвивати соціальні погляди. Він казав: “Потрібно повернути людині її живе слово. Людина, яка вміє говорити, тобто вміє максимально передати свої переживання ближньому, переконати його, в разі потреби висунути аргументи, розсіяти його забобони чи помилки, врешті-решт, вплинути безпосередньо на весь його організм, у повній мірі володіє своїм мовленням” [3, с. 15].

У 1919 р. ораторське мистецтво почали викладати в Комуністичному університеті ім. Я. М. Сведлова, а згодом у створеному у Ленінграді Інституті ім. Володарського. Для підготовки кваліфікованих учителів, лекторів-агітаторів, бібліотекарів, клубних працівників армійських шкіл, командирів пожежних бригад у 1919 р. утворюється Учительський інститут Червоної армії, в котрому читався курс риторики, націлений на формування майстрів-агітаторів та пропагандистів, здатних навчати та виховувати курсантів відповідно до вимог нової комуністичної ідеології.

Проблема формування та розвитку культури мовлення курсантів та офіцерів в період Великої Вітчизняної Війни, згідно з даними військово-педагогічних досліджень, не стояла в центрі уваги, але й не ігнорувалася.

Узагальнюючи досвід управління у роки Великої Вітчизняної Війни, генерал армії С. П. Іванов писав, що типовими рисами керівництва були: чітка та ясна постановка завдань з урахуванням можливостей кожного підрозділу та якостей виконавців, постійне прагнення старших начальників до живого безпосереднього спілкування з підлеглими, безперервний та дієвий контроль у поєднанні з постійною практичною допомогою підлеглим [3].

Усе це свідчить про безсумнівне практичне значення мовленнєвої культури для ефективного здійснення командної діяльності, особливо під час надзвичайних ситуацій. Фактично, з досвіду попередньої підготовки офіцерів у мирний час майже нічого не було застосовано під час війни: слід було всьому вчитися, причому в режимі обмеженого часу, сил та засобів. Якщо у

що вони роблять у день, коли відвідують дитячий садок. Ця категорія знань дівчаток потрапила у зону значимості. У зону невизначеності потрапили знання про те, що роблять батьки разом з дітьми. Інші категорії знань дівчаток, незважаючи на певні зміни, рівня статистичної значимості не досягли.

Знання хлопчиків контрольної групи щодо особливостей сімейного життя не потрапили у зону статистичної значимості.

Далі розглянемо результати поведінкової складової образу сім’ї дошкільників. Діапазон змін ігрових дій хлопчиків експериментальної групи перевищує дії дівчаток, що є очевидним, оскільки до початку роботи за змістом розвивальної програми, гра дівчаток була більш розгорнутою. Звернемо увагу, що хлопчики контрольної групи часто повідомляли нам, що не хочуть гратись з іграшками для дівчаток, звертаючи більше увагу на машинки, будинок. Вважаємо, що на уявлення дошкільників експериментальної групи про ігрові дії значно вплинули заняття, під час яких вони грались один з одним після обговорення казок та вправ. Тому дії хлопчиків експериментальної групи при повторному дослідженні значно вищі.

Статистичну значимість змін у поведінковому компоненті образу сім’ї дітей до та після психологічного супроводу, ми визначили за критерієм Манна-Уїтні (табл. 3).

Таблиця 3

Показники змін поведінкової складової образу сім’ї дошкільників

Дії дошкільників	Дівчатка		Хлопчики	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дії мами (М)	26,5	52	16,5	53
Дії тата (Т)	24	64	20,54	35
Спільні дії батьків (М+Т)	29	48	17	46
Спільні дії персонажів (Д)	27	54	23	42
Заг. пок. усіх зазн. дій (Z)	12	65	15	28,5

З таблиці видно, що всі дії дошкільників експериментальних груп, які вони відзначали під час режисерської гри значно зросли. Деяку динаміку можна відмітити у контрольній групі дівчаток, але рівня статистичної значимості вона не досягла. У хлопчиків контрольної групи збільшились дії тата, які потрапили у зону невизначеності. Інші дії хлопчиків знизились, що пояснює потрапляння у зону невизначеності загальних дій під час гри.

Розглянемо дії гри дошкільників експериментальних груп, які вони найчастіше згадували після проведення розвивальної роботи. Дії мами в основному пов’язані з турботою про дітей, відпочинком. Кількість дій тата у гри також значно збільшилась. Знання поглибилися тим, що тато грається з дитиною у різні ігри, щось ремонтує, вчить дитину забивати цвяхи (хлопчики), про щось розмовляє з нею.

Для нас вагомим досягненням є те, що значно зросли показники

Далі розглянемо зміни структурних елементів когнітивної складової образу сім'ї у дітей дошкільного віку. У дівчаток та хлопчиків ми зафіксували значне підвищення всіх аспектів знань дітей про сімейне життя. Показники хлопчиків експериментальної групи до початку роботи були нижчі, ніж у дівчаток, тому після розвивальної програми, вони дещо перевищували дані дівчаток.

Необхідним є встановлення статистично значимих відмінностей когнітивних елементів між контрольними та експериментальними групами за допомогою критерію Манна-Уїтні (табл. 2).

Без значимих змін, тобто у зону не значимості, після проведення розвивальної програми потрапили знання дівчаток про те, що звичайно робить мама у сім'ї та знання хлопчиків, що робить батько у сім'ї. Цей факт можна пояснити тим, що окреслені знання дітей до початку формувального експерименту мали досить високі результати у порівнянні з іншими сферами знань.

У дошкільників обох експериментальних груп знання щодо того, що роблять батьки, якщо вони сердяться на своїх дітей знаходяться в зоні невизначеності. Такий результат ми не оцінюємо, як низький. Важливим для нас є змістове наповнення відповідей дітей. Після занять з дітьми у їх відповідях з'явилися глибокі твердження, що батьки сердяться та карають своїх дітей тому що бажать для них добра, як у казці про Кита. Цю казку ми читали та обговорювали з дошкільниками та батьками з метою розвитку їх уявлень про покарання, переживання та висловлення образи на батьків, усвідомлення прихованої турботи матерів і татусів через покарання.

Знання дівчаток щодо того, що вони роблять, якщо сердяться на своїх батьків також знаходяться у зоні невизначеності. Ці знання не входять до складу значимих факторів становлення образу сім'ї дівчаток, на відміну від хлопчиків, у яких ми зафіксували позитивні зрушення. Хлопчики, які відповідали, що вони не знають та не хочуть говорити, що роблять, якщо сердяться на батьків до початку експерименту, після роботи сміливо говорили, що засмучуються, не мають бажання гратися з батьками, не хочуть їх бачити. Відзначимо, що схожі відповіді давали й дівчатка. Ми вважаємо це позитивним зрушенням через те, що діти можуть без страху висловлювати свої емоції. У свою чергу батьки можуть допомогти дітям подолати роздратованість, образу, тим самим зменшити їх рівень тривожності, конфліктності у сім'ї та збагатити позитивний досвід спілкування.

Усі інші знання дошкільників експериментальних груп, щодо особливостей сімейного життя, статистично значимо відрізняються від показників до початку та після роботи з ними. Після роботи з дошкільниками поверхневі та відсутні знання перейшли у категорію знань з певними труднощами та чітко визначених. На запитання, чи сподобалось дітям слухати казки, грати в різні ігри, робити подарунки тощо, майже всі відповіли, що дуже сподобалось. Для нас важливим є те, що деякі діти говорили, що ще хотіли б погратися у такі ігри та послухати казки. Цікавість та бажання дошкільників приймати участь у взаємодії також підтверджує доцільність використаних нами вправ. Якщо дітям було цікаво працювати з психологом, відповідно, значно збільшується ефективність роботи.

У представників контрольних груп деякі знання про особливості сімейного життя також зросли. Наприклад, дівчатка більш чітко відповідають,

передвоєнні часи підготовка командира проходила протягом трьох років, то з початком війни вона охоплювала від трьох до шести місяців. Нестача навчального часу компенсувалася за рахунок 12-годинного робочого дня (8 годин занять у польових умовах та в класах і 4 години самопідготовки) без вихідних.

Скорочені терміни навчання не давали права знижувати якість підготовки командирів. Навпаки, військовий стан вимагав від командування і всього офіцерського складу підвищувати рівень бойової та політичної підготовки, готувати за обмежений час командирів, які б вміло управляли своїми підрозділами за будь-яких умов.

Досягнення такого рівня професійної майстерності вимагало від офіцерів також і сформованих комунікативних навичок, що містять володіння методами мовленнєвого впливу, переконання, ідеологічної пропаганди, яка була потужною рушійною та одночасно стримуючою силою в усвідомленні дій та вчинків особистості, а тим більше офіцера, у той час.

З цією метою було скорочено окремі навчальні дисципліни, переглянуті програми та навчальний процес загалом. У навчальному плані в якості основних дисциплін були залишені лише тактика, інженерна підготовка, протихімічний захист та топографія. Підготовка курсантів була максимально наближена до умов бойової обстановки, а польові заняття стали основною формою навчання майбутнього командира [4].

