

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти
Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск тридцять восьмий. Частина 2.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск тридцять восьмий
Частина 2

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.2. – 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.

Андрухів І. В.	ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОСВІДІ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ.....	209
Чемерис І. М.	ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСТВА (АНАЛІЗ МЕТОДИЧНИХ РЕКАМЕНДАЦІЙ).....	215
Головань Т. М.	СУСПІЛЬНЕ ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В ЯЛТІ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	221
Глушак О. М.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ З ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ.....	229
Ратовська С. В.	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ...	235
Герасименко Л. С.	ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	247
Шацька О. П.	ТЕСТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ КИТАЮ.....	252
Герасимова І. Г.	ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ.....	258
Луначек В. Е.	ДЕЯКІ ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ».....	264
Калько О. В.	ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ «ЗОЛОТОГО ПЕРЕТИНУ» В РОБОТАХ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ...	272
Козубцов І. М.	ПАРАДИГМА ПЕРЕХОДУ ВІД НАВЧАННЯ ДО ФОРМУВАННЯ ОСМИСЛЕНИХ ЗНАЇЬ МЕТОДОЛОГІЇ ДИНАМІЧНОЇ САМООСВІТИ...	276

УДК 378.147

СИСТЕМА ВПРАВ У СТРУКТУРІ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІРТУАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Вереїтіна Ірина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних наук

Одеська національна академія харчових технологій

Постановка проблеми та її актуальність. Електронні посібники та електронні засоби навчального призначення (ЕЗНП) сьогодні стають все більш актуальними та у найближчі роки повинні вийти на один рівень з друкованими підручниками за використанням у навчальному процесі вищого навчального закладу. ЕЗНП з іноземної мови за професійним спрямуванням, в процесі їх впровадження та активного використання як в аудиторії, так і під час самостійної роботи вдома, забезпечують глибоке оволодіння студентами мовними та професійно зорієнтованими знаннями, які викладені іноземною мовою, системно тренують уміння використовувати набуту інформацію в процесі усної та писемної іноземної комунікації, дієво формують навички застосування засвоєного матеріалу в процесі практичної (професійної) діяльності, якщо вона потребує контактів з іноземними спеціалістами чи ознайомлення з іноземними джерелами інформації. Такі вищезазначені дії та навчання усім видам мовної діяльності – читанню, письму, говорінню, аудіюванню – можна гарантувати лише за умови розробки раціональної системи вправ та інтеграцію цієї системи до віртуального навчального середовища [2] й дотримання при цьому принципів багатфункціональності змісту вправ та їх вмотивований характер.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. На сучасному етапі існують різні підходи до визначення категорій вправ та їх класифікації (І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, Н. І. Гез, В. М. Ляховицький, Ю. І. Пасов, Н. К. Скляренко та ін.) До основних критеріїв, за якими визначаються тип і вид вправи, та які ми прийmemo за основу при створенні системи вправ для ЕЗНП з іноземної мови, відносять: *спрямованість вправи на прийом або видачу інформації* (рецептивні, репродуктивні, продуктивні), та її *комунікативність* (мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві), *вмотивованість, рівень керованості, спосіб організації та наявність опору* [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Об'єднавши ці загальноприйняті критерії та такі, що висуває сьогодення щодо професійно зорієнтованого вивчення іноземної мови, одержимо додатково: *ступінь інтеграції й активізації мовного і професійного матеріалу, що подається у вправі; вмотивованість мовленнєвих та професійних дій, які вона забезпечує; рівень сполученості з матеріалом (мовним та мовленнєвим), який було вивчено раніше.* Відповідно до критеріїв, визначаються і вимоги до вправи для формування іноземних мовленнєвих навичок і вмінь та її основних структурних компонентів [5; 8].

Постановка завдання, цілі статті. Метою статті є опис системи вправ у структурі електронного засобу навчального призначення «Your Amazing Ecoland», який було розроблено у Одеській національній академії харчових технологій з метою організації процесу навчання іноземної мови бакалаврів напряму підготовки «Екологія, охорона оточуючого середовища та

збалансоване природокористування».

Виклад основного матеріалу. Розглянемо кожну групу вправ, що входять до системи у послідовності їх виконання в ході процесу навчання. Курс навчання складається з 20 інформаційних одиниць, кожна з яких відповідає одному циклу.

Кожний цикл вміщує 9 підрозділів, які забезпечують поетапне вивчення:

а) мовних елементів предмета навчання – шляхом засвоєння лексичних одиниць (Vocabulary 1–3; Writing 1–2; Speaking 1–3) та граматичного матеріалу (Grammar 1–5); б) мовленнєвих елементів предмета навчання – шляхом професійно зорієнтованого читання (Text; Additional reading), письма (Writing 3–5), говоріння (Speaking 4–5), аудіювання (Listening; Video). Підрозділи Test призначені для проміжного та підсумкового контролю засвоєння навчального матеріалу.

З метою формування комунікативної компетенції на першому етапі навчання перевага віддається мовним елементам – здобуваються лексичні знання, формуються лексичні навички й розвиваються лексичні уміння.

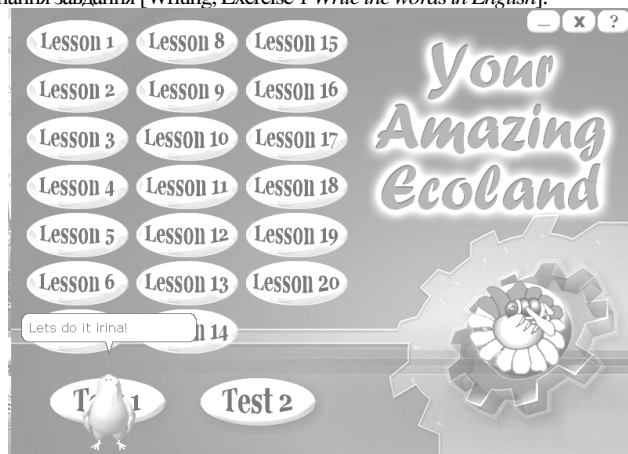
Для придбання лексичних знань студенти виконують такі вправи:

1. слухають зразкове читання лексичних одиниць диктором [Speaking, Exercise 1 *Listen to the words and then write them down.*];

2. тренують запам'ятовування цих одиниць лексики на рецептивному рівні; для цього дивляться на екран монітора; у лівій частині таблиці представлена лексика, що вивчається, а у правій – не відповідний їй переклад; студенти переглядають переклад і переставляють слова рідною мовою таким чином, щоб вони відповідали їхньому еквіваленту англійською мовою. [Vocabulary, Exercise 1 *Match the word with its translation*];

3. замість кожного пропуску вставляють такі букви, щоб вийшли слова, що вивчаються. Слова, записані з помилками, можна побачити при перевірці виконання завдання [Vocabulary, Exercise 2 *Fill in each space with one letter to create words*];

4. записують поруч із кожним словом рідною мовою його переклад англійською. Якщо допускається помилка в перекладі, слово закреслюється при перевірці виконання завдання [Writing, Exercise 1 *Write the words in English*].



Бачевська І. В.	ПРО ФОРМУВАННЯ ДЕЯКИХ ЛОГІЧНИХ ОПЕРАЦІЙ ЯК БАЗИСУ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОКРЕМИХ ТЕМ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТА ГЕОМЕТРІЇ.....	154
Мартенчук М. Д.	КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНОЇ СПРАВИ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА.....	159
Василенко О. М.	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖУВАНОЇ ПРОБЛЕМИ: СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ.....	164
Демченко О. М.	МОДУЛОР ЧАСУ В САМООРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	171
Красюкова Е. С.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ В ОБЩЕСТВЕННОМ ПРИЗРЕНИИ СЕВАСТОПОЛЬСКОГО ГРАДОНАЧАЛЬСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА.....	178
Григоренко В. Л.	РОЛЬ ЕСТЕТИКО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПЕДАГОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	185
Рассказова О. І.	СТРУКТУРУВАННЯ ЯК ОСНОВА ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ.....	190
Смірнова Я. В.	РОЛЬ І МІСЦЕ РЕФЛЕКСІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	197
Сенько І. С.	ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ І ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ З ОПОРОЮ НА ЗВ'ЯЗКИ НАСТУПНОСТІ.....	203

Серік М. В.	ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ.....	80
Кузьома Т. Б.	РОЛЬ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАУКОВОСТІ.....	85
Богданова О. Ю.	ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В РОМАНІ О. ГОНЧАРА „СОБОР”.....	90
Мироненко В. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	95
Тур Г. І.	МАТЕМАТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В СТРУКТУРІ ФІЛОСОФСЬКОГО ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ.....	98
Бурназова В. В.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	106
Алімасова Д. П.	АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ І ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ НА УПРАВЛІНСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ВНЗ.....	112
Коновальчук І. І.	ПРОЕКТНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	119
Овчинникова М. В.	ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	125
Халабузар О. А.	ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛОГОСФЕРИ ВНЗ.....	136
Кучеренко С. В.	ВИКОРИСТАННЯ ПОВНОГО ТЕСТУ М. ЛЮШЕРА В ІНДИВІДУАЛЬНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ.....	143
Обухова В. М.	ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ СПЕЦКУРСУ "АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОНОМАСТИКИ".....	149

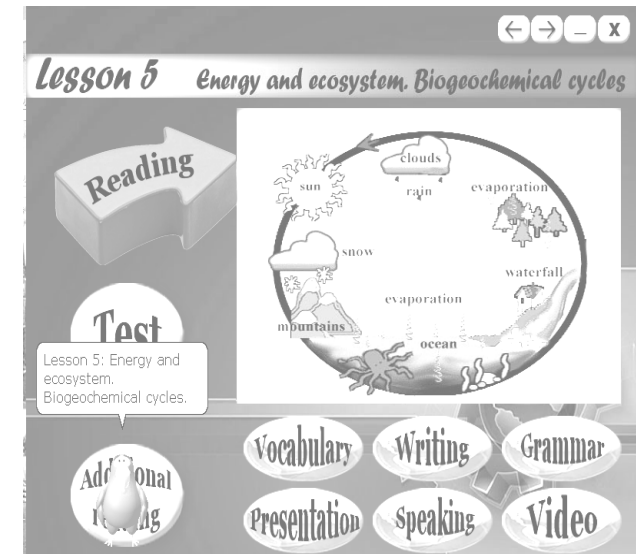


Рис.1 Загальний інтерфейс електронного засобу навчального призначення

Для формування лексичних навичок студенти виконують такі вправи:

1. слухають зразкове читання цих словосполучень диктором [Speaking, Exercise 2 *Listen to the word-combinations and then write them down.*];
2. переглядають словосполучення, представлені в лівій частині таблиці й підбирають до кожного слова одне з наданих в лівій частині таблиці таким чином, щоб вийшло словосполучення. [Vocabulary, Exercise 3, 4 a) *Make up the word combinations. b) Match the beginning and the end of the sentences. c) Match the beginning and the end of the sentences and be ready to discuss the issue.*]
3. швидко перекладають англійською мовою словосполучення, надані в лівій частині та записують відповідний їм переклад у праву частину таблиці Час виконання вправи фіксується в автоматичному режимі [Writing, Exercise 2 *Translate the following word-combinations and write them in English.*].

Для розвитку лексичних умінь студенти виконують такі вправи:

1. читають речення самостійно, потім слухають зразкове читання розповідних речень диктором і знову читають речення самостійно [Speaking, Exercise 3 *Listen to the sentences and write them down.*];
2. читають речення, замінюючи пропуски потрібними за змістом словами, вибираючи із представлених перед текстом завдання [Vocabulary, Exercise 5 *Match the beginning (English) and the end (Ukrainian) of the sentences.*; Writing, Exercise 3 *Fill in the gaps with English words*];
3. складають речення, використовуючи слова, представлені перед текстом завдання [Vocabulary, Exercise 6 a) *Read the sentences. Fill in the necessary words instead of the gaps. b) How are abiotic factors, biotic factors, consumers, producers and decomposers related? Fill in the necessary letters into the words instead of the*

gaps and listen to the text. c) What types of biomes do you know? How are the biomes distributed on the Earth? Where are conifers mostly found? Fill in the gaps using the necessary words and answer the questions. d) Pick up to every word explanation from the given to make the mini-glossary. It's really interesting to know whether you remember these very terms or not?];

4. прослухавши зразкове читання речень диктором, переглядають кожну групу слів і складають розповідне або питальне речення, записують його. Перевіряють виконання завдання [Writing, Exercise 4, 5 *Make up positive sentences and write them down in the gaps. Make up interrogative sentences and write them down in the gaps*].

Усі вправи підрозділу Grammar виконуються для придбання мовних знань шляхом засвоєння певної дози граматичного матеріалу. З цієї метою здобуваються граматичні знання, формуються граматичні навички й розвиваються граматичні вміння шляхом виконання вправ з метою ознайомлення з граматичним матеріалом, автоматизації навичок оперування граматичними формами іноземної мови, що ґрунтуються на повторенні граматичних форм на основі опори, вправи на підстановку, трансформаційні вправи, логічні (з поясненням зробленого вибору). [Grammar Exercise 1 – 5 *Choose and explain the necessary form of the verb.*];

На другому етапі переважають мовленнєві елементи предмету навчання. Вправи підрозділів Text, Additional reading, Speaking(4, 5), Listening, Video виконуються з метою придбання професійних знань шляхом ознайомлення з певною інформацією, представленою в текстах (автентичних чи умовно-автентичних) шляхом їх перекладу з використанням послідовного перекладу, який з'являється на екрані при виділенні слова; відповідей на деталізуючі запитання після тексту [Text]; перегляду запропонованих відеосюжетів та презентацій та відповідей на запропоновані запитання міні-тестів [Video, Film 1, 2; Presentation 1, 2], а також розвитку мовленнєвих умінь шляхом побудови логічного висловлювання (наприклад, написання есе, доповіді і т. і. [Speaking 5 a) *Make the report, draw the scheme and clarify to your groupmates the green house effect of biosphere. Use the following key word-combinations as a plan. b) Write thesis in the form of key positive sentences and be ready to present your thesis. Use the following key words as a plan. c) Explain the energy flow through the biosphere. For your essay use the key questions.*] на набуття мовленнєвих навичок шляхом створення та озвучення діалогів [Speaking 4 a) *Write and then discuss the concept of energy. First listen the whole text and try to understand the main idea of the text. b) Write the dictation and then explain the principal problem faced by ecology at the present time.*]).

Контроль є не тільки підсумковим, а також і післяопераційним; його види в процесі навчання збігаються з його видами в процесі підсумкових контрольних робіт; критерії його оцінювання адекватні реальному змісту засвоєного матеріалу. Після закінчення заняття студент самостійно аналізує результати своєї роботи на уроці за допомогою таблиці у розділі “Your results”, яка включає такі підрозділи: прізвище студента, номер уроку, тип завдання, номер завдання, час виконання, кількість завдань, кількість правильно виконаних завдань, оцінка (за 12-бальною системою).

Відтак, електронний засіб навчального призначення з вивчення професійно орієнтованої іноземної мови включає обов'язкові складові:

1) завдання, спрямовані на засвоєння лексичного матеріалу

ЗМІСТ

Верейтіна І. А.	СИСТЕМА ВПРАВ У СТРУКТУРІ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІРТУАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	3
Касіяни С. Е.	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ „КОМПЕТЕНТНОСТІ” (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ).....	8
Красніцька І. В.	КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	14
Сабатовська І. С.	МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ ТА СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	20
Пляченко Т. М.	МИСТЕЦТВОЗНАВЧІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З УЧНІВСЬКИМИ ОРКЕСТРАМИ.....	27
Кудусова Э. Н.	ВАРИАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	35
Мілютіна К. Л.	ПСИХОЛОГІЯ ЗМІНИ ЖИТТЄВОЇ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	43
Савельєва-Рат Е. А.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	51
Погребняк Н. М.	ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ.....	63
Полтавська Н. А.	ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	68
Сапожников С. В.	МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ.....	74

сов / Е.А. Солодова // Синергетика: Будущее мира и России / Под ред. Г.Г. Малинецкого. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 384 с.

3. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования : Синергетический подход. Учебное пособие / Е.А. Солодова // Предисл. Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с. (Синергетика: от прошлого к будущему. №56; Будущая Россия). – ISBN 978-5-397-02470-9.

4. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю.В. Сенько. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №4).

5. Ребещенкова И.Г. Платоновский идеализм и эволюционная теория познания К. Лоренца [Электронный ресурс] / И.Г. Ребещенкова. – Режим доступа URL: <http://www.plato.spbu.ru/AKADEMIA/akademia5/16.pdf>

6. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І.М. Козубцов // Наука и образование : сб. тр. Международный научно-методический семинар, 13 – 20 декабря 2011 г., г. Дубай (ОАЭ) – Хмельницкий: Хмельницкий национальный университет, 2011. – С. 120 – 122. – (укр., рус., англ.). – ISBN 978-966-330-133-4.

7. Козубцов І.М. Від ідеї до синтезу професійної міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності, що забезпечить свідому самоосвіту майбутнім вченим / І.М. Козубцов // Науковий журнал „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми. Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, 2012. – №8(26). – С. 268 – 274.

8. Горобець С.М. Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів / С.М. Горобець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – №25. – С. 156 – 158.

9. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg. – 1997. – P. 11.

10. Корсак К.В. Вища освіта і Болонський процес: Навч. Посібник / К.В. Корсак, І.О. Ластовченко. – К.: МАУП, 2007. – 323 с. – ISBN 966-608-559-3.

11. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.: ил. – (Б-ка учителя физики). – ISBN 5-09-000630-X.

12. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок: кн. Для вчителів. / І.П. Підласий. – К.: Рад. шк., 1989. – 204 с.

13. Хурсин Л.А. Начало теории систем общественного типа / Л.А. Хурсин. – К.: «Світ», 2001. – 279 с.

14. Спасский Б.И. Михаил Васильевич Ломоносов / Б.И. Спасский. – М.: Знание, 1986. – 48 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Физика»; №8).

15. Мараховский Л.Ф. Квинтэссенция с основ знаний о природе зарождения творчества и креативности у людей [Электронный ресурс] / Л.Ф.Мараховский, И.Н. Козубцов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2013. – №2 Sm. – Режим доступа URL: www.es.rae.ru/mino/160-1251 (дата обращения: 06.03.2013).

(репродуктивні) на підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій шляхом засвоєння слів (знайди вірний переклад; впиши переклад слова; вгадай слово та пропущені букви) та їх значень (знайди синонім/антонім), словосполучень (співстав український переклад із словосполученням англійською; створи словосполучення англійською із запропонованих слів; переклади словосполучення письмово), речень (знайди правильний переклад українською або англійською, доповни речення потрібним словом);

2) завдання, спрямовані на ознайомлення з професійно зорієнтованим матеріалом іноземною мовою (рецептивні) на читання (ознайомче, пошукове), аудіювання (перегляд запропонованого відео сюжету та негайний контроль розуміння);

3) завдання, спрямовані на формування комунікативної компетенції (продуктивні) шляхом самостійного створення монологічного чи діалогічного тексту (усно чи письмово).

Досвід проведення практичних занять з англійської мови показує, що під час роботи з друкованим підручником текст та запитання до тексту, вправи, читаються самостійно (про себе, без будь-якого контролю) або вголос (присутність викладача є обов'язковою), можливості кожного студента поспілкуватися з викладачем, перевірити свою вимову є обмеженими. Лінгвістичні труднощі долаються за допомогою самостійного пошуку слів у словнику або шляхом перекладу (пояснення значення, показу наочності, контексту, системних зв'язків, тлумачення, наведення синонімів/антонімів, дефініцій) викладачем.

Використання ЕЗНП на занятті дозволяє кожному студенту прослухати (один чи декілька разів) та прочитати текст повністю, або окремо – кожне слово. Читання тексту можна записати та потім прослухати для подальшого аналізу. Після тексту подано озвучені запитання до тексту. Лінгвістичні труднощі долаються за допомогою озвученого словника, який надає переклад кожного слова тексту та пояснення складних для розуміння термінів. Є можливість негайної самостійної перевірки засвоєння слів, що вивчаються та їх значення шляхом вибору правильної відповіді у запитаннях тесту після тексту, виконання вправ, розуміння прослуханого чи написаного самостійно.

Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми. Запропонована система вправ, призначена для використання при проведенні занять з використанням ЕЗНП у віртуальному освітньому середовищі, дозволить оптимізувати процес навчання завдяки індивідуалізації навчання, вмотивованості завдань, високого ступеню інтеграції й активізації мовного і професійно зорієнтованого матеріалу, що подається у вправах. Усе вищезазначене буде сприяти підвищенню рівня іноземної комунікативної компетенції майбутніх фахівців та зростанню авторитету українських спеціалістів у світі. Подальшим дослідженням підлягають питання включення до віртуального освітнього середовища, окрім ЕЗНП, інших, в тому числі, Інтернет ресурсів, та подальша розробка методик використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів України.

Резюме. Запропоновано систему вправ для формування іншомовних професійно зорієнтованих комунікативних компетенцій у студентів вищих навчальних закладів. Розглянуто переваги використання комп'ютерних технологій під час проведення практичних занять з дисципліни «Англійська

мова (за професійним спрямуванням»). **Ключові слова:** вправа, елемент, лексична одиниця, електронний засіб навчального призначення.

Резюме. Предложена система упражнений для формирования иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных компетенций у студентов высших учебных заведений. Рассмотрены преимущества использования компьютерных технологий при проведении практических занятий по дисциплине «Английский язык (по профессиональному направлению)». **Ключевые слова:** упражнение, элемент, лексическая единица, электронное средство учебного назначения.

Summary. The system of exercises for creating professionally-oriented foreign language communicative competences of the university students is proposed. The advantages of using computer technologies in the practical training for the subject "English language (for professional purposes) are considered. **Keywords:** exercise, element, lexical unit, an electronic means of educational purpose.

Література

1. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Общая методика обучения иностранным языкам: [хрест. сост. Леонтьев А. А.] – М.: Русский язык, 1991. – С. 99 – 111.
2. Вереїтіна І. А. Віртуальність в освітньому середовищі: Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис // Тематич. випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу. / І. А. Вереїтіна. – К.: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2012, №3, т.1. – С. 96–98
3. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш.школа, 1982, с 242-263, 373с.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: [учеб. пособие для филол. фак. пед. вузов] / Михаил Васильевич Ляховицкий– М.: Высш. шк., 1981. – 159 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002.– 328 с.
6. Основы методики преподавания иностранных языков. /Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К.: Вища школа, 1986. – с. 227-263, 323с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – С. 3–7.

УДК – 378.016-047.22(091)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ „КОМПЕТЕНТНОСТІ” (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Касіяниця Світлана Едуардівна,

*викладач кафедри професійного англomовного навчання
Чорноморський державний університет імені Петра Могили*

Постановка проблеми. За сучасних умов інтеграції України у європейський простір роль вищих навчальних закладів набуває нового змісту. Якщо раніше, одним з головних завдань університетів було надання освітніх

Процес існуючого навчання має тільки один контур зворотного зв'язку (33) „Вчитель-Учень”, а філософія освіти відношення сприймається як суб'єкт-суб'єкт відносин. В запропонованій схемі реалізовано два контури 33. У першому контурі 33 (1) сприймається всі явища, а в другому контурі (2) пізнається їх суть, при цьому пізнання поглиблення зростає в у міру дії на об'єкт. Не виникає сумнів думки Е.А. Солодової [3], що відносини повинні бути об'єкт-суб'єкт відносин, оскільки об'єктом управління є особа, що навчається (учень, студент, курсант, аспірант, ад'юнк, докторант, здобувач), а суб'єктом, що управляє, – вчитель (викладач) як носій фундаментальних знань.

Висновки з дослідження. Таким чином, сформулюємо нові висновки: студент не є Чорним контейнером, який необхідно наповнити теоретичними, прикладними і фундаментальними знаннями; очевидність в необхідності змін парадигм від ЗУН на компетентну, і від навчання до формування знань; навчання властиво не індивідуумам; формування знань властиве тільки індивідуумові; існує три шляхи вирішення проблеми, проте оптимальним є комплексне їх застосування;

людина, у якої великий багаж фундаментальних знань не завжди здібний до творчого і креативного мислення;

людина з фундаментальними поверхневими знаннями здібна до творчого і креативного мислення, і тим більше високого рівня творчості – генерувати нові ідеї.

Теоретична значущість цього дослідження полягає в тому, що виявлені автором в парадигмі теоретико-методологічні положення дозволяють формувати якісно нове уявлення про принципи формування знань у динамічній науковій картині миру знань людини. Це підтверджує думку про висунуту раніше гіпотезу психофізіологами що пояснює ідею зародження творчого і креативного мислення у людини. Крім того, отримані в статті нові знання розширюють якісно дисертаційне дослідження [6].

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання матеріалу дослідження в лекційних курсах педагогічної, педагогіки, історії педагогіки, теорії і методики навчання і виховання в педагогічних і не педагогічних вузах і коледжах.

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

Перспективою подальших досліджень є розробка компетентної моделі підготовки претендента вченого ступеня, на основі запропонованої міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції, як застави творчого саморозвитку вченого.

Література

1. Князева Е. Научись учиться [Электронный ресурс] / Е. Князева // Сайта С.П. Курдюмова "Синергетика" – Режим доступа URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm>.
2. Солодова Е.А. Новые математические модели образовательных процес

дані, про можливість засвоєння та відтворення зазначеного об'єму знань, можуть бути використанні для прогнозувати наповнення, тривалість навчання, і кінцевий результат успішність із заданою достовірністю.

Згадка про успіхи у формування поверхневих знань очевидно насторожує багатьох педагогів. Річ у тому, що для компетентного виконання функціональні посадові обов'язків в статичній системі людини, досить мати об'єм фундаментальних знань (ЗУН) та визначений алгоритм по якому вирішувати класичні завдання [2]. Сучасне інформаційне суспільство характеризується як динамічна система [3, 13]. Це вимагає від людини постійного оновлення знань черпаючи їх з ДНКСЗ.

На жаль людина, по суті природи не є накопичувачем інформації подібним до жорсткого або оптичного диска. Їй властива здатність забувати і затирати ту інформацію, яка виявилася незатребуваною в часі, не дивлячись на те, що в ідеалі він має безмежні здібності зберігати інформацію. Крім того, гени людей з поверхневими знаннями здібні до генерування творчих і креативних мислити і таким чином, компетентно вирішувати виникаючі проблеми [14]. Природу зародження творчості і креативності в людини ми розглянули в [15]. Встановлено, що людина з фундаментальними знаннями розуміючи повну відповідальність, як правило, не відхиляється від вже сформованого алгоритму вирішення класичних завдань, не порушуючи стереотип, оскільки це є ризиковим. Креативна і творча людина спроможна зламувати стереотип, як наприклад Л.А. Хурсин. Лише на схилі своїх років на одній із обкладинок монографії розкриває всю правду про складнощі, з якими він зіткнувся по життю його реактивне, нестандартне мислення [13].

Застосовавши в комплексі перший, другий і третій шляхи, безумовно, нам дозволить отримати позитивний соціально-економічний ефект. Зобразимо процес формування усвідомлених знань у особи, що навчається з урахуванням ідей синергетичного підходу [3]. Доповнимо представлений на рис. 1 фрагмент моделі ідеєю синергетичного підходу, і таким чином, ми в результаті отримаємо рис. 2.

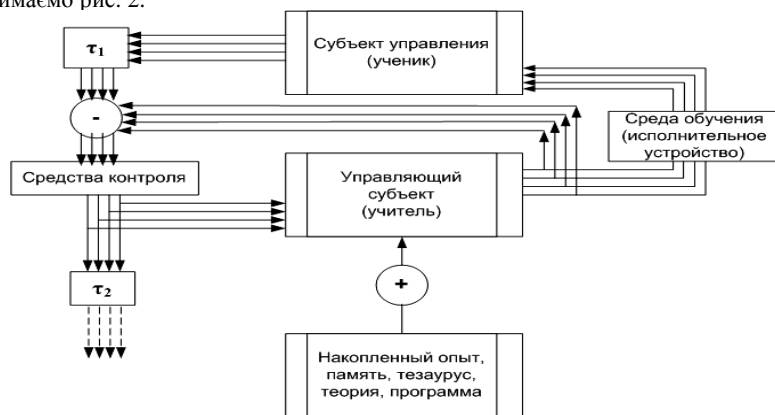


Рис. 2. Функціональна модель формування знань учня під управлінням вчителя

послуг та забезпечення умов особистісного розвитку майбутніх фахівців, то у сучасному суспільстві пріоритетним напрямом діяльності вищих навчальних закладів стає процес стимулювання студентів до постійного вдосконалення професійних знань. За цих умов питання формування самоосвітньої компетентності набуває особливої актуальності. Для визначення структури феномену „самоосвітня компетентність” необхідно дослідити розвиток поняття „компетентність” з історичної точки зору, що у свою чергу надасть можливість наповнити термін „самоосвітня компетентність економіста” новим змістом з урахуванням вимог суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка поняття „компетентності” та його складові є об'єктом досліджень вітчизняних науковців (І. Звереві [1] і А. Хуторського [6] (класифікація компетентностей за функціями); А. Маркової [2] (компетентність у контексті професійної підготовки) та робіт зарубіжних дослідників (Д. Равена [3], К. Скали [4], Р. Уайта [7] (змістове наповнення поняття „компетентність”), Н. Хомського [5] (поняття „компетентності” у теорії мови).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури показує значну увагу до вивчення поняття „компетентність”, „компетенція”, з'ясування специфіки даного терміна у різних галузях наук, аргументування структурних компонентів цього поняття та його класифікацій. Проте залишається невивченим історичний розвиток поняття „самоосвітня компетентність”, а саме витoki становлення даного терміну у науковій літературі, а також тенденції розвитку поняття на різних етапах історичного розвитку суспільства і вищої школи.

Постановка завдання. Метою статті є визначення основних періодів історичного розвитку поняття „самоосвітня компетентність” шляхом узагальнення змін, які відбуваються у системі вищої школи протягом конкретного історичного проміжку часу.

Завдання дослідження:

- вивчити стан досліджуваної проблеми у науково-методичній літературі;
- виокремити основні періоди розвитку поняття „самоосвітня компетентність” та проаналізувати їх стан;
- проаналізувати змістове наповнення поняття „самоосвітня компетентність” на кожному з етапів його розвитку;
- розглянути тенденції розвитку поняття „самоосвітня компетентність” на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Для визначення структури та змістовного наповнення поняття „самоосвітня компетентність” варто проаналізувати термін „компетентність” у різних галузях наук з моменту його становлення до сучасності. Поняття „компетентність” з лінгвістичної точки зору походить від латинського „competentia” і трактується як „володіння знаннями, що дозволяють судити про щось”, а також „авторитетність” та „повноваження”. Основи цього терміну зароджуються ще в античні часи і поступово видозмінюються в ході історичного розвитку.

На основі аналізу досліджень вітчизняних науковців (І. Звереві [1], А. Маркової [2], А. Хуторського [6]) та робіт зарубіжних дослідників (Д. Равена [3], К. Скали [4], Р. Уайта [7], Н. Хомського [5]) доцільно виділити чотири періоди розвитку поняття „компетентність”, а саме: античні часи;

відродження й середні віки; XVIII–XIX століття; XX століття.

В *античний період* у роботах вчених: Аристотеля і Платона [5] – прослідковується динаміка розвитку змістовного наповнення поняття „компетентність” на фоні вищої освіти через виділення вищого ступеня навчання (Платон [5]) та ідеали про вищу школу на основі сполучення широкої загальної освіти з вивченням засад професійної діяльності (Аристотель [5]).

У той час поняття „компетентність” не існує у сучасному вигляді, а позиціонується з термінами „повноваження” (володіння відповідальністю й правом вирішувати проблеми і виконувати дії) та „потенціал” (знання, навички та досвід, якими володіє людина). В той час як повноваження співвідносні з кваліфікацією, офіційними обов’язками, потенціал пов’язаний з майстерністю й досвідом особистості. За часів античності поняття „компетентності” охоплює здатності особистості, які розуміються як духовні якості людини, як єдність морального і діяльнісного. Завдяки роботам Аристотеля [5] і Платона [5] ідеали вищої освіти, засновані на необхідності формування здібностей людини на базі широкої загальної освіти, знаходять своє відображення в середньовіччі і зберігають своє значення практично до сучасності.

Період відродження й середніх віків позначений науковим підйомом і переорієнтацією вищої освіти на гуманістичні ідеали. Для середньовічних університетів стає характерним втілення ідеї організації професійної освіти на раціоналістичній основі, а також широка диференціація наук, що сприяє викладанню нових систематичних курсів. На думку Ф. Аквінського [5], розвиток педагогічної думки цього часу виявляється у ідеях „рицарського виховання” та різнобічного розвитку особистості, яка володіє різними вміннями й навичками, широкою культурою і високою моральністю.

Саме в цей період з’являються перші відомості стосовно терміну „компетентність” (XVII століття). Розуміння поняття „компетентності” у цей період його становлення пов’язане з посиленням гуманістичного ідеалу виховання, що зводиться до широкої освіченості людини. В цей час вперше термін „компетентність” згадується у науковій літературі і трактується як володіння знаннями з різних сфер знань та здібностями критичного мислення.

Період XVIII–XIX століть характеризується посиленням практичного аспекту у змісті вищої освіти, викликаного розвитком принципу реалізму вищої школи та перетворенням найкращих професійних шкіл у вищі навчальні заклади. На розуміння вищої освіти у XIX столітті має вплив концепція „берлінської моделі університету” В. фон Гумбольдта, яка наголошує на необхідності тісного зв’язку викладання з науковими дослідженнями. З середини XIX століття термін „компетентність” стає використовуватися для визначення кола питань, в яких особистість здатна орієнтуватися професійно.

У період XVIII–XIX століть змістове наповнення поняття „компетентність” носить практичний характер і реалізується у вмінні особистості оперувати отриманими знаннями у науково-дослідній роботі та професійній діяльності.

У XX столітті становлення поняття „компетентність” починається з розповсюдження даного терміну у сфері бізнесу у зв’язку з появою концепції Д. Мак Клееланда [5], що полягає у заміні традиційних особистісних тестів на ситуативний підхід, що використовується для виявлення відповідного рівня підготовки майбутнього працівника до запропонованого виду діяльності. Цей підхід передбачає проведення усної співбесіди, яка відображає вміння

посібнику розглянуто методологію формування в учня вміння починаючи роботу з книги і завершуючи більш складним видом діяльності – постановка експериментів в домашніх умовах. В сукупності це сприяє розвитку пізнавальних навичок у учня. Уявлення у такому вигляді принципу побудови знань і пошук їх дозволяє переносити з одного виду діяльності на інший, розвивати абстрактне творче і креативне мислення людини. Тільки в сукупності можна досягти кінцевої мети навчання зародити здатність у людини компетентно роздумувати над проблемою і знаходити оптимальне рішення. Дійсно при існуючій парадигмі, коли особа, що навчається був для педагога і системи навчання подібно до чорний контейнер, який намагалися заповнити теоретичними, прикладними і фундаментальними знаннями. Ось тому, такий підхід не дозволяв досягти успіху, а саме, розвитку творчого і креативного мислення у людини. Це буде продовжуватися, доки особа, що навчається, не усвідомить собі ні місця, ні ролі залитих знань, ні їх подальшого застосування. Підсумок, незважаючи, що людина озброєна фундаментальними знаннями, вона все одно не в змозі компетентно вирішити життєві проблеми. Так виник парадокс між знаннями, уміннями, навичками. Розуміючи це запроваджено уточнюючу філософську категорію понять компетенція і компетентність.



Рис. 1. Ланцюг інформаційного каналу вчитель-учень

Третій шлях розширює другий шляхом доповнення квінтесенцією знань про основні поняття. І.П. Підласий запропонував формувати в учнів квінтесенцією основних знань та понять у вигляді інформаційних смислових елементів тексту (ICET) [12].

Застосування ICETу сприяє у свідомому формуванні в особи, що навчається уявлення про місце, роль, об’ємі знань, передбачених навчальним планом, з урахуванням психофізичних здібностей до запам’ятовування корою головного мозку людини. Цей принцип дозволить об’єктивно діагностувати наданий особі і відтворений об’єм знань. Достовірні усереднені статистичні

орієнтації в океані інформації. Це припускає створення наукового фільтру здатного оцінювати інформацію, а також, формувати уміння постійно поповнювати і добувати свою особову систему знань – ДНКМЗ. Дуже важливо – не знати, а знати, як знайти, як швидко здобувати необхідні знання в сучасних енциклопедіях або в мережі Інтернету, уміти знаходити шлях до знання, шлях пошуку рішення [1]. Таким чином, в процесі тривалого роздуму і очевидності висновків ми прийшли до якісно нового умовиводу про необхідність створення і впровадження нової парадигми формування у людини знання методологію динамічної самоосвіти. Вона вже давно всім відома як концепція філософія освіти long-life-learning „освіта крізь все життя”.

Формування знань – це складний керований навчально-виховний процес, який направлений на формування індивідуальної особи. Враховуючи це в дисертаційному дослідженні запропоновано динамічний набір ключових компетентностей (ДНКК) [6] який необхідно в подальшому сформувати у індивідуумі. Склад ДНКК описано і основні функції обговорювались [7]. Не викликає сумнів і то, що запропонована ДНКК не замінить і не підмінить всю відому сукупність компетентностей прийнятої Радою Європи моделі загальних ключових компетентностей [8 с. 156; 9]. Це нам дозволить за мінімальних вимог забезпечити гармонійну реалізацію концепції філософія освіти long-life-learning.