Основні вимоги щодо організації та змісту навчального процесу були викладені в "Вказівках щодо організації навчального процесу у воєнний час" (1944 р.). Незважаючи на практичну військову направленість програми навчання, найбільше значення приділялося дисципліні "Політична підготовка", що було обумовлено специфікою соціального устрою та суспільної свідомості. Головною тенденцією мовленнєвої підготовки курсантів у час війни було формування у них пропагандистських мовних прийомів та навичок, націлених на розвиток у підлеглих політичної свідомості, що було однією з провідних задач командирів. Часто розвиток цих навичок замінювався завчанням пропагандистських фраз, мовленнєвих кліше, гасел та закликів.

Слід зазначити, що величезну роль в житті всієї країни у воєнний час відігравала публіцистична мова засобів масової інформації (повідомлення газет, радіо), яка стала потужною зброєю у боротьбі з німецько-фашистськими загарбниками та засобом виховання у курсантів високих моральних та бойових якостей.

У практиці виховної роботи з курсантами, яка проводилася партійними та комсомольськими організаціями, широкого застосування набули повідомлення радянського інформбюро, газетні матеріали, у яких талановиті майстри слова – кореспонденти – майстерно реалізуючи функцію мовленнєвої культури, писали про героїчні вчинки радянських офіцерів, публікували листи з фронту та інші документи.

За роки війни змінився як склад викладачів, так і склад слухачів, тому в роботі командирів та викладачів особливе місце займало впровадження в навчання досвіду Великої Вітчизняної Війни. Увага приділялась розвитку мовленнєвих навичок курсантів, особливо навичок підготовки та здійснення публічного виступу, тобто риторичних навичок. Так, на циклах і в підрозділах зі спеціально розробленої тематики курсанти кожного тижня робили повідомлення та доповіді, в яких використовували матеріали збірників,

бюлетенів та періодичних видань. Наступною тенденцією розвитку мовленнєвої культури курсантів у роки війни було формування та розвиток письмового мовлення слухачів, заохочення їх літературної творчості. Силами офіцерів та курсантів випускалися спеціальні збірники та інформаційні листівки, в яких друкували статті з прикладами й епізодами бойової слави. Офіцери й курсанти ділилися своїм досвідом на друкованих сторінках.

У післявоєнний період (1945 – кінець 50-х рр.) у навчальних закладах відбувається повернення до звичних термінів навчання, що обумовило організаційну перебудову всієї навчально-виховної роботи. В цей період значно зростають вимоги до професійної мовленнєвої підготовки офіцерів, у посадові обов'язки яких входить підвищення грамотності, культурного рівня та технічної готовності особового складу. Перед офіцерським складом було поставлено завдання «оволодіти майстерністю виховання та навчання» [1, с. 63].

Незважаючи на те, що польові навички все ще були основною формою підготовки грамотного командира, виокремилася чітка тенденція посилення уваги в навчанні на набуття курсантами командно-методичних мовленнєвих навичок, які були основним засобом взаємодії та управління особовим складом, засобом організації повсякденної діяльності та мобілізації за бойових обставин. Низка позитивних умов, як-то оптимальні терміни навчання у вищому навчальному закладі, розширення програми за рахунок введення гуманітарних дисциплін, дозволила здійснювати формування й розвиток мовленнєвої культури курсантів й слухачів безпосередньо в процесі навчання й виховання, незважаючи на відсутність однойменного спеціального навчального курсу. Зазначеному сприяло також і підвищення вимог до рівня педагогічної майстерності викладачів вищої школи, що передбачало окрім спеціальних знань і високий рівень мовленнєвої культури як знаряддя їх професійної діяльності.

Значні втрати професійних педагогічних кадрів під час військових дій та послідовних репресій з боку партійного керівництва призвели до того, що у вищих навчальних закладах викладання основних навчальних дисциплін здійснювалося спеціалістами, які мали бойовий досвід та гарно знали свою справу, але не були підготовлені та часто були нездатними до педагогічної діяльності. Тому наступною тенденцією в організації мовленнєвої підготовки курсантів стало підвищення вимог до рівня професійно-педагогічної майстерності, до визначення сутності професійно-педагогічної культури викладача вищої школи, що вимагало переходу від універсалізму та енциклопедизму як професійних характеристик до лекторської майстерності, ораторського мистецтва, до високого рівня професійно-педагогічної культури як узагальненого показника кваліфікації. Усе вищезгадане слугувало основою для переходу проблеми формування та розвитку мовленнєвої культури курсантів та викладачів вищої школи в число пріоритетних напрямків в організації освітнього процесу післявоєнного періоду.

Висновки. Таким чином, аналіз формування та розвитку мовленнєвої культури курсантів у радянський період дозволив виокремити низку тенденцій: 1) у післяреволюційний період основним напрямом була ліквідація безграмотності серед командного складу, формування мовленнєвих навичок пропагандиста; 2) в період Великої Вітчизняної війни значно зросла роль риторичних навичок переконання, координації дій, комунікативних якостей командирів; публіцистична направленість мовлення; 3) в післяреволюційний

даних можна пояснити тим, що ми констатували здебільшого їх низький рівень.

Звернемо увагу, щодо значимих зрушень у негативний бік показників тривожності, ставлення до мами у дівчаток і ставлення до мами у хлопчиків контрольних груп. Вище ми говорили про те, що батьки надмірну увагу приділяють готовності дітей до школи, а на емоційне спілкування може не вистачати достатньо часу. Позитивним є те, що на малюнках дітей експериментальних груп майже відсутня штриховка, значно зменшилися показники ворожості (підняті вгору руки, чітко промальований рот та зуби, виділені пальці) та бар'єри між фігурами. Великим досягненням та показником ефективності програми можна відзначити те, що дошкільники, які не зображували себе на малюнках на етапі констатувального експерименту, після роботи щодо розвитку образу сім'ї, почали малювати себе поряд з батьками.

Таблиця 2

Показники змін когнітивної складової образу сім'ї дошкільників

Знання дошкільників	Дівчатка		Хлопчики	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1. Що таке сім'я?	28	51,5	23	34
2. Для чого вона потрібна?	29	52	24,5	45
3. Що роблять батьки, коли люблять своїх дітей?	31	57	25	47
4. Що роблять діти, коли люблять своїх батьків?	25,5	51	24	60
5. Що роблять батьки, якщо вони сердяться на своїх дітей?	37,5	53,5	30	35,5
6. Що роблять діти, якщо вони сердяться на своїх батьків?	33	44	24	55,5
7. Що ти робиш у свій вихідний день? (Розкажи послідовно, крок за кроком).	30	50	23	46
8. Що ти робиш у той день, коли йдеш у дитячий садок?	27	31	22,5	49
9. Що звичайно робить мама у сім'ї?	42	48	25	44
10. Що звичайно робить батько у сім'ї?	31	54	43,5	51
11. Що роблять батьки разом з дітьми у сім'ї?	25,5	41	22	43

Заслугує уваги відображення дітьми на малюнках їх спільних дій з батьками. До початку занять діти, отримуючи інструкцію намалювати свою сім'ю, де кожен член сім'ї і дитина роблять що-небудь, частіше зображували у ряд всі фігури. На запитання, що вони роблять, здебільшого дошкільники відповідали, що гуляють, йдуть у цирк, парк, гості тощо. Після формувального експерименту, дівчатка та хлопчики не лише вербально, а й на малюнку відображали дії сім'ї.

зосередженістю, наполегливістю висувають вимоги до знань та умінь дітей, це може бути чинником погіршення стосунків та підвищенням тривожності та конфліктності дітей. На ставлення до батьків, відчуття тривожності може впливати те, що батьки висувають ті ж вимоги до старших дошкільників, що й до молодших школярів. О.О.Смірнова пише, що період дошкільного дитинства, який згідно з дослідженнями психологів, є вирішальним етапом у формуванні особистості, зародженню етичних норм, спілкування з ровесниками – у батьківській свідомості витісняється вимогами підготовки до школи [5]. Окреслені характеристики ставлення батьків до дитини можуть значно впливати не лише на тривожність дитини у сім'ї, але й на загальну сімейну ситуацію.

Відзначимо, що у дівчаток до початку розвивальної програми було представлено максимально чітко виражене негативне ставлення до матері, батька та сім'ї, а у хлопчиків негативне ставлення до батька та сім'ї. Після завершення роботи ці показники набули більш позитивного характеру. Отже, розроблені заняття програми сприяють встановленню емоційно позитивних батьківсько-дитячих стосунків.

З метою підтвердження статистичної значимості зростання складових елементів емоційної складової експериментальної групи, розглянемо дані, отримані за допомогою критерію порівняння даних – Манна-Уїтні (табл. 1).

Таблиця 1

Показники змін емоційної складової образу сім'ї дошкільників

Симптомокомплекси	Дівчатка		Хлопчики	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Сприятлива сімейна ситуація	17	32,5	18	45
Тривожність	30	29,5	15	33
Конфліктність	29	34,5	23	43
Почуття у сім'ї неповноцінності	32	33,5	25,5	34
Ворожість сімейної ситуації	40,5	49	26	40

Ставлення до батьків та сім'ї				
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ставлення до мами	31	28	23	25
Ставлення до тата	29	51	19	43
Ставлення до сім'ї	28	59	12	56

ЕГ – експериментальна група; КГ – контрольна група

Зауважимо, що в експериментальній групі почуття дітей у сім'ї неповноцінності та ворожості увійшли в зону не значимості. (Статистична значущість U (позначається значення Манна-Уїтні): $p \leq 0,01$, $U=31$; $p \leq 0,05$, $U=42$ ($n=12$); $p \leq 0,01$, $U=25$; $p \leq 0,05$, $U=34$ ($n=11$). Незначне підвищення цих

період збільшується значення командно-методичних навичок, підвищуються вимоги до рівня мовленнєвої культури педагога.

Резюме. Проблема культури мовлення привертає увагу багатьох сучасних учених. Складне становище країни вимагало адекватного реформування освіти. Однією з головних задач вищої школи була професійна підготовка численних командирських кадрів. У післяреволюційний період основним напрямом була ліквідація безграмотності серед командного складу. В період Великої Вітчизняної війни значно зросла роль риторичних навичок переконання, координації дій, комунікативних якостей командирів. В післяреволюційний період збільшується значення командно-методичних навичок, підвищуються вимоги до рівня мовленнєвої культури педагога. **Ключові слова:** культура мовлення, вищий навчальний заклад, формування і розвиток.

Резюме. Проблема культуры речи привлекает внимание многих современных ученых. Сложное положение страны требует адекватного реформирования образования. Одной из главных задач высшей школы была профессиональная подготовка многочисленных командиров. В послереволюционный период основным направлением была ликвидация безграмотности среди личного состава. В период Великой Отечественной войны возросла роль риторических навыков убеждения, координации действий, коммуникативных качеств командиров. В послереволюционный период возросло значение командно-методических навыков, требования к речевой культуре педагогов также возрасли. **Ключевые слова:** культура речи, высшее учебное заведение, формирование и развитие.

Summary. The problem of speech culture attracts attention of many scientists. Difficult situation in the country requires adequate educational reforms. One of the main tasks of higher educational establishments was professional training of numerous commanders. The basic tendency was to liquidate illiteracy among the personnel. During the Great Patriotic War the role of rhetorical skills of persuasion, coordination of actions, communicative skills of commandment is increasing. After the Revolution the value of command and methodological skills increases, the requirements for the teachers' speech culture also grow. **Keywords:** speech culture, higher educational establishment, formation and development.

Література

1. Военная педагогика: Учебник / Под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Воениздат. – 1973. – С. 63
2. Записки Института живого слова. — Пг., 1919. – С. 15.
3. Иванов С. П. О научных основах управления войсками. – М., 1975. – С. 51–52.
4. Сидоров И. Н. Подготовка офицеров-десантников в годы Великой Отечественной войны // Русский язык и культура речи в образовательной системе вуза: Материалы международной научно-практической конференции. – Рязань: РВВДКУ (ВИ), 2006. – С.58–59.

УДК 378.147:66

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ТЕХНОЛОГА

*Посторонко Анатолій Іванович,
кандидат технічних наук, доцент*

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Слов'янськ

Постановка проблеми. У зв'язку з новими завданнями, що стоять перед педагогічною освітою, постає проблема розкриття творчого потенціалу майбутнього інженера-технолога для роботи на сучасних хімічних комплексах. Сьогодні перед викладачами вищої школи, які готують інженерів-технологів для хімічної галузі, постає завдання зміни самого підходу до одержання знань студентами та формування практичних умінь і навичок. Тому вважаємо, що інтерактивні технології навчання є нині ефективними для підвищення якості підготовки фахівців для хімічної галузі. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію одержання знань, активне функціонування інтелектуальних та вольових сфер дає відчуття потреби в самоосвіті, сприяє розвитку творчої особистості.

Якісна освіта - це освіта, що формує у студентів системне мислення, виробничу, правову, інформаційну, комунікативну, екологічну культури, підприємницьку та творчу активність, уміння аналізувати, проектувати свою діяльність і передбачати її наслідки. У сучасних умовах якості підготовки фахівців - головний орієнтир і критерій для оцінки діяльності навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Спільна діяльність студентів в процесі пізнання, оволодіння навчальним матеріалом хімічних фахових дисциплін означає, що кожний студент вносить в цей процес свій особистий індивідуальний вклад, при цьому відбувається обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки, що дозволяє не тільки отримати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співпраці.

Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В. Сухомлинського, Ш. Амоношвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна та інших. Теоретичним основам інтерактивної технології навчання присвячені роботи Т.Ю. Вагрушевої [1, с. 19], О.І. Пометун, Л.В. Пироженко [2, с. 19], М.В. Кларина [3], В.В. Попова, А.І. Посторонко [4, с. 55].

Метою статті є висвітлення впровадження інтерактивного навчання при вивченні таких фахових дисциплін як „Загальна хімічна технологія”, „Теоретичні основи технології неорганічних речовин” та „Хімічна технологія неорганічних речовин”, як засобу розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера-технолога хімічного напрямку.

Виклад основного матеріалу дослідження. На кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії викладачі у своїй практичній діяльності для підвищення якості підготовки фахівців для хімічної галузі використовують інтерактивні методи навчання: тренінгові технології, рольові ігри, диспути, конференції, інтегровані та бінарні заняття, інтерактивні лекції.

тез розроблені рекомендації, які сприяють розвитку дитячо-батьківських взаємин та уявлень дошкільників про сімейне життя.

У науковій літературі описані вправи та рекомендації психологам, батькам, вихователям, які можуть застосовуватись з метою розвитку емоційної складової розвитку образу сім'ї дошкільників. Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєва окремо виділяє методи роботи з ляльками [4, с.83-115], А.Ю. Капська та Т.Л. Мірончик [2, с.9-51] описують вправи спрямовані на розвиток моральних якостей дошкільників, які можна застосовувати у контексті сімейного виховання.

Метою даної статті є висвітлення результатів експериментальної програми, укладеної з метою становлення позитивного образу сім'ї дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Програма укладена на основі вивчення наступних складових образу сім'ї дошкільників – емоційної: ставлення до атмосфери у сім'ї, прихильність дитини до батьків, ставлення до окремих членів сім'ї; когнітивної: знання про те, що таке сім'я, яке її призначення, знання сімейних сценаріїв повсякденного життя, функцій батька, матері, уявлення про любов, покарання, спільні дії батьків з дітьми; та поведінкової: особливості режисерської гри дошкільників. Позитивне становлення образу сім'ї дошкільників відбувається за двома ключовими напрямками: безпосередня робота психолога з дошкільниками, яка складалась з 16 психолого-педагогічних занять, сутність яких полягала у читанні та обговоренні казок про сімейні стосунки, збагачення позитивних емоцій та знань завдяки ігровим вправам, слуханням музики, малюванням малюнків батькам; та залучення батьків до активної цілеспрямованої роботи з дітьми: показ спільних вистав, малювання, ігрових вправ пов'язаних з сімейним життям.

З метою визначення ефективності розвивальної програми становлення позитивного образу сім'ї дошкільників проведено формувальний експеримент. В експерименті приймали участь 46 дошкільників: 24 дівчинки (12 – експериментальна група, 12 – контрольна) та 22 хлопчики (11 – експериментальна, 11 – контрольна група).

Дівчатка та хлопчики експериментальних груп мають значно нижчі показники структурних елементів емоційної, когнітивної та поведінкової складової, у порівнянні з контрольними.

Розглянемо динаміку структурних елементів емоційної складової образу сім'ї у дітей дошкільного віку. Відзначимо, що тенденція щодо сприятливої сімейної ситуації дошкільників значно зросла, а рівень тривожності конфліктності, почуття дитини у сім'ї неповноцінності знизилась. Заслугує уваги те, що після проведення розвивальної програми, у дівчаток та хлопчиків ми зафіксували максимально, чітко виражене ставлення до матері, батька та сім'ї, яке було відсутнє до початку формувального експерименту.

Показники дітей контрольних груп значно підвищились щодо негативного та максимально, чітко вираженого негативного ставлення до сім'ї та її членів. Ми можемо пояснити цей факт тим, що дошкільники готуються до навчання у школі, а батьки висувають завищені вимоги до їх знань та умінь. Такі висновки ми зробили після розмови з вихователями та методистами. Також, під час перших бесід з батьками у першу чергу вони задавали питання щодо готовності до школи та як підвищити дисциплінованість дітей. Звичайно, не має нічого поганого у тому, що батьки хвилюються про рівень готовності дітей до школи та їх дисципліну. Поряд з цим, якщо батьки з надмірною

4. Постанова від 3.11.1993 р. N 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/> (14.05.11).