Виникає очевидне питання за рахунок чого, і яким же чином досягти мети навчання в новій парадигмі? Складніше буде усвідомити принцип діагностування і оцінювання на основі нової суті. Річ у тому, що суть оцінки в новій парадигмі відповідає так така. Та і її виховною те ролі і не було ніколи. Прагнення отримати вище бал в кінцевому результаті завершувався для особи, що навчалася отриманням диплому з відзнакою та пріоритетність призначення на посади. Безумовно, в СРСР, пріоритет при призначенні і просуванні по службі істотно робило вплив значення диплома. Планова економіка передбачала цілий механізм планування і розподілу випускників [10]. На жаль, з переходом на демократичні принципи колір диплома не має особливого значення у суспільстві, багато розумінню яким чином можна отримати той або інший диплом, немає планового розподіл фахівців. У багатьох учених склалася негативна думка, що зараз спостерігається торгівля дипломами. У цьому не складно переконалися, що існує попит і пропозиція підтверджує чисельні запити в пошуку в усесвітній мережі Інтернет. Тому, ми схильні про необхідність зміни що існує на нову парадигму, яка принесе, безумовно, позитивний соціально-економічний ефект.

Розглянемо три відомі шляхи впровадження нової парадигми з мінімальними форматуванням та втручаннями. В процесі еволюції не відкидається можливість появи і інших шляхів, що передбачається принципом послідовності і спадкоємності.

Перший шлях – це впровадження посиленого зворотного зв'язку в ланцюзі вчитель і учень. Наочно продемонструємо на наступному фрагменті рисунка (див. рис. 1).

Другий шлях вже раніше відомий, але не був належно сприйнятий свого часу, оскільки на нашу думку наукове видання А.В.Усова випередила час [11]. Автором запропоновано наочно принцип формування знань учнів у загальноосвітній школі. Методом навчання є алгоритмізація розуміння про принципи структуризації всіх навчальних видів діяльності. У навчальному

респондента оцінювати ситуацію, вміння приймати рішення та діяти відповідно до зовнішніх чинників.

В освітній сфері Заходу поняття „компетентність” набуває розвитку у 60-70 роках ХХ століття у зв'язку зі становленням системи багаторівневої освіти. Зокрема, у Сполучених Штатах Америки перехід до компетентнісного навчання здійснюється у 70-ті роки ХХ століття у роботах таких науковців, як: Д. Равена [3], Р. Уайта [7] та Н. Хомського [5]. На думку дослідників, компетентнісне навчання орієнтоване на формування знань, умінь й навичок особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Р. Уайт [7] у роботі „Перегляд мотивації: поняття компетентності” вперше наповнює поняття „компетентність” особистісним змістом і включає до нього мотивацію. Визначальним аспектом у виявленні найкращих професіоналів стає не рівень наявних знань людини, а здатність до саморегуляції та самоусвідомлення власної діяльності і розвинуті соціальні навички.

Інший зарубіжний науковець Д. Равен [3] у роботі „Компетентність у сучасному суспільстві” розглядає термін „компетентність” як багатокomпонентне поняття, більшість складових якого належить до когнітивної і емоційної сфер, а також проводить дослідження щодо природи компетентності, розрізняє види компетентностей та здійснює їх класифікацію. Компетентність трактується Д. Равеном [3] як життєвий успіх у соціально важливій області.

Він виділяє 39 видів компетентностей, які ототожнюються з „мотивованими здібностями”, серед яких: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до вирішення складних проблем, впевненість у собі, цілеспрямованість, здатність до колективної роботи, відповідальність [3].

В той час у вітчизняній педагогіці термін „компетентність” набуває розповсюдження, починаючи з 80-х років ХХ століття, і розглядається вченою А. Марковою [2] „як здатність та уміння особистості виконувати певні обов'язки, використовуючи набуті знання” [2].

Таким чином, у ХХ столітті вводиться поняття „компетентність” та закладається сутність даного терміну, яка визначається як сукупність знань, умінь та навичок і певний досвід їх використання для реалізації особистості. Дане поняття включає в себе когнітивний компонент, який виявляється в наявності знань, вмінь й навичок особистості, а також емоційний компонент, що відображається у її сформованих мотиваційних настановах та усвідомленні мети власної діяльності.

На сучасному етапі, на початку ХХІ століття, на фоні посилення процесу диференціації освіти та розвитку теорії й практики особистісно-орієнтованого навчання, набутий життєво-важливих компетентностей є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Пріоритетним напрямком освітньої політики кожної країни є підготовка кваліфікованих фахівців з певним набором компетентностей, розроблених згідно з міжнародними стандартами.

В даний час існують різні класифікації компетентностей (їх видів) згідно трьох критеріям: суб'єкт (особистість), суб'єктно-суб'єктна взаємодія, діяльність. Згідно з запитам, що висуваються сьогоденним суспільством, компетентнісний фахівець має бути проінформованим, володіти комунікативними навичками і постійно підвищувати рівень знань, який буде

відповідати вимогам ринку праці та економічним змінам на міжнародному рівні.

Вітчизняний дослідник І. Зверева [1] визначає три основні компетентності, відображені на рис.1 (див. стор.5).

Отже, як видно з рис.1, поняття „компетентність” розглядається як здатність особистості адекватно, професійно та ефективно виконувати роботу, виявляючи певні знання, уміння й поведінкові навички.

Інший вітчизняний науковець А. Хуторський [6] деталізує класифікацію компетентностей за І. Зверєвою [1], додаючи освітню функцію (навчально-пізнавальна компетентність); психолого-індивідуалізуючу функцію (особистісна й ціннісно-смилова компетентності) та діяльнісно-групову функцію (соціально-трудова й загальнокультурна компетентності).

Зарубіжний дослідник К. Скала [4] пропонує класифікацію, продиктовану сучасним розвитком наукових технологій і передбачає формування таких видів компетентностей, як: самовиховання і саморефлексія; здатність соціального діагнозу; ведення розмови; здатність працювати в команді; управління робочими процесами; організаційна; компетенція в комунікації (роботі) з новими медійними засобами Internet, E-mail.

За сучасних умов, спираючись на дослідження К. Скали [4], є дуже актуальним формування самоосвітньої компетентності, яка забезпечує безперервне навчання студентів протягом життя. Основними завданнями самоосвітньої компетентності є:

- мотивація майбутніх фахівців на подальше самовдосконалення;
- соціально-груповий компонент, що забезпечує ефект взаємодії у групі;
- аспекти саморефлексії, які зумовлюють постійну потребу у досягненнях.

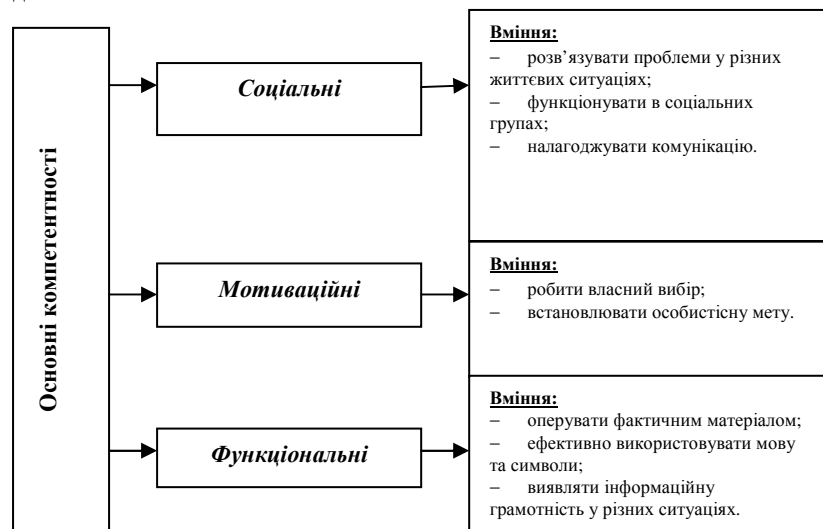


Рис.1 Класифікація компетентностей за І. Зверєвою [1]

розчарувань і негативного відношення в суспільстві ідеї подібні до [1] знаходять відображення і в інших наукових публікаціях із здоровим глуздом, наприклад Е.А. Солодова [2, 3].

Основний матеріал дослідження. Навчання – цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються уміння й навички. Навчання не є механічною передачею знань учителем учням. Це – їх спільна праця, в якій викладання й учіння перебувають у єдності й взаємодії. Провідна роль у цьому процесі належить учителю, який викладає учням навчальний матеріал, спонукає їх до учіння, спрямовує та організовує їх пізнавальну діяльність, навчає засобам і прийомам засвоєння знань, умінь і навичок, перевіряє, контролює та оцінює їх працю. Учні засвоюють (сприймають, осмислюють, запам'ятовують) знання, перетворюють узагальнений наукою досвід людства на особисте надбання, набувають навичок та умінь оперування знаннями, використання їх для вирішення навчальних завдань і практичної діяльності.

Очевидно, що процес навчання закінчується в кінцевому результаті придбанням знань, умінь і навичок (ЗУН). Під значенням навик в педагогіці мають на увазі ті знання і уміння, які отримуються в процесі навчання і тренування і доведені до автоматичної не усвідомленої дії індивідуума [4]. В процесі навчання, людина не формується як індивідуум. Тому, на нашу думку в процесі навчання може брати участь як людина, так і тварина. Багато прикладів існує із цього приводу. Наприклад, пес навчають і тренують, але вже ніяк не формують знання в корі його головного мозку. Пес на рівні рефлексії і асоціативного запам'ятовує, подібно до того, як у людини знання і уміння перевтілюються в навички. До здатності навчання і тренування схильні і особливий вид папуг, внаслідок чого здатні говорити як окремі слова, так і прості пропозиції. У підтвердженні гіпотетичної ідеї лежить відомий досвід Павлова про рефлексивність пам'яті тварин. Він відомий як досвід над псами.

Ось тому, на нашу думку слід змінити парадигму навчання на парадигму формування у людини знань методології самонавчання. Дійсно в сучасних умовах, коли на нас лавиноподібна збільшуються потоки інформації і з'являються все більш складні трансдисциплінарні комплекси знань, стає зрозумілою актуальність завдання необхідності навчитися методології безперервного навчання [1, 2]. Особу що навчають не слід сприймати за порожній контейнер, який держава за допомогою навчального закладу наповнює фактами і даними. Навчання є процедура пробудження внутрішніх сил і можливостей особи, кооперативній спільній творчій діяльності педагога і особи, що навчається, в результаті якої змінюються вони обидва. Тому, досягти якісно нового рівня життя в XXI столітті можливо тільки при невідкладній реформі існуючих методів освіти і виховання. Як говорив родоначальник сучасної еволюційної епістемології Конрад Лоренц, життя – є пізнання [5]. А навчитися жити – означає навчитися вчитися. Сьогодні людина, будь то хлопець або навчений життєвим досвідом старий, щодня і щогодини виявляється зануреним у величезні потоки інформації, що живляться книжковим миром, що росте, радіо, телебаченням, пресою, Інтернетом.

Епоха учених-енциклопедистів і мислителів-універсалів безповоротно пішла в минуле [1]. Універсалізм особи полягає сьогодні не в об'ємі утримуваних в пам'яті відомостей і не в масиві оперованих знань з різних дисциплінарних областей, а в оволодінні загальною системою, методологією

of training in group work. This method combines group does not go unnoticed by any member of the team, thus intensifying the work of students. Future designers will learn to set goals and objectives, systematize new information, using the method of association and apply the principle of "golden section" in practice.
Keywords: Golden Ratio, Fibonacci series, geometric proportions, collective activity, the method of association.

Література

1. Ковалев Ф.В. Золотое сечение в живописи. /Ф.В. Ковалев - К.: Выща школа, 1989. – 112 с.
2. Кеплер И. О шестиугольных снежинках. /И.О. Кеплер – М., 1982. – 76 с.
3. Стахов А. Коды золотой пропорции. /А.Стахов - М., 1998. 126 с.
4. Самоукина Н.В. Психологический тренинг для учителя. / Н.В. Самоукина -М., 2006. 118 с.
5. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю.. Психогимнастика в тренинге. / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. СПб., 1993. 140 с.
6. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастические упражнения содержательного плана. / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. СПб., 1993. 124 с.
7. abc-people.com>Винчи>zolot_sech-txt.htm

УДК 37.032

ПАРАДИГМА ПЕРЕХОДУ ВІД НАВЧАННЯ ДО ФОРМУВАННЯ ОСМИСЛЕНИХ ЗНАНЬ МЕТОДОЛОГІЇ ДИНАМІЧНОЇ САМООСВІТИ

Козубцов Ігор Миколайович,

кандидат технічних наук,

провідний науковий співробітник науково-дослідної

лабораторії міждисциплінарних досліджень

Наукового центру зв'язку та інформатизації

Військового інституту телекомунікацій та інформатизації

Національного технічного університету України

„Київський політехнічний інститут”

Постановка проблеми і зв'язок її з важливими науковими завданнями. Перехід від ЗУН парадигми на компетентну змінило мотивацію осіб до навчання. Сформулюємо проблему дисертаційного дослідження:

розібратися в методологічному понятті навчання та формування.

яким же чином забезпечити мотивацію людини до самоосвіти.

Матеріал статті є логічним результатом наукової політики, яке проводиться в рамках наукових програм: Національної доктрини розвитку освіти в Україні; Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття); Законом України „Про вищу освіту”; основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки, націлений на вирішення проблем професійної підготовки вчених.

Формування цілей статті. Відповіді на ці питання і присвячена наша стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальну ідею з обґрунтуванням необхідності формувати у людини методологію довічної освіти запропонувала Е. Князева в рамках синергетичного підходу [1]. В світлі

Отже, у рамках даної роботи самоосвітня компетентність розглядається як самостійно організована пізнавальна діяльність особистості, спрямована на самостійний пошук, отримання й обробку інформації з певної галузі знань з метою неперервного професійного розвитку й самовдосконалення на шляху до реалізації індивідуального потенціалу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз етапів становлення поняття „компетентність” дає змогу зробити висновок, що визнання та оформлення терміну у науково-педагогічній літературі відбувається лише у середині ХХ століття. Проте основні його компоненти починають розвиватися ще з античних часів у вигляді здібностей й повноважень, через навички критичного мислення у середні віки та епоху відродження, вміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності у ХVІІІ-ХІХ століттях та утвердження ролі мотивації й саморегуляції власної діяльності у ХХ столітті. Цей поступовий розвиток свідчить про багатогранність даного поняття на сучасному етапі, а тому потребує системного підходу до його аналізу з точки зору особливостей розвитку освіти у ХХІ столітті.

Таким чином, на сучасному етапі розвиток поняття „самоосвітньої компетентності” розглядається у контексті професійної підготовки і передбачає сукупність вмінь та навичок діяльності, зорієнтованих на майбутню спеціалізацію особистості з урахуванням взаємодії у групі, самовдосконалення, розвитку лідерських, організаційних, комунікативних якостей, а також мотиваційних факторів особистості. У зв'язку з цим є доцільним подальший аналіз змістовного наповнення поняття „самоосвітньої компетентності” та його компонентів у руслі посилення вимог до формування конкурентоспроможного спеціаліста у процесі його професійної підготовки на сучасному етапі.

Summary. The article is devoted to the process of development of the notion „competency” within a particular historical period. The author considers four periods of the historical development of the notion „competency” and analyzes the content of the term at every stage of the development. The tendencies of the development of the notion „competency” during the professional training at universities at modern stage are considered. The structure of this notion, its content, components and functions are determined. **Keywords:** competency, competent learning, higher establishment, situational approach, professional training.

Резюме: Стаття присвячена процесу становлення поняття „компетентность” на протязі конкретного історичного проміжку часу. Автор рассматривает четыре периода развития понятия „компетентность” и анализирует содержательное наполнение термина на каждом из этапов его развития. Автором рассмотрены тенденции развития понятия „компетентность” в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях на современном этапе. Определена структура данного понятия, его содержание, компоненты и функции. **Ключевые слова:** компетентность, компетентностное обучение, высшая школа, ситуативный подход, профессиональная подготовка.

Резюме: Стаття присвячена процесу становлення поняття „компетентність” протягом конкретного історичного проміжку часу. Автор розглядає чотири періоди розвитку поняття „компетентність” та аналізує змістове наповнення терміну на кожному з етапів розвитку. Автором розглянуто тенденції розвитку поняття „компетентність” в процесі професійної

підготовки у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Визначено структуру даного поняття, його зміст, компоненти та функції. **Ключові слова:** компетентність, компетентнісне навчання, вища школа, ситуативний підхід, професійна підготовка.

Література

1. Зверева І. Компетентність: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За ред. Зверев І. Д. – К.: Центр навч. літ-ри, 2008. – С. 107-110.
2. Маркова А. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд „Знание”, 1996. – 308 с.
3. Д. Равен. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 395 с.
4. Скала К. Социальная компетенция. Ключевые квалификации// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uni-protokolle.de/Forum/25, 2003.
5. Философский энциклопедический словарь [редколлегия: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
6. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар.образование. – № 2. – 2003. – С. 58-64.
7. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. 1959. № 66. – P. 297 – 333.

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Красніцька Ілона Василівна,

*аспірант кафедри професійного англomовного навчання, викладач
Чорноморського державного університету ім. П. Могили, м. Миколаїв*

Постановка проблеми. В умовах сучасних ринкових відносинах, все більшого значення набуває проблема формування у майбутнього спеціаліста таких якостей, які б допомогли швидко адаптуватись до постійних змін, науково-технічного прогресу, нових видів діяльності та форм спілкування. Особливої уваги заслуговує професійна освіта, яка спрямована на забезпечення самореалізації спеціаліста, підвищенню його соціальної значущості та престижу знань, зростанню фахової майстерності та підвищенню конкурентоспроможності в умовах ринкової економіки.

В умовах прогресивного розвитку країни сучасна економіка характеризується жорсткими вимогами до економістів, які мають не лише володіти професійними знаннями, уміннями та навичками, але й постійно самовдосконалюватись з метою підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Необхідність розвитку конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів відображено у нормативних документах, що визначають роботу системи вищої освіти України. Так, у проєкті Закону України «Про вищу освіту» на період 2011 року [4] зазначено, що забезпечення стійкого економічного росту країни залежить від освіти. Основна мета вищої професійної освіти – підготовка кваліфікованого працівника.

Всі студенти в групах отримують однакові тексти «Золотий перетин», «Ряд Фібоначчі». Читають, конспектують, обговорюють питання в робочій групі. Кожна група складає схему доповіді на задану тему.

3 стадія - рішення

Завдання: систематизувати нову інформацію, скласти доповідь на задану тему, вдосконалити вміння виступати перед аудиторією, розвинути здатність передбачати наступну тему вивчення.

Прийоми: повернення до вихідних знань, подальша постановка мети.

Порядок виконання роботи:

Всі робочі групи повертаються до асоціацій, пов'язаних з поняттям «золотий перетин». Вибирають, які первинні припущення виявилися вірними, які необхідно змінити, доповнити.

Один студент, якого обрали в групі, біля дошки пояснює зміст принципу на прикладі гармонійного поділу відрізка (озвучує, складений раніше доповідь). Наводяться приклади використання принципу в навколишньому середовищі, природі, архітектурі, живопису [6].

4 стадія - використання, отриманих знань

Завдання: навчитися використовувати принципи золотого перерізу в практичних заняттях.

Після обговорення доповідей робочих груп, студенти отримують практичне завдання. Використовуючи отримані знання створити ескіз людини, рослини, будівлі, накреслити геометричну фігуру і тощо [6].

Висновок. Під час заняття студенти отримали нові знання та практично їх застосували. Використовуючи приклади живопису, архітектури, графіки, зображення рослин, фігури людини, архітектурний об'єкт, застосували при цьому знання про принципи «золотого перетину».

Резюме. В даній статті розглянуті принципи «Золотого перетину», застосовані в галузі дизайну одягу. А також розглянуто педагогічні питання впливу цих принципів у навчанні студентів-дизайнерів. Використано широко відомий метод тренінгової роботи в групі. Цей метод об'єднує групу, не дає залишитися непоміченим будь-якому члену колективу, таким чином активізує роботу студентів. Майбутні дизайнери вчаться ставити цілі і завдання, систематизують нову інформацію, використовують метод асоціацій і застосовують принцип «Золотого перетину» в практиці.

Ключові слова: Золотий перетин, ряд Фібоначчі, геометрична пропорція, колективна діяльність, метод асоціацій.

Резюме. В данной статье рассмотрены принципы «Золотого сечения», примененные в области дизайна одежды. А так же рассмотрен педагогический вопрос влияния этих принципов в обучении студентов-дизайнеров. Использован широко известный метод тренинговой работы в группе. Этот метод сплочает группу, не дает остаться незамеченным любому члену коллектива, таким образом активизирует работу студентов. Будущие дизайнеры учатся ставить цели и задачи, систематизируют новую информацию, используют метод ассоциаций и применяют принцип «Золотого сечения» в практике. **Ключевые слова:** Золотое сечение, ряд Фибоначчи, геометрическая пропорция, коллективная деятельность, метод ассоциаций.

Summary. This article discusses the principles of "golden section", applied in the field of fashion design. And as discussed, the impact of these pedagogical principles in teaching design students. We used a well-known method

Фібоначчі [3]. Варто підкреслити, що пропорція фі виявляється у всій скелетній системі. Вона зазвичай наголошується в тих місцях, де щось згинається або міняє напрям. Приміром, довжини кісток пальців знаходяться в співвідношенні фі один до одного. Перша фаланга знаходиться в співвідношенні фі до другої фаланги, друга фаланга знаходиться в тому ж співвідношенні з третьою. Якщо співвіднести довжину передпліччя з довжиною долоні, то вийде пропорція фі, як і довжина плеча до довжини передпліччя. Це також застосовно до кісток ніг і стоп. Наприклад, відношення довжини гомілки до довжини стоп і довжини стегна до довжини гомілки [3].

Отже, основа всіх живих істот одна - геометрична.

Широко використовується принцип золотого перерізу в мистецтві, архітектурі, дизайні, фотографії.

Для того, щоб донести цінну інформацію студентам можна використовувати наступні цикли сприйняття: 1. Задача; 2. Осмислення; 3. Рішення; 4. Використання отриманих знань.

Під час проведення заняття були використані прийоми технології розвитку критичного мислення, оскільки вони вчать працювати з інформацією, розвивають у студентів вміння приймати зважені рішення і здатність аналізувати різні сторони подій, явищ, процесів не тільки у навчальній діяльності, але і в житті [4].

Тривалість заняття: 90 хвилин

Мета:

- Ознайомити студентів з принципом "золотого перетину", галузями його застосування;

- Створити умови для розвитку професійних якостей;

- Отримати навички спілкування в групах, аргументовано висловлювати точку зору;

- Виховати почуття відповідальності за власний внесок у результат колективної діяльності;

- Застосувати отримані знання на наступних практичних заняттях.

Мета першого етапу - знайомство з поняттям «золотого перетину», розкріпачення студентів, настроювання їх на активну роботу (як варіант - тему першого циклу можна дати у вигляді домашнього завдання до заняття). Більш значним за тривалістю та повнотою реалізації цілей є другий етап [6].

Хід заняття

Під час заняття, студенти діляться на три робочі групи.

1 стадія-постановка завдання

Завдання стадії: сформулювати інтерес, включитися в роботу, налагодити взаємини в групі.

Приєм: «асоціації» або «мозковий штурм».

Порядок виконання роботи:

Студенти підбирають перші асоціації, пов'язані з поняттям «золотий перетин», вголос промовляють їх, вітаються будь-які версії, без критики. Педагог на дошці виписує всі точки зору.

2 стадія – осмислення.

Завдання: познайомитися з новою інформацією, звернути увагу на версії колег, визначити власне розуміння питання.

Приєм: читання тексту.

Порядок виконання роботи:

Організація та зміст процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі має забезпечувати розвиток особистості та задоволення потреб суспільства у кваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістах, які володіють професійно значущими характеристиками та вміють працювати в умовах динамічного та інформаційного розвитку суспільства. [4]

Питання конкурентоспроможності висвітлюється у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених. Формування конкурентоспроможності особистості висвітлюється у роботах Д. Чернилевського [8] та О. Чупрової [9]. Зміст та структура конкурентоспроможності з точки зору психології розкрито у роботах Л. Мітіної [6] та П. Шихірьова [10].

Проблема. Але не зважаючи на увагу вчених до різних аспектів зазначеного питання, не визначеною залишається конкурентоспроможність як складова професійної підготовки майбутніх економістів.

Метою статті є аналіз досвіду вітчизняних та зарубіжних вчених, щодо формування конкурентоспроможності майбутніх економістів, як складової професійної підготовки. Поставлена мета вимагає вирішення наступних завдань:

- проаналізувати державну документацію та дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців щодо місця та сутності конкурентоспроможності сучасного фахівця економічного профілю;

- на основі вітчизняних та зарубіжних досліджень уточнити зміст та структуру поняття конкурентоспроможності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з інтеграцією України у європейський простір, на сучасному ринку праці головною з вимог до майбутніх спеціалістів, є конкурентоспроможність.

У даному дослідженні конкурентоспроможність розглядається як одна з професійних якостей, що у майбутньому сприятиме успішному виконанню завдань професійної діяльності.

Професійні вміння та якості, які мають бути сформовані та розвинуті у процесі професійної підготовки з метою підвищення конкурентоспроможності зумовлені специфікою професійної діяльності майбутніх економістів. Для з'ясування особливості майбутньої роботи менеджерів та фінансистів доцільно розглянути паспорт їх спеціальності.

У державних документах Закону України „Про вищу освіту” [4] зазначено, що основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника, який має володіти професійними характеристиками та буде здатним працювати в умовах динамічного інформаційного розвитку суспільства і відповідатиме потребам ринку праці.

Питання конкурентоспроможності вивчається у психології (Л. Мітіна), педагогіці (Д. Чернилевський, О. Чупрова) та у соціальній психології (П. Шихірьова).

Термін конкурентоспроможність розглядається з точки зору психології у роботах Л. Мітіної [6] та Г. Шавиріної [1] як суперництво, пріоритет, успішність, знання лідерських позицій та пропонують під конкурентоспроможністю розуміти здатність максимального розширення особистих можливостей з метою реалізувати себе особистісно, професійно, соціально та морально.

На думку Л. Мітіної, [6] «розвиток конкурентоспроможності особистості це розвиток рефлексивної особистості, здатної організовувати свою діяльність

та поведінку в динамічних ситуаціях, володіння креативним стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях».

Беручи до уваги дослідження поняття конкурентоспроможності у педагогіці Д. Чернилевський [8] виділяє сукупність таких вмінь, як: (вміння засвоювати та вдосконалювати професійну майстерність; вміння адекватно поводитись у процесі ділового професійного спілкування; вміння підтримувати та вдосконалювати набуті знання).

Педагог О. Чупрова [9] під конкурентоспроможністю особистості розуміє «стратегічну якість особистості майбутнього спеціаліста, що дозволяє бути йому затребуваним серед інших в умовах конкуренції, при цьому відмінною характеристикою такого спеціаліста є високий рівень самостійності та гнучкості мислення, професійної рефлексії, стресостійкості, потреба в успішній діяльності».

Психолог П. Шихірзова [10] виділяє якості характерні для конкурентоспроможних економістів:

1. пошук можливостей та ініціативність (виявляти та використовувати нові та креативні ділові можливості; діяти за умов обставин);

2. завзятість та наполегливість (готовність до подолання перешкод, зміни стратегій щоб досягти мети);

3. готовність до ризику (віддавати перевагу ситуацій «виклику» або помірного ризику; зважувати ризикову ситуацію; вживання дій, щоб зменшити ризик або контролювати результати);

4. орієнтація на ефективність та якості (знаходити шляхи для покращення, пришвидшення з метою досягнення успіху у професійній сфері діяльності та ефективності роботи);

5. здатність приймати на себе всю відповідальність для виконання якісної роботи; брати участь у колективних вирішеннях питань та успішно співробітничати знаходячи спільну сову;

6. цілеспрямованість (вміння висловлювати свою мету, та мати спроможність передбачати; постійно ставити та корегувати короткострокові задачі);

7. прагнення бути проінформованим (особисто збирати інформацію про клієнтів, конкурентів використовуючи власні ділові контакти для своєї інформованості);

8. систематичне планування та спостережливість (планувати, спостерігати при прийнятті рішень);

9. здатність переконувати та встановлювати зв'язки (використовувати стратегії впливу та переконання, ділові та особистісні контакти задля досягнення поставленої мети);

10. незалежність та впевненість у своїх можливостях (прагнення до незалежності від правил та контролю, опираючись лише на свої сили у випадку проблематичних професійних ситуацій та у випадку невдачі; вірити у здатність виконувати складні задачі).

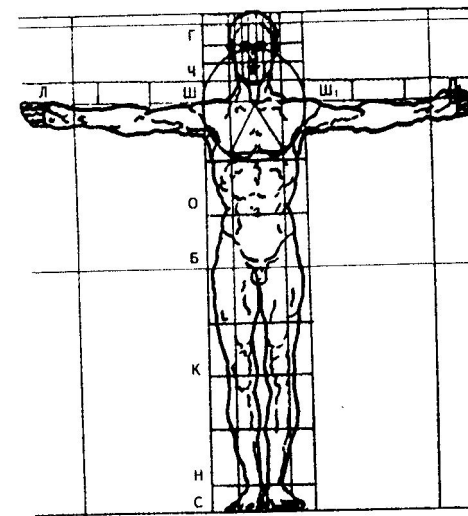
Для визначення поняття конкурентоспроможності майбутнього економіста доцільно розглянути специфіку їх професійної діяльності, яка зумовлена паспортом спеціальності.

Термін „специфіка” походить від старолатинського „specificus”, що у перекладі означає „особливий, притаманний”. Специфіка роботи економістів

Виклад основного матеріалу. Принципи «Золотого перетину» відомі людям вже давно. Золотий перетин розглядається як феномен структурної гармонізації об'єктів штучного або природного походження, так як спостерігається в різних сферах програми: рослинні та тваринні організми; пропорції тіла та окремих органів; біоритми головного мозку людини; будова ґрунтового шару: планетарні системи; енергетичний вплив елементарних частинок та ін Застосовуючи золотий перетин в штучно створюваних системах (в тому числі предметах прикладного мистецтва), ми забезпечуємо ситуацію рівноваги, резонансу [1].

Суть золотого перерізу виражається наступною формулою: менша частина цілого так відноситься до більшої, як більша до цілого. Золота пропорція відповідає числу 1,6180339 і висловлює домірність, красу природних об'єктів, а також шедеврів мистецтва і архітектури. Принцип «золотого перетину» отримав популярність завдяки Леонардо да Вінчі (1452-1519), а розрахував «ідеальне» число Леонардо Фібоначчі, який жив на 250 років раніше да Вінчі. Саме він встановив закономірність: кожне наступне число дорівнює сумі двох попередніх, тобто виходить ряд: 1,1,2,3,5,8,13,21,34 ..., названий низкою Фібоначчі. Цей ряд має дивовижну властивість: якщо почати ділити одне число цієї послідовності на попереднє, ми будемо наближатися до числа 1,618039, виражає пропорцію золотого перетину, але ніколи його не досягнемо. Однак різниця буде настільки мала, що нею можна знехтувати. Тому число 1,618 називають числом Фібоначчі, позначають ϕ і вважають його відповідним пропорції золотого перерізу [7].

Першим помітив вияв законів золотого перерізу в пропорціях людського тіла А.Цейзінг. Він встановив закономірність, згідно з якою поділ загальної висоти людини відносно золотої пропорції проходить через природні членування тіла.



Виявляється, і будова кісткових структур нашого організму ґрунтується на елементах золотий пропорції, являють собою оптимальну систему. Їх геометрія відповідає максимальній несучої здатності при мінімальній витраті матерії, що утворює кістки, в повній згоді з законами науки про опір матеріалів. Розташування клітин губчастих частин кісток відповідає схемам графостатіки, що забезпечує сприйняття найбільших навантажень.

На малюнку добре бачимо: розміри тіла людини (за одиницю виміру обрана голова) відносяться як 1:2:3:5:8 і складають ряд

теорія та практика: [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

10. Телешова И. Магистратура как новая форма подготовки кадров в области управления / И. Телешова // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – № 8. – С. 111–121.

11. Українська інженерно-педагогічна академія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uipa.kharkov.ua/>.

12. Чучалин А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников / А. Чучалин // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 72–82.

УДК 7.012:378.147

ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ «ЗОЛОТОГО ПЕРЕТИНУ» В РОБОТАХ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

Калько Ольга Вікторівна,

*аспірант кафедри педагогіки майстерності вчителів
навчальних класів і вихователів дошкільних закладів
Інститут педагогіки, психологи та інклюзивної освіти
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Сучасний стан художньо-конструкторської підготовки дизайнерів одягу, нові вимоги до професійної підготовки фахівців мистецького профілю зумовлюють необхідність іновативних підходів в освіті дизайнерів, оновлення її змісту, з урахуванням художніх традицій і досвіду минулого, декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва, естетичного та культурного розвитку особистості.

В Україні здійснюється пошук шляхів якісної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у вищих навчальних закладах, так як на сьогоднішній день достатньо приділяється уваги конструкторської та технологічної опрацювання швейних виробів, проте в наш стрімкий час, століття розвитку науки і техніки, споживачам недостатньо користуватися просто якісними виробами. Актуальне значення має естетичний вигляд моделі. Таким чином важливим напрямком сучасної освіти є орієнтація на підготовку фахівців напряму дизайн одягу та прагнення створення конкурентоспроможних якісних і естетично оформлених виробів.

Аналіз дослідження і публікація. Об'єктом дослідження стало вивчення та практичне використання принципів «Золотого перетину» в профільному навчанні студентів-дизайнерів. Предметом послужила розробка методологічної структури викладеного теоретичного матеріалу на основі тренінгової структури уроку. Метод «Золотого перетину» вивчав раніше Ковалев Ф.В. «Золотое сечение в живописи», Кеплер И.К. «О шестиугольных снежинках».

Мета. Метою статті є вивчення сприйняття студентами художньо-графічних Вузів матеріалу, поданого у вигляді тренінгів та активного залучення в навчальний процес кожного учня.

визначається функціями, які вони будуть виконувати. У дослідженні термін „економісти” розглядається як загальне поняття, яке об'єднує різні спеціальності економічного профілю: менеджер, економіст тощо.[2]

Питаннями специфіки майбутньої діяльності економістів та розробкою паспорту спеціальності займалися вітчизняні та зарубіжні вчені (Т. Варламова [3], С. Лотіан [5], Е. Романова [7]) розглядали специфіку роботи економістів виділяючи такі функції економістів, як аналітичну, управлінську та контролюючу.

На основі робіт вчених Т. Варламова [3], С. Лотіан [5] та Е. Романова [7] розроблено узагальнюючу схему складових професійної діяльності економістів (рис. 1) та менеджерів (рис. 2).

Як видно з рис. 1 професія економіста включає в себе аналітично-дослідницьку діяльність, де основним змістом роботи є дослідження та аналіз економічних відносин що характеризується особистими якостями (уважність, виконавчість, зацікавленість) та вміннями (аналізувати, синтезувати та шукати інформацію). Організаційно-менеджерська діяльність передбачає планування та впорядкування звітностей, для цього економіст має володіти організаційними, лідерськими та комунікативними вміннями й такими особистісними якостями, як мотивованість, відповідальність, стресотійкість. Основним видом роботи контрольно-корегуючої діяльності є контроль, оцінка та корегування роботи.

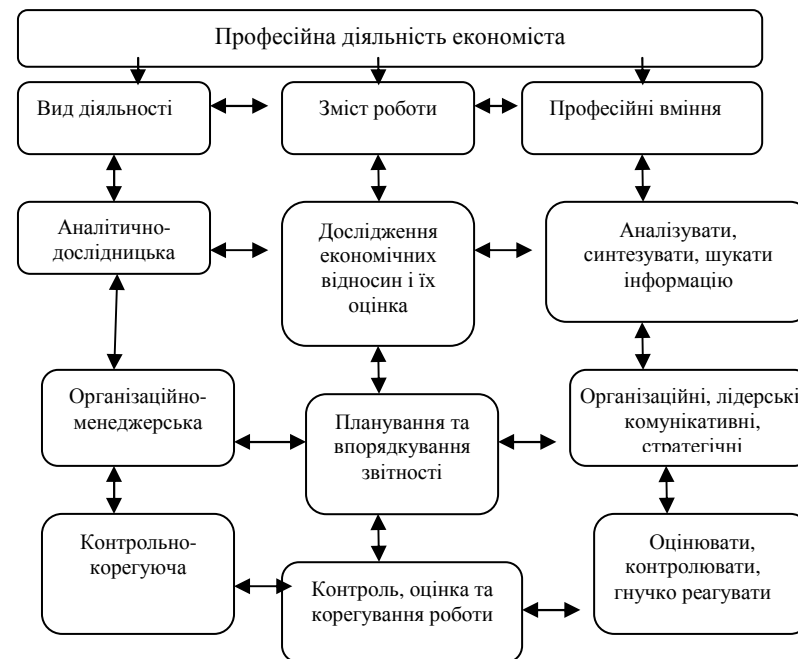


Рис. 1. Схема складових професійної діяльності економістів

Для успішного виконання подібних завдань економіст має бути гнучким, вимогливим, наполегливим, впевненим та вміти гнучко реагувати на будь-які робочі ситуації, оцінювати й контролювати їх.

Як видно з рис. 2 основною діяльністю менеджера є організаційно-управлінська що має на меті організацію роботи й управління діями, та характеризується вмінням аналітично мислити, і такими якостями як впевненість, енергійність, стресостійкість, гнучкість. Ділове спілкування, проведення ділових переговорів та взаємодія у команді є складовими комунікативно-групової діяльності, яка характеризується здатністю знаходити спільну мову з колегами та володіти якостями аргументованості, ерудованості та комунікативності. Контрольно-корегуюча діяльність передбачає такий вид роботи як контроль, оцінка та внесення корективів у роботу команди, де менеджер має вміти адекватно оцінювати та гнучко реагувати на ту чи іншу ситуацію й володіти такими якостями як гнучкість, вимогливість, наполегливість та впевненість.

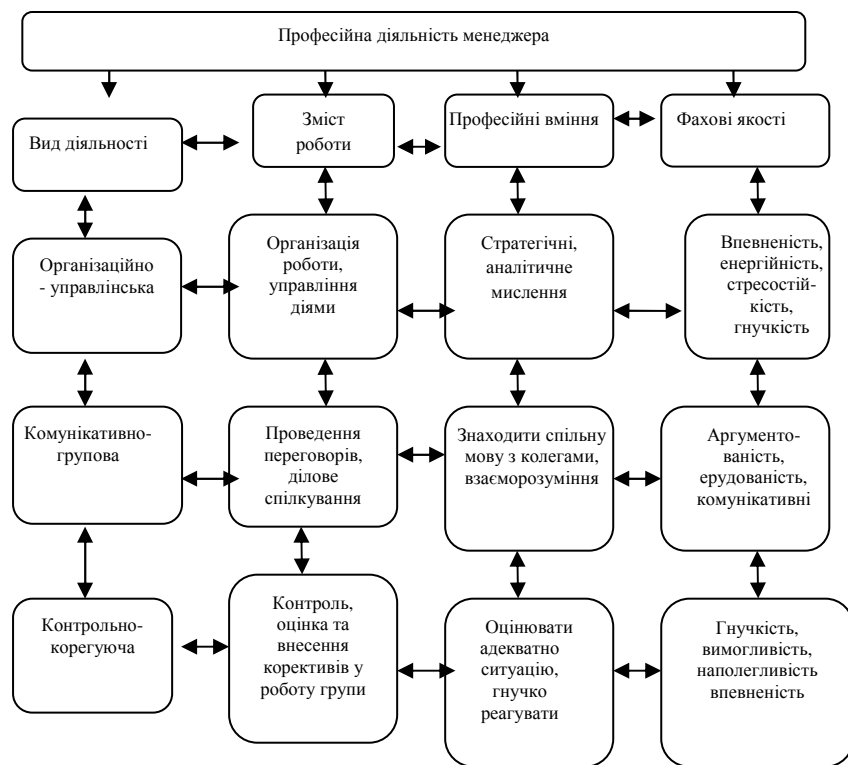


Рис. 2 Схема складових професійної діяльності менеджера

Таким чином проаналізувавши дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених щодо сутності конкурентоспроможності й спираючись на паспорт

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів досліджень даної проблематики ми відносимо розробку на основі компетентнісного підходу сучасних навчальних курсів для варіативної складової підготовки в магістратурі. Це, перш за все, дисципліни «Моніторинг якості освіти», «Управління якістю освіти» та ін.

Резюме. В роботі проаналізовано історію становлення спеціальності «Управління навчальним закладом», надано аналіз відповідних навчальних планів і програм, запропоновано пропозиції щодо удосконалення навчального процесу в магістратурі педагогічних вищих навчальних закладів в Україні. **Ключові слова:** керівні кадри сфери освіти, компетентнісний підхід, магістратура, навчальний план, навчальна програма, спеціальність «Управління навчальним закладом».

Summary. The work analyzes the history of development of the speciality “Educational Institution Administration”, provides analysis of the corresponding curricula and syllabi, makes propositions as to improvement of the process of education in Master’s degree programs of pedagogical higher educational institutions of Ukraine. **Keywords:** education administrators, expertise approach, Master’s degree programs, curriculum, syllabus, speciality “Educational Institution Administration”.

Література

1. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Є. Берека; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 42 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 512 с.
3. Грицяк Л. Д. Підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі післядипломної освіти до впровадження стратегічного менеджменту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Грицяк Леся Данилівна; Каб. Міністрів України, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2011. – 20 с.
4. Інформаційна система «Конкурс» [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.vstup.info/2012/i2012okr2bf939e623-b30f-4b43a9be5dbefb8dab5e.html>
5. Лунячек В. Е. Професійна підготовка керівних кадрів для управління освітою в умовах магістратури: світові практики / В. Е. Лунячек // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. «Педагогічні науки». – Чернігів, 2012. – С. 119–125.
6. Паршакова О. Проблеми організації та контролю самостійної роботи студентів у світлі Болонського освітнього процесу / О. Паршакова // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 36–43.
7. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою: наказ Міністерства освіти і науки України від 31 лип. 1998 р. № 285 // Професійна юридична система МЕГА-НаУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v0285281-98>.
8. Сікорський П. Дидактичне структурування навчального матеріалу з фундаментальних дисциплін як педагогічна проблема / П. Сікорський, О. Вітер // Вища школа. – № 6. – 2009. – С. 80–88.
9. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності:

«Університет менеджменту освіти» НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Державний вищий навчальний заклад "Донбаський державний педагогічний університет", Маріупольський державний університет, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Державний заклад "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Бердянський державний педагогічний університет, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Класичний приватний університет, Державний вищий навчальний заклад "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди", Донецький національний університет.

Слід також сказати, що підготовку за спеціальністю «Управління навчальним закладом» проводять не лише ВНЗ педагогічної направленості. Така робота проводиться Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут». Магістрів із зазначеної спеціальності готують також у Національному університеті «Львівська політехніка», Національній академії державного управління, Національній академії державного управління персоналом, Приватному вищому навчальному закладі "Краматорський економіко-гуманітарний інститут", Вищому навчальному закладу "Університет економіки та права "КРОК" [4].

Виходячи з викладеного вище, можна зробити такі **висновки**:

1. Історія підготовки керівників сфери освіти за спеціальністю «Управління навчальним закладом» налічує в Україні трохи більше двадцяти років, а в переважній більшості педагогічних ВНЗ менш ніж 10 років.

2. Сьогодні існує нагальна потреба у розширенні варіативної частини навчального плану спеціальності УНЗ за рахунок розробки альтернативних навчальних курсів за вибором студентів, з урахуванням особливостей і специфіки навчальних закладів. Особлива увага повинна бути приділена навчальним курсам, що сприяють формуванню компетентності щодо управління якістю освіти.

3. За результатами підготовки студентів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» у ВНЗ можна зробити висновок про необхідність розширення можливостей для стажування за межами освітньої системи відповідного регіону і країни в цілому.

4. Зважаючи на вимоги сучасного етапу розвитку освіти і потенційну можливість ВНЗ України, забезпечити систему освіти фахівцями, які мають кваліфікацію магістр за спеціальністю «Управління навчальним закладом» – на нормативному рівні визначити її як обов'язковий рівень освіти для претендентів на керівні посади в системі освіти України.

спеціальності економістів та менеджерів зроблено висновок, що конкурентоспроможність майбутніх економістів це узагальнене поняття, яке складається з чотирьох компонентів, а саме: індивідуально-мотивований, професійно-репродуктивний, рефлексивно-контролюючий та вдосконалюючий, кожен з яких має свій зміст та функції.

До змісту індивідуально-мотивованого компоненту структури конкурентоспроможності майбутніх економістів входять особистісні якості, самостійність, гнучкість мислення, стресостійкість, наполегливість, відповідальність та цілеспрямованість. Змістовна наповненість професійно-репродуктивного компоненту є профмайстерність, ризик, покращення професійних знань, зв'язки, планування, ділове спілкування та інформативність.

Рефлексивно-контролюючий компонент характеризується бажанням до лідерства, прагненням визнання та отримання винагороди. Самореалізація, потреба у професійних досягненнях, самовдосконалення та самореалізація є характеристикою вдосконалюючого компонента.

Висновок. Отже, проаналізувавши державну документацію, основною метою якої є підготовка кваліфікованого спеціаліста, що відповідатиме сучасним потребам на ринку праці та спираючись на досвід науковців з приводу структури конкурентоспроможності визначено основні складові й зміст даного поняття. Таким чином слід виділити такі компоненти, як: індивідуально – мотиваційний, компонент професійно – репродуктивний, рефлексивно – контролюючий та вдосконалюючий – дієвий, кожен з яких має свій зміст та функції.

Перспективами подальшого розвитку у даному напрямі є вивчення питання щодо місця конкурентоспроможності майбутніх економістів в університетах України, визначення педагогічних умов та методики формування конкурентоспроможності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки.

Резюме. У статті здійснено аналіз державних документів України, щодо сучасних вимог професійної підготовки фахівців. Автор розглядає дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених з метою визначення поняття конкурентоспроможності. Розглянуто структуру та зміст наповнення терміну конкурентоспроможність у педагогіці, психології та соціологічній педагогіці. Спираючись на наукові розробки зарубіжних вчених виділено узагальнюючу схему складових професійної діяльності економістів та менеджерів. Автор надає структурні компоненти (зміст та функції) поняття конкурентоспроможності майбутніх економістів. **Ключові слова:** конкуренція, конкурентоспроможність, структура, професійна підготовка.

Резюме. В статье осуществлен анализ государственных документов Украины, по современным требованиям профессиональной подготовки специалистов. Автор рассматривает исследования отечественных и зарубежных ученых с целью определения понятия конкурентоспособности. Рассмотрена структура и содержание наполнения термина конкурентоспособность в педагогике, психологии и социологической педагогике. Опираясь на научные разработки зарубежных ученых выделено обобщенную схему составляющих профессиональной деятельности экономистов и менеджеров. Автор предоставляет структурные компоненты (содержание и функции) понятия конкурентоспособности будущих

економістів. **Ключевые слова:** конкуренция, конкурентоспособность, структура, профессиональная подготовка.

Summary. The article presents the analysis of public documents of Ukraine, according to the modern requirements of a professional training. The author considers the study of domestic and foreign scholars to the definition of competitiveness. The structure and content of the filling of the term competitiveness in pedagogy, psychology and sociology. Based on research and development of foreign scientists identified a generalized scheme constitute professional economists and managers. The author provides the structural components (content and function) of the concept of competitiveness of future economists. **Keywords:** competition, competitiveness, structure, professional training.

Література

1. Актуальні проблеми сучасної освіти / Г. В. Шавиріна, Є. Л. Боякова; // Питання психології. - 2011. - №4
2. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти
3. Варламов Т. П. Большая экономическая энциклопедия / Т. П. Варламов, Л. М. Неганов – М.: Эксмо, 2007.
4. Вакарчук І. О. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти / І. О. Вакарчук. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України. // [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.mon.gov.ua/education/higher/dz/41
5. Lotian S. Modern economists. – who are they? Plymouth, UCP, 2008
6. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. заведений / под ред. Л. М. Митиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
7. Романова Е. С. Психологічний аналіз і професіограми / Е. С. Романова. – К.: Знання, 2003
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
9. Чупрова О. Ф. Формирование конкурентоспособности личности будущего учителя в процессе экспертно-аналитической деятельности [Текст]: дис. на соискание ученой степени канд. пед. Наук / О.Ф. Чупрова. - Иркутск, 2004.- 207с.
10. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. – М., 1999.

УДК316.174:[331+378]:174

МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ ТА СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сабатовська Інна Сергіївна,

*канд. соціол. наук, викладач кафедри педагогіки і психології
Національний фармацевтичний університет*

Постановка проблеми. Вища школа, беручи участь в удосконалюванні продуктивних сил, утворенні нового суб'єкта демократичного суспільства, впливає на темпи, якість і способи реалізації соціальної й економічної політики оновлення країни. Цей вплив конкретно виражається в кадровому забезпеченні соціально-економічного, науково-технічного й культурного прогресу,

та оцінювання в рамках процедур ліцензування і акредитації. Разом з тим нагальною проблемою є введення процедур зовнішнього оцінювання, перш за все якості знань студентів і слухачів з боку незалежних центрів оцінювання з відповідним оприлюдненням результатів. Важливий аспект цього процесу – участь міжнародних спостерігачів у контролі за якістю вищої освіти.

У контексті запропонованого вище аналізу навчальних планів і програм доцільно навести висловлювання Б. Гершунського: «... не можна не бачити, що такі найважливіші документи, як навчальний план і навчальні програми, які фактично визначають якість підготовки спеціалістів і робітників з численних спеціальностей і професій, в системі професійної освіти все ще складаються переважно на основі інтуїції їх авторів» [2, с. 72]. Слід цілком погодитись і з І. Телешовою, яка наголошує на вимогах з оновлення змістовної підготовки сучасних управлінців, що є можливим на підставі нової концепції формування навчальних планів:

- по-перше, блоковий принцип вивчення взаємопов'язаних з точки зору кінцевих цілей навчання, дисциплін;
- по-друге, послідовне повернення до курсів, що вивчалися, – від вступних через проміжні до просунутих – на більш глибокому рівні викладання з ускладненням інструментального апарату;
- по-третє, постійне введення в навчальний план нових курсів і оновлення змісту традиційних дисциплін [10].

Таким чином, ми фактично бачимо суперечність між вимогами сучасного етапу розвитку світової і національної освіти і змістом діючих навчальних планів і програм. Виходячи із викладеного вище, мова йде про принципово нове змістове наповнення професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури щодо управління якістю освіти, що обумовлено сучасним станом її розвитку.

У цьому контексті О. Паршакова підкреслює, що мета нової моделі навчання не стільки підвищення якості викладання, скільки підвищення якості навчання [6]. А. Чучалін якість основної освітньої програми трактує як збалансовану відповідність цілей програми і результатів навчання запитам студентів – основних споживачів і очікуванням зацікавлених сторін (держави, потенційних роботодавців і професійної спільноти, в тому числі міжнародної), а також місії і стратегії ВНЗ [12].

Відповідно, це перш за все передбачає суттєву модернізацію навчальних планів і програм магістерської підготовки. Існує необхідність наскрізного формування навчального матеріалу з виходом на формування у магістрів системи компетенцій. У цьому контексті цікавими є погляди П. Сікорського та ін., які розглядають дидактичне структурування навчального матеріалу з фундаментальних дисциплін [8].

Слід також підкреслити необхідність збільшення уваги до стажування (практики) слухачів і студентів. Практична підготовка є суттєвою складовою формування інтегральної компетентності випускника магістратури. Сьогодні вона переважно проводиться на робочому місці, що є недоцільним. Термін її є коротшим ніж з аналогічними спеціальностями в університетах розвинених країн світу [5].

Спеціальність УНЗ достатньо широко представлена в педагогічних ВНЗ України. Крім наведених вище, це Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Державний вищий навчальний заклад

Якщо розглянути зміни навчальних дисциплін варіативної складової у часі, то вони є незначними. Наведемо приклад ХНПУ імені Г. С. Сковороди (табл. 3).

Таблиця 3

**Динаміка варіативної частини навчального плану спеціальності
«Управління навчальним закладом» на прикладі ХНУ
імені Г. С. Сковороди**

2000–2005 роки	2006–2012 роки
1. Основи менеджменту. 2. Електронно–обчислювальні технології в управлінні навчальним закладом. Інформаційні технології в освіті. 3. Управління навчально-виховним процесом. 3.1. Управління процесом навчання. 3.2. Управління процесом виховання. 4. Педагогічна експертиза результатів діяльності. 5. Методологія та методика наукових досліджень. Дослідно-експериментальна робота в закладах освіти. Педагогічна кваліметрія. <i>Навчальні дисципліни за вибором студентів:</i> 1. Маркетинг на ринку освітніх послуг. 2. Основи конфліктології. Історія вітчизняної та зарубіжної освіти. 3. Ігрові технології в управлінні навчальним закладом. Мистецтво та освіта. 4. Проектування систем внутрішньошкільного управління. 5. Організація здорового способу життя.	1. Вища освіта і Болонський процес. 2. Основи менеджменту. 3. Методологія і методика наукового дослідження. 4. Маркетинг на ринку освітніх послуг. 5. АРМ менеджера освіти. 6. Сучасні інформаційні технології. 7. Інноваційний менеджмент. <i>Навчальні дисципліни за вибором студентів:</i> 1. Актуальні питання дидактики середньої і вищої школи. 2. Особливості організації управління навчальними закладами різних типів і форм власності. 3. Теорія і практика виховання та виховних систем.

Ми бачимо, що варіативна складова доповнена двома дисциплінами «Вища освіта і Болонський процес» та «Інноваційний менеджмент». Окремі теми цих дисциплін позитивно, але не системно впливають на формування компетентності, пов'язаної з управлінням якістю освіти. Разом з тим є негативним вилучення з навчального плану таких дисциплін, як «Педагогічна експертиза результатів діяльності», «Проектування систем внутрішньошкільного управління», «Педагогічна кваліметрія».

Нами були проаналізовані НМКД окремих предметів варіативної частини навчальних планів спеціальності «УНЗ». Це «Основи менеджменту», «Інноваційний менеджмент», «Контроль в системі освіти», «Менеджмент організацій», «Теорія організацій» та ін. Слід наголосити на тому, що у всіх випадках мета, що була сформульована в НМКД, не була пов'язана із формуванням певних компетенцій і, відповідно, інтегральної компетентності. Як правило, мова йшла про формування певних умінь і навичок. У деяких дисциплінах не були сформульовані вимоги до знань студентів магістратури. Мало місце дублювання окремих положень у навчальних дисциплінах. У процесі професійної підготовки не передбачалось комплексне вимірювання сформованості підсумкової компетентності та її складових.

Однією з ключових умов підготовки магістрів за спеціальностями «Управління навчальним закладом» є забезпечення якості у відповідності до вимог європейського простору вищої освіти. Існуюча сьогодні у відповідних ВНЗ система контролю за якістю передбачає переважно внутрішнє оцінювання

підвищенні професійної культури, культури виробництва й управління, ефективності наукових досліджень, у зростанні продуктивності праці, розвитку відповідального ставлення до праці, підвищенні рівня освіти й компетентності, у зростанні творчої активності й розвитку духовних потреб.

Від того, який тип освіти і який її напрям обирає держава, залежать подальший інформаційний і технологічний розвиток суспільства, його соціокультурні досягнення і рейтинг в європейському співтоваристві. Тому загальна настанова на підвищення ролі інтенсивних факторів розвитку спонукає вищу школу в умовах перебудови знайти правильні параметри інтенсифікації підготовки з огляду *моделі* майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій. У поняття «модель фахівця» дослідники цієї проблеми вносять різний зміст. Більшість учених [1; 5; 7] розуміє під моделлю фахівця описуючий аналог, що віддзеркалює основні характеристики об'єкту, що вивчається і яким є узагальнений образ фахівця певного профілю. Таке розуміння не заперечує визначенню моделювання як дослідженню об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, процесів або явищ з метою отримання пояснень цих явищ, а також для передбачення явищ, які цікавлять дослідника. Так, наприклад І. І. Сигов відзначає: «Модель фахівця уявляється можливим трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути для певного періоду часу, що виражено певною документацією. Модель фахівця перш за все містить у собі паспорт фахівця як опис об'єктивних вимог системи народного господарства до нього. Паспорт відіграє роль своєрідного державного стандарту відносно фахівця» [1, с. 8].

Інше розуміння: «Модель фахівця – це відображення навчальних планів, програм та інших документів, що описують і регламентують процес підготовки у вузі. Це схематичне вираження об'єму і структури суспільно-політичних, специфічно професійних, організаційно-управлінських, морально-етичних знань, властивостей і навичок, що необхідні для трудової діяльності» [3, с. 39], або: «оптимальний навчальний план може бути складений лише на основі моделі знань випускника, яка повинна розроблятися з урахуванням думки підприємств» [5, с. 33].

Таке тлумачення, що містить одночасно і визначення моделі в описуючій формі, і «технологію» її побудови також представлено у різних модифікаціях. Існують і інші точки зору, представники яких вносять у визначення моделі окрім знань також умінь фахівця, його особистісні якості та інші характеристики. Більшість дослідників використовує метод моделювання досить вузько: з точки зору завдання підвищення ступеню відповідності структури підготовки фахівця типовій структурі його професійної діяльності, яка приймається за базу відліку. Така постановка сама по собі не викликає зауважень. О. Е. Смирнова, наприклад, говорить про те, що основою моделі фахівця повинна бути модель його практичної діяльності [6]. Однак, при цьому необхідно підкреслити, що діяльність яка приймається за основу може бути не тільки передовою, але й і рутинною, що потребує корінної перебудови. Тому завдання погодження структур професійної підготовки та професійної діяльності при більш ширшому системному підході потребує подальшого дослідження питання: чи відповідає сучасним вимогам типова структура певної професійної діяльності.

Звертаючись до наукових робіт з проблем дослідження моделі фахівця, ми зустрічаємося з більш загостреним вивченням, а саме, щодо складових

характеристик портрету фахівця. З цього приводу В. І. Горова та С. І. Уляєв [2] виділяють два блоки. Перший включає загальні характеристики цивілізованої особистості, її властивостей і якостей. Другий – професійні характеристики, мікроструктура якого включає: морально-психологічну підготовленість; професійно-ділову підготовленість та професійно-психологічну підготовленість.

Метою даної статті є аналіз сутності й особливостей професійної та соціальної діяльності майбутнього фахівця, обґрунтування основних підходів до його моделювання.

Виклад основного матеріалу. З позиції системного підходу, який на сучасному етапі є провідним методологічним інструментом досліджень, системоутворюючим чинником у побудові моделі фахівця повинен виступати результат процесу навчання. Цей результат тісно пов'язаний із якістю освіти і є структуроутворюючим показником.

Говорячи про якість освіти у широкому сенсі, ми розуміємо сукупність ознак, властивостей, характеристик, що відрізняють один вид освіти від іншого. В узькому розумінні «якість освіти – підготовленість суб'єкта, що отримав освіту певної якості, до виконання конкретних функцій». Тобто освіта різних освітньо-кваліфікаційних рівнів відрізняється набором ознак, якими буде користуватись випускник ВНЗ, і різною підготовленістю до виконання конкретних функцій. Інакше кажучи, «...якість освіти не тільки має, але й повинна бути різною, при цьому ця різниця повинна бути визначеною, тобто мати конкретні властивості, що дозволитимуть судити про якість освіти» [7, с. 28]

Зважаючи на вищевикладене, у нашому розумінні *модель фахівця* – це опис того, до чого має бути придатним фахівець, до виконання яких функцій він підготовлений та якими якостями володіє. Моделі дозволяють відрізнити одного фахівця від іншого, а також рівні (якості) підготовки фахівців одного й того ж типу. Модель виступає системоутворюючим чинником для відбору змісту освіти і форм його реалізації у професійній діяльності.

Загальним методологічним принципом побудови моделей є сходження від абстрактного до конкретного. Важливим моментом у побудові моделі є процеси абстрагування. Саме розкриваючи діалектику конкретного і абстрактного в діяльності фахівця різного рівня і профілю, ми можемо побудувати загальну модель фахівця. Будь-яке теоретичне пізнання відштовхується від чуттєвого різноманіття конкретного. У якості такого конкретного у нашому випадку є різні форми діяльності.

Одним з основних напрямів моделювання є оцінка на відповідність соціальним вимогам – підготовці фахівців, які змогли б забезпечити розв'язання складних науково-технічних, соціальних і політичних проблем, могли б забезпечити проектування і керування комплексами, де потрібні системні підходи та міждисциплінарні знання. Також потрібен високий рівень професійної культури та ступінь його підготовки до реалізації сучасних педагогічних та інформаційних технологій у своїй подальшій професійній діяльності.

Значною складовою у контексті дослідження моделювання діяльності фахівця, важливим вбачається звернення до аналізу *спрямованості* особистості, яка являє собою ту підсистему саморегуляції соціальної життєдіяльності людини, що виконує функції її орієнтації, безпосередньо визначає індивідуальний вибір лінії поведінки – «життєвої траєкторії» – з

сьогодні вимогам часу. Ситуацію треба принципово міняти, запроваджуючи ґрунтовну підготовку керівних кадрів освіти в умовах магістратури до управління якістю освіти.

Порівняння варіативної частини навчальних планів педагогічних ВНЗ, що розглядаються у дослідженні, наведено у таблиці 2. Проведений аналіз свідчить, що підходи до формування варіативної частини навчальних планів є досить різними і результатом їх реалізації є формування різного набору компетенцій, що відповідно впливають на формування підсумкової компетентності.

Таблиця 2

Варіативна частина навчальних планів за спеціальністю «Управління навчальним закладом» у деяких педагогічних ВНЗ України

	Назва ВНЗ	Навчальні дисципліни варіативної складової навчального плану
1.	ХНПУ імені Г. С. Сковороди	1. Вища освіта і Болонський процес. 2. Основи менеджменту. 3. Методологія і методика наукового дослідження. 4. Маркетинг на ринку освітніх послуг. 5. АРМ менеджера освіти. 6. Сучасні інформаційні технології. 7. Інноваційний менеджмент. <i>Навчальні дисципліни за вибором студентів:</i> 1. Актуальні питання дидактики середньої і вищої школи. 2. Особливості організації управління навчальними закладами різних типів і форм власності. 3. Теорія і практика виховання та виховних систем.
2.	УПА	1. Контроль у системі освіти. 2. Основи конфліктології. 3. Методологія, методи та засоби управління навчальним закладом. 4. Основи системи та системного підходу в освіті. 5. Система освіти в Україні та освітні стандарти. <i>Навчальні дисципліни за вибором студентів:</i> 1. Основи наукових досліджень у галузі освіти.
3.	РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»	1. Управління освітніми закладами. Інноваційні технології в освіті. 2. Управління загальноосвітніми навчальними закладами. Наукове (управлінське) консультування. 3. Управління вищими навчальними закладами I – II ступеня акредитації. Проектування організацій. 4. Управління вищими навчальними закладами III – IV ступеня акредитації. Теорія прийняття рішень. <i>Навчальні дисципліни за вибором студентів:</i> 1. Управління персоналом. Правове забезпечення управлінських рішень. 2. Заклади освіти як об'єкти управління. Організація діяльності закладів системи освіти. 3. Інноваційні технології в освіті. Освітня система України.
4.	СДПУ імені А. С. Макаренка	1. Інноваційний менеджмент в освіті. 2. Сучасні теорії управлінської діяльності. 3. Інтелектуальна власність. 4. Маркетинг в освіті. 5. Актуальні питання дидактики середньої і вищої школи. <i>Навчальні дисципліни за вибором студентів:</i> 1. Освітні технології. 2. Сучасні інформаційні технології та АРМ керівника.

Нормативний термін навчання магістрів визначається освітньо-професійною програмою, навчальним планом і складає 1 рік за денною або заочною формою навчання. Слід підкреслити, що останнім часом перевага надається заочній формі навчання. Ліцензійний обсяг, як правило, не перевищує 50 осіб. Перший випуск магістрів відбувся у 2007 році.

Слід також підкреслити, що ХНПУ імені Г. С. Сковороди орієнтується переважно на підготовку керівників загальноосвітніх навчальних закладів освіти і начальників районних відділів освіти, тоді як УПА спеціалізується на підготовці керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Щодо Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка і РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», то процеси становлення магістратури відбувалися в них аналогічним чином і були зорієнтовані на підготовку керівних кадрів освіти в умовах магістратури для відповідного регіону України. Перший випуск магістрів у СДПУ імені А. С. Макаренка відбувся у 2003 році, у РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» – у 2008 році.

Кількість випускників магістратури у згаданих вище ВНЗ відображена нами у таблиці 1.

У цілому за період існування магістерських програм, за якими готують керівні кадри для сфери освіти, відбулася суттєва модернізація змісту освіти. У процесі роботи нами було проаналізовано навчальні плани для слухачів і студентів за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (з 2000 р. по 2012 р.). За досліджуваний період загальна кількість годин за спеціальністю «Управління навчальним закладом» практично не змінилася (було годин – 2154, зараз – 2160).

Таблиця 1

Кількісні показники випуску магістрів за спеціальністю «Державне управління освітою» в окремих ВНЗ України

Рік випуску	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
ХНПУ імені Г. С. Сковороди	23	26	42	59	65	49	44	47	62	60	62
УПА	–	–	–	–	–	17	53	53	39	57	75
СДПУ імені А. С. Макаренка	–	14	18	47	63	57	60	50	45	41	39
РВНЗ «КТУ»	–	–	–	–	–	–	20	20	20	20	20

Слід сказати, що нормативна частина навчальних планів педагогічних ВНЗ не передбачає сьогодні навчальних дисциплін, які б були зорієнтовані на безпосередній розгляд проблем управління якістю освіти. Щодо варіативної частини навчальних планів, то вони мають перелік у цілому подібних навчальних дисциплін. Разом з тим їх викладання не ставить за мету формування компетентності, пов'язаної з управлінням якістю освіти (навчальні плани і програми магістерської підготовки за спеціальністю «УНЗ» свідчать, що на навчальні дисципліни, у яких певною мірою розкриваються питання управління якістю освіти, відводиться всього 5% від загального обсягу годин на весь період навчання. Такі обсяги навчальних годин не відповідають

альтернативних можливостей, що надаються соціальною дійсністю. З погляду її соціально-психологічної структури, спрямованість особистості може бути описана як система диспозицій (потреб-мотивів, інтересів, соціальних настанов, ціннісних орієнтацій) людини, вищі рівні яких становлять її світогляд і життєву позицію. Три сукупності соціальних диспозицій людини (політична, моральна, соціально-культурна), що виражають її ставлення до основних аспектів суспільства в цілому, до власної діяльності й до інших людей, виділяються відповідно як політична, соціально-культурна й моральна спрямованості особистості (останні дві ми поєднуємо, виділяючи їх разом як соціальну спрямованість у вузькому сенсі).

Політична спрямованість особистості містить у собі різні сторони суб'єктивного ставлення людини до певних ідеологій, класів, націй, держав, правових систем, до макросоціальних груп, спільнот і політичних організацій. *Моральна спрямованість* особистості включає її моральні орієнтації, що виражають суб'єктивне, особистісне ставлення людини до інших людей і до самої себе. *Соціально-культурна спрямованість* особистості містить у собі ставлення до праці, до інших видів неполітичної діяльності, до їх безпосередніх умов (включаючи знання, загальнокультурні соціальні норми та ін.), до родини, інших малих соціальних груп. Її змістовою складовою є саме професійна спрямованість. Повнота й рівень спрямованості несе змістово-особистісну характеристику професійної спрямованості й значною мірою містять її формально-динамічні особливості.

Під повнотою *професійної спрямованості* ми розуміємо коло (розмаїтість) мотивів надання переваги професії. Вибіркове ставлення до професії найчастіше починається з виникнення окремих мотивів, пов'язаних з певними сторонами змісту певної діяльності, або процесом діяльності, або з якимись зовнішніми атрибутами професії. За певних умов значимими для фахівця можуть стати багато пов'язаних із професією факторів: її творчі можливості, перспективи професійного росту, престиж професії, її суспільна значимість, матеріальні, гігієнічні й інші умови праці, її відповідність звичкам, особливостям характеру тощо. Це свідчить про те, що професійна спрямованість ґрунтується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, настанов людини. Чим повніша професійна спрямованість, тим більш різнобічний сенс має для людини вибір даного виду діяльності, тим більш різнобічне задоволення, одержуване від реалізації даного наміру.

У структурному плані професійна спрямованість особистості обмежена наступними компонентами: соціально-професійні погляди, переконання, ідеали, цінності; професійні потреби; професійні інтереси, установки, плани, стосунки; професійна концепція; професійні мотиви. Таким чином, «*професійна спрямованість* є головною властивістю моделі особистості фахівця і характеризується позитивним її ставленням до обраної професії, схваленням її цілей і завдань, випробуваною потребою присвятити себе їх досягненню, оцінкою її як важливої, що відповідає головним особистісним прагненням і покликанням у житті, індивідуальним здібностям, можливостям самореалізації й самоствердження, зваженим ставленням до її складнощів» [2, с. 45].

Поряд з положеннями щодо моделі особистості важливу роль відіграють якості, які утворюють соціальний *потенціал особистості*, тут слід говорити про підсистему саморегуляції соціальної життєдіяльності. Вона виконує функції «реалізації» останньої, тобто забезпечує можливість і, у даних

об'єктивних умовах, визначає ефективність здійснення людиною всіх видів соціальної життєдіяльності.

Так, наприклад, практично кожне ставлення людини до інших людей є також і ставленням до суспільства й до своєї діяльності, ставлення до діяльності – є також і ставленням до людей, до суспільства, а кожне ставлення людини до суспільства є ставленням до своєї діяльності й до інших людей. Усе питання у співвідношенні, у відносній мірі безпосередності й опосередкованості кожної з розглянутих диспозицій. Нарешті, поділ певних якостей усередині кожного з великих аспектів спрямованості й потенціалу на наведені в переліках групи – найбільш умовний. Він являє собою суто робочу схему, призначення якої – зробити переліки особистісних якостей більш придатними для подання експертам, консультантам при проведенні експертних опитувань про склад і структуру конкретних ідеологічних цілей.

В усьому наборі якостей, необхідних фахівцеві, вони мають особистісне забарвлення й не всі з них є одноплановими, наприклад: риси характеру, знання, уміння, здібності та ін. не належать до поняття одного рівня. Як свідчить практика, зовсім не обов'язковим може бути зв'язок між наявністю цих якостей і успішністю діяльності фахівця. Необхідно, щоб фахівець різної професійної спрямованості мів професійно рости вже на початковому етапі кар'єри, чому сприяє підготовка з випередженням, з урахуванням нових, постійно підвищуваних вимог. Очевидним є те, що простий перелік якостей не є універсальною оцінкою. За кордоном давно відмовилися від такого підходу в оцінці працівників (керівників), оскільки не було отримано хоч трохи достовірних даних про кореляцію між набором певних якостей, якими гіпотетично має володіти фахівець, й ефективністю його діяльності.

Рішення даної проблеми зв'язано з попередньою побудовою моделі, що відбиває істотні властивості та закономірності функціонування системи оцінки якості підготовки випускників. Однак слід відзначити, що модель – більшою чи меншою мірою спрощений образ оригіналу, тому об'єкту моделювання в загальному випадку може відповідати нескінченна кількість образів-моделей, що відрізняються одна від одної, та акцентують увагу на різних аспектах модельованого об'єкту.

Аналіз наукових праць з означеної проблеми та емпіричний аналіз різних видів діяльності дозволяє виокремити в ній основні, на наш погляд, функціональні блоки: мотиви діяльності; цілі діяльності; програми діяльності; інформаційну основу діяльності; прийняття рішень; підсистему діяльнісно-важливих якостей особистості. У загальному вигляді ця система діяльності зображена у схемі (рис. 1.)

Розробка моделі фахівця на основі моделі його діяльності надає можливість ширше поглянути на проблеми підготовки та використання фахівців, оцінити якість роботи різних ланок вищих навчальних закладів та побудувати *модель як еталон*, спираючись на який можливо організувати і спланувати свій розвиток.

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (СДПУ)).

Одним із перших в Україні почав готувати керівні кадри для сфери управління освітою ХНПУ імені Г. С. Сковороди. У 1990 р. в університеті як експеримент було відкрито спеціальний факультет з перепідготовки зі спеціальності «Організатор освіти» з присвоєнням кваліфікації «Організатор освіти». Відповідно до рішення МАК від 29.06.1999 р. була одержана ліцензія на провадження освітньої діяльності, пов'язаної з наданням освіти на рівні кваліфікаційних вимог до перепідготовки спеціалістів з напрямку «Менеджмент» за спеціальністю 7.050201 «Менеджмент освіти» з ліцензованим обсягом прийому 50 осіб. 1999 року спеціальність «Менеджмент освіти» була замінена на спеціалізацію до спеціальності «Менеджмент організацій» (ліцензія № 210123, серія ВП 2-IV від 23.12.1999 р.).

У 2000 р. акредитовано спеціальність «Менеджмент організацій (освіти)» – сертифікат: серія НД-III № 215531 від 09.06.2000 р., 2001 року ліцензовано спеціальність 8.000009 «Управління навчальним закладом» (ліцензії: серія АА № 521033 від 14.07.2003 р. та АБ № 17570 від 07.09.2005 р.), 2002 року названу спеціальність акредитовано (сертифікати: серія НД-IV № 217919 від 20.12.2002 р. та серія РД-IV № 219746 від 04.07.2006 р.).

З 2001 р. в ХНПУ імені Г. С. Сковороди здійснюється підготовка магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом». Підготовка фахівців здійснюється за денною та заочною формами навчання. Усі студенти навчаються на комерційній основі за контрактом. Ліцензований обсяг становить 100 осіб. Показник кількості заяв на одне місце не перевищує 0,7. Кількість студентів поділяється між денною і заочною формами навчання приблизно 1:1.

Підготовка фахівців з акредитованої спеціальності здійснюється відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти Міністерства освіти і науки України (МОНУ): освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) фахівця, освітньо-професійної програми (ОПП) спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», які є складовими державного стандарту підготовки магістра за спеціальністю «УНЗ», розробленого робочою групою МОНУ (Реєстраційний № 2-2006). Варіативна частина ОКХ і ОПП підготовлена робочою групою кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Навчальний план складений за типовою формою, затвердженою МОНУ [7].

Розглядаючи підготовку магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом» на базі Української інженерно-педагогічної академії, слід навести точку зору О. Коваленко та ін., які пишуть, що потреба у підготовці обумовлена наступними чинниками:

- зміною й удосконаленням умов і характеру діяльності керівників;
- конкурентною боротьбою між закладами освіти в умовах ринкових відносин;
- зміною форм і методів контролю – націленість їх на допоміжний, випереджувальний контроль, підвищення його компетентності, зміщення акцентів на кінцевий результат;
- упровадженням нової етики управління – партнерські, рівноправні сталі відносин, відмова від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки;
- оптимізацією організаційно-управлінських структур та ін. [11].