УДК: 159.92.27

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ СТАНОВЛЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ СІМ'Ї У ДОШКІЛЬНИКІВ

*Терещенко Марія Вікторівна,
аспірантка*

Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Попри всі складності і кризи соціально-економічного та духовного життя у суспільстві, сім'я залишається тим психологічним середовищем, у якому закладається базис особистості дитини, відбувається становлення ціннісних орієнтацій, розвивається уявлення про світ, сім'ю, на які людина потім буде орієнтуватись під час спілкування з дітьми, чоловіком/дружиною [3; 4; 5]. Образ сім'ї – важливе утворення особистості, яке активно розвивається у дошкільному віці, коли дитина засвоює особливості поведінки батьків один з одним, їх ставлення до дітей, найближчого оточення. Часто образ сім'ї розвивається стихійно. Батьки, інші значимі люди можуть не замислюватись над тим, що вони є взірцем наслідування для дітей. Тому сьогодні є актуальним укладання програми щодо розвитку позитивного образу сім'ї дошкільників та апробація її ефективності.

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом науковці у галузі психології сім'ї, вікової та педагогічної психології звертаються до проблеми розвитку образу сім'ї. Здебільшого дослідження стосуються підліткового та юнацького віку, коли вже досягнутий певний рівень розвитку даного феномену (Т.В. Андрєєва, Т.А. Демидова, В.М. Дружинін, С.В. Ковальов, Е.В. Козловська, О.А. Кляпець, Т.Л. Левицька, В.В. Мацюк, Н.Л. Москвічева, О.В. Полтавець, Л.Б. Шнейдер та ін). Відповідно, укладені програми (у вигляді тренінгу) стосуються образу сім'ї окресленого вікового періоду. Заняття присвячені розвитку реалістичних уявлень про сімейне життя, образу чоловіка/дружини, ретроспективного та актуального образу сім'ї.

Щодо вивчення образу сім'ї дошкільників, то О.В. Рижкова [2, с.4] та О.Г. Куліш [3] відзначають, що дослідження поняття «образ сім'ї» представлено описово, відображаючи лише когнітивний його аспект. Е.Г. Ейдемільер та В. Юстицькіс [6, с.109-120] відзначають, що основою образу сім'ї є сімейні сценарії. Сценарії – це уявлення індивіда про певні типові (ті, що повторюються) ситуації. Це також «внутрішня картина» життя сім'ї. Вона може бути чіткою, спотвореною, примітивною, неповною, у чомусь досить об'єктивною, а у чомусь суб'єктивною, а то і зовсім невірною. Уявлення про сім'ю («образ сім'ї», «внутрішня картина сім'ї») – це перш за все сукупність уявлень повсякденного сімейного життя про послідовність типових ситуацій (сценаріїв) які постійно змінюють одна одну: за пробудженням слідує підняття, потім – сніданок, за ним – збори на роботу, дитячий садок і т. д. Ця послідовність сімейних сценаріїв і утворює основу уявлень сім'ї про себе і своє життя, вона пов'язана з минулим сім'ї та планами на майбутнє. На основі цих

Сьогодні викладачі кафедри знаходяться в постійному творчому пошуку, розробці і застосуванні у навчальному процесі нових методів, прийомів, засобів навчання. Ефективно застосовуючи набутий досвід, вони удосконалюють, модернізують, пристосовують уже відоме стандартне до нових умов, нових вимог.

Оновлення освіти вимагає використання нетрадиційних методів та форм організації навчання, в тому числі інтегрованих. Широке поле для цієї діяльності дає організація й проведення інтегрованих та бінарних занять із фахових хімічних дисциплін. При цьому інтеграція розглядається не лише з точки зору взаємозв'язків знань з фахових дисциплін, але і як інтеграція технологій, методів і форм навчання. Такі заняття: сприяють підвищенню мотивації навчання, інтенсифікують навчально-виховний процес; розвивають уміння порівнювати, узагальнювати, розглядати нові хімічні процеси; сприяють росту професійної майстерності майбутнього інженера-технолога, оскільки вимагають від нього активного, діяльнісного підходу до навчання.

Вважаємо, що саме бінарні заняття можуть якнайповніше сприяти формуванню професійних компетенцій спеціалістів, оскільки дозволяють задіяти для вирішення поставленого завдання вагомий частку отриманих із спеціалізованих знань та сформувати вміння застосовувати їх в реальному контексті майбутньої професійної діяльності на хімічних заводах.

Для активізації та інтенсифікації діяльності студентів на кафедрі проводяться заняття у формі рольової гри, в процесі якої група розподіляється на творчі колективи з відповідним розподілом обов'язків та отриманням конкретного завдання на розробку певного технологічного процесу з виробництва продуктів неорганічної хімії. У процесі розробки проводиться моніторинг діяльності виробництва, результати якого доповідаються на практичному занятті.

Ефективність бінарних занять є надзвичайно високою, хоча очевидно є те, що через складність підготовки вони не можуть проводитись часто. Такі заняття є важливим етапом у формуванні світогляду особистості студента та його впевненості у взаємопов'язаності знань і вмінь з різних фахових дисциплін, що сприяє підвищенню якості навчання.

Сучасне хімічне виробництво вимагає від спеціаліста самостійності, вміння швидко ухвалювати рішення, не лякатись особистої відповідальності, творчо підходити до розв'язання виробничих проблем. В умовах ринкової економіки до випускника вищої школи ставлять підвищені вимоги. Розв'язання цієї проблеми неможливе без удосконалення навчання, без запровадження нових педагогічних технологій, які були б спрямовані на розвиток творчих сил, здібностей та нахилів особистості. Мета таких технологій - прагнення зробити кожного студента безпосереднім активним учасником навчально-виховного процесу, пошук шляхів і способів розв'язання проблем, що вирішуються в курсах різних дисциплін.

Активне навчання заохочує студентів робити щось і думати про те, що вони роблять, як і чому. Очевидно, що використання активних методів є надзвичайно актуальним внаслідок їхнього могутнього впливу на підготовку інженерних кадрів для хімічної промисловості. Інтерактивні методи класифікуються за джерелом передачі та характером сприйняття інформації залежно від основних дидактичних завдань конкретних етапів навчання відповідно до характеру пізнавальної діяльності.

У зв'язку з поширенням в Україні інтересу до інтерактивних технологій навчання особливу увагу привертає навчання в парах і підгрупах як таке, що має особливо великий потенціал для посилення взаємодії між викладачем і студентами, самими студентами в процесі занять з метою розширення інформаційного поля поданої і сприйнятої інформації.

Проте традиційний процес навчання потребує суттєвої модернізації у зв'язку зі зростанням вимог до освітньої та професійної підготовки спеціаліста: студент повинен навчатися самостійно, адже якість підготовки спеціалістів у вищій школі визначається не тільки обсягом певних знань і навичок, а й здатністю до самоосвіти і творчої діяльності. Ці вимоги зумовлені сучасним потребам ринку праці. Це, в свою чергу, стимулює інновації у навчальній сфері, спрямовані на досягнення і втілення головної ідеї: студент повинен стати активним співучасником навчального процесу. Для цього на кафедрі розробляються і впроваджуються активні методи навчання (дискусії, ділові та рольові ігри, ситуаційні вправи, круглі столи, проведення студентських науково-практичних конференцій тощо), які активізують розумову діяльність студентів, сприяють розвитку їх організаторських і комунікативних здібностей, що дуже важливо для підготовки інженерних кадрів.

Інтерактивні методи застосовуються на практичних та лабораторних заняттях, під час виконання курсових і дипломних проектів, а також під час проведення практик, олімпіад, науково-практичних конференцій. Найбільший ефект досягається через системний підхід до вибору різних методів навчання відповідно до тих завдань, які ставить перед собою педагог під час викладання фахових хімічних дисциплін, визначається навчально-матеріальною базою, яка використовується, умовами та часом проведення занять рівнем підготовки студентів.

Під час використання активних методів навчання студент більшою мірою стає суб'єктом навчання, вступає в діалог з викладачем, виконує творчі, проблемні завдання, які можуть зустрітися під час роботи на хімічних підприємствах. Такі методики нині займають помітне місце на практичних та лабораторних заняттях, в самостійній роботі. Вони мають обмежені можливості у зміні позицій, оскільки студент не завжди перебуває у і стані того, хто навчається. Отже реалізація інтерактивного навчання потребує від викладача створення певних умов, що надають можливості для організації навчального процесу, а саме:

- багатосторонній тип комунікації, що відтворюється в навчальному процесі;
- сприятлива, позитивна психологічна атмосфера в групі під час заняття;
- норми спільної праці, вироблені викладачем разом із студентами, спеціальне розташування меблів;
- обладнання навчальної аудиторії й різноманітні матеріали, які педагог і студенти можуть використовувати під час занять.

Сучасні вимоги до навчання полягають в тому, щоб студенти отримали систему теоретичних знань, практичних умінь та навичок, наукових фактів.

Характерною особливістю лекції як методу навчання є те, що в ній систематично, послідовно, логічно, чітко викладається великий за обсягом навчальний матеріал, зміст проблем хімічної промисловості. Аналіз досвіду викладання фахових дисциплін засвідчує, що добре прочитана лекція не тільки містить цінний науковий матеріал, а й учить науково мислити. Думки, погляди,

Таким чином, під готовністю майбутнього фахівця туристичної сфери до застосування ІКТ у професійній діяльності будемо вважати результат спеціально організованої професійної підготовки студентів під якою розуміємо діяльність, що спрямована на зміни в їх мотивах, знаннях і вміннях; самоосвіти та самовиховання й визначаємо зазначену готовність як інтегровану якість особистості, що виявляється в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, поширенні і поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій та їх засобів; в наданні можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації суспільства.