ДЕЯКІ ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

*Луначек Вадим Едуардович,
професор кафедри соціальної і гуманітарної політики
Харківський регіональний інститут державного управління
Національної Академії державного
управління при Президенті України*

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні є можливою лише за наявності кваліфікованих керівних кадрів у цій сфері. Одним із основних шляхів вирішення зазначеного питання є підготовка керівників освіти за спеціалізованими програмами в умовах магістратури, що є актуальним для всіх розвинених країн світу. Така підготовка існує сьогодні на базі більшості великих університетських систем. Аналогічні процеси з початку 1990-х років розпочалися і в Україні. Разом із тим вони потребують прискорення, подальшої мотивації, розробки відповідного нормативно-правового забезпечення і фінансування. Ключовим аспектом є сучасне змістовне наповнення навчальних програм підготовки керівників за спеціальністю «Управління навчальним закладом».

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз наукових досліджень щодо професійної підготовки керівників сфери освіти в умовах магістратури свідчить про недостатню розробку цього питання.

Чи не єдиною фундаментальною працею в цьому напрямі є робота В. Береки щодо теоретико-методичних основ фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти [1]. Переважна більшість наявних робіт присвячена питанням підготовки керівника в умовах післядипломної педагогічної освіти. Це роботи Л.Грицяк щодо підготовки керівника до впровадження стратегічного менеджменту; Т.Сорочан щодо підготовки керівників шкіл до управлінської діяльності тощо [3; 9].

У цілому ж до питання підготовки керівників освіти зверталися Є. Березняк, В. Бондарь, Т. Борова, Ю. Васильєв, Б. Гершунський, В. Горомовий, Г. Єльнікова, А. Єрмола, І. Жерносек, О. Зайченко, О. Касьянова, С. Клепо, Н. Клокар, В. Кремень, В. Лазарєв, В. Луговий, Т. Лукіна, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, Л. Паращенко, Г. Полякова, М. Портнов, М. Поташник та ін.

Проаналізувавши значну кількість наукових робіт щодо професійної підготовки керівників сфери освіти, ми дійшли висновку про необхідність акцентувати додаткову увагу педагогічної громадськості і керівників органів управління всіх рівнів на цій проблемі.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є з'ясування історичних і змістовних аспектів становлення спеціальності «Управління навчальним закладом»

Виклад основного матеріалу. Становлення магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (далі УНЗ) починається на початку 1990-х років ХХ ст. Переважно він відбувається на базі вищих педагогічних навчальних закладів. Розглянемо підготовку магістрів за спеціальністю «УНЗ» на прикладі окремих вищих навчальних закладів (далі ВНЗ) України (Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (ХНПУ), Української інженерно-педагогічної академії (УІПА),

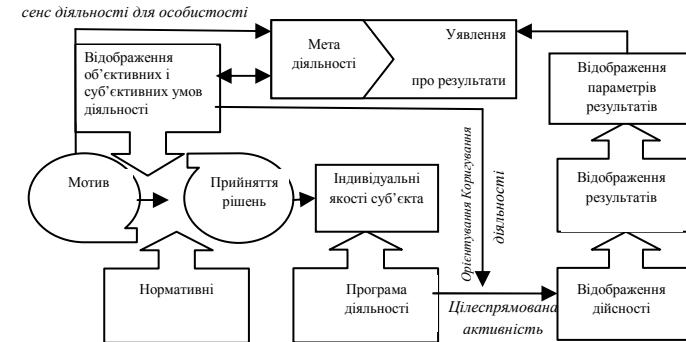


Рис. 1 Система діяльності у моделюванні

При такому розумінні модель фахівця – аналог його діяльності, що виражається у репрезентативних характеристиках, що виокремлюються у дослідженні умов функціонування та існування сукупності фахівців, що нас цікавлять. Тобто ця модель є знаковою, емпіричною, бо вона створюється на основі аналізу діяльності фахівців та оточуючих їх умов (соціального та професійного фонів). Така модель, з одного боку, включає найбільш суттєві характеристики і, з іншого – відповідає вимогам, які ставляться до моделей, що використовуються для аналізу соціальних процесів. Модель фахівця необхідна і для розуміння ситуації в цілому (виходячи за межі ВНЗ), і для напрокування змін у галузі діяльності фахівців, що вивчаються із тим, щоб врахувати ці зміни у процесі підготовки. Приймаючи цей тип моделі, ми немовби усвідомлено розробляємо для моделі певну структуру.

Висновки. Узагальнена модель діяльності фахівця має складатись із наступних *структурних* компонентів:

1. уявлення про цілі діяльності фахівця;
 2. уявлення про ті функції, до виконання яких він повинен бути підготовлений, про результати підготовки компетентного фахівця і його індивідуальних якостей, які повинні бути сформовані як професійно важливі;
 3. уявлення про нормативні умови, в яких ця діяльність має протікати;
 4. уміння й навички прийняття рішень, пов'язаних із діяльністю;
 5. уміння й навички роботи з інформацією для успішної діяльності.
- Питання моделювання особистості ставляться і вирішуються в зарубіжних країнах, де вища освіта також розглядається як «інтелектуальний», «людський капітал». Вказуються цілі підготовки фахівців, досягнення яких дає:
- 1) розуміння розвитку соціальної організації та впливу науки і техніки,
 - 2) здатність виявляти і критично аналізувати проблеми,
 - 3) вміння мислити логічно і переконливо висловлювати свої думки в усній та письмовій формі;
 - 4) загальне знайомство з шедеврами літератури і розуміння їхньої ролі і впливу на цивілізацію;
 - 5) формування та розвиток моральних, етичних і соціальних понять, істотних для особистої філософії, для кар'єри, відповідних потребам суспільства;

6) формування інтересу і потреби до безперервної навчання.

З урахуванням соціально-політичних відмінностей моделей фахівців різних суспільних систем все ж не важко побачити загальнолюдські пріоритети і риси, об'єктивно відображають загальне в підготовці будь якої з країн. Цілком очевидно, що конкретна модель із конкретної спеціальності буде відрізнятися цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, вирішальними правилами та критеріями досягнення мети, інформаційним забезпеченням.

Суттєві різниці будуть спостерігатись і в моделях одного й того самого фахівця, що відносяться до різних рівнів освіти (бакалавр, магістр). Різниця може спостерігатись як у наборі параметрів фахівця, так і в критеріальних значеннях за окремими параметрами (різні вимоги до теоретичної і практичної підготовки). Отже, модель фахівця повинна містити наступні компоненти: перелік завдань, які повинен вирішувати фахівець у повсякденній діяльності (професійні завдання, соціально-виробничі задачі, соціально-побутові задачі; та ознаки рівня складності задач діяльності (стереотипні задачі діяльності, діагностичні задачі діяльності, евристичні задачі діяльності); функції, іншими словами – узагальнена характеристика основних обов'язків фахівця (проектувальна (проектно-конструкторська), організаційна, управлінська, виконавська (технологічна, операторська)); шляхи розв'язання завдань; знання; уміння та навички; якості; ціннісні орієнтації, світогляд фахівця. У цьому переліку останні компоненти складають основу моделі соціальної діяльності фахівця, що є необхідною складовою для побудови моделі фахівця певного напрямку.

Резюме. У статті розглядається сутність та особливості професійної і соціальної діяльності майбутнього фахівця, обґрунтовуються основні підходи до його моделювання. Зазначені моделі фахівця виступають одним із джерел вибору, наукового обґрунтування і педагогічного проектування характеру та змісту підготовки фахівця. **Ключові слова:** модель, модель фахівця, професійна діяльність, соціальна спрямованість, професійна спрямованість.

Резюме. В статье рассматривается сущность и особенности профессиональной и социальной деятельности будущего специалиста, обосновываются основные подходы к его моделированию. Отмеченные модели специалиста выступают одним из источников выбора, научного обоснования и педагогического проектирования характера и содержания подготовки специалиста. **Ключевые слова:** модель, модель специалиста, профессиональная деятельность, социальная направленность, профессиональная направленность.

Література

1. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета [Электронный ресурс] / О. Н. Борисова, Л.А. Карасьева – Режим доступа: <http://www.eprints.tversu.ru/891/>.
2. Горвая В. И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста / В. И. Горвая, С. И. Уляев. – М., 2004. – 132 с.
3. Пономарьов О. С. Моделирование діяльності фахівця : підручник / О. С. Пономарьов, О. М. Касьянова. – Х.: НТУ «ХП», 2011. – 236 с.
4. Сигов И. И. Научно-методические проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля. – Л., 1974. – 184 с.
5. Смиронова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л., – 1977.

через який майбутні фахівці готуються до педагогічної роботи. Соціальний контекст є обов'язковим у формування професійної мобільності на кожному етапі її формування. Визначені таким чином завдання мають стати орієнтирами для подальшої дослідницької роботи.

Резюме. Українське суспільство розвивається в умовах суттєвих соціально-економічних трансформацій. Зміни актуалізують проблему вдосконалення професійної підготовки фахівців. Одним з перспективних шляхів підвищення її рівня розглядається формування професійної мобільності. Вже в процесі навчання студенти мають набувати тих особистісних якостей, здатностей, що дозволять у майбутньому ефективно реалізовувати власний потенціал. З цієї метою доцільно використовувати можливості контекстного підходу. **Ключові слова:** професійна підготовка, професійна мобільність, контекстний підхід.

Резюме. Украинское общество развивается в условиях существенных экономических преобразований. Социальные изменения актуализуют проблему профессиональной подготовки специалистов. Среди перспективных путей повышения ее уровня рассматривается формирование профессиональной мобильности. Уже в процессе обучения необходимо формировать у студентов личностные качества, способности, которые позволят им в будущем эффективно реализовать собственный потенциал. С этой целью целесообразно использовать возможности контекстного подхода. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональная мобильность, контекстный подход.

Summary. Ukrainian society develops in environment of significant social economic transformations. These changes actualize problem of professional training of specialists. One of perspective ways to improving training level is forming professional mobility. During the education process students should gain personal abilities that will allow them realize their own potential in the future. This is why it is appropriate to use possibilities of contextual approach. **Keywords:** professional training, professional mobility, contextual approach.

Література

1. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.znanie.org/journal/n2_01/psih_podhod.html/. - Заголовок с экрана.
2. Ларионова О.Г. Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере курса высшей математики в техническом ВУЗе): дис. ... к. пед. наук: 13.00.01./ Ольга Гавриловна Ларионова. – М. 1995. – 210 с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Тиранова Н.Л. Использование знаково-контекстного обучения в педагогическом колледже // Ярославский педагогический вестник. – 2005. - №4. – С.74-78.
5. Ефремова О.И. Реализация принципа контекстного обучения при организации работы студентов педвуза с психологическим текстом // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Вып. 4. Тула: Изд-во ТулГУ, 2004. – С.266 – 276.

— необхідно створити педагогічні умови для динамічного руху діяльності студента від навчальної до професійної трансформації з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей і дій (вчинків), засобів, предмету й результатів;

— необхідно моделювати у формах діяльності студентів зміст професійної діяльності з сторін предметно-технологічних (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст).

Зміст контекстного навчання обирається з двох логік: логіки навчального предмета як «консервативного» минулого наукового знання, і в логіці майбутньої професійної діяльності, що представлена у вигляді диференційованої моделі спеціаліста, в якій подано опис системи його основних професійних функцій, проблем, завдань.

Для того, щоб отримати статус професійного знання, вважає А.Вербицький [3], інформація від самого початку має засвоюватися студентом у контексті його практичної власної дії та вчинку. Дій, наближених до предметно-технологічних і соціокультурних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Розвиток творчого мислення майбутнього спеціаліста відбувається завдяки проблемності навчальних ситуацій, що відображають проблемний характер навчання.

Динамічне моделювання предметного й соціального змісту професійної праці забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність спеціаліста, вважає Н.Тиранова [4]. Реалізація цієї моделі руху діяльності студента: від власної навчальної діяльності (лекція, семінар, залік і т. ін.) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (практика, науково-дослідницька робота студентів, підготовка випускником кваліфікаційної роботи) до власної професійної діяльності. У контекстному навчанні цілісна професійна діяльність спеціаліста розпадається на три складові (базові), якими є власне навчальна діяльність, квазіпрофесійна і навчально-професійна. Цим базовим формам діяльності відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна. Одиницею діяльності студентів у семіотичній моделі навчання є мовні дії (слухання, говоріння і т. ін.); в імітаційній – предметні дії; в соціальній – вчинок, дія, що передбачає реакцію на відповідь довколишніх. Завдяки такому підходу в навчанні задається не тільки професійний, але й соціальний контекст.

На сьогодні контекстний підхід розглядається науковцями [5] як шлях до підвищення якості підготовки в системі професійної освіти, пошук дидактичної умови щодо зміни мотивації студентів до навчання. Сутність контекстного навчання полягає в тому, що воно не є замкнуте ним у собі, а виступає формою особистісної активності, яка забезпечує виховання професійно необхідних предметно-професійних та особистісних якостей особистості фахівця.

Висновки. Розглянутий матеріал дозволяє констатувати значні можливості формування професійної мобільності шляхом контекстного підходу. Насамперед його використання зумовлює визначення проблемних аспектів формування професійної мобільності, де на першому етапі її формування виступає контекст адаптації до умов навчання у ВНЗ, що має як дидактичний, так і побутовий аспект. На другому етапі, переважають контексти можливої професійної діяльності, а на завершальному етапі – навчання в магістратурі - додається ще й психолого-педагогічний контекст,

6. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: подготовка и компетентный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–33.

УДК 378.091:785.11

МИСТЕЦТВОЗНАВЧІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З УЧНІВСЬКИМИ ОРКЕСТРАМИ

Пляченко Тетяна Миколаївна,

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності

Інституту мистецтв

Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями є важливою складовою фахового навчання студентів музично-педагогічної спеціальності. Удосконалення цього процесу має ґрунтуватися на дослідженні наукових основ оркестрового й ансамблевого виконавства, аналізі змісту професійної діяльності диригента оркестру (професійного, навчального, аматорського), виявленні фахово необхідних для керівника оркестру особистісних і професійних якостей, умінні застосовувати накопичений у сфері оркестрового виконавства досвід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, упровадженні ефективних форм і методів оркестрово-ансамблевої підготовки студентів. Актуальність та недостатня теоретична розробленість означених аспектів спонукала нас до дослідження цієї наукової проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Особистість диригента оркестрового колективу та специфіка його фахової діяльності знайшли своє відображення у мистецтвознавчих працях Г. Берліоза, Р. Вагнера, Ф. Вейнгартнера, Л. Гінзбурга, О. Іванова-Радкевича, М. Канерштейна, М. Колесси, К. Кондрашина, Р. Кофмана, А. Лазера, Ю. Лошкова, Г. Макаренка, М. Малька, І. Мусіна, Ш. Мюнша, А. Пазовського, В. Ражнікова, Н. Рахліна, Г. Рождественського, В. Рожка, Л. Сидельникова, С. Турчака та інших. Окремі аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики в оркестровому й диригентському класах розкрито в науково-педагогічних і навчально-методичних публікаціях Ю. Бая, О. Ільченка, Н. Кучерук, В. Кучерука, І. Лаптева, В. Лапченка, В. Овода, О. Олексюк, В. Федоришина, Й. Шиманського, Ю. Юровецького та інших. Проте, мистецтвознавчі засади підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з учнівськими оркестрами ще не знайшли належного наукового обґрунтування, що й визначило мету і завдання цієї статті.

Метою статті є дослідження мистецтвознавчих засад професійної діяльності керівника й диригента оркестрового колективу (професійного, аматорського) для визначення основних особистісних і професійно-педагогічних компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідних для роботи з учнівськими оркестрами.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність керівника оркестрового колективу полягає у розв'язанні низки організаційних і музично-творчих завдань, пов'язаних з репетиційним і концертно-виконавським процесом.

Сам процес диригування мистецтвознавці визначають як керування музичним колективом (оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною трупю), який відбувається під час вивчення і публічного виконання цим колективом музичного чи музично-сценічного твору. Цей процес здійснює диригент – музикант-виконавець, який керує музичним колективом, а процес керування полягає в передачі диригентом музикантам (учасникам колективу) творчих намірів композитора через власну інтерпретацію завдяки забезпеченню ансамблевої злагодженості й технічної довершеності виконання.

За визначенням Г. Єржемського [1, с. 39], процес диригування є специфічною формою невербального спілкування, в якому оркестр на певному етапі свого розвитку набуває статусу рівноправного з керівником-диригентом партнера, при цьому основним завданням диригента є організація сумісних дій творчих партнерів, узгодження їхніх індивідуальних установок із власними художніми цілями, вироблення єдиної виконавської стратегії і тактики втілення авторського задуму. Психологічним фоном, на якому розгортається взаємодія керівника й колективу, є процес спілкування в усіх його формах і проявах [1, с. 43].

Оскільки діяльність керівника-диригента музичного колективу за своєю сутністю є поліаспектною, то, окрім роботи з оркестром чи ансамблем, вона передбачає ще й самостійну роботу над музичним твором і роботу над собою, а якості виконання цих видів діяльності залежить від рівня сформованості в диригента професійних умінь, наявності певних природних здібностей та особистісних якостей.

Комплекс найважливіших якостей, необхідних диригентові для роботи з оркестром, одним із перших ще в XIX столітті сформулював видатний французький композитор і диригент Г. Берліоз у „Великому трактаті про сучасне інструментування й оркестрування”, зазначаючи, що диригент має володіти швидкою реакцією і бути вольовим, знати мистецтво композиції, природу й обсяг інструментів, уміти читати партитуру, володіти особливим талантом та іншими обдаруваннями, без яких не зможе встановитися невидимий зв'язок між ним і виконавцями.

На важливості вольового аспекту особистості керівника музичного колективу у поєднанні зі спеціальними здібностями й фаховими вміннями наголошують і вітчизняні диригенти-практики XX століття. Так, І. Мусін зазначає, що специфіка діяльності диригента потребує від нього найрізноманітніших здібностей – виконавських, педагогічних, організаторських, наявності волі й умінь підкоряти собі оркестр [3, с. 9]. А. Пазовський не лише констатує, що воля й творча спрямованість – дві якості, без яких музикантові, навіть найвидатнішому, не варто ставати за диригентський пульт, а й наголошує на тому, що маестро має бути об'єднуючою та організуючою волею свого „інструмента” [4]. П. Шеметов зауважує, що для диригента основне й вирішальне значення мають такі природні якості, як виняткова музикальність, відмінний слух, загострене почуття ритму, чудова пам'ять, запальний темперамент, миттєва реакція, сильна воля і безкрайня фантазія [7, с. 39].

необхідності його зміни – гальмують прийняття рішення, бо виникає тривога або страх.

Маємо констатувати, що сучасний процес професійної підготовки не враховує необхідність уміння майбутнього спеціаліста швидко відстежувати зміни на ринку праці та гнучко реагувати на них, аналізувати соціально-економічні зміни як розвитку суспільства загалом, так і конкретної організації. На жаль, зазвичай, дисципліни соціально-гуманітарного циклу надають знання, проте у процесі їх вивчення не формуються аналітичні здатності. У цьому контексті вивчення філософії мало б бути майбутнім фахівцям у пригоді, бо навчальний матеріал цієї дисципліни містить значні можливості для розвитку таких потрібних для сучасного фахівця аналітичних якостей.

Маємо всі підстави виявити проблеми психологічної підготовки майбутніх фахівців, що зосереджується, переважно, на наданні теоретичних знань і не надають навичок ні керування психічними станами, зокрема, протистояння стресам, що є типовими для життєдіяльності кожної людини в наш час. Відсутньою є підготовка до аналізу причин виникнення конфліктів і формування здатності адекватно реагувати на них, відповідати за рішення, що приймаються. Знання про волю, вольові якості не призводить до створення індивідуальної програми щодо їх формування тими, хто навчається, а це мало б забезпечити, у свою чергу – надійність у роботі, здатність витримувати навантаження, одноманітність роботи, гнучкість і врешті-решт – мобільність. Саме студенти мають визначити той контекст через який можливо надати цим знанням важливості та актуальності.

Пошук оптимізації формування професійної мобільності привів нас до контекстного підходу. Його розробники, [2] характеризуючи його сутність, зазначають, що в ньому відбувається послідовне моделювання мовою науки за допомогою системи різних форм, методів і засобів предметного й соціального змісту професійної діяльності, що засвоюється. В умовах контекстного навчання: студент ставиться від самого початку в діяльну позицію; включається весь його потенціал активності; засвоєння знань здійснюється в контексті вирішення майбутніх професійних ситуацій (предметних і соціальних); активність студентів має як індивідуальний, так і колективний характер; студенти набувають досвід використання навчальної інформації у функції засобу регуляції навчальної діяльності; логічним центром педагогічного процесу стає сама особистість майбутнього фахівця в її розвитку; розв'язується проблема інтеграції навчальної, наукової та професійної діяльності студентів.

Зміст контекстного навчання черпається із двох основних джерел: змісту науки і змісту професійної діяльності, що засвоюється за напрямками професійної підготовки майбутнього фахівця у вигляді перегляду їх основних функцій, завдань і проблем, тобто компетенцій. Розглядаючи можливості застосування контекстного підходу до формування професійної мобільності на основі цього положення ми маємо закладати завдання й проблеми професійної мобільності в процес професійної підготовки. Саме у цьому контексті має здійснюватись її формування.

Досить докладно висвітлює проблеми змісту контекстного навчання А.Вербицький у своїй монографії [3]. Вчений пропонує таку логіку його відбору:

відбувається вкрай повільно. До того ж, і при їх появі зміст, методи, форми навчання, переважно, залишаються незмінними.

До цього приєднується ще одна проблема, пов'язана з тим, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців включає навчальні дисципліни, які орієнтовані на професійну підготовку або набуття знань з різних галузей науки, зокрема історії України, філософії, української культури тощо, без контексту їх застосування в майбутній життєдіяльності. Необхідність утримувати в пам'яті фактичні дані не викликає особливого ентузіазму в студентів, які не можуть визначити ані професійний, ані соціальний контекст знань, що пропонуються, і це обов'язково відбивається на результатах їхнього навчання. Аналогічна ситуація, досить часто, виявляється і щодо вивчення фахових дисциплін.

Роздільність в часі й просторі навчальної та професійної діяльності, відмінності їхніх цінностей, цілей, мотивів, змісту, умов також не додає ефективності професійній підготовці майбутніх фахівців. З огляду на це, постає завдання подолання її відчуженості, наближення професійної підготовки до реальної професійної діяльності в контексті ситуації, яка існує на ринку праці. А ситуація, що виникла, передбачає виявлення професійної мобільності, зумовлює наявність здатності до самонавчання, визначення індивідуальних траєкторій професійного зростання й самовиховання.

На сьогодні вже очевидним є новий попит на професійну підготовку і нездатність навчальних закладів відповісти на запити суспільства. Надзвичайно актуально постає проблема особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх спеціалістів, формування в навчальному процесі певної структури особистісних якостей, що забезпечать майбутньому фахівцю успішність професійної діяльності. До таких якостей, що є універсальними, належать комунікативні – вміння спілкуватися, відстоювати свою думку, аргументувати її фактами, коректно вести дискусію, зрозуміло здійснювати пояснення. Їх відсутність ускладнить можливість знайти спільну мову зі співбесідником, пошук роботи, працевлаштування, адаптацію до нового колективу, умов праці, культурного середовища тощо. А це, своєю чергою, гальмує гнучкість фахівця, для якого виявлення адаптаційних можливостей є невід'ємною складовою професійної мобільності. Підкреслимо також важливу проблему професійної підготовки, що полягає у здатності фахівця до адаптації. Якщо до професійної адаптації в процесі навчання здійснюється певна підготовка через набуття професійно важливих знань, умінь, навичок, то до соціальної адаптації підготовки не здійснюється зовсім. З огляду на це, процес розтягується у випускників ВНЗ на декілька років, що позначається і на їхній кар'єрі, і на рівні задоволеності роботою.

Слід зазначити, що з проблемами адаптації студенти стикаються вже на початку навчання у ВНЗ. Зміна умов проживання, навчання, дозвілля тощо, вимагають від особистості відповідної психологічної підготовки. Досить часто неуспішність навчальних досягнень є наслідком проблеми адаптації, а не рівня теоретичної підготовки. Бар'єри психологічного характеру стають суттєвою перешкодою налагодження взаємин між самими студентами, студентами та викладачами, співробітниками кафедр. Нездатність розв'язати ці проблеми переноситься в майбутньому і на професійну діяльність. Нерозв'язані проблеми виявляються в ситуаціях пошуку нового місця роботи, а у разі

Отже, диригент як митець і вихователь творчого колективу має володіти широким емоційним діапазоном, високорозвиненою поетичною фантазією, здатністю до образного мислення, що забезпечить успішність естетичного виховання, інтелектуального й емоційного розвитку учасників колективу.

Оскільки робота диригента побудована на спілкуванні з людьми, що мають різні характери, темперамент, естетичні потреби, музично-виконавські навички, то одним із найважливіших аспектів його діяльності є психологічний. Саме на цьому зосереджують свою увагу дослідники психології диригування (Г. Єржемський, Р. Кофман, В. Ражніков) і диригенти-практики. І. Мусін виокремлює три основних фактори, які визначають взаємовідносини диригента з виконавцями: перший фактор – рівень мануальної техніки; другий – майстерність репетиційної роботи диригента, методи і прийоми, за допомогою яких він добивається втілення твору; третій – психічний стан диригента, форма його поведінки [3]. Н. Рахлін зазначає, що головними рисами, без яких неможлива діяльність диригента, є магічний вплив диригента на виконавців, здатність до гіпнотичного навчання, володіння телепатичними здібностями, умінням передавати думки засобами жестів.

Диригентські жести, будучи специфічною формою невербальної комунікації, є засобом спілкування суб'єктів музично-виконавського процесу, способом передавання диригентом інформації виконавцям. Від рівня володіння мануальною технікою залежить характер виконавської взаємодії керівника-диригента й учасників музичного колективу. За своєю сутністю таке спілкування диригента й колективу виконавців є суб'єкт-об'єктною взаємодією, де музичний колектив (оркестр, ансамбль) є об'єктом управління, а диригент – координатором спільних дій учасників виконавського процесу, від виконання вимог якого залежить якість звукового втілення музичного твору.

У самому процесі спілкування диригента з оркестром Л. Сидельников виокремлюють три взаємопов'язаних етапи. Перший пов'язаний із необхідністю внутрішнього осягнення партитури твору, вироблення гнучкого репетиційного плану. Його результатом має стати ідеальна модель інтерпретації твору, створена диригентом за допомогою розвинутого внутрішнього слуху. Другий етап пов'язаний із зовнішньою стороною діяльності диригента – періодом репетиційної роботи, в якому важливим є правильний вибір диригентом найбільш доцільних методів спілкування з колективом, його здатність переконливо передавати оркестрантам за допомогою „мови жестів” свою художню концепцію виконуваного твору. Водночас диригенту необхідно здійснювати творче керівництво оркестром (з урахуванням музично-психологічного аспекту), а також вирішувати різноманітні організаційні питання. Третій, заключний етап пов'язаний із втіленням диригентом і оркестром відпрацьованої в сумісній діяльності інтерпретації твору, виконуваного на концертній естраді [6, с. 87 – 88].

Взаємозв'язок диригента з колективом виявляється навіть на початковому етапі роботи над музичним твором, коли диригент залучає власний досвід, знання і творчу фантазію для того, щоби почути партитуру твору в усьому розмаїтті конкретних темпів, нюансів і оркестрових фарб. Звучання уявного оркестру є невід'ємним компонентом творчого осмислення диригентом партитури і створення індивідуальної інтерпретації оркестрового твору. Звучання формується в результаті аналізу оркестрової партитури – складного

інформаційного комплексу, що сприймається диригентом у вигляді нотних знаків, записаних у певній системі. Кожний компонент цього комплексу (мелодія, ритм, гармонія, тембр, динаміка тощо) знаходиться у певній залежності від інших.

Уміння диригента чути партитуру за допомогою внутрішнього слуху є необхідною умовою, що передуює початку репетиційного процесу і дає змогу почути кінцевий творчий результат, пов'язаний з безпосереднім звучанням оркестру. Осягнення партитури потребує не лише слухового уявлення звучання твору (відповідно до нотного тексту), але й передбачає створення її можливих творчо доцільних варіантів. Л. Гінзбург називає таке вміння „внутрішнім музикуванням”, яке є імпульсом до створення оригінального варіанту прочитання партитури – її інтерпретації.

Інтерпретація передбачає детальне дійсно наукове дослідження партитури, а також знання матеріалів, пов'язаних з особистістю автора та епохою, в яку він творив. Донесення диригентом цієї інформації до виконавців (учасників оркестру чи ансамблю) є обов'язковим елементом початкового етапу колективної роботи над музичним твором. І лише тоді, коли диригент і колектив готові до втілення намірів автора, закладених у партитурі, можна приступати до безпосередньої роботи над твором.

У процесі репетиційної роботи над музичним твором диригент має гнучко реагувати на звучання оркестру та (за необхідності) вносити нові концептуальні зміни в інтерпретацію, якщо виконавська ситуація підказує більш досконале художнє рішення. Як зазначає Л. Сидельников, на репетиційному етапі повною мірою виявляється диригентська техніка як винятково важливий чинник керування оркестром, а також вирішуються проблеми, пов'язані із звучанням оркестру як єдиного цілого. На репетиції відбувається суто технологічне засвоєння партитури: визначаються солісти; прослуховується „вертикаль” і „горизонталь” твору; засвоюється його гомофонна й поліфонічна фактура; визначаються стилістичні особливості й функції усіх груп оркестру [6, с. 96 – 97].

На репетиції також досягається загальна збалансованість звучання оркестру за всіма художніми параметрами, за всією багатогранною шкалою динамічних і агогічних відтінків. У кінці репетиційного етапу визначається розуміння оркестром художнього задуму диригента, засвоєння і виконання колективом художніх і технологічних завдань, налагоджується зворотний зв'язок – від музикантів до диригента.

Оцінюючи важливість взаєморозуміння і творчого співробітництва керівника й колективу виконавців, А. Пазовський намагався визначити складові багатогранного комплексу інтелектуальних, художньо-творчих, професійних і суто людських якостей диригента, завдяки яким встановлюється „невидимий зв'язок” між ним і оркестром. На його думку, цей комплекс містить: вроджені задатки, те, що називають талантом – музичний слух, пам'ять, темперамент, уяву, відчуття музичної форми й ансамблю; інтонаційну чутливість; природну еластичність рук і обличчя – основних виражальних засобів, за допомогою котрих диригент передає свої художні наміри артистам [4, с. 67 – 68]. До структури професійних якостей диригента Л. Уколова включає як загальні компоненти (сприймання, пам'ять, мислення, уява, емоції, увага, воля, інтуїція), так і професійно значущі якості (виконавська диригентська техніка, репетиційна техніка, артистизм, віра в успіх, педагогічні

Аналіз досліджень і публікацій. Останніми роками науковцями активно ведуться дослідження професійної мобільності, розробляються підходи до її формування в процесі професійної підготовки.

Проблемі формування професійної мобільності спеціалістів присвячено роботи Л.Амірової, Л.Горюнової, Б.Ігошева, С. Капліної, А. Ващенко, Є. Іванченко, Л. Сущенцевої, О. Архангельського, К. Боярко, Т. Мяснікової, О.Демет'євої, В. Дюїної та ін.

Проте стан розробки проблеми формування професійної мобільності на даний час не можна вважати остаточно завершеним. Пошук ефективних шляхів розв'язання проблеми зумовлює звернення до контекстного підходу.

Метою даної статті є дослідження потенціалу контекстного підходу для формування професійної мобільності.

Виклад основного матеріалу. Засновником контекстного підходу в освіті є відомий вчений А.Вербицький, автор численних наукових праць, що висвітлюють різні аспекти контекстного навчання. Підґрунтям для розробки теорії контекстного навчання став перехід до нової парадигми освіти. Аналізуючи її, науковець [1] зараховує до її принципових відмінностей від класичної парадигми: нове тлумачення місії освіти, що полягає в забезпеченні умов для самовизначення й самореалізації особистості; уявлення про людину, як про складну систему; набуття знань із майбутнього (школа мислення); завдання освіти, що полягає у створенні образу світу в самому собі за допомогою активного покладання себе у світ предметної, соціальної та духовної культур; суб'єкт-суб'єктні педагогічні відносини між учасниками педагогічної взаємодії; активну творчу діяльність того, хто навчається.

Відмінності класичної та нової парадигми освіти зумовлюються суттєвими перетвореннями соціально-економічного життя, що відбуваються останніми десятиліттями, зокрема процесами демократизації, гуманізації, які визначаються як індивідуальними освітніми, так і професійними потребами громадян. Перехід до нової парадигми освіти має забезпечити відповідну професійну підготовку молодих фахівців, формування кадрової складової гуманістичної та соціально-економічної трансформації країни. На сьогодні вже неможливо ігнорувати здатність людини до розвитку й саморозвитку, до самозмін. У таких умовах цілком зрозумілими є ті причини, що обумовлюють розробку контекстного підходу.

Насамперед це ціннісна криза сучасної молоді. Система цінностей, на яку орієнтується сучасна молодь, і ціннісні орієнтири переважної більшості науково-педагогічних працівників ВНЗ надзвичайно відрізняються, бо сформовані за різних економічної та ідеологічної ситуацій.

По-друге - усвідомлення молоддю невідповідності соціальної ситуації, вимог ринку праці та професійної підготовки, що пропонується ВНЗ, стає однією з головних причин втрати зацікавленості в навчанні, виявлення байдужості до нього. Невідповідність між очікуваннями й реальністю спричиняє інертність, безініціативність у навчанні, що реалізується у підході – якщо мене не вчать тому, що я зможу використати на практиці – можна не вчитися взагалі.

Маємо підкреслити інертність системи освіти, яка на даний час не здатна швидко реагувати на досить нестабільну соціально-економічну ситуацію в країні, що розвивається в глобалізованому світі. Поява пропозицій щодо набуття сучасних спеціальностей, які мають попит на ринку праці,

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22 – 25.
2. Aiping Guo. The prospect of CET in China / Guo Aiping // Journal of Cambridge Studies. – 2006 (June). – №2, Vol.1. – P. 39 – 41.
3. Comparative studies of GEPT and PETS in Taiwan and China [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.scu.edu.tw/english/teachers/byron_gong/Comparative%20Studies
4. English language attrition by Chinese university-level students [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rug.nl/let/onderzoek/onderzoekinstituten/clcg/Graduate/ExampleReports/xu.pdf>
5. Gao Jiayan. On Communicative Competence in Curriculum Design: A Comparison of the College English Curriculum Requirements and the English Curriculum Standards / Gao Jiayan, Huang Jianbin // Polyglossia. – 2010 (February). – Vol. 18. – P. 73 – 86.
6. Huaxiao Zhu. Discussion about Vocational English Teaching Reform / Zhu Huaxiao // Lecture Notes in Information Technology. – 2012. – Vol. 16–17. – P. 87 – 90.
7. Ji Fengyuan. Linguistic engineering in Mao's China: the case of English language teaching / Fengyuan Ji // New Zealand Journal of Asian Studies. – 2004 (June). – № 6, 1. – P. 83 – 99.
8. Liying Cheng. The key to success: English language testing in China / Cheng Liying / Language Testing. – SAGE Publications (Los Angeles, London, New Delhi and Singapore. – 2008. – № 25 (1). – P. 15 – 37.
9. Yinghao Jin. Foreign Language Teaching Reform and Improvement of College English Teaching Quality / Yinghao Jin, Guochen Jin / Asian Social science. – 2008 (April). – № 4, Vol. 4. – P. 127 – 128.

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ

*Герасимова Ірина Геннадіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Вінницький національний аграрний університет, м. Вінниця

Постановка проблеми. Суттєві соціально-економічні трансформації суспільства, ідеологічні зміни, криза усіх сфер життя не могли не відобразитися на ринку праці України. У цій ситуації значна частина молоді опинилася перед складними проблемами, пов'язаними з працевлаштуванням, власним матеріальним забезпеченням, вибором подальших шляхів життя. Те, що сучасна система професійної освіти далеко не повною мірою задовольняє як потреби ринку, так і особистісні потреби тих, хто навчається – достатньо широко висвітлено в науковій літературі. Одним з перспективних шляхів розв'язання проблем професійної підготовки на сьогодні, є формування в майбутніх фахівців професійної мобільності.

здібності, дар педагогічного і творчого спілкування, інтуїція). Означені якості і здібності диригента не виявляються і не діють ізольовано, вони взаємопов'язані і взаємообумовлені. Вони є результатом професійної підготовки і визначають рівень диригентської майстерності керівника музичного колективу, яка виявляється в процесі репетиційної роботи і концертної діяльності.

Репетиційний етап роботи, за словами С. Сидельникова, виявляє творчу компетентність диригента, художню цінність виконаної „домашньої” роботи, його вміння визначати найбільш ефективні шляхи психологічної взаємодії і співтворчості з колективом, а в цілому, його готовність з'явитися перед вимогливою „аудиторією” – музикантами оркестру – в якості керівника, здатного вирішувати високі художні завдання. Тільки повна готовність до творчого й людського спілкування дає диригентові право виходити на концертну естраду, де підводяться підсумки всієї ємкої і багатогранної попередньої роботи, де протягом обмеженого часу концерту отримує суспільну оцінку запропонована інтерпретація як явище симфонічного виконавства [6, с. 99].