Висновки. Отже, проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що реалізація соціального замовлення в умовах інформатизації, глобалізації та масової комунікації сучасного суспільства: підготовка професійних кадрів та спеціалістів, компетентних в області реалізації можливостей засобів і методів ІКТ у відповідній сфері життєдіяльності членів інформаційного суспільства можлива лише при інтенсифікації всіх рівнів освітнього процесу системи неперервної освіти: підвищення ефективності і якості освітнього процесу за рахунок реалізації унікальних, з точки зору педагогічних застосувань, можливостей ІКТ.

Подальшими напрямками дослідження є вивчення інтеграційних процесів у підготовці майбутніх фахівців туристичної, розробка системи методичного забезпечення математичних дисциплін на міжпредметній основі.

Резюме. Стаття присвячена аналізу поняття готовності майбутніх фахівців туристичної сфери до застосування інформаційно-комунікаційних технологій як складової професійної підготовки, підготовці професійних кадрів та спеціалістів, компетентних в області реалізації можливостей засобів і методів ІКТ в сфері туризму. **Ключові слова:** готовність, туристична сфера, професійна підготовка, освіта.

Summary. The article analyzes the concept of availability for future tourism industry professionals to use information and communication technologies as a part of preparation, training of professionals and specialists with expertise in the implementation and the potential of the ICT methods in tourism. **Keywords:** availability, touristic sector, training and education.

Резюме. Стаття посвящена анализу понятия готовности будущих специалистов туристической сферы к применению информационно-коммуникационных технологий как составляющей профессиональной подготовки, подготовке профессиональных кадров и специалистов, компетентных в области реализации возможностей средств и методов ИКТ в сфере туризма. **Ключевые слова:** готовность, туристическая сфера, профессиональная подготовка, образование.

Література

1. Закон України від 15.09.1995 р. № 324/95-ВР «Про туризм»// [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/> (21.02.10).
2. Наказ МОН України від 14.06.2004 р. N 476 «Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напрямку 0504 "Туризм"» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/> (14.05.11).
3. Багров Н. В. Геополитическая модель трансграничного региона / Н. В. Багров // Культура народов Причерноморья. – 2002. - № 34. – с. 157.

майбутнього фахівця повинна бути розвинена якість готовності до максимального сприймання та засвоєння нового рівня цих технологій.

Як свідчить аналіз праць науковців з проблем формування готовності майбутніх фахівців інваріантною складовою загальної структури готовності фахівця до професійної діяльності є його готовність до використання нових методів, прийомів, інноваційних технологій навчання, окрему позицію серед яких посідають інформаційно-комунікаційні технології.

У роботах Б. Гершунського, Є. Машбиця, Н. Тализіної розглянуті питання, пов'язані з впливом нових інформаційних технологій на мотивацію учбової діяльності, досліджені методологічні і теоретичні підходи, що відображають принципові аспекти використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі. Переконливі докази ефективності інформаційних і комунікаційних технологій навчання : діагностичне цілеутворення, системність, результативність, алгоритмізованість, керованість, відтворюваність, проектуваність, візуальність, економічність, можливість постійного оперативного зворотного зв'язку при використанні інформаційних і комп'ютерних технологій наведені в працях В. Беспалько, І. Роберт, В. Шолоховича та ін., а також наведена загальна логіка проектування навчальних систем, і показано, що вона носить принципово системний, діяльнісний характер, причому системотворчим є "аспект корисності результату".

Готовність до використання інформаційно-комунікативних технологій асоціюється в основному з подальшою професійною діяльністю придбанням певного рівня знань, умінь та навичок володіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій, необхідного для вирішення професійних завдань в умовах інформатизації суспільства.

Під готовністю майбутнього фахівця до застосування ІКТ у професійній діяльності розуміють: інтегральну освіту, що включає високу мотивацію до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй життєдіяльності і майбутній професійній діяльності; знання теоретичних аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій в інформаційно-технологічній діяльності; прояв відповідних емоційно-вольових якостей в реалізації певного комплексу умінь використання цих технологій для вирішення життєво і професійно важливих проблем і завдань, наявність творчого підходу в інформаційно-технологічній діяльності.

Проблемам ефективного використання інформаційних технологій у туризмі присвячені наукові розробки вітчизняних та закордонних вчених: Г. Галузинського, М. Желені, В. Квартальнова, С. Мельниченко, Г. Папирян, С. Пінчук, Н. Орленко, М. Скопень та ін.

Нові інформаційні технології та ефективні комунікації забезпечують стрімкий розвиток ринку міжнародного туризму. Великого значення в туризмі набувають глобальні комп'ютерні мережі. Завдяки інформаційним технологіям зростає ефективність маркетингу в туризмі, споживач зможе швидко отримувати необхідну якісну інформацію про туристичний продукт. Слід акцентувати увагу на процесі автоматизації фірми за допомогою офісних програм комп'ютерної техніки, що застосовується в роботі туристичної фірми, на створенні ефективних сайтів та серверів туристичної фірми в Інтернеті, а також на аналізі стану та перспектив використання Інтернету в туристичному бізнесі.

переконання викладача нерідко стають думками й переконаннями студентів, а манера лектора подавати матеріал, доводити, аргументувати, узагальнювати, підводити підсумки - взірцем для студента і використовується в його майбутній професійній діяльності. Саме лекція є швидким засобом передачі значного обсягу навчальної інформації великій аудиторії. Вона дозволяє стисло й логічно представити навчальний матеріал протягом короткого часу, дає можливість викладачу будувати логіку змісту теми, пояснювати складні терміни, розкривати механізми вирішення проблем, аналізувати та показувати зв'язок між різноманітними категоріями, концепціями.

Безумовно, в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів важливу роль відіграють і засоби наочності, технічні засоби навчання, сучасні інформаційні технології, прикладна і професійна спрямованість навчання. Якщо до роботи на лекції залучається слухова й зорова пам'ять, є більше і шансів задовольнити потреби різних студентів, чий спосіб сприйняття може суттєво відрізнятись.

У процесі викладання лекції викладач використовує ілюстрації, графіки, малюнки, роздатковий матеріал, технічні засоби, епізодично представляє інформацію на слайдах. Також можна видати коротке резюме лекції, роздруковані слайди тощо, щоб студенти не відволікалися на ведення конспекту.

Викладач стає інтерактивним. Він залучає студентів до процесу навчання й обміркування навчального матеріалу, який надається, за допомогою вчасно поставлених питань. Із самого початку лекції дуже важливо, щоб усі студенти відчували можливість ставити запитання. Викладач має завжди вітати запитання, що ставляться студентами. Крім того, можна випробувати процедуру формулювання запитань, згідно з якою студентам пропонується записувати запитання, на які ще не були надані відповіді, на спеціальному плакаті або дошці для того, щоб відповісти на них пізніше; використовувати більше прикладів для ілюстрації теорії та шукати підтримки контакту з аудиторією.

Формування творчої особистості студента досягається впровадженням у навчально-виховний процес активних методів навчання. У зв'язку з цим ігрові методи проведення практичних занять займають одне з найважливіших місць у підготовці бакалаврів, спеціалістів і магістрів, які широко застосовують викладачі у своїй практичній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного дослідження можна зробити наступні висновки: застосування інтерактивних методів навчання значно підвищують пізнавальну активність студентів під час проведення аудиторних, лабораторних та практичних занять, а також сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу.

Серед напрямків подальших досліджень залишається впровадження нових інтерактивних методів при вивченні спеціальних фахових дисциплін для підготовки інженерів-технологів для хімічної промисловості.

Resume. In the article interactive technologies of educating as means of the development of creative potential are considered at preparation of engineers-technologists for chemical industry. It is shown that the innovative approach for introduction of the interactive educating provides positive possibility of getting of thorough knowledge. The system intellection forms the innovative educating for students, industrial, ecological cultures, business and creative activity. It is shown

that at the using of training technology, realization of the integrated and binary lessons, interactive lectures form students' practical abilities and skills for effective work on chemical enterprises. **Keywords:** interactive educating, cognitive activity, educational process, engineer-technologist, chemical industry.

Резюме. В статье рассмотрены интерактивные технологии обучения как средство развития творческого потенциала при подготовке инженеро-технологов для химической промышленности. Показано, что инновационный подход к внедрению интерактивного обучения обеспечивает положительную возможность получения глубоких знаний. Инновационное обучение формирует у студентов системное мышление, производственную, экологическую культуру, предпринимательскую и творческую активность. Показано, что при использовании тренинговых технологий, проведении интегрированных и бинарных занятий, интерактивных лекций формируют у студентов практические умения и навыки для эффективной работы на химических предприятиях. **Ключевые слова:** интерактивное обучение, познавательная деятельность, учебный процесс, инженер-технолог, химическая промышленность.

Резюме. У статті розглянуті інтерактивні технології навчання як засіб розвитку творчого потенціалу при підготовці інженерів-технологів для хімічної промисловості. Зазначено, що інноваційний підхід до впровадження інтерактивного навчання забезпечує позитивну можливість для одержання глибоких знань. Інноваційне навчання формує у студентів системне мислення, виробничу, екологічну культуру, підприємницьку та творчу активність. Показано, що використання тренінгових технологій, проведення інтегрованих та бінарних занять, інтерактивних лекцій формують у студентів практичні уміння і навички для ефективної роботи на хімічних підприємствах. Результати дослідження допоможуть викладачам у моніторингу ефективності використання сучасних новітніх технологій та оптимізації їх застосування. **Ключові слова:** інтерактивне навчання, пізнавальна діяльність, навчальний процес, інженер-технолог, хімічна промисловість.

Література

1. Вахрушева Т.Ю. Теоретичні основи інтерактивної технології навчання / Т.Ю. Вахрушева // Нові технології навчання. – 2006. – №44. – с. 19 – 22.
2. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – Київ: А.С.К, 2002. – 192 с.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин.- Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12 –18.
4. Попов В.В. Інтерактивні технології навчання у підготовці інженерів-педагогів / В.В. Попов, А.І. Посторонко // Гуманізація навчально-виховного процесу. Наук. – метод. збірник. – Слов'янськ – вип. 30, 2006. – С. 55 – 59.

Саме тому актуальними стають соціальна та професійна мобільність, здатність адаптуватися до змінних умов та вимог, активність, ініціативність, самостійність, прагнення до самоосвіти, висока відповідальність.

Випускники вузів практично відразу ж стають учасниками ринку праці. Успішність на ринку праці залежить не тільки від тої освіти, що вони одержали, але й від універсальних навичок і здатностей, якими вони володіють: здатності керувати людьми, здатності захищати й обстоювати свою думку, уміння знаходити й генерувати нову інформацію, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології та ін. Всі ці навички й здатності вказують на готовність майбутнього фахівця туристичної сфери до професійної діяльності.

Аналізуючи праці фахівців сфери туризму ми бачимо, що професійна підготовка фахівця сфери туризму є цілісним процесом засвоєння і закріплення спеціальних знань, умінь і навичок; це орієнтація на виконання певних професійних завдань, результатом цього процесу вважається вироблення у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до професійної діяльності.

У психологічному словнику під готовністю людини до професійної діяльності розуміється психічний стан, передстартова активізація людини, що включає усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіяння в досягненні цілей.

Готовність як складний психологічний утвір – це не лише набір необхідних знань, умінь і навичок, не лише адекватні вимоги до професійної діяльності, до якостей особистості та її здібностей, але і наступні компоненти:

- пізнавальні: розуміння професійних завдань, їх оцінка;
- мотиваційні: інтерес до професії, прагнення досягти успіху;
- вольові: подолання сумнівів, вміння мобілізувати свої сили.

Теоретичні основи готовності до професійної діяльності розкриваються в працях М. Дьяченко, Л. Кандилович, Д. Узнадзе. Так, М. Дьяченко та Л. Кандилович розглядають готовність майбутнього фахівця як стійку характеристику особистості, яка є результатом спеціальної підготовки до певного виду діяльності; вважають готовність студента суттєвою передумовою ефективного виконання ним діяльності після закінчення ВНЗ і зазначають, що готовність є професійно важливою якістю особистості та може виступати у вигляді психологічної готовності, показниками якої є: розуміння цілей, досягнення яких дозволяє вирішувати необхідні завдання; осмислення й оцінка умов, в яких буде протікати майбутня діяльність; визначення головних і допоміжних способів дій та вирішення завдань; прогнозування прояву інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення рівня своїх можливостей та необхідності досягнення певного результату; мобілізація сил у відповідності з умовами та завданнями, самонавіювання можливості досягнення мети.

Так, в широкому сенсі поняття «готовність до діяльності» трактується як готовність до життєвої практики в цілому, до входження в нову інформаційну сферу, до самореалізації в творчій діяльності, до переносу знань і способів діяльності з однієї сфери в іншу, до діяльності в нових інформаційно-комунікаційних умовах, що постійно змінюються. В період інформатизації освіти та швидкого розвитку інформаційних та комунікаційних технологій у

важливість міжкультурних комунікацій для розвитку економіки, культури, просування соціальних програм на цій території.

З глобальним зростанням туризму у всьому світі, інтеграцією України у світову туристичну спільноту та основою змісту професійної туристичної освіти особливу значущість набуває забезпечення підготовки висококваліфікованого та професійного рівня фахівців туристичного профілю. Основними передумовами конкретного розвитку туризму є формування ефективно діючої системи підготовки фахівців сфери туризму. Держава зацікавлена у висококваліфікованих фахівцях туристичної сфери з широким науковим кругозором, які уміють співвідносити та аналізувати інформацію, планувати та контролювати процес реалізації проєктів, управляти фінансовими та матеріальними потоками; визначати і вимірювати основні показники, що впливають на успішність результатів роботи [2]. Тому задача вдосконалення організації навчального процесу в підготовці фахівців туристичної діяльності, формування їх професійних та ділових якостей висунулася в якості провідної задачі, як програми подальшого розвитку туризму, так і становлення освітньої системи в країні в нових перехідних умовах.

У Криму до основних напрямів туристичної діяльності відносять розвиток міжнародної та міжрегіональної співпраці у сфері туризму, а також створення комплексної системи підготовки кваліфікованих фахівців у сфері туризму для обслуговування туристів відповідно до міжнародних стандартів. Крим, маючи великий туристичний потенціал, є невід'ємною складовою частиною світового туристичного процесу. За висловлюванням М. Багрова [3], Крим повинен стати Причорноморською Швейцарією, а саме високорозвиненим курортно-рекреаційним, торгово-фінансовим регіоном міжнародного значення, забезпеченим сучасною інфраструктурою з розвиненим морегосподарським комплексом, ефективним, екологічно чистим сільським господарством і переробною промисловістю.

Аналіз досліджень і публікацій. Якісна підготовка висококваліфікованих спеціалістів – одне з головних завдань, які ставить перед вищою школою Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [4].

Проблеми професійної підготовки фахівців у сфері туризму досліджені в працях І. Зорина, В. Квартальнова, В. Кальней, Л. Сакун та ін.

Метою даної статті є дослідження готовності майбутніх фахівців туристичної сфери до застосування інформаційно-комунікаційних технологій як складової професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Автономна Республіка Крим - регіон з високорозвиненою курортно-туристичною структурою. Одним з найважливіших напрямів розвитку Криму є розробка та реалізація стратегії раціонального використання його рекреаційних ресурсів. Для цього потрібне рішення багатьох проблем, серед яких, - підготовка і забезпечення суб'єктів рекреаційної сфери високопрофесійними і конкурентноспроможними кадрами. А пріоритетність розвитку туристично-оздоровчого комплексу означає також розвиток усієї необхідної інфраструктури, яка теж потребує кваліфікованих кадрів. Перехід до ринку, рух до демократії і правової держави потребує від фахівця широкого загальнокультурного кругозору, готовності до постійного підвищення загальної і професійної компетентності, до можливої перекваліфікації, перепідготовки, викликають необхідність формування у сучасної людини потреби у безперервному розвитку і самовдосконаленні.

УДК 371. 315

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Терещук Діана Григорівна,

аспірант кафедри англійської філології

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль*

Постановка проблеми. У зв'язку з кардинальним розширенням сфери іншомовного спілкування підвищуються вимоги до фахівців філологічного профілю, зокрема до вчителів англійської мови, зростають їхні потреби у комунікації мовою міжнародного спілкування на всепланетарному рівні з метою професійного та міжкультурного співробітництва, а також у різноманітних особистих цілях. Це зумовлює необхідність досягнення майбутніми вчителями англійської мови найвищого рівня володіння іншомовним говорінням, яке є ключовим видом професійної діяльності – стратегічного. Крім цього, стратегічна компетенція у говорінні є також основною у складі іншомовної комунікативної компетенції з точки зору спрямованості на реалізацію комунікативних цілей учасників спілкування. Освіта повинна забезпечити результативність навчання майбутніх вчителів англійської мови комунікативних стратегій оптимальним способом, який вбачаємо насамперед у мовленнєвих симуляціях, оскільки в основі їх використання комунікативно-професійна спрямованість, що відповідає змісту підготовки фахівців зазначеного профілю. Зважаючи на нагальність та значущість проблеми нами було розроблено лінгводидактичну модель, метою створення якої є розробка та забезпечення ефективності на її основі методики симуляційного навчання майбутніх вчителів англійської мови стратегічної компетенції у говорінні.

Аналіз досліджень і публікацій. Модель створена на основі теоретико-методологічних засадничих праць, що розкривають сутність системи навчання іноземних мов, особливостей змісту навчання, зокрема процесу навчання, серед яких наукові доробки Д. Гаймса, Р. Мартинові, А. Шукіна та інших [2; 6].