На концертному етапі у специфічних умовах публічного виступу реалізується вся попередня робота – домашня (робота диригента з уявним оркестром) і репетиційна (робота диригента з реальним колективом музикантів). На цьому найбільш відповідальному етапі керівник і оркестр виступають в органічній творчій єдності, спільно втілюють інтерпретацію – якою її чув диригент, і якою її сприйняв численний колектив музикантів.

У процесі концертного виступу високі вимоги ставляться до артистизму, інтуїції та емоційно-вольових якостей диригента. Особлива роль відводиться його сценічній увазі, спрямованій зовнішньо на публіку, на сценічний рух і внутрішньо – на образ твору, на себе. Поведінці диригента й оркестру на концерті особливу увагу приділяв Ш. Мюньш, зазначаючи, що диригент має стояти за пультом для того, щоб координувати дії музикантів, надихати їх, навіювати їм ті емоції, які музика викликає в ньому самому. Отже, творчий потенціал оркестру розкривається на концерті у співтворчості з диригентом, і в цій нерозривній співтворчості народжується усвідомлена й відчута колективом музикантів оригінальна диригентська інтерпретація.

Узагальнюючи погляди видатних диригентів і музичних критиків стосовно ролі диригента, слід зазначити, що єдиним провідником інтерпретації є оркестр. Тільки у взаємозв'язку з ним диригент, що зумів налагодити з колективом творчий і психологічний контакт, надихається в процесі творчого спілкування з артистами оркестру і здатен створити істинно художню концепцію виконуваного твору.

Оркестрове виконавство (за О. Ільченком) є одним із найдосконаліших і найефективніших засобів репродукції творів музичного мистецтва. Воно сформувалося під впливом великої кількості історико-еволюційних і соціально-художніх факторів, які відбивають об'єктивний процес поступального розвитку цивілізації, художньої і духовної культури, формування художнього мислення, удосконалення видів, форм і засобів музичного виконавства [2, с. 1].

Відмінними рисами оркестрового (колективного) виконавства, на думку І. Польської, є: відносно велика кількість учасників; функціонування за принципом „одна партія (один голос) – декілька (або багато) виконавців”; превалювання сумісно-масового начала над індивідуально-особистісним [5, с. 287].

Формування оркестру як колективу виконавців обумовлюється реальними об'єктивними чинниками і здійснюється відповідно до принципів спорідненості, поліфункціональності й художньо-виразальної цілісності. Основними умовами й факторами, які безпосередньо детермінують формування симфонічного оркестру (як найбільш досконалого музично-інструментального колективу з фактично необмеженими виконавськими можливостями), О. Ільченко визначає: об'єднання в певну органічну цілісність великої кількості різноманітних музичних інструментів; наявність оркестрових груп, які формуються на базі споріднених чи відносно споріднених інструментів; наявність великого діапазону, який фактично охоплює весь музичний діапазон; наявність максимальних динамічних можливостей (гучного й тихого звучання); динамічно збалансоване звучання оркестрових груп; наявність великої кількості споріднених і контрастних тембрів; можливості раціонального виділення, протиставлення й узгодження тембрів, створення нових тембрів; спроможність одночасного відтворення значної кількості різноманітних метроритмічних рисунків; наявність технічних можливостей виконання найскладнішого нотного тексту; наявність великої кількості, способів і прийомів звуковидобування і звуковедення; технологічна й художня спроможність відтворення всіх видів фактури та її конструктивних елементів; відносна художньо-виконавська самостійність оркестрових груп [2, с. 23 – 24].

Характерними особливостями ансамблевого виконавства, за визначенням І. Польської, є: невелика, обмежена кількість учасників; функціонування за принципом „один виконавець – один голос (одна партія)”; рівноправна взаємодія партнерів; збалансований, гармонійний характер виконання, що синтезує прояви індивідуально-особистісного і колективно-сумісного начал; відсутність єдиноначальності (керівництва); колективний характер художньої ініціативи; діалогічний (полілогічний) тип комунікативності [5, с. 286].

Наведене визначення І. Польської стосується професійних ансамблів (дуетів, тріо, квартетів, квінтетів, секстетів тощо), які працюють без диригента. Але робота з аматорськими та навчальними учнівськими інструментальними ансамблями безперечно потребує керівництва з боку педагога, який може виконувати як функції диригента, так і функції виконавця-ансамбліста (або ж поєднувати їх одночасно).

Кількісний та якісний склад аматорських і навчальних учнівських музично-інструментальних колективів може бути різним, залежно від наявності виконавців на певних інструментах. Іноді окремі партії налічують кілька виконавців, а деякі представлені лише одним виконавцем. Межа у класифікації таких колективів (як оркестру чи ансамблю) досить хитка. Наприклад, ансамбль скрипалів за кількісним складом може перевищувати камерний оркестр. Тому керівникам аматорських і навчальних музично-інструментальних колективів слід знати специфіку ансамблевого й оркестрового виконавства, а також володіти методикою індивідуальної, групової і колективної роботи.

Г. Єржемський [1, с. 39], досліджуючи проблему колективного виконавства і творчої взаємодії диригента з музичним колективом, зазначає, що, на відміну від так званої дифузної групи, виконавський колектив виступає завжди як єдине ціле, де завжди чітко організовані внутрішні зв'язки між його учасниками. Автор акцентує увагу на обов'язковому для творчого колективу

підготовчий (BEC Preliminary), переважний (BEC Vantage), вищий (BEC Higher). Цей іспит можуть складати всі, хто бажає. Сертифікат BEC визнається багатьма іноземними і китайськими компаніями в КНР. BEC складають більше, ніж в 130 країнах світу.

Що стосується іспиту для тих, хто навчається за кордоном (the WSK), то китайський уряд організовує його на основі складання тестів з іноземних мов (англійська, французька, німецька, японська, російська) [8].

Всі ці іспити вказують на те, китайський уряд зацікавлений у розповсюдженні вивчення іноземних мов. Іноземну мову вивчають не лише на факультетах іноземних мов, а у всіх ВНЗ країни.

Висновки. Отже, проаналізувавши статті китайських науковців, можна стверджувати, що впровадження різних видів іспитів (тестів) змінили традиційне монотонне викладання мов у аудиторії. Такий компонент, як мовлення, є новим у тестуваннях китайських студентів немовних ВНЗ Китаю. Але з кожним роком все більше росте потреба у розвиванні комунікативної компетенції.

Знання іноземної мови надає більше шансів для отримання гарної роботи у майбутньому. Наприклад, інженери можуть працювати на іноземних фабриках і заводах.

Викладачі та студенти завдяки тестам досягають своїх цілей. Система складання тестів з англійської мови в КНР потребує подальшого розвитку, але існування вже існуючих тестів робить великий внесок у підвищення результативності вивчення іноземних мов.

Звичайно, успіх китайських студентів полягає не в успішному складанні тестів, а й у оволодінні іноземною мовою на достатньому рівні для кар'єрного росту у майбутньому.

Перспективним для подальших досліджень ми вважаємо аналіз засад іншомовної підготовки у технічних ВНЗ Китаю, що допоможе детальніше розглянути всі сторони вищої освіти.

Резюме. У статті розглянуто різні види іспитів (тестів) з іноземної мови для студентів немовних факультетів ВНЗ Китаю. Тести були введені з метою оцінювання рівня володіння іноземною мовою. Англійська мова залишається обов'язковим предметом протягом двох років навчання для всіх студентів китайських ВНЗ. **Ключові слова:** мовна політика КНР, іншомовна підготовка студентів немовних ВНЗ, тести.

Резюме. В статье рассмотрены разные виды экзаменов (тестов) по иностранному языку для студентов неязыковых факультетов вузов Китая. Тесты были введены с целью оценивания уровня владения иностранным языком. Английский язык остается обязательным предметом на протяжении двух лет обучения для всех студентов китайских вузов. **Ключевые слова:** языковая политика КНР, иноязычная подготовка студентов неязыковых вузов, тесты.

Summary. The article deals with different kinds of examinations (tests) of a foreign language for students of non-language faculties of universities in China. Tests were included with the goal of level grasp of a foreign language. English is a compulsory subject for all students of Chinese universities during two years of education. **Keywords:** language policy of China, foreign language training of students of non-language faculties of the universities in China, tests.

- громадський іспит з англійської мови (the Public English Testing System (PETS));
- Кембриджський бізнес-англійський (the Cambridge Business English Certificate (BEC));
- іспит для тих, хто навчається закордоном (the WSK) [8].

Метою національного вступного іспиту до вищого навчального закладу (the National Matriculation English Test) є перевірка рівня володіння англійською мовою. Цей іспит складають випускники середніх шкіл 8 червня. Іспит триває 2 години. Проводиться центрами тестування провінційних бюро освіти з 1985 р.

Випускний іспит з англійської мови (the Graduate School Entrance English Examination) – це інший вступний іспит, організований Національним освітнім органом влади з питань іспитів Міністерства освіти (National Education Examinations Authority of the Ministry of Education).

До не інститутських іспитів належить громадський іспит з англійської мови (the Public English Testing System), який був заснований у 1999 р. Національним освітнім органом влади з питань іспитів в КНР та консорціумом з іспитів Кембриджського університету (the University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)).

Цей іспит доступний для всіх, хто вивчає англійську мову незалежно від віку, професії, рівня освіти. Мета проведення цього іспиту полягає у заохоченні вивчати англійську мову на загальнонаціональному рівні.

Після складання іспиту видають сертифікати від рівня 1 до 5 (початковий, середній, вище середнього, досконалий, вищий).

У табл. 3. представлено зміст п'яти рівнів PETS без компонента усного мовлення.

Таблиця 3

Зміст п'яти рівнів PETS

Компоненти	Рівень 1	Рівень 2	Рівень 3	Рівень 4	Рівень 5
Аудіювання	30%	30%	30%	30%	30%
Використання англійської мови (граматика, лексика)	25%	20%	15%	10%	10%
Читання	30%	30%	30%	35%	35%
Письмо	15%	20%	25%	25%	25%
Разом	100%	100%	100%	100%	100%

З таблиці 3 видно, що відсоток аудіювання на всіх рівнях однаковий. Важливішим є використання мови на перших рівнях тесту, ніж на наступних рівнях. Місце читання та письма збільшується з кожним рівнем. Бали компонента мовлення PETS складаються зі шкали від 1 до 5. Прохідним вважається бал три [3].

Іншим не інститутським іспитом є Кембриджський бізнес-англійський (the Cambridge Business English Certificate), який організований тією ж структурою, що й попередній, з 1993 р. Іспит включає бізнес контекст і має три рівні –

виробленні єдиної системи художньо-ціннісних орієнтацій, прийнятих і неухильно здійснюваних усіма його учасниками в процесі їх спільної діяльності.

З точки зору педагогічної психології (І. Зимня), саме у процесі колективної творчої діяльності розвиваються всі сторони особистості – пізнавально-світоглядна (знання, погляди, переконання, ідеали), емоційно-вольова (почуття, прагнення, інтереси, потреби), діяльнісна (уміння, навички, звички, здібності, риси характеру), реалізуються різні функції виховної діяльності (вихователі передають готовий суспільно-ціннісний досвід вихованцям, ті оволодівають цим досвідом і створюють новий досвід разом з вихователями й під їхнім керівництвом, тобто відбувається поєднання цього досвіду з попереднім, обмін поєднаним досвідом, його закріплення й акумулювання у вигляді позитивних традицій та подальший їх розвиток).

Беручи до уваги результати наукових досліджень мистецтвознавців і музичних педагогів, ми визначили структуру особистісних і професійних компетенцій вчителя музичного мистецтва, володіння якими забезпечує успішність роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами.

Особистісні компетенції керівника учнівського оркестру ми трактуємо як „сплав” природно-психологічних особливостей і набутих у процесі навчання фахово необхідних якостей особистості, які визначають траєкторію розвитку музичного колективу й самого керівника. До них ми відносимо: 1) особистісні якості (комунікативність, наполегливість, організованість, вимогливість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, артистичність); 2) індивідуальні психологічні особливості (творча уява і розвинена фантазія, експресивність та емоційність, інтуїція, миттєва реакція, воля, сугестивність); 3) здібності (організаторські, комунікативні, конструктивні, музичні, художньо-творчі, дидактичні, виховні, дослідницькі); 4) стиль роботи (мажорно-оптимістичний, демократичний, опікунський, авторитарний) або поєднання різних стилів; 5) творчий імідж (зовнішній вигляд, сценічний образ, виконавська манера, манера спілкування з колегами, манера спілкування з колективом та окремими його учасниками, володіння засобами вербальної і невербальної комунікації тощо).

Професійно-педагогічну компетентність учителя-керівника учнівського оркестру ми розглядаємо як органічне поєднання і взаємообумовленість таких складових: 1) аксіологічна настанова (позитивне ставлення до професії; усвідомлення соціальної значущості роботи керівника музичного колективу, усвідомлення естетичної цінності й виховних функцій музичного мистецтва, орієнтація на ідеальну модель керівника учнівського оркестру, єдність інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності, сформованість загальної і сценічної культури, бажання і готовність формувати означені якості у своїх вихованців); 2) фахові знання (музикознавчі, філософсько-естетичні, соціолого-педагогічні, психологічні, методичні, технологічні); 3) спеціальні навички (музично-аналітичні, слухові, інструментальні, диригентські, комплексного виконавства, інструментування, комп'ютерного аранжування, звукозапису, роботи із звукопідсилювальною апаратурою, сценічної діяльності); 4) уміння (організаційні, проєктивні, конструктивні, педагогічні, музично-виконавські, музично-творчі, аналітичні, дослідницькі); 5) володіння методикою організаційної, навчальної, виховної, репетиційної і концертно-виконавської роботи в музично-інструментальних колективах.

Висновки. Отже, дослідження мистецтвознавчих засад оркестрового виконавства і професійної діяльності диригента оркестру дало нам змогу визначити зміст особистісних і професійно-педагогічних компетенцій, володіння якими забезпечує успішність роботи вчителя музичного мистецтва з учнівськими інструментальними ансамблями та оркестрами.

Summary. The artistic historical basis of the professional activity of a manager and conductor of an orchestra group is being analyzed in the article; on that basis the fundamental personal and professional-pedagogical competencies of a future music teacher are defined, which are necessary when working with pupils' orchestras.

Keywords: conductor of an orchestra, orchestra performance, personal characteristics, professional-pedagogical competencies, a future music teacher, pupils' orchestra.

Резюме. В статье исследованы искусствоведческие основы профессиональной деятельности руководителя и дирижера оркестрового коллектива, и на этой основе определены основные личностные и профессионально-педагогические компетенции будущего учителя музыки, необходимые для работы с ученическими оркестрами. **Ключевые слова:** дирижер оркестра, оркестровое исполнительство, личностные качества, профессионально-педагогические компетенции, будущий учитель музыки, ученический оркестр.

Резюме. У статті досліджено мистецтвознавчі засади професійної діяльності керівника й диригента оркестрового колективу і на цій основі визначено основні особистісні і професійно-педагогічні компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідні для роботи з учнівськими оркестрами. **Ключові слова:** диригент оркестру, оркестрове виконавство, особистісні якості, професійно-педагогічні компетенції, майбутній учитель музики, учнівський оркестр.

Література

1. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 187 с.
2. Ильченко О. О. Художні основи аматорського народно-оркестрового виконавства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.03 „Музичне мистецтво” / О. О. Ильченко; Нац. муз. академія України ім. П. Чайковського. – К., 1996. – 60 с.
3. Мусин И. Техника дирижирования / И. Мусин. – Л.: Музыка, 1966. – 351 с.
4. Пазовский А. М. Записки дирижера / А. М. Пазовский; под общей ред. В. Кухарского. – [2-е изд.]. – М.: Сов. композитор, 1968. – 558 с.
5. Польская И. И. Камерный ансамбль: теоретико-культурологические аспекты: дис. на соискание учёной степени доктора искусствоведения: спец. 17.00.03 „Музыкальное искусство” / И. И. Польская; Харьк. гос. академия культуры. – Харьков, 2003. – 435 с.
6. Сидельников Л. Отечественное симфоническое исполнительство: проблемы и история / Л. Сидельников // Музыкальное исполнительство и современность: сб. статей [сост. М. А. Смирнов]. – М.: Музыка, 1988. – С. 87 – 127.
7. Шеметов П. Ф. Школа концертно-дирижёрского искусства / П. Ф. Шеметов. – Харьков: „Лівий берег”, 2004. – 302 с.

аудіювання, читання, тест, письмо. Для аудіювання робиться відбірка з аутентичних діалогів, лекцій, телевізійних програм тощо [2].

У табл. 2. представлено зміст тесту CET 4 та 6.

Таблиця 2

Зміст CET4 та 6

Компоненти	Зміст	Типи питань	Кількісне співвідношення % в оцінюванні
Аудіювання	Діалоги Короткі розмови: розуміння чи диктант	Тести з декілька ми варіантами відповідей	20
Читання	Читання	Тести з декілька ми варіантами відповідей	40
Лексика і граматики	Розуміння лексики і граматики	Тести з декілька ми варіантами відповідей	15
Тест	Виправлення помилок; питання-відповіді; переклад	Тести з декілька ми варіантами відповідей; переклад з англійської мови на китайську	10
Письмо	Письмо	Письмо	15

Як видно з таблиці 2, найбільший процент долі оцінювання припадає на читання (40%) та аудіювання (20%).

Коли випускники влаштовуються на роботу, то наявність сертифікату CET є обов'язковою вимогою [2; 6; 9].

Протягом навчання в університеті студенти факультету іноземних мов повинні складати екзамени з англійської мови TEM 4 (Test English Major) та TEM 8, які проводять 20 квітня щорічно. Цей іспит оцінює рівень володіння мовою і контролюється Національною експертною комісією викладання іноземних мов у вищій школі (National Advisory Commission on Foreign Language Teaching in Higher Education (NACFLT)) [8].

До головних тестів з англійської мови також належать й такі:

- національний вступний іспит до вищого навчального закладу (the National Matriculation English Test (NMET));
- випускний іспит з англійської мови (the Graduate School Entrance English Examination (GSEEE));

З середини 90-х рр. XX ст. англійську мову почали викладати з третього класу у школах КНР. Для того, щоб вступити до молодшої та старшої школи, школярам треба було складати китайську мову, англійську мову та математику. Серед предметів, які входили до Єдиного державного іспиту (ЄДІ), була й англійська мова. Англійська мова була і залишається обов'язковим предметом протягом двох років для всіх студентів китайських ВНЗ, у тому числі й технічних [6; 8].

У табл. 1. представлена англійська мова в системі китайської освіти.

Таблиця 1

Англійська мова в системі китайської освіти

Вік студентів	Освітній рівень	Освітній статус
6 – 12	Початкова освіта	Обов'язкове вивчення
12 – 15	Молодша середня школа	
15 – 18	Старша середня школа	Добровільне вивчення
18 – 23	Коледж / університет	
	Аспірантура	
	Докторантура	

Як видно з таблиці 1, у початковій школі англійську мову вивчають шість років, з розподілом часу 1 ½ годин на тиждень. У середній школі відводиться 4 години на тиждень. В університетах КНР англійську вивчають протягом 3 ½ годин на тиждень. У деяких університетах пропонують курси англійської мови протягом третього і четвертого року навчання. У аспірантурі та докторантурі англійська мова є обов'язковою, але вже за добровільним вибором навчальних підручників і в залежності від рівня володіння іноземною мовою [4].

Тести з англійської мови були введені Міністерством освіти Китаю як загальнонаціональні стандартизовані тести для оцінювання рівня володіння англійською мовою студентами коледжів та ВНЗ Китаю, у тому числі й технічних. Існує два типи тестів – CET (College English Test – an English language proficiency test) 4 (введений з вересня 1987 р.) та CET 6 (з січня 1989 р.). Їх проводять для всіх студентів різних спеціальностей двічі на рік (20 червня та 16 грудня (за деякими джерелами – січня)). Ці іспити-тести можна починати складати з другого курсу навчання [2; 5].

Якщо студент не складає іспит CET 4, то він не зможе отримати ступінь бакалавру, а якщо не складає CET 6 – не отримає ступінь магістра. З 1999 р. усний тест з англійської мови CET – Spoken English Test (CET-SET) був включений до системи тестів CET. На CET-SET відводиться 20 хвилин. Складається з трьох частин: 1) протягом п'яти хвилин студент відповідає на запитання викладача; 2) дискусія за темою між студентами; 3) бесіда [5; 8].

Кожного року кількість складаючих тести зростає. Наприклад, за даними Міністерства освіти у 1987 р. було 100 000 студентів, які складали тести, а у 2004 р. – 11 000 000 осіб.

З червня 2005 р. з'явилася нова система оцінювання CET. Найбільший бал складає тепер 710 (раніше було 290). Тестування складається з таких завдань:

УДК 159.955:378.147

ВАРИАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Кудусова Эмине Наримановна,

преподаватель кафедры психологии РВУЗ «КИПУ» г. Симферополь

Постановка проблемы. Объектом активного научного рассмотрения творческое мышление стало с середины прошлого века. Значительным толчком в повышении интереса к нему психологов стало появление ряда работ выдающихся ученых, в которых ими рефлексировался их собственный процесс творчества (Ж.Адамар, В.Н.Альтшуллер, О.Т.Белл, Д. Пойа и др.).

Вопросы психологии творчества активно разрабатывались как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Назовем только некоторых авторов этого направления: Г.А.Голицин, А.П.Кузичева, А.Н.Лук, А.М.Матюшкин, В.А.Моляко, Я.А.Пономарев. О творчестве «как усилении себя» говорит Н.Рорджерс. Исследования по психологии творчества раскрывались в ряде научных монографий. В связи с тем, что к исследованию проблем творчества фактически одновременно пришли ученые разных психологических школ, возникли разные концептуальные подходы и схемы. Так, гештальтпсихологи рассматривали творческое мышление как проявление умения коренным образом переструктурировать имеющуюся систему знаний. Представители деятельностного подхода анализируют творчество с точки зрения операциональных процедур, обеспечивающих новый результат. Сторонники ассоциативного характера мышления рассматривают ассоциации, стимулирующие процесс создания нового продукта. Приверженцы когнитивной психологии в основу творчества закладывают движение информационных потоков.

Большое внимание уделяется в психологии определению качеств, описывающих творческий процесс или способность к его осуществлению. Для этого используются такие понятия, как одаренность, креативность, дивергентное мышление, творческое мышление.

Из приведенных выше позиций в контексте проводимого нами исследования наиболее важными, на наш взгляд, являются следующие: процесс творчества предполагает наличие у человека способности к децентрации, смене позиций и установок, переходу от очевидных признаков к более скрытым, от одного способа работы с исходным материалом к другому. Мы рассматриваем эти качества как показатели вариативности мышления.

Цель: проанализировать современное состояние исследованности проблемы вариативности мышления.

Анализ исследований и публикаций. 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. Как справедливо указывает Е.И.Миргород в своем диссертационном исследовании, в современных психологических исследованиях невозможно найти ответ на вопрос о природе вариативности в детском мышлении. Вариативность детского мышления не фигурирует как самостоятельная исследовательская ценность [9].

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 ребёнка доминируют допонятийные структуры - комплексы. Функции же мыслительных комплексов – выстраивание диалога ребёнка 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 [3].

Следует уточнить, что в данном случае речь скорее идет о вариативности образного наполнения понятий. Считается, что образная «подкладка» понятийного мышления, с одной стороны, всегда индивидуальна, личностна, не может быть транслирована другим, а с другой – функционирует по законам неточного, приблизительного мышления. Однако подчеркивается, что мышление в комплексах вовсе не снимается, не преодолевается более высокой, понятийной формой мышления, а сохраняет самостоятельную ценность и находится с последней в сложном диалоге, обслуживая вероятностную мыслительную структуру [9].

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 основной основе опираются на концепцию развития детского интеллекта Ж.Пиаже. 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: 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.

Реформування освітніх процесів в Україні відбувається з урахуванням позитивного досвіду інших держав, особливо країн Європи. Але вивчення досвіду організації освіти в східних країнах також викликає інтерес. Досвід КНР є дуже корисним для вітчизняної практики мовної освіти. Тому що англійська мова для китайців є також іноземною, як і для нас. Але уряд КНР приділяє багато уваги тому, щоб цю мову вивчали в масштабах всієї країни.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми викладання та вивчення іноземних мов в КНР стали предметом дослідження багатьох китайських науковців протягом останніх десятиріч, а саме: Гао Тяян та Хуан Тяньбін (комунікативна компетенція в навчальних планах: стандарти та вимоги); Їнхао Тін та Гуочен Тін (реформа викладання іноземних мов та шляхи поліпшення якості викладання англійської мови у вишах); Лін Лін (англійська мова в сучасному Китаї); Пінь Ван (конструктивізм та мовна автономія у викладанні та вивченні іноземних мов); Тяньпін Лу (вплив реформи освіти на журнали викладання англійської мови в Китаї); Хайсяо Ван (від урядової політики до університетської практики: реформа викладання англійської мови в Китаї); Хуасяо Жу (дискусія про викладання професійної англійської мови) тощо.

Маємо на меті розглянути основні іспити (тести) з іноземної мови, які складаються студентами немовних ВНЗ, щоб зрозуміти, як здійснюється іншомовна підготовка фахівців за професійним спрямуванням у КНР. Ми провели своє дослідження на основі вивчення матеріалів публікацій, Інтернет-сайтів.

Виклад основного матеріалу. Історія складання іспитів у Китаї розпочалася ще 2000 років тому – у часи династії Хань (206 р. до н.е. – 220 р. н.е.). Тоді проводилися імператорські іспити. У Китаї перша мовна школа з'явилася в XIII ст. Викладання англійської мови інтенсивно почало заохочуватися китайським урядом з XIX ст. У 1982 р. відкрилася перша школа іноземних мов – *Jing-shi-tong-wen-guan* (Beijing Normal Language School) – місіонером Дж. С. Бурдоном. Протягом 40 років ця школа викладала п'ять мов – англійську, французьку, російську, німецьку та японську. Окрім релігійного навчання, іноземна мова була обов'язковим предметом у місіонерських школах. Викладачі потребували використання іноземної мови крізь: у виступах на конференціях, у написанні листів, під час уроків і на перервах.

У 1901 р. школа іноземних мов та Пекінський педагогічний університет об'єдналися. А у 1912 р. ці заклади перейменувалися у Пекінський університет (Peking University). Кількість навчаючих була невелика. Готували дипломатів та перекладачів для китайського уряду [8].

До 1966 р. іноземні мови вивчалися для полегшення спілкування з іноземцями під час виконання дипломатичних функцій, доступу до наукової інформації розробки новітніх технологій тощо. Під час «культурної революції» вивчення іноземних мов було припинено. Підручники з іноземних мов містили в собі переклади політичних лозунгів, цитати ідей Мао Цзедуну, революційні пісні тощо. Після 1979 р. змінився підхід у вивченні іноземних мов. У змісті програм вже не було політичної тематики [7].

На початку 80-х рр. XX ст. після проголошення Ден Сяопіном політики відкритих дверей (або „Чотирьох Модернізацій” у промисловості, сільському господарстві, обороні, науці та техніці) почалося реформування і у викладанні англійської мови [9].

pedagogical responsibility, Foreign Language teachers, flying educational establishments, a method of training.

Література

1. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: «Питер», 2000. – С. 207–213.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
3. Герасименко Л. С. Адаптація викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах: [Монографія] / Людмила Сергіївна Герасименко. – Кіровоград: 2012. – 216 с.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Емельянов Ю. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
5. Ковалев Г. А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада / Г. А. Ковалев // Психол. журнал. – Т. 2. – 1989. – № 1. – С. 127–136.
6. Макшанов С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.03 / Сергей Иванович Макшанов. – СПб., 1998. – 322 с.
7. Петровская Л. Л. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л. Л. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 216 с.

УДК 378.147:81(510)

ТЕСТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ КИТАЮ

Шацька Оксана Петрівна,

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри іноземної філології та перекладу

Національний транспортний університет, м. Київ

Постановка проблеми. Сьогодні обов'язковим компонентом високоякісної підготовки спеціалістів для будь-якої сфери діяльності є опанування іноземною мовою або навіть іноземними мовами. Вже існує потреба у нових заходах щодо оцінювання рівня знань іноземної мови у вищих технічних закладах освіти. Студенти ВТНЗ повинні оволодівати загальнонавчальною й професійно-орієнтованою іноземною мовою. Англійська мова – це мова міжнародного спілкування, тому треба володіти певними знаннями для спілкування з іноземними колегами, виступів на міжнародних симпозиумах, участі у світових проектах, отримання гранту навчання чи роботи за кордоном тощо.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2001 р.) у розділі IV «Стратегія мовної освіти» наголошено, що «у державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опановувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур» [1].

Считається, що тільки понятійне мышление способно осуществить достаточно жёсткую цензуру по отношению к множеству сочиняемых вариантов [12].

По мнению 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 [9].

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) [9].

О.П. Иванченко [6] 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 [4]. 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, 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 [116] 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». [13]. 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 [13] 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 [8]. 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 [11], рассматривая особенности мышления детей, в качестве существенного признака выделяла их отношение к выработанному способу действия в дихотомии «жесткость – 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 сопоставление признаков предметов, они все более увеличивали количество используемых конструкций, легко оказывались от уже выработанной схемы действия, самостоятельно переходили на другую.

Дети второй 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,

недостатній рівень володіння пілотом англійською мовою. До кожної ситуації надається уривок записів радіообміну між пілотом і диспетчером. Після цього здійснюється аналіз та надаються рекомендації як треба вдосконалювати систему освіти з англійської мови у льотних навчальних закладах. Вправа «Прогноз погоди» – тілесно-орієнтована техніка, що використовується для зняття напруження й релаксації.

На заключному етапі, наприкінці четвертого заняття, підводиться підсумок заняття та знімається психологічне напруження. Ми вважаємо за доцільне використати вправу «Незакінчене речення», метою якої є визначити ефективність тренінгу, враження учасників.

Висновки. Питання педагогічної відповідальності у викладачів іноземної мови є одним із ключових факторів у розв'язанні проблеми безпеки польотів. Метод тренінгу є ефективним та дієвим для дорослого навчання та підвищення кваліфікації фахівців. Отже, необхідним є запровадження та реалізація тренінгової програми з розвитку педагогічної відповідальності, що дозволить швидко та якісно сформулювати потрібні знання, навички й уміння у педагогів.

Резюме. У статті окреслюється важливість розвитку педагогічної відповідальності у викладачів льотного навчального закладу. Обґрунтовується метод тренінгу як ефективний шлях розв'язання проблеми. Розкриваються переваги тренінгової методики. Головними завданнями розробленого тренінгу для викладачів є визначення поняття «педагогічна відповідальність» та її складових; усвідомлення ролі іноземної мови як фактору безпеки польотів; сприяння розвитку педагогічної відповідальності; надання практичних рекомендацій педагогам. Подається зміст тренінгової програми, яка дозволить швидко та якісно розвинути педагогічну відповідальність у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів. **Ключові слова:** педагогічна відповідальність, викладачі іноземної мови, льотний навчальний заклад, метод тренінгу.

Резюме. В статье раскрывается важность развития педагогической ответственности у преподавателей летного учебного заведения. Обосновывается метод тренинга как эффективный путь решения проблемы. Раскрываются достоинства тренинговой методики. Главными заданиями разработанного тренинга для преподавателей являются определение понятия «педагогическая ответственность» и ее составляющих; осознание роли иностранного языка как фактора безопасности полетов; способствование развитию педагогической ответственности; подача практических рекомендаций педагогам. Раскрывается содержание тренинговой программы, которая позволит быстро и качественно развить педагогическую ответственность у преподавателей иностранного языка летных учебных заведений. **Ключевые слова:** педагогическая ответственность, преподаватели иностранного языка, летное учебное заведение, метод тренинга.

Summary. The article reveals the significance of pedagogical responsibility development regarding teachers in the flying educational establishments. The method of training is grounded as an effective way of solving the problem. The advantages of a training method are presented. The main tasks of the given training are the following: defining the notion of the term “pedagogical responsibility” and its components; understanding the role of a foreign language as a factor of flight safety; giving practical advice to the teachers. The contents of the training that can develop pedagogical responsibility effectively and fast are presented. **Keywords:**

поняття учасник тренінгу виражає за допомогою різних образів, наголошуючи на найбільш суттєвому для нього аспекті. Так можна виявити індивідуальний рівень розуміння головного визначення тренінгу.

Інформаційна хвилинка «Рівні відповідальності» дозволила подати інформацію про три рівні розвитку відповідальності, запропоновані Л.І. Анциферовою [1]. Кожен учасник охарактеризував рівень, на якому він знаходиться на цьому етапі свого життя. Отже, вправа спрямовує на саморефлексію, самоаналіз, самопізнання.

Вправа «Відповідальність у моєму житті» є логічним продовженням попередньої, оскільки визначає пріоритети подальшого розвитку. Остання вправа цього етапу – «Очікування» – налаштовує на подальшу роботу й служить переходом до наступного етапу.

Третій етап є основним і пов'язаний з проведенням третього та четвертого занять, коли викладачі є більш підготовлені. Основними завданнями третього заняття є такі: з'ясувати розуміння поняття педагогічної відповідальності, з'ясувати складники когнітивного, поведінкового, ціннісно-емотивного компонентів педагогічної відповідальності; визначити рівень відповідального ставлення викладачів до професійної діяльності. Додаткові завдання стосуються організаційних та психологічних засад тренінгу й передбачають: повторити правила роботи групи, вироблені на першому занятті; усвідомити себе групою; зняти психологічне напруження; налаштуватися на подальшу роботу; долати психологічні бар'єри; досягти стану розкृतості. Для цього використовуються вправи: «Інтерв'ю», «Портрет викладача», «Не хочу хвалитися, але ...», «Незакінчені речення», «Відповідальна поведінка», «Побажання», «Мозковий штурм», інформаційне повідомлення «Іноземна мова як фактор безпеки польотів», «Кейс-метод», «Гейзер». На початку здійснюється рефлексія попереднього заняття. Інтерактивна вправа «Інтерв'ю» у вигляді фронтального опитування учасників групи стимулює активність групи. «Інформаційна хвилинка» проводиться у вигляді презентації з теми видів та структури педагогічної відповідальності. Наступні кілька вправ («Портрет викладача», «Незакінчені речення», «Відповідальна поведінка») дають змогу закріпити отримані знання. Учасники формулюють вимоги до педагогічної діяльності й особистості викладача, розв'язують проблемні педагогічні ситуації. Медитативну вправу «Гейзер» спрямовано на релаксацію, в учасників виникло почуття доброго відпочинку, бадьорості, відновлених сил.

На четвертому занятті основними завданнями є такі: перевірити рівень розуміння й усвідомити поняття «безпека польотів», розібрати та закріпити концепцію SHEL. Після проведення вправи «Привітання», націленої на зняття психологічного напруження та налаштування на подальшу роботу, проводиться рефлексія попереднього заняття за допомогою інтерактивної вправи «Мозковий штурм». Інформаційне повідомлення «Іноземна мова як фактор безпеки польотів» дає уявлення викладачам про етапи формування концепції безпеки польотів, роль організаційних та управлінських факторів у причинності авіапригод, про концепцію Д. Різона. Обговорення презентації передбачає відповіді на такі питання: «Як Ви зараз розумієте поняття «безпека польотів»? Яке місце посідає іноземна мова в концепції Д. Різона?». Інтерактивна вправа «Акваріум» дозволила розібрати й зрозуміти концепцію SHEL. Для закріплення використано вправу «Кейс-метод», у процесі якої учасники групи вивчали нещасні випадки, що трапилися в авіації через

придержувались тільки 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 [2], 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 [5] 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 [7] 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, 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 ригидности как диаметрально противоположном вариативности качестве мышления. На наш взгляд, именно ригидность выбирает

в себя и параметр косности, и параметр стереотипности.

Непосредственно связаны с проблемой вариативности мышления, и работы по ригидности мышления - Е.Д. Кетерадзе, преодоления центрации мышления – В.А. Новоспасовой, развития комбинаторных способностей – Ю.А. Полуянов.

Подводя итоги проведенному теоретическому анализу, можно утверждать, что исследования, затрагивающие проблему вариативности мышления, проводились преимущественно на ранних этапах онтогенеза (дошкольники, учащиеся среднеобразовательной школы). Вниманию к данным возрастным этапам впадню понятно, ведь именно в эти возрастные периоды мышление получает наиболее интенсивное развитие. Более поздние возрастные периоды такими исследованиями не охватывались. Вместе с тем не следует забывать, что Д.Б.Богоявленская [1] на основании глубоких исследований доказала, 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. Мы считаем, что такой вывод определяется прежде всего спецификой той возрастной категории, которая привлечена была для соответствующего исследования – детей дошкольного возраста.

Более импонирует нам точка зрения В.А.Семиченко, которая подчеркивает, 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, вариативность остается составляющей творческого мышления на всех его уровнях.

Опираясь на семантический смысл термина «вариативность» - как «способность продуцировать разнообразные варианты», В.А.Семиченко подчеркивает, что в современной научной литературе он используется в двух значениях: вариативность мышления как определенное качество, характеризующее особенности мыслительной, и вариативное мышление – как

заклучний. Базисні підходи до застосування тренінгу відповідають вимогам до організації навчально-професійної діяльності: системності, послідовності та безперервності освіти; інтеграції науки й практики; актуальності змісту навчання; гуманності та демократизму; розвитку особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

На вступному етапі основними завданнями є такі: зблизити учасників, сформулювати правила роботи групи, проінформувати про мету та завдання тренінгу, визначити основні проблеми педагогічної відповідальності. Крім того, тренінгові вправи дозволяють покращити атмосферу в групі, скоротити дистанцію між учасниками, виявити важливість візуального контакту під час спілкування, виявити бар'єри учасників та усунути їх, усвідомити значущість учасників і важливість події. Для цього ми вважаємо доцільним використати такі вправи: «Знайомство», «Правила», «Дитинство», «Відчуття», «Визначення пріоритетних проблем», «Хвиля».

У процесі тренінгу важливим завданням у вступному етапі є визначення правил роботи в групі. Вони можуть базуватися на наступних засадах: тут і тепер (конфіденційність); говоримо від власного ім'я; звертатися на ім'я; один говорить – усі слухають; відстоювання власної думки (аргументованість); атмосфера довіри; бути доброзичливими; активність; повага та підтримка тощо.

На вступному етапі, що тривав перше заняття, окреслюються такі питання тренінгу: «Що таке відповідальність? Що таке педагогічна відповідальність? Які компоненти входять до структури відповідальності? У чому особливість педагогічної відповідальності в льотному навчальному закладі? Як педагогічна відповідальність пов'язана з питанням безпеки польотів?». Ці питання будуть розкриватися на наступних етапах.

Н другому занятті, що є наступним етапом, ми визначаємо поняття відповідальності, розкриваємо його суть і створюємо позитивну атмосферу в групі. У процесі проведення тренінгу реалізуються такі концептуальні засади: гармонійне поєднання тренінгу з традиційними формами навчання; практична спрямованість і доцільність; творчий підхід; розгортання психологічної структури навчально-професійної діяльності; становлення професійної компетентності майбутнього фахівця; запуск рефлексивних процесів особистості, спрямованих на саморозвиток і самозміну особистості. Використовуються такі вправи: «Привітання», «Притча», «Мозковий штурм», «2+2=4», «Рівні відповідальності», «Відповідальність у моєму житті», «Малюнок», «Очікування».

Використання притчі на другому етапі дозволяє учасникам розпізнати й визначити власні переживання та психічні процеси, зрозуміти зміст відповідальності та її важливість у професійній діяльності. Доцільність перегляду відеоролика «Я несу повну відповідальність», який має інформативний і мотиваційний характер, виправдана, по-перше, можливістю надати інформацію, використовуючи інші канали доступу інформації, по-друге, емоційним впливом на учасників тренінгу.

Груповий метод «2+2=4» дозволяє учасникам організувати інтерактивну взаємодію, під час якої здійснюється глибоке усвідомлення поняття «відповідальність». Учасникам ставиться завдання дати визначення поняттю, для чого потрібно прийняти спільне рішення й обґрунтувати свою позицію. Використання малюнка «відповідальності» показало, як зміст того самого

дискусії можна поділити на структуровані, де є тема для обговорення, та неструктуровані, в яких тема обирається самими учасниками. У дослідженнях І. В. Вачкова [2] запропоновано розглядати тематичні (обговорюються значимі для всіх учасників тренінгової групи проблеми), біографічні (орієнтуються на минулий досвід) та інтеракційні (матеріал яких – структура та зміст взаємовідносин між учасниками групи) дискусії. Дискусійні методи застосовуються для розгляду різних ситуацій з практики роботи або життя учасників, у процесі аналізу складних ситуацій тощо.

До ігрових методів належать ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні, ділові ігри. Використання ігор є дуже продуктивним під час тренінгу. На першій стадії тренінгу вони корисні як засіб подолання скутості та напруження учасників. Завдяки грі інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові навички, тренуються вміння.

До основних належать також методи на розвиток соціальної перцепції. Учасники групи розвивають уміння сприймати, розуміти та оцінювати інших людей, самих себе, свою групу. Під час тренінгових занять за допомогою спеціальних вправ учасники отримують вербальну та невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки точним є їх власне сприйняття. Вони набувають умінь глибокої рефлексії, смислової та оцінної інтерпретації об'єкта сприймання.

Тілесно-орієнтовані та медитативні техніки використовуються в педагогіці для фізичної та чуттєвої релаксації, для звільнення від психічного напруження, стресових станів.

Використання методу тренінгу як активного засобу професійного становлення викладача дозволить розв'язати низку задач: усвідомлення власних професійних можливостей; визначення шляхів входження в професійне товариство; побудова вектора подальшого професійного зростання. Ці задачі розв'язують через: розвиток рефлексії; аналіз моделі професійної діяльності; проектування образу професійного майбутнього; удосконалення інтерактивного та перцептивного складників спілкування.

За визначенням С. І. Макшанова, тренінг – це «багатофункціональний метод зумисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [6, с. 5]. 3-поміж ефектів тренінгу визначаються такі: засвоєння нових знань; удосконалення вмінь і навичок, способів спілкування з колегами; зміна установок; коригування системи уявлень про себе; переосмислення системи цілей та цінностей; формування здатності до рефлексії; вироблення більш ефективних прийомів психологічної та професійної взаємодії.

Отже, враховуючи вищевикладені факти щодо ефективності тренінгової методики, ми використали її для розвитку педагогічної відповідальності у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів [3, с. 140-154]. Головними завданнями розробленого тренінгу є наступні: визначити поняття «педагогічна відповідальність» та її складові; усвідомити роль іноземної мови як фактору безпеки польотів; сприяти формуванню педагогічної відповідальності у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів; дати практичні рекомендації викладачам іноземної мови з урахуванням специфіки льотного навчального закладу. Курс складається з чотирьох занять тривалістю по 2 академічні години. За структурою відповідає правилам побудови тренінгу й поєднує чотири етапи: вступний, контактний, робочий та

якісно своєобразних 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 целеполагая, 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, как считает В.А.Семиченко, 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.

Автор считает, что традиционная линейная схема рассмотрения творческого мышления: творческое мышление = продуктивность + гибкость + оригинальность, должна быть заменена на нелинейную: творческое мышление = вариативность (продуктивность + гибкость) + оригинальность.

Схемами 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.
- Способность к множественному выделению смыслов [14].

Выводы. Всеми исследователями психологии мышления и умственного развития личности в онтогенезе подчеркивается важность вариативности мышления в процессе творчества.

Вариативність мислення виступає неотъемлемым компонентом процесса творчества, обеспечивающим как его протекание, так и получаемый результат.

Под вариативностью нами 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.

В качестве индикаторов вариативности мышления приняты:

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.

Проблема выявления особенностей развития и формирования вариативности мышления в наибольшей степени рассматривалась в дошкольном и школьном возрасте. Отсутствуют исследования развития вариативности в процессе обучения будущих специалистов в высшей школе с учетом профиля их подготовки.

Резюме. В данной статье автором рассматривается вариативность мышления в теории и практике психологии. **Ключевые слова:** творческое мышление, вариативность мышления, глубина мышления, продуктивность мышления, гибкость мышления, креативность.

Резюме. У даній статті автором розглядається варіативність мислення в теорії і практиці психології. **Ключові слова:** творче мислення, варіативність мислення, глибина мислення, продуктивність мислення, гнучкість мислення, креативність.

Summary. In this article the author examines the variability of thinking in the theory and practice of psychology. **Keywords:** creativity, variety of thought, depth of thinking, productive thinking, creativity, flexible thinking.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Природа творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Вестн. Рос. Гуман. научн. Фонда, 1997. – С. 166-172.
2. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество/ Н. Е. Веракса // Вопр. психологии. – 1990. – №4. – С. 5-14.
3. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 438–554
4. 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.
5. Ермакова Е. С. Формирование гибкости мышления у дошкольников / Е. С. Ермакова // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 28–34.
6. Иванченко О. П. К проблеме вариативного мышления /

УДК 378.091.12.011.3

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Герасименко Людмила Сергіївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов*

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток авіації обумовлює підвищену увагу до проблеми безпеки польотів. Викладач льотного навчального закладу безпосередньо виступає гарантом безпеки повітряного руху, оскільки розділяє відповідальність за результати навчання іноземній мові майбутніх пілотів та диспетчерів. Специфіка льотного навчального закладу передбачає підвищену увагу до питання педагогічної відповідальності, оскільки викладач іноземної мови, який не мав досвіду роботи в льотному навчальному закладі, не може усвідомити важливості цієї проблеми, тому в процесі професійного становлення викладачів розвиток педагогічної відповідальності посідає чільне місце.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема відповідальності знайшла своє відображення у дослідженнях з філософії та психології, що розглядали різні її аспекти: співвідношення між свободою людини і відповідальністю (Г. О. Балл, М. М. Бахтін, Ж. Піаже, Ж. П. Сартр, В. Франкл та ін.), відповідальність як якість особистості (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Роттер та ін.). Педагогічні праці були присвячені проблемі професійної відповідальності майбутнього педагога (Ю. Д. Мішина, О. О. Юринець та ін.). Проте, поза увагою дослідників залишилася проблема формування та розвитку педагогічної відповідальності у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів.

Мета статті – обґрунтування тренінгової програми з розвитку педагогічної відповідальності у викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у педагогіці користується популярністю метод тренінгу, який активно вживається також у процесі підготовки викладачів та підвищення їх кваліфікації. Метод тренінгу вважається мета-методом [2], оскільки він поєднує у собі інші методи. З-поміж базових методів дослідники (Г. А. Ковальов [5], Л. А. Петровська [7],) традиційно розмежовують групову дискусію та ситуаційно-рольові ігри. Крім цього, теоретики та практики тренінгу І. В. Вачков [2], Ю. Н. Смельянов [4] пропонують до низки базових методів тренінг сенситивності, що передбачає використання технік невербальної взаємодії та орієнтується на тренування міжособистісної чутливості й прийняття себе як психофізичної єдності, медитативних та сугестивних технік. Для нашого дослідження важливою є детальна характеристика базових методів тренінгу.

Групово дискусія – це сумісне обговорення спірного питання, що дозволяє прояснити (можливо, змінити) погляди, позиції, установок учасників групи в процесі спілкування. У тренінгу групову дискусію можна використати як для розгляду проблеми з різних боків і для групової рефлексії. Форми групової

[електронне фахове видання]. – К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – 2010.

14. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 5–15.

15. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

16. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: Монография / Татьяна Геннадьевна Новикова. – М.: ACADEMIA, АПК и ПРО, 2004. – 247 с.

17. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2007. – 127 с.

18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

19. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

20. Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації: збірник наукових праць / відп. ред. А. Є. Конверський, Л. О. Шашкова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2011. – 303 с.

21. Паламарчук В. Ф. Першопослови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К.: Освіта України, 2005. – Т. 2 – 504 с.

22. Блейхер О.В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества // Управление общественными и экономическими системами: многопредмет. науч. журн. / ФГОУ ВПО „Госуниверситет-УНПК” – Электрон. журн. – Орел: ОрелГТУ, 2011. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bali.ostu.ru/umc>

23. Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2005. – 26 марта. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

24. Витвицкая Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: автореф. дис... д. пед. н. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Лариса Антоновна Витвицкая; Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 20012. – 42 с.

25. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

26. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.

27. Freeman C. The National System of Innovation in Historical Perspective / C. Freeman – Cambridge Journal of Economics. – 1995. – № 19. – p. 5–24.

О. П. Иванченко. – Оренбург: Издательство ОГУ, 2005.

7. Кудрявцев Т. В. Развитие технического мышления учащихся. / Т.В.Кудрявцев // Высшая школа. – М.: Педагогика, 1964. – 96 с.

8. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 61–73.

9. Миргород Е. И. Становление вариативности у детей старшего школьного возраста / Е.И. Миргород: Дис.канд.психол.н. - Киев, 2009.

11. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т. Н.Овчинникова // Академ. Проект.– М.:– Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

12. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / Ж. Пиаже. – М.: Дирекмедиа Пабблишинг, 2008.

13. Поддяков А. Н. Вариативность преобразований предмета дошкольниками как условие его познания / А. Н. Поддяков // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 49–53.

14. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии/ В.А. Семиченко // Магистр-S.- К.: Педагогика 2002.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЯ ЗМІНИ ЖИТТЄВОЇ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Мілютіна К. Л.,

к.психол.н., доцент

Київського національного університету ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. Як вихідне визначення, від якого ми відштовхуємося в дійсному дослідженні, є визначення стратегії життя К.А. Абульханової-Славської [1]. Поняття “стратегія життя” представлено в її роботі з двох точок зору: у широкому змісті, як здатність особистості з’єднувати індивідуальні особливості, можливості і домагання з вимогами соціального середовища, і, у вузькому змісті, як спосіб рішення життєвих протиріч.

Таким чином, стратегія життя – це поняття, що відображає варіант вирішення життєвоважливих протиріч, що виникли в процесі життєдіяльності соціального суб’єкта, в межах нашого дослідження, протиріч, що виникають в процесі професійної соціалізації особистості.

Концепція життєтворчості особистості [2] визначає, що особистість здійснює специфічну діяльність, спрямовану на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя. Особистість постає як суб’єкт свого індивідуального життя, а об’єктом стають окремі життєві ситуації в яких відбувається творче самоздійснення. Дані концепції звертають достатню увагу на суб’єктивну та суб’єктну складову життєвої активності особистості, залишаючи поза межами розгляду параметри стабільності – нестабільності, передбачуваності – непередбачуваності навколишнього соціально-економічного середовища. За умови стабільного соціального середовища характер ситуацій, що виникає на життєвому шляху людини має передбачуваний характер, їх кількість відносно невелика, а в процесі соціалізації були сформовані нормативні варіанти реагування. В

умовах трансформаційного суспільства змінився саме цей компонент процесу життєтворчості: наявність великої кількості непередбачуваних ситуацій, щодо яких не існує усталених нормативів та напрацьованих варіантів життєвої стратегії. Тому виникла необхідність більш детального теоретичного та емпіричного аналізу життєвої стратегії.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз життєвої стратегії особистості, яка є наслідком поєднання суб'єктивної складової (життєвої перспективи, життєвого стилю та адаптивності особистості), об'єктивної (умови нестабільного соціального середовища) та ситуативної складової (стратегії адаптивної активності у ситуації тимчасової дезадаптації).

Основний виклад матеріалу. Саме ситуативна складова визначає реальну успішність життєдіяльності особистості. Ситуація в якій виникає ризик тривалої дезадаптації пов'язано насамперед з регулярним дефіцитом вдоволення базових потреб особистості. Регулярна фрустрація може привести до використання захисної стратегії та зменшення чутливості особистості до несприятливих життєвих обставин. Застосування захисних механізмів (заперечення, регресія, раціоналізація тощо), дозволяє особистості зменшити активність негативного емоційного стану, зберегти попередню систему цінностей, переконань, ставлення до самої себе. Суттєвим недоліком такого спрямування життєвої активності є те, що навколишня ситуація продовжує погіршуватись, а ресурсів для успішної адаптації стає менше.

До передбачуваних життєвих ситуацій можна віднести ті, настання яких має велику ймовірність і людина може будувати свої цілі у відповідності саме до даних ситуацій: закінчення школи, працевлаштування, народження дитини (за відсутності медичних проблем і наявності партнера) тощо.

Наявність у житті людини передбачуваних життєвих ситуацій дозволяє сприймати свій життєвий шлях як безперервний, здійснювати функцію цілепокладання та конструктивного досягнення поставленої мети. За такої життєвої ситуації життєва активність спрямовується на конструктивне досягнення поставленої мети.

На відміну від попередньої, варіативна життєва ситуація передбачає можливість зміни на краще або на гірше у значній відповідності від власних дій особистості. Побудова власного підприємства, переїзд, всиновлення тощо, вимагають від людини свідомого планування та реалізації не лише власного життєвого шляху, а й передбачення наслідків цих дій своєму житті та життєдіяльності оточуючих. Для успішного оволодіння варіативною життєвою ситуацією, від людини необхідно спрямування власної життєвої активності на чітку побудову проектної діяльності щодо самого себе та оточення. Це можуть бути як бізнес проекти, так і свідоме проектування власного життєвого шляху. Трансформуюча життєва активність спрямована на зовні, має на меті перетворення навколишньої дійсності у відповідності з власним проектом.

Криза, пов'язана з внутрішньо особистісним конфліктом виникає у ситуації зміни власної ідентичності, та пов'язаних з нею мотивів, цінностей, життєвих диспозицій. Типовим прикладом саме такої кризи стає отримання другої освіти, бо людина має свідомо визначитись із власною професійною ідентичністю, за умови, що попередня ідентичність вже сформована, має свою систему професійних уявлень та світоглядів. Конструювання нової професійної ідентичності відбувається у стислі строки та не завжди має передбачувані наслідки у вигляді працевлаштування за новою професією.

Література

1. Андрущенко В. П. Университетское образование XXI столетия: прогностический анализ / В. П. Андрущенко // Весці БДПУ. – Серія 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. – № 4(62). – 2009. – С. 3–5.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Закон України „Про інноваційну діяльність”: Затверджено Указом Президента України від 4.07.2002 р. № 40–IV // Урядовий кур'єр. – 2002. – 7 серпня (№ 143).
4. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в XX столітті / Олена Володимирівна: автореферат дисертації ... доктора педагогічних наук із спеціальності 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – 32 с.
5. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах / Даниленко Лідія Іванівна : автореф. дис... д. пед. н. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – К., 2005. – 43 с.
6. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону / Людмила Миколаївна Ващенко: автореф. дис... д. пед. н. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – К., 2006. – 46 с.
7. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / Ірина Володимирівна Гавриш: автореф. дис... д. пед. н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Луганськ, 2006. – 46 с.
8. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем / Вікторія Вікторівна Докучаєва: автореф. дис... д. пед. н. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Луганськ, 2007. – 46 с.
9. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті / Л. В. Буркова // Теорія і методика управління освітою: Електронне наукове фахове видання. – Вип. 4. – К., 2010. – С. 18–24.
10. Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті / М. Артюшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань :П.П. Жовтий О. О., 2009. – Ч. 3. – С. 15–23.
11. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 „теорія та методика професійної освіти” / Лариса Олексіївна Петриченко; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
12. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 „загальна педагогіка та історія педагогіки” / Валентина Михайлівна Малихіна; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ, 2005. – 23 с.
13. Петрунько О. Освітні інновації в Україні : причини неефективності та можливості оптимізації / О. Петрунько // Теорія і методика професійної освіти

значення: для майбутнього вчителя – отримує якісну, ціннісну для нього освіту для здійснення майбутньої професійної діяльності; для викладача – смислову цінність у викладацькій діяльності. Активні і освічені громадяни, які спроможні спільно створити нову модель вітчизняної економіки, сприяють успіху держави в глобальному вимірі. Теоретичним аналізом вітчизняних досліджень визначено значний рух у дослідженні інноваційних процесів в освіті, становленні нової галузі знань – освітньої інноватики, та посилення уваги з підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Перспективи подальших розвідок дослідження спрямовані на визначення особливостей проведення, розробку методичного забезпечення педагогічної експертизи з метою оцінки сучасного стану та подальшого супроводу інноваційного розвитку педагогічного ВНЗ.

Резюме. У статті розглянуто теоретичні засади впровадження освітніх інновацій у педагогічних вищих навчальних закладах України. На основі розгорнутого теоретичного аналізу наукових досягнень автором визначено сутнісні особливості оволодіння освітою майбутнім учителем; зосереджено увагу на особливостях сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; представлено характерні особливості впровадження освітніх інновацій у вітчизняну педагогічну вищу освіту з урахуванням історичного розвитку країни; досліджено особливості визначення понять „інновація”, „освітня інновація”, „інноваційний процес”; доведено, що освітня інновація є базою для здійснення цілеспрямованих і керованих нововведень у вітчизняній вищій педагогічній освіті.

Резюме. В статье рассмотрены теоретические основы внедрения образовательных инноваций в педагогических высших учебных заведениях Украины. На основе развернутого теоретического анализа научных достижений автором определены существенные особенности овладения образованием будущим учителем; обозначены особенности современной профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, представлены характерные особенности внедрения образовательных инноваций в отечественное педагогическое высшее образование с учетом исторического развития страны; исследованы особенности определения понятий „инновация”, „образовательная инновация”, „инновационный процесс”; доказано, что образовательная инновация является базой для осуществления целенаправленных и управляемых нововведений в отечественном высшем педагогическом образовании.

Summary. The article is described the theoretical basis of the implementation of educational innovations in Ukrainian pedagogical higher educational institutions. On the basis of a detailed theoretical analysis of the scientific approaches the author defines the essential features of mastering learning of the future teacher; marks features of modern vocational and educational training of future teachers; gives characteristic features of the implementation of educational innovations in Ukrainian pedagogical higher education to the historical development of the country; studies concepts such as „innovation”, „educational innovation”, „innovative process”, proves that educational innovation as the basis for the implementation of targeted and controlled innovations in national higher teacher education.

В. А. Роменець [5] виділяє наступні компоненти структури вчинку: ситуативний, мотиваційний, дійовий, після дійовий, які будуть розглянуті у подальших розділах.

Зв'язок між ситуацією та спрямованістю життєвої активності відображено у таблиці 1.

Ситуативна спрямованість життєвої активності (адаптивна, конструктивна, перетворююча або вчинкова) залежить від поєднання типу життєвої ситуації та суб'єктних можливостей особистості. Використання того чи іншого типу активності в залежності від зовнішньої ситуації, призводить до закріплення само такого варіанту життєдіяльності та формування більш довготривалої життєвої стратегії.

Життєва стратегія особистості зазнає формування та трансформації протягом всього життя. Її основи закладаються ще до народження дитини, бо сімейна система має визначенні очікування щодо ролі дитини у родині та припустимих варіантів її поведінки. На подальше формування життєвої стратегії впливають насамперед психофізіологічні особливості індивіда – стеничний або астенічний тип реагування, рухливість – ригідність нервової системи. Ці особливості вищої нервової діяльності створюють основу для формування індивідуально-типологічних особливостей людини, зокрема акцентуацій характеру, допінг стратегій, стресостійкості. Ці змінні складаються в життєвий стиль особистості.

Табл. 1

Зв'язок ситуацій зі спрямованістю життєвої активності

Тип життєвої ситуації	Спрямованість життєвої активності	Наслідки реалізації життєдіяльності
Ситуація тривалої дезадаптації	Захисна	Збереження усталеної системи диспозицій при погіршенні адаптованості
Ситуація тимчасової дезадаптації	Адаптивна	Встановлення динамічної рівноваги на новому рівні
Передбачувана життєва ситуація	Конструктивна	Досягнення особистих життєвих цілей
Варіативна життєва ситуація	Перетворююча	Трансформація оточення у відповідності з власними проектами
Криза зміни ідентичності	Вчинкова	Зміна системи життєвих диспозицій

При дослідженні життєвого стилю особистості в межах суб'єктно-ситуативного підходу можна виокремити об'єктивну складову життєвого стилю – це насамперед вищезгадані індивідуально-типологічні особливості людини. Вони не зазнають суттєвих змін протягом життя та накладають свій відбиток на всі прояви життєвої активності. В той же час суб'єктивною складовою життєвого стилю є спрямованість особистості. Вона залежить від поєднання індивідуально-типологічних особливостей зі здатністю людини до усвідомлення та самостійної побудови системи власних мотивів і прагнень. В межах нашого дослідження нас цікавить насамперед процес формування, розгортання та трансформації професійної спрямованості особистості.

Розглянемо цей процес більш детально. Індивідуально-типологічні

особливості людини задають ті межі, в яких здійснюється первинний професійний вибір – він не може виходити за межу професійної придатності даної людини. Там, де існує потенційна професійна придатність, розгортається процес пошуку інформації, узгодження її з власними очікуваннями та можливостями. Особливо інтенсивно відбувається цей процес в обдарованих підлітків, чия професійна спрямованість стає помітною раніше ніж в однолітків, та активно впливає на процес формування життєвого стилю. Стильові особливості, такі як активність – пасивність реагування, екстернальна або інтернальна спрямованість активності виникають як індивідуально – типологічні та закріплюються при засвоєнні специфічного для представників професійної спільноти стилю життєдіяльності.

На ситуативному рівні особистість має відповідні або невідповідні умови для реалізації звичного для неї життєвого стилю. Якщо спрямованість особистості та її життєвий стиль співпадає з можливостями їх реалізації у соціальному середовищі, то ситуація сприймається як суб'єктивно комфортна та особистість перебуває у стані адаптованості до даної життєвої ситуації. Це створює можливість конструктивної побудови життєвої стратегії у відповідності із власною спрямованістю та індивідуально ними можливостями. Наявність життєвого стилю, який передбачає високий рівень творчої активності та спрямованість особистості на трансформацію оточуючого середовища у відповідності з власними життєвими планами призводить до понаднормативної життєвої активності та реалізації перетворюючої життєвої стратегії.

Ситуація невідповідності між вимогами соціального середовища та спрямованістю індивіда призводить до тимчасової дезадаптації, відчуття суб'єктивного дискомфорту та реалізації адаптивних стратегій, спрямованих на відновлення рівноваги. В процесі розвитку особистості вона може потрапляти до умов, що сприяють або не сприяють реалізації власного життєвого стилю і, в наслідок цього, закріплювати як нормативні адаптивні, конструктивні або трансформуючі життєві стратегії, які було детально описано у попередньому розділі. В процесі життя кожна особистість отримує індивідуально – специфічний життєвий досвід, який складається зі спогадів про ті чи інші життєві події, наративів, які створює уява; та висновків, що виникають внаслідок аналізу життєвої події. Свідомість людини прагне поєднати різноманіття життєвого досвіду у відносно цілісну систему переконань та життєвих диспозицій. Ця система може бути об'єднана декількома різними принципами: відкритості новому досвіду, стабілізації, само перетворенню або само підсиленню. Життєва стратегія, що побудована на системі відкритості новому досвіду, буде успішно розгортатись за умови динамічного соціального середовища, яке надає можливість отримання нового досвіду. Стратегія, спрямована на стабілізацію себе та оточення може бути максимально успішною за умов стабільного соціально – економічного оточення. Стратегія, побудована за принципами само перетворення спрямовує життєву активність індивіда не на зовнішній світ, а на суб'єкту вчинкові активність.

Якщо в основі життєвої стратегії лежить переконання про необхідність само підсилення, та такий тип її розгортання може бути як успішним так і дезадаптивним, в залежності від співпадіння тих проявів особистості, що зазнають підсилення та вимог навколишнього середовища. Суб'єктивна картина світу виникає в особистості у наслідок відображення у людській

інноваційного процесу для ефективного забезпечення його організації, функціонування й управління.

Звертаючись до праць сучасних дослідників, погоджуючись з В. Химинець, розглядаємо інноваційну освітню діяльність як таку „діяльність, яка пов'язана з формуванням особистості в процесі своєї освіти” [26].

Метою інноваційної освітньої діяльності є створення нової якості у людини, яка є ціннісною для життя у постіндустріальному, інформаційному суспільстві: професіоналізм, технологічність, навчаємость, креативність, емоційний інтелект, самоорганізація, управлінські навички, яка формується в освітньому просторі. Результатом інноваційної освітньої діяльності – є формування інноваційної людини.

Теоретичний аналіз досліджень, проведених в Україні, Росії, дає можливість визначити, що освітня інновація – це, насамперед, нововведення в освітньому процесі (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання, управління), ядром якого є нова освітня ідея, що реалізується внаслідок експериментальної діяльності; її носієм є творча особистість. Результатом впровадження освітніх інновацій у педагогічному ВНЗ стає створення освітнього простору (Я-простору) майбутнім вчителем. Така спрямованість діяльності суб'єкта визначається як суто важлива і необхідна.

В освітньому процесі нова ідея „визріває” до конкретного продукту, технології або послуги та поширюється в інноваційній освітній практиці, саме такий освітній процес можна назвати інноваційним.

Системний підхід до розгляду поняття „освітня інновація” як динамічної цілісної системи, яка має множину зв'язків, складну структуру, що взаємодіє із середовищем, розкривається в цілісності його компонентів, зв'язків, структурі, ієрархічності, управлінні, цілеспрямованості. У концепції С. Freeman поняття „система інновацій” використовується на макrorівні, тобто з метою здійснення аналізу національної системи інновацій. Система інновацій розглядається автором як мережа інститутів в суспільній та приватній сферах, чия діяльність і взаємодія ініціюється, модифікує, поширює нові технології [27]. Так як ні один із суб'єктів освітнього процесу у педагогічному ВНЗ не ізолюваний у своїй інноваційній діяльності, зв'язки і процеси обміну між ними стають вирішальними факторами досягнення успіху. Важлива теоретична проблема, яка ставиться при системному підході, та, що освітні інновації генеруються не тільки на рівні окремого педагогічного ВНЗ, вони є також його складними моделями взаємодії. Ефективний процес упровадження освітніх інновацій дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами у якісно новій професійно-педагогічній освіті.

Висновки з даного дослідження. Отже, теоретичним аналізом наукових джерел визначено сутність упровадження освітніх інновацій у педагогічних ВНЗ. Суспільству потрібні творчі фахівці, а це передбачає творче засвоєння сучасних знань. Для цього стає актуальним пошук нових підходів, які б забезпечували необхідний результат освіти майбутнього вчителя, а саме оволодіння навичками навчання і освіти впродовж всього життя. Це неможливо досягти без інноваційної діяльності суб'єктів педагогічного ВНЗ, організації ефективної самостійної роботи студентів з оволодіння знань. Завдяки освітнім інноваціям створюється інноваційна освіта, і кожним суб'єктом освіти досягаються нові результати, які саме для них мають ціннісне

ті, що заміщають, відміняють, відкривають та ретровведення; це може стосуватися заміни застарілої літератури, технічних засобів навчання або припинення діяльності якоїсь підструктури ВНЗ, відкриття нових спеціальностей і разом з цим відновлення закладом чогось забутого, але необхідного в наш час.

Освітній процес у педагогічному ВНЗ включає традиційні та інноваційні риси. Найчастіше ці компоненти протиставляють один одному, порівнюють. У дослідженні ми їх розглядаємо спільно. У цьому контексті принцип додатковості Н. Бора може бути використано в якості методологічного принципу: інноваційні процеси, які виникають, повинні розглядатися у взаємодіючому сенсі [22]. Перетворення в освіті є процесом внесення в неї більш або менш значущих інновацій, тобто інноваційним освітнім процесом ініціювання перетворень, розробки, розповсюдження інновацій.

Поняття „інноваційний процес” визначається як ключове у системі понять інноватики. У методології інноватики А. Хуторським підкреслюється єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння, використання і розповсюдження нововведень. Однією з головних особливостей інноваційного процесу є його циклічний характер, що виражається в такій структурі етапів, які проходить нововведення: виникнення, швидке зростання в боротьбі з опонентами, зрілість, освоєння, поширення, насичення, рутинізація, криза, фініш [23].

Інноваційні процеси у педагогічному ВНЗ розглядаються в трьох основних аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному, організаційно-управлінському. Від цих аспектів залежить загальний клімат, умови, в яких інноваційні процеси відбуваються. Мета інноваційного процесу полягає у „формуванні особистості, яка здібна зайняти самостійну позицію по відношенні до зовнішніх умов – умов невизначеності сучасного суспільства” [24, с. 5]. З боку педагога інноваційний освітній процес визначається як єдність навчання і виховання, з боку вихованця – засвоєння знань, практичних дій, виконанням навчальних дослідницько-перетворюючих, пізнавальних завдань, а також особистісних та комунікативних тренінгів.

Аналіз різних визначень поняття „інноваційний процес” дозволяє зробити висновок про те, що в будь-якому випадку специфічний зміст інноваційного процесу становить внесення змін в існуючу систему освіти, освітній процес, освітні технології, що дозволяє отримувати нові, більш ефективні результати освіти, що мають практичне застосування.

В інноваційному процесі відбувається інноваційна діяльність суб'єктів освітнього процесу. „Інноваційна діяльність” – комплекс заходів для забезпечення компонентів освітнього процесу на тому чи іншому рівні освіти, а також сам процес. К основним функціям інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів освітнього процесу: сенсу, мети, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів, системи управління тощо. І. Дичківська розглядає інноваційну діяльність як складний і багатоплановий феномен, що своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [25, с. 248]. З огляду визначеного, „інноваційна діяльність” – комплекс дій здійснюваних суб'єктами

свідомості навколишньої дійсності. Вона проявляється в системі базових переконань щодо світу та самого себе, світоглядних уявлень тощо. Виходячи з наявної суб'єктивної картини світу людина формує власне сприйняття свого життєвого шляху та життєвої перспективи. Ці уявлення (про випадковість – не випадковість життєвих подій, насиченість світу ресурсами або перешкодами тощо) також є одним з чинників формування життєвої стратегії особистості. Формування життєвої стратегії відбувається в процесі соціалізації, завдяки базовим механізмам соціалізації: емпатії, наслідуванню, навіюванню тощо. Проте, в процесі життя доросла людина має можливість не лише реалізації закладеної у дитинстві життєвої стратегії, а й її перетворення у відповідності з тими завданнями та перспективами, які постають у кожний окремий проміжок часу. Мудрик А.В. [3] виокремлює в якості механізму соціалізації екзистенціальний тиск. На нашу думку саме цей механізм може лежати в основі вибору та зміни життєвої стратегії особистості. Ситуації, в яких виникає можливість реалізації життєвої стратегії спричиняють в особистості, не завжди усвідомлених, процес пошуку екзистенціальних цінностей та прийняття життєвого рішення у відповідності до тої цінності, яка зараз є актуальною. Людське життя умовно можна поділити на періоди відносної стабільності, коли відбувається реалізація раніше обраної життєвої стратегії та ситуації тимчасового дисбалансу у яких саме і відбувається свідомий або неусвідомлений вибір життєвої стратегії. Необхідність цього вибору виникає тоді, коли попередні плани або реалізувалися, або ситуація склалася таким чином, що для людини стала зрозумілою неможливість їх подальшої реалізації. Це породжує загострення екзистенційного тиску, змушує до неусвідомленого пошуку ознаки, за якою буде здійснюватись вибір та подальша реалізація обраного варіанту життєвої стратегії.

Таким чином ми можемо виокремити наступні механізми вибору життєвої стратегії:

1. Прагнення до самотності,
2. Уникання самотності,
3. Прагнення до свободи,
4. Уникання свободи вибору,
5. Пошук сенсу життя,
6. Втрата сенсу життя,
7. Прагнення до смерті,
8. Уникання смерті.

Розкриємо докладніше зв'язок цих механізмів з процесом вибору життєвої стратегії.

Прагнення до самотності може бути пов'язано індивідуально – типологічними особливостями особистості, а може виникати у певні періоди життєвого шляху, коли з'являється потреба в усамітненні, створенні більшої суб'єктивної дистанції між собою та соціальним середовищем. За наявності такого прагнення людина частіше реалізує свою життєву активність у вигляді хобі-реакцій, насамперед комп'ютерних ігор, шукає для себе роботу на умовах вільного контракту та дистанційного робочого місця, яка не потребує постійного спілкування з професійним оточенням. За умови стабільних умов зовнішнього середовища (постійна наявність такого типу робочих місць, підтримка з боку родини), людина може достатньо довгий період часу реалізовувати дію даного механізму.

Уникання самотності, дещо підвищена потреба до приналежності до якоїсь спільноти призводить, при конструктивному спрямуванні життєвої активності, до успішного професійного зростання, здобуття поваги з боку професійного оточення. Адаптивне спрямування життєвої активності може призвести до стабільного працевлаштування на виконавчій посаді, яка не має перспективи професійного або кар'єрного зростання, але забезпечує постійне відчуття приналежності саме до цього трудового колективу.

Прагнення до свободи, за умови перетворюючого спрямування життєвої активності, проявляється в успішній управлінській діяльності, яка дозволяє не обмежувати власну свободу вибору, та створювати своє підприємство у відповідності з власним його баченням. Прагнення до свободи у поєднанні з адаптивним спрямуванням життєвої активності може призвести до кардинальних життєвих перетворень, міграції до іншої країни, яка надає значно ширше поле для вільного вибору.

Уникання свободи вибору формує ставлення до самого себе не як до активного суб'єкта життєдіяльності, а як до пасивної жертви зовнішніх життєвих обставин. Дія цього механізму має захисний характер, що дозволяє уникнути відповідальності за недостатню реалізацію власних життєвих планів. За її застосування людина часто може обрати «випадкове» працевлаштування на будь-яке робоче місце за порадою знайомих, служби зайнятості та й просто за самим фактом наявності робочого місця. Такий спосіб професійного вибору сприймається як вимушений, зумовлений зовнішнім тиском, а сама робота – не як можливість самореалізації та задоволення, а як примусова діяльність. Цей же механізм може перешкоджати і зміні діяльності, професійному або кар'єрному зростанню, бо не передбачає самостійного вибору професійного розвитку. Невідповідність робочому місцю у поєднанні психологічною неможливістю його залишити сприяє професійній деформації працівників. Пошук сенсу життя спрямовує енергію особистості на духовний пошук або особистісне зростання. Втрата сенсу життя супроводжує довготривале безробіття та кризу нерезалізованих можливостей. Ці елементи життєвої стратегії сприяють появі анормії, а вона, в свою чергу не дає людині можливості для пошуку більш адаптивного варіанту життєвої стратегії.

Ще більш дезадаптивним елементами життєвої стратегії є варіанти руйнівної або саморуйнівної поведінки, яка зумовлена прагненням до смерті. Бажання ж залишити щось після себе, досягти «безсмертя», сприяють творчій самореалізації або реалізації ідеї повторного народження в процесі перенавчання та міни професійної ідентичності. У таблиці 2 відображено зв'язок між механізмами вибору на подальшою реалізацією елементів життєвої стратегії.