Метою статті є розробити та теоретично обґрунтувати лінгводидактичну модель симуляційного навчання стратегічної компетенції у говорінні майбутніх вчителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Запропонована модель складається з таких компонентів: етапи навчання, цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи навчання, контроль результатів навчання. Усі ланки моделі пов'язані між собою та взаємозалежні.

Етапи навчання. Розроблена нами модель передбачає, що навчання стратегічної компетенції у говорінні відбувається на трьох етапах: тактичному, тактично-стратегічному та стратегічно-симуляційному. Тактичний етап навчання передбачає активізацію фонетичних і лексико-граматичних навичок, які становлять тактичну основу використання стратегій. На тактично-стратегічному етапі навчання активізуються мовленнєві вміння діалогічного, монологічного та полілогічного мовлення. Сутністю стратегічно-симуляційного етапу навчання є оволодіння іншомовними комунікативними стратегіями за допомогою обов'язкового використання методу мовленнєвих

симуляцій. Кожен етап навчання спрямований на досягнення певних цілей.

Цілі навчання. Глобальна мета навчання – *сформувати стратегічну компетенцію у говорінні майбутніх вчителів англійської мови* – полягає у формуванні в студентів здатності досягати максимальної ефективності при реалізації основних комунікативних цілей спілкування, зокрема в інформуванні, висловленні емоцій, аксіологічної оцінки, спонуканні, регулюванні комунікативної взаємодії. Глобальна мета конкретизується у низці «локальних» цілей, які відповідають структурним рівням стратегічної компетенції та етапам навчання:

I. На тактичному етапі метою навчання є активізувати фонетичні знання та навички для реалізації окремих тактичних прийомів. Він відповідає тактичному компоненту стратегічної компетенції у говорінні.

II. На тактично-стратегічному етапі метою навчання є активізувати мовленнєві вміння для досягнення здатності ефективно реалізовувати комунікативні інтенції у різних формах мовлення. Цей етап відповідає тактично-стратегічному рівню стратегічної компетенції у говорінні.

III. На стратегічно-симуляційному етапі метою навчання є забезпечення вільного володіння основними та супутніми типами комунікативних стратегій та ефективність у проведенні власної лінії мовленнєвої поведінки впродовж усього комунікативного процесу. Цей рівень відповідає власне стратегічному рівню стратегічної компетенції у говорінні.

Елементи предмета навчання. Структурними компонентами предмета навчання у нашому випадку є інформативна, оцінно-діяльнісна, емоційно-діяльнісна, регулятивно-спонукальна, конвенційна стратегії (включно зі стратегією почергової участі у комунікації) та супутні стратегії: метакогнітивні, компенсаторні (включно зі стратегією мовчання) та загальнодидактичні.

Кожна із визначених комунікативних стратегій конкретизується у відповідних тактиках. На основі типології Т. Толмачевої [5], з урахуванням потреб студентів – майбутніх вчителів англійської мови, визначено основні тактичні елементи в рамках кожної стратегії. Зазначимо, що ці елементи можуть відповідати як елементарним тактичним ходам – мовленнєвим актам, так і самостійно виступати в якості загальної стратегічної лінії мовленнєвої поведінки мовця, залежно від кінцевої мети спілкування. Варто зауважити, що одні і ті ж тактичні «наповнення» стосуються не лише одного типу стратегії; мова йде про визначення домінуючих елементів на основі традиційної класифікації, запропонованої автором [5, с. 47-49]. *Інформаційна стратегія* інкорпорує тактики повідомлення та запиту інформації, тактики вираження згоди чи незгоди із співбесідником. *Оцінно-діяльнісна* стратегія включає тактики вираження оцінки: позитивної/негативної думки; комплімент, комплімент-оцінка, схвалення, докір, похвала та ін. До *емоційно-діялісної* стратегії належать тактики вираження емоцій. Тактики впливу *регулятивно-спонукальної стратегії*: пояснення, інструктаж, рекомендація, порада, переконування, запевнення, обіцянка, вмовляння, примус, аргументація, прохання тощо. *Конвенційна стратегія* включає тактики початку, розвитку та «розмикання» комунікативної взаємодії, а також тактики регулювання комунікативної взаємодії. *Метакогнітивні* стратегії та тактики реалізуються шляхом: породження висловлювання, продукування висловлювання, побудови образу результату дії, ймовірного прогнозування, прийняття рішень,

strategies, strategic competency in speaking, methods of education.

Література

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений / Н. Гальскова, Н. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореферат дис. на здобуття наук, ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.09 / Р. Ю. Мартінова. – Київ, 2007. – 51 с.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.- метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін.. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Панова Л. С. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альма-матер»)
5. Толмачева Т. А. Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения: языковой вуз, английский язык: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Толмачева Татьяна Анатольевна. – Горно-Алтайск, 2009. – 243 с.
6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языком: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис. 2006. – 480 с.

УДК 372.851

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Гончарова Оксана Миколаївна,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри економічної кібернетики

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Апанович Тетяна Іванівна,

асистент кафедри диференційних рівнянь та геометрії

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Постановка проблеми. Реформування економіки країни, зміни, що відбуваються останнім часом в нашому суспільстві, спричиняють за собою і оновлення професійної освіти, активізацію процесів розвитку особистості студента, його потенційних творчих можливостей, впровадження нових інформаційних освітніх технологій.

Процеси, що відбуваються, незмінно відображаються на розвитку як міжнародного, так і вітчизняного туризму. У законі України від 15.09.1995 р. № 324/95-ВР "Про туризм" [1] сказано, що держава визнає туристичну галузь однією з пріоритетних в економіці України, а сприяння кадровому забезпеченню туристичної діяльності відносить до основних цілей державного регулювання індустрії туризму. Закони регіонального рівня також відмічають

прогнозування. У навчанні стратегій можуть використовуватись як готові матеріали кейсів (якщо вони є комунікативно-спрямованими), так і власні розробки викладача. Самостійно розроблені кейси можуть мати значну перевагу у сучасності матеріалів. Викладач має змогу розробити матеріали для обговорення найактуальнішої проблеми у конкретний момент навчального процесу з відповідної тематики та відповідного масштабу (глобального, локального, ін.).

Мовленнєва симуляція – метод найвищого рівня складності для навчання усіх типів стратегій. Він інкорпорує низку компонентів, серед яких елементи інших методів; створює умови для інтегрованого розвитку усіх типів стратегій. Модель передбачає, що симуляція є обов'язковим завданням у навчанні кожного типу стратегій. Перелічені вище методи спрямовані на практичне оволодіння стратегіями. Доцільно використовувати їх поряд із традиційними методами. Метод симуляції також використовується при здійсненні контролю за навчальним процесом та самоконтролю студентів.

Контроль результатів навчання. Діагностика рівнів сформованості СК у говорінні здійснюється на основі мисленнєвого (когнітивного), мовленнєвого (комунікативного), навчально-компенсаторного та цільового критеріїв та вимірюється сумарною кількістю балів (за 10-бальною шкалою по кожному показнику). Відповідно до набраної кількості балів визначається низький, середній та високий рівні сформованості СК у говорінні. Таким чином, проаналізувавши особливості запропонованої моделі навчання СК у говорінні, для наочної демонстрації взаємозв'язків між її ланками, представляємо її у вигляді схеми.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Лінгводидактична модель навчання створює перспективу для розробки на її основі системи вправ і завдань, спрямованих на оволодіння майбутніми вчителями англійської мови стратегічною компетенцією у говорінні.

Резюме. У статті представлено лінгводидактичну модель симуляційного навчання стратегічної компетенції у говорінні студентів – майбутніх вчителів англійської мови. Описано та теоретично обґрунтовано структурні компоненти моделі та їх наповнення, а саме: етапи та цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи навчання та контроль результатів навчання. **Ключові слова:** іншомовні комунікативні стратегії, стратегічна компетенція у говорінні, методи навчання.

Резюме. В статье представлена лингводидактическая модель симуляционного обучения стратегической компетенции в говорении студентов – будущих учителей английского языка. Описано и теоретически обосновано структурные компоненты модели, а также их содержание, а именно: этапы и цели обучения, элементы предмета обучения, компоненты содержания обучения, методы обучения и контроль результатов обучения. **Ключевые слова:** иноязычные коммуникативные стратегии, стратегическая компетенция в говорении, методы обучения.

Summary. The article presents a lingvo-didactic model of simulation-based education of strategic competence in speaking of students majoring in English Language Teaching. It describes and provides theoretical argumentation of the structural components of the model, namely stages and aims of education, elements of education subject, components of education content, methods of education, control of the results of education. **Keywords:** foreign language communicative

сміслового програмування, аналізу, синтезу, порівняння, оцінки та контролю, інтерпретації висловлювання тощо. **Компенсаторні** стратегії та тактики включають: перепитування, прохання про допомогу/пояснення, оперування описом, використання найменувань однієї і тієї ж сфери, близьких за звучанням лексем, перефразування, апроксимація, словотвір, буквальний переклад, уникнення теми, відмова від продовження висловлюватися, редукування початкового плану висловлювання, використання здогадки, використання дій за аналогією, хезитація, використання засобів невербальної комунікації, мовчання, ін. **Загальнодидактичні** стратегії і тактики передбачають: запам'ятовування та збереження навчальної інформації, використання ключових слів та ситуативних опор, групування та тематичну організацію навчального матеріалу, використання мнемонічних/асоціативних прийомів, оволодіння лінгвістичними знаннями, навичками і вміннями для вербалізації комунікативних стратегій, повторення, тренування, засвоєння, формування стереотипів мовленнєвої поведінки у ситуаціях міжкультурного спілкування, відтворення, самостійне розширення репертуару комунікативних стратегій і тактик, оперативне добування навчальної інформації з пам'яті, швидке комунікативне реагування, оперування великими об'ємами інформації, варіативне використання комунікативних стратегій, саморефлексія, самоконтроль.