Мотивація вчинку самоперетворення виникає у відповідь на вищеперераховані ситуації зміни ідентичності (професійної, етнічної, релігійної тощо). Наявність розбіжностей між вимогами та ресурсами на рівні особистості й оточуючого середовища викликає почуття незадоволеності, фрустрації, тривоги. Це спонукає людину до вчинку самоперетворення або ж відмови від нього. В осіб з низьким рівнем загальної адаптивності та низьким вчинковим потенціалом виникає потреба не до самоперетворення, а до втечі від реальності дезадаптуючої ситуації. Ці люди використовують механізми неконструктивного психологічного захисту, насамперед відмову, регресію, знецінювання; часто вживають алкоголь або наркотичні речовини, іноді

У кінці XX – початку XXI ст. глобалізаційні трансформації, екологічні проблеми, полікультурні тенденції у світі сприяли запровадженню радикальних змін і у вітчизняній професійно-педагогічній освіті. Україна, по мірі становлення демократичного суспільства, стає активним учасником міжнародних процесів спрямованих на модернізацію освіти.

В. Паламарчук визначає, що генетично виникнення інновацій пов'язано із трансформаціями в суспільстві, реформами, прогресивними рухами, сплесками сонячної активності (за Чижевським), процесами в ноосфері (за Вернадським). Тенденція розповсюдження інновацій полягає в тому, що освіта, за законами синергетики поглинає інновації і змінюється лише частково (структурно, функціонально, змістовно). Тому „необоротної стабілізації” педагогічного середовища не відбувається. Інновація далеко не завжди реалізується. Це залежить від багатьох чинників (соціальних, політичних, економічних, психологічно-педагогічних, особистісних, гігієнічних та ін.) [21].

Сучасні вітчизняні дослідники С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Грибанов, Р. Гуревич, С. Сисоєва, В. Химинець, Л. Хоружа. Акцнтують увагу на особливостях впровадження освітніх інновацій у професійно-педагогічну освіту. Теоретичний аналіз сучасних досліджень згаданих авторів дає змогу визначити, що утвердження пріоритету інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти засновано на модернізації всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень студентів, підготовки педагогічних кадрів для викладання у педагогічному ВНЗ, управління, фінансування тощо); нормативного забезпечення інноваційної політики галузі; формуванні інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси. Інновації у педагогічному ВНЗ передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення наукових конференцій, семінарів, різноманітних тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Створення та освоєння нових концепцій, технологій навчання з посиленою організацією самостійної роботи студентів розуміється не стільки як реалізація в освіті антропологічних і філософських концепцій людини і культури, що було характерно для другої половини минулого століття, скільки як відповідь на виклики часу, враховуючи вимоги ринкової економіки й сучасні цивілізаційні процеси – підготовку майбутнього вчителя до самоосвіти, навчання впродовж всього життя.

Взагалі існують такі класифікаційні критерії оцінки нововведень у педагогічному ВНЗ: масштаб перетворень ВНЗ (нововведення можуть здійснюватися на рівні факультету або всього закладу, охоплювати структуру управління, форми організації навчально-професійної та науково-дослідної діяльності студентів, освітні технології, сферу міжнародної співпраці тощо); ступінь глибини перетворень, що здійснюються (це стосується всіх елементів і ланок ВНЗ – навчальних дисциплін, діяльності викладачів та студентів, організацію відбору абітурієнтів, створення університетських комплексів); ступінь новизни за чинником часу (нововведення можуть класифікуватися, як

навчальних загальноосвітніх закладах, а також історико-педагогічних тенденцій у цій сфері” [19, с. 15].

Історію походження інновацій у вітчизняній професійно-педагогічній освіті пов'язують з періодом зародження експериментальної педагогіки (2-а пол. XIX ст.), науки про вивчення психологічних особливостей дитини, новітніх форм і змісту її навчання й виховання методами наукового пошуку [19, с. 16].

Період розвитку інноваційно-педагогічної сфери першої пол. XX ст. О. Савченко назвала етапом піднесення педагогічних систем гуманістичної спрямованості (М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе та ін.). Новаторськими ідеями цієї сфери стає розвиток комплексів інноваційного типу „науковий центр – експериментальна школа”, „університет – експериментальна школа”. Традиції української етнопедагогіки, реформаторські ідеї зарубіжної школи стали джерелом формування національної освітньої парадигми цього часу. Інноваційні пошуки 20-30 років XX ст. формувалися в умовах утвердження класових цінностей, розгорталися на основі експериментальної педагогіки у напрямі створення рефлексології та педології (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський); концепції естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістичної освіти (О. Музиченко); прагматичної педагогіки (Б. Манжос); вільного трудового виховання (Я. Чепіга); національного виховання (В. Дурдуківський).

Починаючи з 50-х до кінця 80-х років XX ст. інноваційні процеси почали широко досліджуватися в освіті різних країн, в тому числі і в Україні, причому в основному базувалися на концептуальних і методичних засобах культурної антропології. В Україні формується педагогічна система А. С. Макаренка, основними ідеями якої стало: формування радянської людини-комуніста в умовах соціалістичного середовища; колективістське виховання; свідомо дисципліна; поєднання поваги і відповідальності та ін. Знаходять своє відображення у підготовці майбутнього вчителя гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинського про необхідність піднесення людини як найвищої соціальної цінності, формування національної і людської гідності, розвиток творчих здібностей особистості на основі партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії та етичних цінностей [19].

У часи СРСР „система вищої педагогічної освіти виконувала, насамперед, функцію професійної підготовки, розподілу трудових ресурсів, а вже вторинне – освіти, при тому в університетах професійна підготовка вчителя відрізнялась від підготовки у середніх педагогічних закладах та педагогічних інститутах дослідницьким характером, доповнювалась продуктивними функціями – генеруванню нових знань, технологій, засобів їх отримання та розповсюдження, вирішенню інноваційних завдань” (Л. Губерський [20, с. 81–83]).

Інноваційні зміни кінця 80-х років – початку 90-х років потребували ціннісних змін, ломки структур і норм організації. Розвиваються такі наукові концепції: традиційна (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістична (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістична (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського „Я”).

вдаються до інших форм ескапізму — надмірної релігійності, ігрової залежності тощо. Така стратегія не приводить до реального вирішення проблеми, і рано чи пізно тимчасова психологічна дезадаптація переростає в стан стійкої соціально-психологічної дезадаптації, обтяженої залежною поведінкою.

Табл. 2

Зв'язок між механізмами вибору та елементами реалізації життєвої стратегії	
Механізми вибору життєвої стратегії	Базові елементи реалізації життєвої стратегії
Прагнення до самотності	Хобі-реакції
Уникання самотності	Робота в умовах «дистанційного» робочого місця Професійне зростання Стабільне працевлаштування на виконавчій посаді
Прагнення до свободи	Управлінська активність
Уникання свободи вибору	Міграція «Випадкове» працевлаштування Професійна деформація
Пошук сенсу життя	Особистісне зростання
Втрата сенсу життя	Духовний пошук Тривале безробіття Криза нереалізованих можливостей
Уникання смерті	Самореалізація, творче зростання
Прагнення до смерті	Зміна професійної ідентичності Делінквентна поведінка Адитивна поведінка

Мотивація досягнення та позитивний досвід самоперетворення створюють достатній мотиваційний потенціал для того, щоб людина усвідомила наявність ситуації тимчасової дезадаптації й обрала властиву їй стратегію здійснення вчинку самоперетворення. Ця стратегія може бути спрямована на зміну власних життєвих диспозицій, переконань, засобів діяльності. За інтернального спрямування вчинкової активності людина вважає себе джерелом проблеми та скеровує енергію на те, щоб якнайбільше відповідати вимогам оточення (якими вона їх уявляє). У разі екстернального спрямування активності індивід також здійснює процес самоперетворення, але з метою «добрати» необхідні ресурси для зміни оточення відповідно до власних потреб і цінностей. Коли ресурсів (фінансових, інформаційних, особистісних) стає достатньо, люди цього типу припиняють процес самоперетворення та починають активне перетворення оточення: міняють роботу, переглядають стосунки з друзями та колегами, започатковують власний бізнес тощо.

Крім внутрішнього чи зовнішнього спрямування активності індивіда, стратегії вчинку самоперетворення розрізняються і за спрямуванням (на зростання чи мінімізацію). У випадку превалюючої тенденції до зростання індивід прагне до збільшення власних ресурсів і ресурсів середовища. Якщо ж домінуючою є тенденція до мінімізації, економії наявних ресурсів, то творча

енергія самоперетворення спрямовується на зменшення вимог як зі свого боку, так і з боку оточення (відмова від ризикованого просування кар'єри, економія грошових коштів, мінімізація соціальних контактів тощо).

Використання будь-якої з означених стратегій самоперетворення має наслідком стабілізацію, виникнення ситуації адаптованості — динамічної рівноваги між наявними вимогами та ресурсами. У рамках післядійового етапу відбувається осмислення й оцінка вчинку самоперетворення. Він сприймається як суттєва подія життєвого шляху особистості, отриманий досвід може стати основою для подальших вчинків схожого спрямування. Поєднання параметрів базових диспозицій, спрямування життєвої активності та зовнішнього компонента адаптеми гіпотетично приводить до виникнення індивідуальної реакції на життєву та професійну кризу, що створює базові елементи життєвої стратегії.

Поєднання ситуації з властивою для даної особистості спрямованістю життєвої активності буде зумовлювати наступний елемент життєвої траєкторії до виникнення нової ситуації тимчасової дезадаптації. Суб'єктна активність особистості може бути спрямована на рефлексію власного стилю адаптивної активності та розширення діапазону поведінки, що здійснюється за допомогою вчинку самоперетворення.

Висновки. З метою досягнення гнучкості реагування у ситуаціях дезадаптації, особистості необхідно оволодіти вмінням усвідомлення та трансформації звичної системи життєвих диспозицій, що була засвоєна в процесі соціалізації. Таким чином у даному варіанті ситуативного підходу (що поєднує вчинкову парадигму та принцип варіативності) в якості об'єкта вчинку виступає стратегія адаптивної активності в конкретній ситуації, а суб'єктом є особистість, здатна обирати та впливати на власні стильові особливості.

Резюме. У роботі виявлено систему взаємозв'язків між життєвою стратегією, життєвим стилем, життєвою перспективою. Використовується ситуативний підхід та вчинкова парадигма. У рамках дослідження сформульовано перевірено такі припущення: на формування індивідуальної життєвої стратегії впливає соціокультурна та професійна система переконань, індивідуально-типологічні особливості особистості та спрямованість життєвої активності людини. **Ключові слова:** життєвий стиль, безробіття, соціальна адаптація, вчинок.

Резюме. В работе выявлена система взаимосвязей между жизненной стратегией, жизненным стилем, жизненной перспективой. Используется ситуативный подход и поступков парадигма. В рамках исследования сформулированы следующие допущения: на формирование индивидуальной жизненной стратегии влияет социо-культурная и профессиональная система убеждений, индивидуально - типологические особенности личности и направленность жизненной активности человека. **Ключевые слова:** жизненный стиль, безработица, социальная адаптация, поступок.

Summary. The paper revealed the relationship between the system of life strategy, life style, life prospects. Use situational approach and behavior paradigm. As part of the research are presented the following assumptions: the formation of individual life strategies affect the socio-cultural and professional belief system, individually - typological features of the personality and direction of human life activity. **Keywords:** lifestyle, unemployment, social adaptation, act.

створенню свого освітнього простору (Я-простору) і є освітньою інновацією, утверджує автор. Дослідниця доводить, що за таких умов освіта починає розглядатися людиною як залежна від нього самого, обумовлена її самої галузь життя, діяльності... Результатом освітніх інновацій виступає не здійснення нововведень, а „визначені, прийняті та створені самою людиною норми і форми освіти, освітній простір, а також сама людина, її зміни, її освіта” [17, с. 5–6].

Як рушійна сила розвитку суспільства, продуктів його діяльності, прогресу в цілому, так і самої людини слово „інновація” дуже багатогранно і складно піддається жорсткій інтерпретації; істотна відмінність між різними визначеннями поняття „освітня інновація” полягає в тому, якого підходу дотримується дослідник. Аналізуючи думки вітчизняних та російських дослідників як ступені пізнання, певний підсумок наукової пізнавальної діяльності, відзначаємо, що поняття „освітня інновація” ще не є усталеним у педагогіці, вітчизняній зокрема.

Мета статті – ознайомити читачів з теоретичними основами впровадження освітніх інновацій у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-педагогічна освіта являє собою систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи, інших навчально-виховних закладів, педагогічних коледжів, університетів; у широкому розумінні підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті підготовки [18, с. 252]. Водночас вона спрямована на формування нових життєвих установок студента, професійну підготовку сучасної генерації учителів, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, здатні до співробітництва, мобільні, з розвиненим почуття відповідальності за долю країни та її молодого покоління.

На шкалі значення інноваційності для визнання суспільної цінності результату діяльності освітня діяльність займає максимальну позицію серед усіх видів суспільної діяльності. Освітня діяльність є тією сферою, в якій мета функціонування визначається як отримання нового, зміни того знання, яке вже існує. Сучасний педагогічний ВНЗ, як освітня структура з посиленою науковою складовою, одночасно є і центром, в якому створюється нове наукове знання. Саме це є відправною точкою циклу розгортання інновацій у педагогічному ВНЗ, де існує розвинута підсистема признання інноваційності результатів освітньої діяльності суб'єктів.

Система вищої педагогічної освіти, як системний об'єкт і як підсистема суспільства здатна історично змінюватися залежно від конкретних етапів розвитку суспільства, а також має і власні механізми стабільності, спадкоємності У відповідності з цими періодично відбувається переорієнтація цілей, функцій і пріоритетних напрямів її розвитку. О. Дубасенюк вказує, що „інновації, які посягають на освітні основи, відторгаються науковим суспільством. Ця подвійність характерна для всієї інноваційної діяльності”. Автор також визначає особливість подвійної спрямованості інновацій в системі професійно-педагогічної освіти: „зміни не тільки в системі власне педагогічної підготовки, але й обов'язкове врахування змін, що відбуваються у всіх типах

вказуючи, що освітні інновації впроваджуються з метою „якісної зміни мети, структури, змісту, форм і методів навчання, виховання й управління” [12, с. 6].

Лабораторією соціально-психологічних технологій НАПН України досліджуються психотехнологічні складові формування у громадській думці позитивного образу освітніх і суспільних інновацій. Аналізуючи результати проведеного дослідження, О. Петрунько докладає, що „головну інтенцію освітніх інновацій є впровадження в освітній процес з метою його вдосконалення „чогось нового”: 1) нових законів, норм, правил; 2) нового інструментарію (методів, способів, засобів, прийомів); 3) нових змістових одиниць навчання (навчальних предметів, модулів). Проте, як дорослі респонденти (викладачі), так і студентська молодь мають досить приблизні і суперечливі уявлення про цілі і завдання тих інновацій, що наразі впроваджуються в освітньому просторі” [13].

Проведений аналіз російських досліджень доведе, що інновації в освіті необхідна умова розвитку освітньої діяльності суб'єкту. Так, В. Слободчиков, приділяючи увагу впливу змін на особистість, зазначає, що поняття „інновація” охоплює не стільки створення та розповсюдження нововведень або новизни, скільки характеризує зміни у складі діяльності, життя, стилі мислення, які з ним пов'язано [14, с. 5–15.].

А. Хуторської у навчальному посібнику для студентів ВНЗ „Педагогическая инноватика” пише, що „під інноваціями в освіті розуміються нововведення – цілеспрямовані зміни, що вносять в освіту нові елементи, і викликають її перехід з одного стану в інший. Освіта розглядається як соціально, культурно та особистісно детермінована освітня діяльність, у процесі зміни (оновлення) якої включений суб'єкт цієї діяльності” [15].

Т. Новікова розуміє „інновацію в освіті” як продукт творчості, який полягає у змінах, володіє новизною і соціальною значимістю, є керованим, проєктованим і контрольованим. Дослідниця визначає, що специфіка інновацій в освіті є в тому, що „предметом” інноваційної діяльності є зміни в особистості, яка „володіє неповторними особливостями і постійно розвивається”; „інновації мають високий ступінь суб'єктивності досліджуваного і оцінюваного предмета (особи) і, як наслідок, непередбачуваністю результатів інноваційної діяльності; необхідного прийняття нововведення суспільством, його схвалення; інновація реалізується за допомогою інноваційних проєктів і володіють циклічністю розвитку [16]. Авторка визначає такі основні тенденції, які сприяють розвитку сучасної освіти: становлення відкритого освітнього середовища; індивідуалізований характер освіти, що дозволяє взяти за увагу особистісні характеристики того, хто навчається; утвердження самоосвіти і самонавчання як ведучу форму освіти; компетентнісний підхід, який спирається на генералізовані вміння і самоосвітню готовність і включає практичний контекст, який має певну ступінь універсальності; відкрита, гнучка, індивідуалізована неперервна освіта людини протягом всього життя; глобальність, сутність якої в постійній конвергенції (інтеграції) все ще сутнісно різних освітніх соціумів Г. Прозументова розрізняє поняття „інновації в освіті” та „освітні інновації”. Досліджуючи освітню інновацію як складову інновацій в освіті, дослідниця характеризує її як „не тільки зміни або нововведення в освіті, але такі зміни, які здійснюються за волею самої людини; зміни, коли людина робить свою освіту предметом особистісної участі, турботи, впливу. Діяльність людини по

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Жизнь как творчество / [Отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович] – К.: Наук. думка, 1985. – 302 с.
3. Киричук О. В. Основы психологии: підручник; [за загальною редакцією О. В. Киричука, В. А. Роменця]; (Видання п'яте, стереотипне). – К.: “Либідь”, 2002. – 632 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М.: Издательство "Академия", 2006 - 304 с.
5. Роменец В. А. Вчинок і світ людини / В. А. Роменец - Основы психологии: підручник. -К.: “Либідь”, 1995. – С. 83-402.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Савельева-Рат Е. А.,

*ст. преподаватель кафедры психологии и практической психологии
Крымского гуманитарного факультета НПУ имени М. П. Драгоманова*

Постановка проблемы. В современных условиях переоценки ценностей в обществе проблема содержательного аспекта высшего образования затрагивает не столько усвоение профессиональных знаний и навыков, сколько личностное развитие студентов, формирование их ценностных ориентаций. Известно, что ценностные ориентации, являясь важнейшей составляющей личности, выступают в качестве регулятора ее социального поведения, определяя выбор профессиональной деятельности и строение ее мотивационной сферы [1]. Эта проблема приобретает особую актуальность, когда речь идет о подготовке специалиста в системе «человек-человек». Поскольку в этом случае профессиональная деятельность ориентирована непосредственно на личность другого, то от уровня развития системы ценностных ориентаций специалиста во многом зависит качество и эффективность оказываемых им услуг. Особенно это касается так называемых помогающих профессий, среди которых следует отметить профессию психолога.

Через изучение системы ценностных ориентаций специалиста, согласно мнению Э. Ф. Зеера, становится возможным осуществить анализ личности профессионала. Так, в зависимости от структуры ценностных ориентаций личности, сочетания и степени предпочтения относительно других ценностей, можно определить, на какие цели направлена ее профессиональная деятельность [5, 100-101]. Отметим, что ценностные ориентации личности существенно влияют на все стороны профессиональной деятельности, поскольку выражают ее сознательное отношение к социальной действительности и определяют ее мотивацию. Однако приходится констатировать, что исследования в этой области немногочисленны.

Таким образом, целью нашего исследования является экспликация особенностей ценностных ориентаций студентов-психологов в процессе обучения в вузе.

Анализ исследований и публикаций. Особенности профессиональной деятельности психолога предполагают наличие соответствующих

професійно важких якостей, описуваних в роботах цілого ряду зарубіжних і вітчизняних психологів, таких як Г. С. Абрамова, А. Е. Айви, М. Б. Айви, Н. В. Бачманова, А. А. Бодалев, А. Ф. Бондаренко, Р. Б. Кеттелл, К. А. Рамуль, К. Роджерс, Л. Саймек-Даунинг, А. В. Серий, Н. А. Стафурина і др. Аналіз трудов вищеперечислених авторів показав, що к числу визнаваних значимих в професії психолога якостей можна віднести: здатність до емпатії, позитивне ставлення до інших, комунікабельність, незалежність, креативність, гнучкість, соціальний інтелект, позитивну «Я-концепцію», рефлексивність і др.

В частині А. Ф. Бондаренко, відзначає особу значимість для практикуючого психолога приверженності вищим морально-етическим цінностям. По думці автора, значимість етичної проблематики в даному випадку визначається тим, що вона грає провідну роль в формуванні особистості - деонтологічного - менталітету цілої професійної групи [2].

А. В. Серий вказує, що в структурі професійно значимих якостей практичного психолога важке місце займають ціннісні орієнтації. Так, показано, що у практичних психологів з високою ступенем вираженості професійно значимих якостей обов'язково присутній одночасна спрямованість на цінності-цілі професійної самореалізації (активна діяльна життя і цікава робота), які реалізуються за допомогою інструментальних цінностей прийняття інших людей і цінностей безпосереднього відчуження [9]. Домінування вказаних вищих цінностей в індивідуальній ієрархії і складає основу професійної системи цінностей психолога.

Розвиток професійно значимих якостей і ціннісних орієнтацій практичного психолога здійснюється в процесі відповідної професійної підготовки. Відзначимо, що навчання психології, як відзначають Дж. Фейдмен і Р. Фрейгер, відбувається на особистій і емоційно-напруженій основі студентів [11, 6].

При цьому розвиток професійно важких якостей і ціннісних орієнтацій практичного психолога здійснюється безпосередньо в процесі навчання. Однак сам навчальний процес орієнтований, передусім, на оволодіння технологією професії. При цьому навчальний процес, як правило, представляє собою цикл семінарів або групової роботи, присвячений питанням професійної ідентичності, життєвим цілям, кризам в житті студентів, їх особистим проблемам. Ці питання вирішуються в ході навчання практичними прийомами психологічного консультування, які відпрацьовуються на матеріалі проблем, пред'являються самими учасниками групи; також і сама процедура терапії стає предметом аналізу учасниками [3, 38].

Дані принципи психологічної підготовки, поширені в Заході, а також проблеми, пов'язані з їх реалізацією в вітчизняній практиці, докладно розглядаються в роботах І. А. Володарської, Ц. П. Короленко, Н. М. Лізунової, І. Ю. Малисової, В. В. Макарова, Е. А. Спіркиної і др. [4; 6; 8; 10].

Слід відзначити, що в свідомості людини особистісні цінності виступають як ціннісні орієнтації. Незважаючи на специфіку підходів до розгляду проблеми ціннісних орієнтацій, багато дослідників сходяться на думку, що система ціннісних орієнтацій в багатьох

управлінських умовах, що комплексно дозволяють виявити і забезпечити педагогічну ініціативу, здійснити науково-методичний супровід освітніх новацій" [6, с. 29].

І. Гавриш пише, що „сутність інноваційного підходу до розвитку національних освітніх систем полягає в тому, що визначальним чинником успішності сучасної людини визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення" [7, с. 18]. У високорозвинених країнах, зазначає дослідниця, отримали визнання дослідницько-орієнтована педагогічна освіта, програми підготовки „вчителя-вченого", „вчителя-дослідника", „вчителя-рефлексивного практика", але цілісної системи інноваційної педагогічної освіти, яка б виявилася спроможною забезпечити підготовку майбутніх учителів як особистостей із високим інноваційним потенціалом, здатних успішно здійснювати навчання й виховання учнів за інноваційною освітньою моделлю, сьогодні у світі ще не існує [7, с. 19].

В. Докучаєва, досліджуючи теоретико-методичні засади проектування інноваційно-педагогічних систем, визначає, інновацію як процес, а нове як результат, який „подається у вигляді знову створеної інноваційної педагогічної системи, яка, у свою чергу, слугує детермінантою подальших змін для досягнення більш значущих цілей" [8, с. 15].

Обґрунтовуючи підхід до системної класифікації інновацій в освіті, Л. Буркова пише: „Освітні інновації стосуються системи освіти, її структур, освітніх процесів, що в ній відбуваються, тому спрямовані на реалізацію цілей і задач освітнього рівня – поліпшення якості освіти, освітніх послуг. Вони охоплюють всі сторони й процеси, пов'язані з цією системою та її структурами. Це управлінські, організаційні, економічні, соціальні, культурні, наукові, педагогічні, психолого-педагогічні аспекти й проблеми в освіті" [9, с. 19].

На думку М. Артюшиної інновації в освіті стають необхідною умовою розвитку вищого навчального закладу; впровадження інноваційно-орієнтованого підходу у професійну підготовку орієнтує майбутнього фахівця не тільки до професійної інноваційної діяльності, а також „до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності" [10, с. 18]. Дослідниця пропонує комплексну стратегію інноваційного розвитку, яка буде забезпечувати розвиток особистості як суб'єкту інноваційної діяльності на рівні діяльного (максимальна реалізація у навчальному процесі інноваційної діяльності, надання навчальному процесу та процесу професійної підготовки творчого, інноваційного характеру), особистісного (забезпечення прояву і розвитку інноваційних особистісних властивостей, навчання людини засобом прояву й вдосконалення своїх переваг і можливостей) та соціального компонентів (створення інноваційного навчального середовища).

Різні аспекти інновацій в освіті як системного утворення, проблеми їх впровадження стали предметом дослідження в ряді вітчизняних кандидатських дисертацій. Так, Л. Петриченко вказує, що „інновація як підсистема цілісної педагогічної системи має сенс, якщо вона гуманістична, спрямована на створення для учнів можливостей для саморозвитку й самореалізації" [11, с. 6].

В. Малихіна, через розмежування освітнього і педагогічного процесу розрізняє сутність понять „освітня інновація" і „педагогічна інновація",

Н. Бібік, Л. Даниленко, Н. Кічук, О. Пехоти, О. Савченко, В. Семиченко та ін.. Досліджують особливості впровадження освітніх інновацій у професійно-педагогічну освіту С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Грибанов, Р. Гуревич, С. Сисоєва, В. Химинець, Л. Хоружа та ін.

У науковій літературі, словниках термін „інновація” розглядається край неоднозначно. Так, у енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя „інновація” розглядається як слово, що має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: „власне ідеї та процесу її практичної реалізації” [2, с. 338–340].

Визначення терміну „інновація” на державному рівні дає Закон України „Про інноваційну діяльність”: „Це новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентноздатні технології, продукція чи послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери” [3].

Протягом останнього десятиріччя (2005–2012 рр) вітчизняними дослідниками зроблені значні кроки вперед у дослідженні і уточненні термінологічного поля освітньої, педагогічної інноватики, у тому числі, визначенню понять „інновація в освіті”, „освітня інновація”, „інноваційний процес”. Так, О. Попова інновації в освіті розглядає як нововведення, що досліджуються у двох планах: широкому (як цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння інновацій) і вузькому (як кінцевий результат реалізації конкретного інноваційного процесу) [4].

Л. Даниленко визначає, що „інновація в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращання) суб’єкта та об’єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення” [5, с. 14]. Авторка трактує освітні інновації як нововведення, що істотно змінюють результати освітнього процесу, а педагогічні інновації – як такі, які змінюють педагогічний процес. Дослідниця надає класифікацію освітніх інновацій за складовими (педагогічні, науково-виробничі, соціально-економічні), основними компонентами освітнього процесу (педагогічні або навчально-виховні, організаційні або власне управлінські), масштабністю перетворень (масштабні, локальні). Л. Даниленко вказує, що ядром, основою будь-якої інновації є нова ідея; її джерелом – дослідницька діяльність вченого або пошукова практика вчителя, керівника, колективу школи; носієм інновації – творча особистість, експериментатор-дослідник.

Л. Ващенко, аналізуючи термінологічне поле педагогічної інноватики, зазначає, що „інноваційний процес – це цілеспрямована організація творення, впровадження та поширення нового (змісту, засобу, методу, форми, елементу), з метою змін в освітньому середовищі (школи, регіону, держави) та переходу освіти в систему нової якості; управління інноваційними процесами – процес інноваційних змін, що забезпечує взаємозв’язок усіх компонентів системи, ефективність етапів якого досягається шляхом оновлення управлінських функцій, поданих у трьох блоках (стратегічно-цільовому, організаційно-управлінському, соціокультурному) та задоволення потреб особистості в якісній освіті; інноваційне середовище – сукупність нормативно-правових, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та організаційно-

определяет формирование личности человека.

Как видно, изучение социально-психологических аспектов особенностей усвоения профессии психолога студентами вуза необходимо именно с определения специфики их ценностных ориентаций.

В этой связи становится очевидным, что в ценностях современных студентов важной становится их направляющая функция, т.е. в каком направлении будут разворачиваться проявления активности личности, определяется ее ценностями.

И, по нашему мнению, в процессе обучения в вузе изучение особенностей ценностных ориентаций у студентов дает возможность организовывать им психологическую поддержку и корректировать саму систему ценностных ориентаций личности с целью личностно-профессионального развития будущих психологов.

Изложение основного материала. В исследовании приняли участие студенты второго курса Крымского гуманитарного факультета имени М.П. Драгоманова, специальность «Психология» (29 чел.). В качестве психодиагностической методики был использован тест М. Рокича (модифицированный вариант Д. А. Леонтьева). Как отмечает Д. А. Леонтьев, индивидуальная иерархия ценностных ориентаций, как правило, представляет собой последовательность достаточно хорошо разграничиваемых «блоков». Автор приводит возможные группировки ценностей, объединенные в блоки по различным основаниям и представляющие собой своего рода полярные ценностные системы [7].

Для получения дополнительной диагностической информации нами были введены в список ценностей-целей еще две ценности - «личностное развитие» и «профессиональное развитие», и в список ценностей-средств - «технологическая подготовка» и «наличие профессионально значимых личностных качеств».

Для анализа полученных результатов для каждой из ценностей рассчитывалось среднее значение ранга по данным всей группы. Затем в соответствии со средними значениями первичных рангов ценности подвергалось вторичному ранжированию. Также рассчитывался «вес» каждого блока как среднее значение рангов входящих в него ценностей.

Следует отметить, что анализ «блоковой» структуры ценностных ориентаций студентов позволяет уточнить существующие между отдельными ценностями взаимосвязи, а также их место и роль в общей иерархии ценностей личности. В этом случае все терминальные ценности (ценности-цели) объединяют в «блоки» в зависимости от того или иного основания. Для ценностей-целей такими «блоками» являются следующие четыре оппозиционные их пары: «конкретные и абстрактные ценности», «ценности профессионального самоопределения и личной жизни», «индивидуальные ценности и ценности межличностных отношений», «активные и пассивные ценности».

Инструментальные ценности (цели-средства) также делятся на четыре «блока». В первый «блок» входят «этические ценности, ценности межличностного общения и профессиональной самореализации. Во второй «блок» - «индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности». Третий «блок» представляют ценности «самоутверждения и ценности принятия других», четвертый блок - «интеллектуальные ценности и

ценности непосредственно-эмоционального мироощущения».

Обобщенные по группе данные о мнениях студентов относительно того, какие ценности отражают базовые стороны профессии психолога и важны для студента лично, представлены в табл. 1 (терминальные ценности) и 2 (инструментальные ценности).

Рассмотрим сначала ценности, которые, с точки зрения студентов, являются наиболее важными (заняли первые места в ранге ценностей). Единодушно студенты указали, что и для профессиональной деятельности в качестве психолога, и для них лично на первом месте находится «здоровье». Однако по количественному показателю (среднее арифметическое) в системе личностных ценностей этот показатель получил более высокую значимость (средний балл 4,9, тогда как в профессиональных ценностях он составил 5,93).

Таблица 1

Сводные результаты терминальных ценностей студентов-второкурсников (среднее арифметическое и ранг)

№ п/п	Ценности	Для психолога		Для Вас лично	
		Среднее арифметическое	Ранг	Среднее арифметическое	Ранг
1.	Активная, деятельная жизнь	8,10	5	7,97	4-5
2.	Жизненная мудрость	7,17	4	7,48	2
3.	Здоровье	5,93	1	4,90	1
4.	Интересная работа	9,10	7	9,83	9
5.	Красота природы и искусства	15,69	20	14,48	20
6.	Любовь	12,07	14	8,66	7
7.	Материально обеспеченная жизнь	12,17	15	12,41	15
8.	Наличие хороших верных друзей	12,31	16	8,79	8
9.	Хорошая обстановка в стране, в нашем обществе, сохранение мира между народами	12,72	17	12,93	18
10.	Общественное признание	10,03	8	12,66	16
11.	Познание	10,21	9	11,28	11
12.	Продуктивная жизнь	10,90	10	10,69	10
13.	Творчество, развитие	10,93	11	11,45	12
14.	Удовольствия, развлечения, приятное необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей	15,00	19	12,76	17
15.	Свобода	11,93	13	11,83	14
16.	Счастливая семейная жизнь	11,14	12	11,76	13
17.	Равенство между людьми, счастье других	12,83	18	13,62	19
18.	Уверенность в себе	8,31	6	7,97	4-5
19.	Личностное развитие	6,55	3	7,93	3
20.	Профессиональное развитие	6,28	2	8,93	6

Совпали ранги (3 в обоих случаях) и по такой ценности, как «личностное развитие», хотя тут несколько иная картина по средним значениям. Оказалось,

УДК 378.012:001.895

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ратовська Світлана Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, докторант

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Враховуючи потреби часу, вища педагогічна освіта перетерплює значні зміни інноваційного характеру. Вона втрачає свою вузьку спрямованість і починає орієнтуватися на більш широкі знання та вміння, які відкривають шлях студенту не тільки до придбання більш високої професійної кваліфікації, але й до гнучкого пристосування до мінливих умов праці. Саме така опора дозволяє майбутньому вчителю творчо працювати, продовжити освіту та навчання впродовж всього життя. У зв'язку з цим закономірним явищем у педагогічному ВНЗ стають інновації.

Хоча, освітня система педагогічних ВНЗ має „відомий консерватизм, відповідно, спроби зміни окремих її елементів відбуваються повільно, еволюційним шляхом, в єдності традицій та інновацій” (В. Андрущенко [1, с. 4]). Незважаючи на позитивні моменти у багатьох випадках, впровадження інновацій у професійно-педагогічній освіті носить недостатньо продуманий і підготовлений характер, тобто масовість нововведень іноді не тільки не забезпечує підвищення якості освіти, але нерідко призводить до зворотного результату. У більшості випадків це полягає в неузгодженості впровадження локальних змін освітнього процесу з усією освітньою системою педагогічного вищого навчального закладу.

При тому впровадження нововведень в освітній процес дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами майбутнього вчителя в якісно новій професійно-педагогічній освіті, але, у той же час, можуть призводити до нової неузгодженості та посилювати існуючі, неусвідомлювані протиріччя, а отже потребують дослідження та визначення перспектив.

Нормативно-правову базу інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті складають: Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державна цільова комплексна програма „Учитель”, закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про інноваційну діяльність”, „Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки”, „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні”, „Про наукову і науково-технічну діяльність”, „Про авторське право і суміжні права”, „Про науково-технічну інформацію”, Державна національна програма „Освіта України XXI століття”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, „Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності”, Нова стратегічна програма європейського співробітництва в галузі освіти і навчання „Освіта і навчання 2020”, „Стратегія інноваційного розвитку України на 2009–2018 р. і на період до 2039 року”.

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні осмисленню науково-методологічних засад сучасної філософії освіти, нової освітньої парадигми присвячені дослідження В. Андрущенка, О. Глузмана, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кізіми, С. Клепка, Н. Ничкало, М. Романенка та ін. Формування інноваційних засад у підготовці майбутнього педагога за умови удосконалення його самостійної та професійно-практичної діяльності розкриваються у працях

дозволяють розробити модель цілеспрямованого процесу формування інформаційної культури бакалаврів з філології під час вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу.

Summary. The article is determined pedagogical conditions and defined the content of pedagogical conditions of formation of the information culture of Bachelor of Philology in the process of cycle of information and computer subjects.

Keywords: pedagogical conditions, information culture.

Резюме. В статті раскрыта суть поняття «педагогические условия» и определено содержание педагогических условий для формирования информационной культуры бакалавров филологии во время изучения дисциплин информационно-компьютерного цикла. **Ключевые слова:** педагогические условия, информационная культура.

Резюме. У статті розкрито суть поняття «педагогічні умови» та визначено зміст педагогічних умов формування інформаційної культури бакалаврів з філології під час вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу. **Ключові слова:** педагогічні умови, інформаційна культура.

Література

1. Сластенин В. А. Педагогика: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
2. Тверезовська Н. «Сутність та зміст поняття «педагогічні умови»» [Електронний ресурс] / Н. Тверезовська, Л. Філіппова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_3/Tverezovska.pdf.
3. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
4. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Ганин. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>.
5. Багдужева А.В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А. В. Багдужева. – Бурятский гос. ун-т. – Улан-Уде, 2006. – 23 с.
6. Капшук О. И. Педагогические условия подготовки курсантов к работе с подростками девиантного поведения / О.И. Капшук // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – Вип. 10. – Ч. II. – С. 195-198.
7. Бабенко Т. В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Т. В. Бабенко. – Кіровоград, 2008. – 22 с.
8. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. П. Значенко. – Київ, 2005. – 24 с.
9. Вишинська Г. В. Формування інформаційної культури особистості майбутнього офіцера: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 / Г. В. Вишинська. – Хмельницький, 2002. – 16 с.