Компоненти змісту навчання. Розкриття компонентів змісту навчання є відповіддю на запитання «чого навчати». При відборі змісту навчання ми керувалися такими принципами [1; 3; 4]: принципом необхідності і достатності змісту навчання для реалізації практичної мети/цілей навчання міжкультурного спілкування, який передбачає, що компоненти змісту навчання повинні відповідати поставленим цілям та бути спрямовані на їх реалізацію; принципом посиленості й доступності засвоєння змісту навчання у цілому і його частин зокрема, що передбачає врахування реальних можливостей студентів; принципом професійної спрямованості; антропологічним принципом, за яким тематика і комунікативні ситуації мовлення мають відповідати реальним інтересам і потребам студентів, бути особистісно значущими для них.

Отже, зміст навчання стратегічної компетенції (СК) у говорінні майбутніх вчителів англійської мови охоплює її компоненти на усіх рівнях, а насамперед – репертуар іншомовних комунікативних стратегій (ІКС), що цілком відповідає поставленій меті навчання і відповідає принципу необхідності.

Принцип доступності реалізується через поетапне взаємозв'язане та взаємообумовлене оволодіння елементами навчання, які відповідають структурним рівням СК, при чому високий рівень сформованості компонентів нижчого рівня є основою для формування компонентів вищого рівня (навички – основа для формування вмінь, вміння – основа для формування стратегій).

Високий рівень автоматизованості фонетичних, граматичних та лексичних навичок є необхідною умовою для активізації мовленнєвих умінь в говорінні з метою здійснення співрозмовниками конкретних комунікативних функцій, досягнення ними ефективності у реалізації певних комунікативних намірів. В свою чергу, перспективні для розвитку на їх основі стратегій такі мовленнєві уміння говоріння:

- Діалогічні – реплікування, володіння діалогічними єдностями, володіння мікродіалогом, вміння вести діалоги різних типів.

- Монологічні – володіння засобами між фразової та понадфразової єдності; володіння мікромонологом; вміння вести монологи різних функціональних типів.

- Полілогічні – *полілог-обговорення* та *полілог-дискусія*. Залежно від тематики обговорення у полілогах здатні реалізуватися тактичні прийоми усіх видів стратегій, однак найбільшої значимості набуває відпрацювання стратегії почергової участі у комунікації.

Принцип професійної спрямованості реалізується на основі визначених нами методом педагогічного спостереження ключових сфер англomовного усномовленнєвого спілкування майбутніх фахівців філологічного профілю, серед яких окрім сфери загального вжитку мови та сфери міжкультурного спрямування, виділено сферу професійного спрямування, яка складається з педагогічної та академічної.

З метою реалізувати антропологічний принцип, який є визначальним для мотивуючого навчання, визначено пріоритетні для студентів типи стратегій у кожній із сфер спілкування. Відповідно, було з'ясовано, що конвенційні стратегії та тактики однаково необхідні у різних ситуаціях усіх сфер спілкування, адже вони регулюють процес мовленнєвої взаємодії.

У сфері загального вжитку англійської мови пріоритетними є інформативна та емоційно-діяльнісна стратегії і їхні тактики; у сфері міжкультурної взаємодії найважливішими студенти вважають оцінно-діялісню та емоційно-діялісню стратегії; у педагогічній сфері однаково значимими визнаються усі типи стратегій, що пояснено багатогранністю вчительської професії; в академічній сфері спілкування, яка охоплює ситуації більш формального характеру науково-практичної та навчальної діяльності студентів, студенти зазначають однакову значимість усіх типів стратегій за винятком емоційно-діялісної, що відповідає правилам емоційної стриманості в офіційних обставинах. Таким чином, компоненти змісту навчання СК у говорінні охоплюють ІКС та сфери усномовленнєвого спілкування.

Кожна із сфер передбачає ситуації спілкування в межах відповідних тем. ІКС, які розглядаємо як компоненти найвищого рівня СК, інкорпорує фонетичні, граматичні та лексичні мовленнєві навички та вміння діалогічного, монологічного і полілогічного мовлення – саме ті, які виконують певну комунікативну функцію та уможливають реалізацію комунікативних інтенцій мовця, комунікативних тактик у різних ситуаціях спілкування.

Методи навчання. Ми послуговуємось визначенням методу як способу формування у студентів різних компонентів міжкультурної комунікативної компетенції [3, с. 75], тобто у нашому випадку мова йде про способи формування іншомовних комунікативних стратегій, компонентів СК.

Визначаючи домінуючі методи, ми враховуємо особливості ІКС та говоріння як виду мовленнєвої діяльності і керуємося критеріями, відповідно до яких обрані методи повинні:

- створювати конструктивну атмосферу інклюзії та розвивати позитивну мотивацію;
- створювати умови для інтеракції та кооперації;
- стимулювати до комунікативно-пізнавальної активності;
- стимулювати розвиток критичного, творчого та стратегічного мислення;
- забезпечувати максимальну активізацію мовленнєвих навичок, вмінь та стратегій у ситуаціях міжкультурного, повсякденного та професійного

спілкування;

- сприяти різноманітному поєднанню індивідуальної, групової та фронтальної роботи;

- розвивати ініціативність, індивідуальність та самостійність студентів в процесі оволодіння СК в англomовному говорінні.

В рамках нашого дослідження поряд з традиційним методом вправ, нами було обрано такі ключові інтерактивні методи для навчання відповідних ІКС: мовленнєву симуляцію, кейс-метод, інсценізацію, рольову гру, дискусію.

Інсценізація відзначається ефективністю у випадках, коли необхідно, щоб студент запам'ятав певний мовний зразок, кліше або формулу та прагматичний контекст використання відповідних мовних елементів. Завчання напам'ять має невимуснений характер у процесі розігрування спектаклю чи фрагменту постановки. Під час підготовки студенти багаторазово відтворюють ситуації комунікативної взаємодії. Паралельно, вони відпрацьовують невербальні комунікативні стратегії, адекватне використання міміки, жестів, пауз тощо. Цей метод необхідно застосовувати при навчанні компонентів СК тактичного та тактично-стратегічного рівнів з найбільшим акцентом у спрямуванні на розвиток конвенційної та емоційно-діялісної стратегії.

Рольова гра доцільна у навчанні компонентів тактично-стратегічного рівня компетенції, а також у навчанні компенсаторних стратегій. Викладач може регулювати ступінь складності гри, задаючи відповідні вимоги в інструкції. Однак загалом, рольова гра досить проста, тому що зазвичай зводиться до моделювання одного сюжету, а студенти обмежені у часі та мовних ресурсах. У рольових іграх відпрацьовуються окремі прийоми мовленнєвої взаємодії у різноманітних ситуаціях.

Дискусія як самостійний метод пропонуємо застосовувати на тактично-стратегічному та стратегічно-симуляційному етапах навчання. Різні форми дискусії розвивають: критичне мислення; спонтанне мовлення; вміння визначати власну позицію, чітко її формулювати та аргументувати; вміння сприймати на слух та інтерпретувати найтонші значення сказаного; вміння оцінювати висловлювання інших учасників; вміння відстоювати свою думку; переконувати; вміння активізувати усі знання про предмет дискусії, максимально використовуючи фонові знання, лексико-граматичний репертуар; вміння користуватися риторичними прийомами взаємодії; вміння реалізовувати свою стратегію і змінювати її відповідно до розвитку взаємодії. Цілком очевидно, що дискусія – це унікальний засіб формувати та розвивати навички й вміння різного рівня складності, а також усі типи ІКС. Дискусія особливо ефективна для розвитку конвенційних стратегій почергової участі у комунікації та ввічливості/кооперації, метакогнітивних та загальнодідактичних стратегій, стратегії ведення переговорів.

Кейс-метод/метод ситуаційного навчання – це метод високого рівня складності, який вимагає від студентів використання різноманітності знань, навичок, вмінь та стратегій, і тому повинен використовуватися на стратегічно-симуляційному етапі навчання. Проблема дискусії є основною процесуальною складовою методу, а матеріали кейсу можуть братися за основу для розробки мовленнєвих симуляцій. Будучи призначеним для оволодіння мовою саме на просунутому рівні, він видається нам особливо корисним у формуванні інформативної, оцінно-діялісної, регулятивно-спонукальної стратегій, метакогнітивних стратегій прийняття рішень, ймовірного