что в контексте профессиональном студенты более ценят данное качество (6,55 баллов), чем в контексте личном (7,93). На втором месте в системе профессиональных ценностей – «профессиональное развитие» (6,28 баллов), а в ряду личных ценностей оно занимает шестое место (8,93). Ценность «жизненная мудрость» заняла 4 ранг в контексте профессиональном, и 2 – личном, «уверенность в себе» - соответственно 6 и 4 ранговые места. В обоих ракурсах привлекает студентов «активная, деятельная жизнь» (соответственно 4 и 4-5 ранговые места).

Рассмотрим теперь наименее значимые ценности (ранговые места от 13 до 20). Здесь отмечается достаточно близкое распределение качеств, как в профессиональном, так и в личном контекстах. Наименее значимой оказалась ценность «красота природы и искусства» (20-е ранговое место, при значениях баллов 15,69 и 14,48). Ценность «удовольствия, развлечения» получила 19 ранговое место в профессиональном ряду (15,0 баллов), и 17 (12,76) – в личном. Незначительно отличаются по ранговым значениям также ценности «равенство, счастье других» (соответственно 18 и 19 ранговые места), «хорошая обстановка в мире» (17 и 18 ранги) и «материальная обеспеченность жизни» (15 ранговое место).

Наибольшие расхождения отмечены по позициям «наличие друзей» (16 в системе профессиональных ценностей и 8 – личных), «общественное признание» (соответственно 8 и 16 ранги) и «любовь» (14 и 7). Интересно, что ценность «счастливая семейная жизнь» в обоих рядах занимает значительно более низкие ранговые места, чем «любовь» (12 и 13). Существенно отличается и значение ценности «общественное признание»: достаточно высоко признавая его в профессиональном ракурсе (8 ранг), студенты в личном аспекте помещают его на 16 место.

Как уже указывалось выше, для более четкого выявления взаимосвязи между профессиональной и личной линиями развития, в список ценностей-целей были введены две дополнительные ценности - «личностное развитие» и «профессиональное развитие».

Следует также отметить, что в иерархической структуре ценностей-целей ценности «личностное развитие» и «профессиональное развитие» входят в список достаточно значимых и для профессиональной деятельности психолога (3-й и 2-й ранг соответственно) и для личностного развития студента (3-й и 6-й ранг соответственно). Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что оба ряда ценностей-целей достаточно тесно связаны (его значение составило 0,84).

Как видно, личностное и профессиональное развитие будущего психолога на уровне целей достаточно связаны, хотя несколько выше роль личностного развития. Очевидно, это связано с тем, что в системе жизненных ориентаций студентов личное пространство представлено значительно шире профессионального.

Рассмотрим теперь, сохраняется ли тенденция достаточно близкой сопряженности, отмеченная при анализе ценностей-целей, на уровне выбора ценностей-средств. Иначе говоря, совпадают ли реально эти две линии развития в единой стратегии жизнедеятельности студента, или же они развиваются относительно независимо.

Из табл. 2 видно, что по сравнению с предыдущими данными, здесь отмечаются более заметные отличия в значимости отдельных ценностей.

Однако рассмотрим вначале совпадающие позиции. Так, ценность «образованность» получила близкие ранговые места (1 ранг в профессиональном ряду и 2 ранг – в личном). Достаточно близким оказался ранг ценности «самоконтроль» (соответственно 4 и 3 ранги). По остальным ценностям, занявшим первые ранговые места в профессиональном контексте, в личном плане отмечены более низкие значения. Ценность «наличие профессионально значимых личностных качеств» в профессиональном ряду заняла 2 ранговое место, а в личном – 9, ценность «рационализм» - 3 и 11, «исполнительность» - 6 и 19. Воспитанность заняла 1 место в личном ряду, тогда как в профессиональном – 5. Среди качеств, получивших наименьшие оценки значимости в профессиональном ряду – «чуткость», в личном же плане оно заняло 15 место. «Независимость» получила 17 место в сравнении с 8. Менее выражен разрыв в оценках по таким качествам, как «непримиримость к недостаткам других» (19 и 20 ранговые места), «высокие запросы» (16 и 12), «твердая воля» (18 и 17) и «технологическая подготовка» (15 и 18).

Таблица 2

Сводные результаты инструментальных ценностей студентов-второкурсников (среднее арифметическое и ранг)

№ п/п	Ценность	Для психолога		Для Вас лично	
		Среднее арифметическое	Ранг	Среднее арифметическое	Ранг
1.	Аккуратность	9,21	8	8,76	5
2.	Воспитанность	8,31	5	6,69	1
3.	Высокие запросы	12,24	16	11,28	12
4.	Жизнерадостность	11,34	14	8,69	4
5.	Исполнительность	9,03	6	12,59	19
6.	Независимость	12,62	17	9,72	8
7.	Непримиримости к недостаткам в себе и других	14,72	19	13,76	20
8.	Образованность	7,00	1	7,62	2
9.	Ответственность	10,31	10	9,48	7
10.	Рационализм	7,69	3	10,76	11
11.	Самоконтроль	8,00	4	8,38	3
12.	Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	10,45	11	11,34	14
13.	Твёрдая воля	12,93	18	12,38	17
14.	Терпимость к взглядам и мнениям других	9,72	9	10,41	10
15.	Широта взглядов	10,69	12	9,34	6
16.	Честность	11,24	13	11,93	16
17.	Эффективность в делах, трудолюбие, продуктивность в работе	9,03	7	11,31	13
18.	Чуткость	15,45	20	11,90	15
19.	Технологическая подготовка	11,86	15	12,55	18
20.	Наличие профессионально значимых личностных качеств	7,55	2	10,10	9

Г. Вишинська виділила такі педагогічні умови формування інформаційної культури майбутнього офіцера у ВВНЗ: визначення та диференціація завдань навчання інформатики, уточнення та структурування змісту навчальної програми з інформатики; обґрунтування етапності формування інформаційної культури офіцера, забезпечення міждисциплінарної взаємодії; індивідуалізація навчальної діяльності, модульна організація змісту навчального матеріалу, профільна конкретизація загальнотеоретичних знань та інструментальних навичок [9]. Досліджуючи проблему формування інформаційної культури майбутніх економістів у вищій школі, Н. Тверезовська та Л. Філіппова обґрунтували низку педагогічних умов, реалізація яких позитивно впливає на підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Науковці виділили такі педагогічні умови: створення сприятливого інформаційно-насиченого середовища, формування потреби оволодіння інформаційною культурою, забезпечення мотивації до вивчення і використання ІКТ у професійній діяльності, здійснення моніторингу процесу формування інформаційної культури, виховання потреби до самовдосконалення [2].

Таким чином, під педагогічними умовами формування інформаційної культури бакалаврів з філології будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних заходів, які забезпечують внесення прогресивних змін у цілісне функціонування професійної підготовки бакалаврів з філології з метою підвищення рівня сформованості інформаційної культури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з предмету дослідження дають нам підставу виділити такі педагогічні умови:

- створення сприятливого інформаційного освітнього середовища, яке забезпечить ефективність формування інформаційної культури бакалаврів з філології у процесі вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу;
- розроблення і впровадження навчально-методичного комплексу, який відповідає завданням формування інформаційної культури;
- індивідуалізація навчальної діяльності;
- модульна організація змісту навчального матеріалу;
- формування потреби оволодіння інформаційною культурою у студентів;
- забезпечення мотивації до вивчення і використання ІКТ у професійній діяльності;
- здійснення моніторингу процесу формування інформаційної культури у бакалаврів з філології під час вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу;
- цілісність та неперервність процесу формування інформаційної культури студентів;
- виховання потреби до постійного самовдосконалення у студентів;
- реалізація у процесі вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу принципів пріоритетності гуманістичних цінностей, демократизму, індивідуалізації, самопізнання та саморозвитку;
- забезпечення міждисциплінарної взаємодії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, система формування інформаційної культури бакалаврів з філології має бути цілісним та неперервним процесом і включати сукупність взаємопов'язаних заходів, які забезпечують внесення прогресивних змін у функціонування професійної підготовки. Виділені педагогічні умови

6) умови виконують роль правил, що забезпечують нормальне протікання діяльності (С. Брунова) [6, с. 196].

Н. Лантух під педагогічними умовами формування інформаційної культури розуміє комплекс заходів, які спрямовані на інформатизацію освітнього простору. Комплекс заходів включає: розробку змісту освіти на основі інтеграції інформаційних технологій; впровадження в освітній процес не лише традиційних проблемних та ігрових методів навчання, а і методів, заснованих на застосуванні інформаційних технологій; розвиток внутрішньої особистісної готовності студента до формування інформаційної культури шляхом виявлення і використання стимулів активізації пізнавальної діяльності студентів із застосуванням інформаційних технологій, які вибираються в залежності від типу особистості; вироблення певного стилю педагогічної діяльності викладачів, зорієнтованого на формування інформаційної культури у студентів [2].

До педагогічних умов формування інформаційної культури техніків-програмістів О. Романишина віднесла: створення інформаційного середовища, використання інформаційних технологій з метою збору, обробки, зберігання та використання інформації; активізацію самостійної пізнавальної діяльності студентів; володіння технологіями створення програмних продуктів [2].

О. Повідайчик, досліджуючи проблему формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки, обґрунтувала такі педагогічні умови: створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробку та використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами [2].

Т. Бабенко, досліджуючи проблему формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки, визначила такі педагогічні умови ефективного формування інформаційної культури майбутніх учителів історії: змістовна та методична оптимізація викладання фахових і професійно-орієнтованих навчальних курсів; введення до професійної підготовки майбутніх учителів-істориків спеціального курсу «Основи інформаційної культури майбутніх учителів історії»; інформатизація навчально-виховного та соціокультурного середовища у вищих навчальних закладах; активне запровадження ІКТ у практику професійної підготовки та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів історії; педагогічне ціле покладання процесу професійного становлення майбутніх учителів історії у контексті формування у них інформаційної культури; спрямування навчальної, науково-дослідної діяльності та педагогічної практики на формування зразків поведінки й діяльності майбутніх учителів у професійному й інформаційному середовищах; організація інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі на засадах цінностей інформаційної культури; організація спеціальної підготовки науково-педагогічних кадрів для управління процесом формування інформаційної культури майбутніх учителів історії [7].

О. Значенко виділила та обґрунтувала педагогічні умови підвищення рівня інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що полягають в особливостях організації єдиного освітнього середовища, встановленні науково-дослідних та організаційно-методичних взаємовідносин між викладачами університетів, учителями шкіл, студентами, молодими спеціалістами [8].

Наибольшие отличия отмечены по таким ценностям, как «жизнерадостность» (14 ранговое место в профессиональном, и 4 – в личном рядах), «исполнительность» (соответственно 6 и 19 ранги), «независимость» (17 и 8), «широта взглядов» (12 и 6) и «трудолюбие» (7 и 13). Коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил 0,48, что значительно ниже, чем при анализе ценностей-целей.

Таким образом, совпадение ценностей на целевом уровне не подкрепляется реальными тенденциями профессионального и личностного развития студентов - будущих психологов.

Рассмотрим полученные данные в более обобщенном виде – по соотношению отдельных блоков. Анализ соответствующих результатов (см. табл. 3-6) свидетельствует о том, что среди «блоков» ценностей-целей лично для студентов-второкурсников занимает блок «ценности профессиональной самореализации и личной жизни» (вес 9,1) и лишь 6-е место занимают ценности данного блока для профессии психолога (вес 10,5); 2-е место занимает блок «активные и пассивные ценности» для профессии психолога (вес 9,3) и на 3-м месте - лично для студентов (вес 9,4); на 4-м месте стоит блок «конкретных и абстрактных ценностей» для студентов лично (вес 9,7) и 5-е место - для профессии психолога (вес 9,9); блок «индивидуальные ценности и ценности межличностных отношений» заняли 7-е и 8-е места (вес 10,8 и 11,6 соответственно) лично для студентов и профессии психолога.

Проведем анализ результатов блоков ценностей-целей студентов-психологов подробнее. Как видно из табл. 3, в блоке «активные и пассивные ценности» высокий ранг будущими психологами присваивается таким ценностям как «жизненная мудрость», «активная, деятельная жизнь», «уверенность в себе» и «интересная работа». При этом ценность «жизненная мудрость» определяется студентами как наиболее важная для развития их личности, а в случае их профессиональной деятельности «падает» на 2 пункта. Подобная тенденция отмечается и при оценке других ценностей данного блока. Так, ценности «уверенность в себе» присвоен 4-й ранг рейтинга ценностей для студента лично и 6-й – для него как психолога; ценности «интересная работа» - 7-й ранг в профессиональной деятельности и 9-й для личностного развития студента. В целом, можно сказать, что уровень значимости этих ценностей оказывается высоким и приблизительно одинаковым как для личности, так и для профессиональной деятельности будущего психолога и может быть отнесен к группе «активных ценностей».

Таблиця 3

«Активные и пассивные ценности» в структуре терминальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Активная, деятельная жизнь	5	5
2.	Жизненная мудрость	4	2
3.	Интересная работа	7	9
4.	Красота природы и искусства	20	20
5.	Познание	9	11
6.	Продуктивная жизнь	10	10
7.	Свобода	13	14
8.	Уверенность в себе	6	4
	Вес	9,3	9,4

Ведущее значение в блоке «конкретных и абстрактных ценностей» отводится «здоровью». Такой ценности как «интересная работа» отводится в профессиональной деятельности психолога 7-й ранг и 9-й – для студента лично (см. табл. 4). Как одной из наиболее важных ценностей для развития их личности студентами отмечается «наличие хороших верных друзей» - 8-й ранг, а в случае их профессиональной деятельности данной ценности отведен лишь 16-й ранг. 9-й ранг рейтинга в профессиональной деятельности отводится студентами ценности «познание».

Таблица 4

«Конкретные и абстрактные ценности» в структуре терминальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Здоровье	1	1
2.	Интересная работа	7	9
3.	Наличие хороших верных друзей	16	8
4.	Познание	9	11
5.	Творчество, развитие	11	12
6.	Свобода	13	14
7.	Счастливая семейная жизнь	12	13
	Вес	9,9	9,7

В блоке «профессиональной самореализации и личной жизни» основную позицию у студентов-второкурсников занимают такие ценности как «здоровье»; «активная, деятельная жизнь» и «интересная работа» (см. табл.5). При этом в плане личностного развития будущие психологи также выделяют ценности «здоровье» и «активная, деятельная жизнь» и «любовь».

Таблица 5

«Ценности профессиональной самореализации и личной жизни» в структуре терминальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Активная, деятельная жизнь	5	5
2.	Здоровье	1	1
3.	Интересная работа	7	9
4.	Любовь	14	7
5.	Наличие хороших верных друзей	16	8
6.	Продуктивная жизнь	10	10
7.	Творчество, развитие	11	12
8.	Удовольствия, развлечения	19	17
9.	Счастливая семейная жизнь	12	13
	Вес	10,5	9,1

В «блоке» «индивидуальные ценности и ценности межличностных отношений» важное значение для студентов как будущих специалистов и как личности имеют «здоровье», «активная, деятельная жизнь» и «уверенность в себе».

Как видно из приведенных таблиц, в иерархии терминальных ценностей здоровье для будущих психологов является «сквозной» значимой ценностью и занимает 1-е место среди трех вышеописанных «блоков» ценностей, по сути, являясь высшей жизненной ценностью. Следует также отметить, что

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови».

Деякі науковці визначають термін «педагогічні умови» як певну обставину чи обстановку яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, системи якостей особистості.

О. Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [2].

А. Найн стверджує, що педагогічні умови — це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань. І. Аксаріна погоджується з визначенням А. Найн і зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які створюються свідомо в освітньому процесі і забезпечують найбільшу ефективність протікання даного процесу [2].

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [3].

Н. Пархоменко розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та педагогічних прийомів.

А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: 1) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; 2) внутрішні: індивідуальні властивості студента (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

Як сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для забезпечення цілеспрямованого виховного і освітнього процесу розглядає педагогічні умови Є. Ганін. При цьому застосовують сучасні інформаційні технології, що забезпечує формування особистості, наділеної певними якостями [4].

А. Багдугеєва називає педагогічні умови обставинами процесу навчання і виховання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [5, с. 12].

Отже, науковці по різному трактують поняття «педагогічні умови». На основі аналізу літератури О. Капшук визначила наступні ознаки поняття «умова», в тому числі і «педагогічна умова». Отже, педагогічна умова це:

1) сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, які спрямовані на вирішення поставлених задач (А. Найн);

2) сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності (В. Андреев, С. Ожегов);

3) умови — це те, що забезпечує найбільш ефективне протікання цього процесу діяльності;

4) умови представляють собою єдність суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища (В. Андреев);

5) умови виражають відношення предмета до явища, що його оточують, без яких він не може існувати (І. Фролов);

Зміст поняття «інформаційна культура особистості», з філософської точки зору, розкривається в роботах В. Кайміна, В. Семенова, Е. Смирнова, А. Суханова, А. Урсула, І. Яглома.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті — визначити педагогічні умови, які забезпечать формування інформаційної культури бакалаврів з філології. Завдання статті: визначити сутність поняття «педагогічні умови», розкрити зміст педагогічних умови формування інформаційної культури бакалаврів з філології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному тлумачному словнику української мови «формування» визначається як «дія зі значення «формуватися» надавати чому-небудь певної форми, вигляду, тощо». У педагогічній літературі «формування» визначається як: процес розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища, цілеспрямований розвиток особистості або яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання і навчання; процес становлення людини як суб'єкта і об'єкту суспільних відносин; становлення, придбання сукупності стійких властивостей і якостей; формувати – означає надавати форму чому-небудь, стійкість, закінченість, певний тип.

Погоджуючись з точкою зору В. Сластеніна, під формуванням будемо розуміти процес надбання сукупності стійких засобів і якостей особистості [1, с. 119].

Нагальною проблемою сучасного ВНЗ є створення умов, за яких кожен студент мав би змогу навчатися користуватися пошуковими системами, тематичними каталогами, працювати з програмним забезпеченням загального та спеціального призначення, застосовувати ІКТ для підготовки до навчальних занять, наукової роботи, виконання ІНДЗ, для ділової та особистої комунікації тощо. Особливе місце у формуванні інформаційної культури бакалаврів з філології відводиться педагогічними умовам, які позитивно впливають на професійний рівень та творчу самореалізацію майбутніх бакалаврів з філології, на удосконалення їхньої діяльності та сприяють їх різносторонньому розвитку[2].

Перед тим як визначити педагогічні умови формування інформаційної культури бакалаврів з філології у процесі вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу, визначимося щодо своєї позиції у розумінні сутності поняття «педагогічна умова».

У словнику С. Ожегова подається таке тлумачення поняття «умова»:

- «1) обставину, від якої щось залежить;
- 2) вимогу, що висувається однією із сторін, які домовляються;
- 3) усну чи письмову згоду про що-небудь;
- 4) правила, встановлені у будь-якій сфері життя, діяльності;
- 5) обставини, за яких відбувається чи від яких залежить будь-що».

У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність.

У психології під поняттям «умова» розуміють сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища.

Отже, умова – це зовнішнє відносно предмета різноманіття об'єктивного світу [2].

выбранные ценностные ориентации отражают представления студентов о своем профессиональном будущем. А именно, это здоровая эмоционально насыщенная жизнь, интересная работа в качестве психолога, ощущение уверенности в себе. При этом ценностные ориентации студентов в личностном плане достаточно тесно перекликаются с профессиональными.

Таблиця 6

«Индивидуальные ценности и ценности межличностных отношений» в структуре терминальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Активная, деятельная жизнь	5	5
2.	Здоровье	1	1
3.	Материально обеспеченная жизнь	15	15
4.	Наличие хороших верных друзей	16	8
5.	Творчество, развитие	11	12
6.	Удовольствия, развлечения	19	17
7.	Свобода	13	14
8.	Счастливая семейная жизнь	12	13
9.	Равенство между людьми, счастье других	18	19
10.	Уверенность в себе	6	4
		11,6	10,8

Обратимся к рассмотрению результатов инструментальных ценностей (табл. 7-8). Так, в иерархии «блоков» ценностей-средств, необходимых для студентов лично и для будущей профессии, 1-е место принадлежит блоку «интеллектуальные ценности и ценности непосредственно-эмоционального мироощущения». На 2-м месте находится блок «индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности» - в личном плане, а для профессии психолога на 3-м месте. Также 3-е место занимает блок «этические ценности, ценности межличностного общения и профессиональной самореализации» как для профессии психолога, так и для личности студентов. Блок «ценности самоутверждения и ценности принятия других» стоит на 4-м месте в личном плане и на 5-ом месте – в профессиональном.

Для себя лично среди ценностей блока «интеллектуальные и ценности непосредственно-эмоционального мироощущения» студенты на значимые ранговые места ставят - «образованность», «самоконтроль» и «жизнерадостность» (2-е, 3-е и 4-е места соответственно). Ценность «образованность» также занимает 1-е ранговое место и в профессии психолога. По мнению студентов для профессии психолога ценность «жизнерадостность» является не столь важной, на что указывает снижение значимости до 14-го рангового места.

Интересно представлены в структуре ценностных ориентаций студентов блок «этические ценности, ценности межличностного общения и профессиональной самореализации» (см. табл.8). Как видно, лично для себя ценными студенты считают «воспитанность», «жизнерадостность» и «ответственность», в то время как для профессии психолога - это «воспитанность», «исполнительность», «эффективность в делах, трудолюбие, продуктивность в работе». По нашему мнению, это свидетельствует о не точном, диффузном представлении студентов о своей будущей профессии, об отсутствии ясного понимания «слияния» ряда ценностных ориентаций как в

личном, так и в профессиональном планах.

Таблица 7

«Ценности интеллектуальные и ценности непосредственно-эмоционального мироощущения» в структуре инструментальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Жизнерадостность	14	4
2.	Образованность	1	2
3.	Самоконтроль	4	3
4.	Честность	13	16
5.	Чуткость	20	15
	Вес	10,4	8,0

В блоке «индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности» выделим те ценности, значимость которых очевидно изменялась (см. табл.9). Как видно, для студентов лично и для профессии психолога приоритетную позицию занимает ценность «самоконтроль» (3-е и 4-е место соответственно). При этом в личностном плане студенты отдают предпочтение «широте взглядов», «ответственности», «независимости», в то время как в будущей профессии эти ценности существенно «понижают» свою значимость и на ведущие позиции попадают – «исполнительность» и «терпимость к взглядам и мнениям других».

Таблица 8

«Этические ценности, ценности межличностного общения и профессиональной самореализации» в структуре инструментальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Воспитанность	5	1
2.	Жизнерадостность	14	4
3.	Исполнительность	6	19
4.	Непримиримости к недостаткам в себе и других	19	20
5.	Ответственность	10	7
6.	Твёрдая воля	18	17
7.	Честность	13	16
8.	Эффективность в делах, трудолюбие, продуктивность в работе	7	13
9.	Чуткость	20	15
	Вес	12,4	12,4

10. Отчёт о деятельности денного детского приюта «Ясли Заречья» 1908-1909 г. – Ялта, 1910 г. – 9 с.

11. Отчёт денного детского приюта «Ясли Заречья» 1895-1906 гг. – Ялта, 1906. – 10 с.

12. Проскурина Е. Дошкольное образование в Автономной Республике Крым в зеркале статистики / Е.Н.Проскурина // Истоки. – 2003. – № 2. – С. 7.

13. Савочка А. Становлення та розвиток громадських благодійних товариств Ялтинського повіту (друга половина XIX – початку XX ст.) / А.М. Савочка // Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Серія «Історичні науки». – 2010. – Т. 23 (62), «1 спецвипуск «Історія України» – С. 155 –167.

14. Финкельштейн Л. Лечение солнцем, воздухом и водой в детской лечебнице. /Л.Финкельштейн, А. Якубовский – Санкт- Петербург. – 1908. – 32 с.

15. Ялта // Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб., 1904. – Т. 41. – С. 644– 647.

УДК 378.147

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ З ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ

*Глушак Оксана Михайлівна,
викладач*

Київський університет імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток і активне використання інформаційно-комунікаційних технологій в різних сферах людської діяльності вимагає змін у системі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з філології. Особливе місце в структурі такої підготовки належить формуванню інформаційної культури сучасного фахівця, як актуальному напрямку педагогічної теорії та практики. у зв'язку з цим виникає потреба в удосконаленні системи формування інформаційної культури бакалаврів з філології, пошуку нових, ефективних методів її вирішення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В Україні вагомий внесок в розроблення теоретико-методологічних положень здійснили В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Кадемія, С. Каракозов, А. Коломієць, І. Лернер, О. Плахотнік, Є. Полат, М. Скаткін, В. Сухіна, І. Чекін та інші, в працях яких аналізується інформаційна культура як складова професійної діяльності.

Проблемі формування інформаційної культури особистості приділили значну увагу такі вчені: А. Єршов, М. Жалдак, В. Зінченко, Ю. Зубов, В. Коган, В. Монахов, А. Ракітов, В. Розумовський, Є. Семенюк, Н. Тализіна, В. Уханов та інші. У сучасній науковій літературі приділяється особлива увага визначенню питань, пов'язаних з методологічними аспектами формування інформаційної культури в освітній діяльності вищої школи (Д. Блюменау, Ю. Очерет, М. Чурсін, Г. Атанов, І. Пустиннікова; В. Сухіна, О. Чубукова, Ю. Мілітарев, І. Яглом; О. Суханов, І. Захаров, В. Ляхович; В. Ільїн, А. Калинкін).

врахування інтересів регіонів, врахування історичного досвіду суспільного дошкільного виховання у конкретному регіоні.

Основними тенденціями розвитку суспільного дошкільного виховання у Ялті у другій половині XIX – початку XXI століття є такі: збільшення кількості закладів для виховання дітей дошкільного віку; диференціація, урізноманітнення типів дошкільних закладів; розширення кола засновників закладів для виховання дітей дошкільного віку; збагачення напрямів діяльності та завдань оздоровлення, виховання і навчання дітей дошкільного віку; проведення освітньої роботи в дошкільних закладах підготовленими фахівцями з урахуванням наукових методик; удосконалення програмово-методичного забезпечення дошкільних закладів.

Резюме. У статті визначено періоди та тенденції у становленні та розвитку суспільного дошкільного виховання у Ялті (друга половина XIX – початок XXI ст.).
Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, періоди, тенденції розвитку.

Резюме. В статье выделены периоды и тенденции в становлении и развитии общественного дошкольного воспитания в Ялте (вторая половина XIX – начало XXI века). **Ключевые слова:** общественное дошкольное воспитание, периоды, тенденции развития.

Summary. The article highlights the periods and trends in the development of public preschool education in Yalta (the second half of XIX - beginning of XXI century). **Keywords:** public preschool education, periods and trends.

Література

1. Государственный архив Автономной Республики Крым, г. Симферополь (ГААРК) Ф. 522. Ялтинская городская управа. Оп.1, т. 2. Д. 2172. Дело о содержании учебных заведений Ялты. Сведения о дошкольном образовании (1915). 3 л.
2. Государственный архив Автономной Республики Крым, г. Симферополь (ГААРК) Ф. 522. Ялтинская городская управа. Оп.1. Д.112. Дело об отводе свободной городской земли для постройки приюта. 7 л.
3. Государственный архив Автономной Республики Крым, г. Симферополь (ГААРК) Ф. 522. Ялтинская городская управа. Оп. 1, т. 2. Дело по устройству площадки для детских игр. 29 л.
4. Головань Т.М., Пониманская Т.И. Общественное дошкольное воспитание в Крыму (вторая половина XIX – начало XX века). Монография. – К.: Издательский Дом «Слово», 2009. – 224 с.
5. Годовой отчёт о деятельности Ялтинского благотворительного общества за 1869/1870 год // Таврические губернские ведомости. – 1871. – 4 февраля.
6. История Крыма с древнейших времён до наших дней: Очерки. – Симферополь: Атлас-компакт, 2005. – 284 с., илл.
7. Мальгин А.В. Русская Ривьера. – Симферополь: СОНАТ. – 2004. – 352 с.
8. Мухоморина Л. Г. Проблемы развития межкультурного образования в дошкольных учреждениях Автономной Республики Крым. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ciet.org.ua/docs/sbornik/p_77-80_mukhomorina.doc.
9. Нания П.И. Доклад доктора П.И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулёзом / П.И. Нания – Ялта, 1913 – 12 с.

Таблиця 9

«Индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности» в структуре инструментальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Высокие запросы	16	12
2.	Исполнительность	6	19
3.	Независимость	17	8
4.	Ответственность	10	7
5.	Самоконтроль	4	3
6.	Твёрдая воля	18	17
7.	Терпимость к взглядам и мнениям других	9	10
8.	Широта взглядов	12	6
9.	Чуткость	20	15
	Вес	12,4	10,7

В блоке «ценности самоутверждения и ценности принятия других» большую значимость для студентов лично сохраняет ценность «широта взглядов», в то время как для профессии психолога она занимает лишь 12-е ранговое место (см. табл.10).

Таблиця 10

«Ценности самоутверждения и ценности принятия других» в структуре инструментальных ценностей студентов-второкурсников (вес)

№ п/п	Ценность	Для психолога	Для Вас лично
		Ранг	Ранг
1.	Высокие запросы	16	12
2.	Независимость	17	8
3.	Непримиримости к недостаткам в себе и других	19	20
4.	Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	11	14
5.	Твёрдая воля	18	17
6.	Терпимость к взглядам и мнениям других	9	10
7.	Широта взглядов	12	6
8.	Чуткость	20	15
	Вес	15,3	12,8

В целом, анализ результатов показал, что для студентов-второкурсников характерна ориентация на общезначимые конвенциональные ценности при относительной степени осознания их важности как для себя лично, так и для будущей профессии.

Выводы. Ценности являются сложным образованием, определяющим поведение и деятельность человека в целом. Процесс обучения в вузе в целом направлен на обеспечение адекватных условий для личностного и профессионального развития, однако в системе индивидуальных представлений студентов стратегии личностного и профессионального развития не всегда совпадают.

В проведенном исследовании выявлено, что у студентов второго года обучения по специальности «Психология» на уровне целей выражена ориентация, как на профессиональное, так и на личностное развитие, при этом в иерархии терминальных ценностей личные ориентации студентов достаточно тесно пересекаются с профессиональными. Однако в иерархии терминальных ценностей отмечены существенные отличия.

Следовательно, актуальным направлением работы с будущими специалистами выступает объединение двух линий индивидуального развития – личностного и профессионального. Работа должна вестись в направлении развития у студентов взаимно согласованных и операционально-сбалансированных систем жизненных и профессиональных ценностей, формирования потребности в профессиональном самоанализе (наличие профессионально значимых качеств) и саморазвитии (принятие и реализация в содержании учебного процесса программ личностно-профессионального развития).

Summary. The paper deals with some modern approaches to the study of the problem of psychology majors' personal and professional development. Based on the psychological analysis of value orientations of psychology students the strategy gap for personal and professional development in the system of their individual representations has been described. **Keywords:** value orientations of personality, psychologist's occupational activity, psychologist's professionally significant qualities, psychology majors' personal and professional development.

Література

1. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: уч. пособие для студ. высш. уч. заведений / А. В. Батаршев. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 192 с.
2. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63-76.
3. Володарская И. А., Лизунова И. М. Система подготовки психологов в США // Вестник Московского университета. – 1989. – Сер. 14. Психология. – №3. – С. 50-61.
4. Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США // Вестник Московского университета. – 1990. – Сер. 14. Психология. – № 1. – С. 57-67.
5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Психология профессионального образования: практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 144 с. – С. 100-101.
6. Короленко Ц. П., Макаров В. В. Психология в системе высшего образования // Психологическая служба в высшей школе / НГТУ. – Новосибирск, 1981. – С. 108-113.
7. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М. – 1992. – 17 с.
8. Малисова И. Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности // Психол. журн. – 1994. – Т. 14. – № 4. – С. 94-102.
9. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1996. – 25 с.
10. Спиркина Е. А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации западного опыта) // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – №6. – С. 121-127.
11. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: В 2 т.: Пер. с англ. – М., 1996. – Т. 2. – 208 – С. 6.

90-х рр. працювали відомчі заклади морського торговельного порту, рибокомбінату, винзаводу «Масандра», совхозів-заводів «Лівадія», «Гурзуф», Крименерго, стройуправління, ДНЗ № 19 санаторного типу, № 22 – логопедичний та ін. Педагогічній роботі дошкільних закладів радянського періоду були притаманні жорстка регламентованість, відсутність варіативних програм, що стримувало іновачійні процеси, творчість педагогів, сприяло заорганізованості життя дитини, певний диктат у роботі з батьками, відсутність відкритості у роботі дошкільного закладу, відірваність від сім'ї та суспільства.

П'ятий період – 1991-2012. Період 90-рр. XX ст. у сфері дошкільного виховання можна назвати кризисним. Кількість дошкільних закладів в Ялті скоротилася вдвічі. Процент охоплення дітей дошкільною освітою почав зростати тільки 2001 року і зараз складає 74%. У кінці 1999 року працювало 36 ДНЗ, на початку 2012 у Великій Ялті працює – 32 ДНЗ комунальної форми власності, три відомчі, де загалом виховується 3240 дітей. ДНЗ комбінованого типу, де є групи для дітей із порушенням опорно-рузвизового апарату – №3, із порушенням зору – № 24, із порушенням мови – № 22, 31, ясла-садок №5, НВК – № 15, №28, №34, «Радуга», Лівадійський НВК, Нікітський НВК, Симеїзський НВК, Фороський НВК, приватний дитячий садок при санаторії «Ай-Даніль» та ін. Дошкільні навчальні заклади Ялті розвиваються як відкриті та варіативні з широким вибором якісних освітніх послуг, реалізуючи оновлений сучасний стандарт дошкільної освіти [12].

Але є і певні проблеми. Зберігається черга на отримання місця у ДНЗ. Працює тільки одна група у НВК № 15 з українською мовою навчання. Не використовуються в повній мірі для фізичного виховання маленьких ялтинців оздоровчі можливості клімату ПБК. Є відсутнім дитячий пляж з освітніми оздоровчими послугами. Невеликими темпами розвиваються альтернативні форми дошкільної освіти. Заслужує на позитивну оцінку діяльність «Дитячого університету» та «Батьківського будинку», центрів розвитку дитини, які надають освітні послуги; діяльність ігрових кімнат у літній сезон при санаторіях та пансіонатах.

Висновки. При визначенні періодів у розвитку суспільного дошкільного виховання у Ялті в другій половині XIX – початку XXI століття ми враховували декілька критеріїв, а саме: 1. Мету, завдання, які вирішували дошкільні заклади, їх удосконалення. 2. Типи дошкільних закладів, їх урізноманітнення, появу нових типів закладів, які вже охоплювали мали іншу мету, завдання та зміст роботи з дітьми дошкільного віку та вік дітей, ніж попередні. 3. Зміну ознак засновників закладів суспільного дошкільного виховання, розширення їх кола: (з 1871 року – приватні особи, меценати, благодійні товариства, суспільно-педагогічні та медичні товариства, з 1919 року більш державні структури). 4. Зміст освітньої роботи з дітьми у закладах суспільного дошкільного виховання, її ускладнення, застосування наукових методик, удосконалення програмово-методичного забезпечення.

Реформування сучасної системи дошкільної освіти в Ялті має базуватися на принципі демократизації освітнього простору, в якому головне – це створення максимальне сприятливих умов для вільного, творчого розвитку дитини-дошкільника; автономність ДНЗ, реалізація ідей педагогіки співробітництва; *варіативності* дошкільної освіти, яка передбачає наявність можливості вибору батьками форм і методів дошкільної освіти для своїх дітей; *регіоналізації* дошкільної освіти, відмову від унітарного освітнього простору,

бідних дітей і морські ванни, і ігри були безкоштовними. Професором В. Ляпідусом написано методичні поради щодо використання сонячних, повітряних і інших ванн, з якими він виступав на засіданні Ялтинського медичного товариства. У його виступі наводилися численні приклади про оздоровлення дітей, починаючи з раннього віку [5].

Дитячі колонії, санаторії, курорти, пляжі, оздоровчо-лікувальні заклади повною мірою можна вважати оригінальними закладами суспільного громадського дошкільного виховання саме Згідно статутам, діти приймалися до цих установ у віці від 1 року. Дані заклади розв'язували завдання не тільки безпосереднього оздоровлення, але й виховання дітей раннього, дошкільного та шкільного віку. Під керівництвом кваліфікованих педагогів проводилася різноманітна виховна робота, застосовувалися прогресивні для того часу методики виховання дітей дошкільного віку Ф. Фребеля, П. Лесгафта. Лікарі і педагоги прагнули реалізації принципу природовідповідності виховання – враховували вік, стать дітей, індивідуальні особливості, потреби. Слід відзначити, що ці установи користувалися популярністю, в них лікувалися, оздоровлювалися і виховувалися не тільки кримські діти, але й діти із різних регіонів Російської Імперії.

Набули поширення у Ялті й *дитячі майданчики*. 1913 р. на цих майданчиках вперше окрім рухливих ігор почали проводитися заняття з ліплення та гімнастики. 1916 р. майданчик для гімнастичних вправ розпочав свою діяльність у міському саду за ініціативою Є. Глаголевої, викладачки Петербурзького Гімнастичного інституту [3]. Пізніше, у 1918–1919 рр. в Ялті розпочали роботу і інші – Масандрівський, Церковний, Аутський, Толстовський, Мещерський дитячі майданчики. В зимовий період вони працювали як дитячі клуби. Ялтинська Міська Дума виділяла для них спеціальні приміщення. У роки Першої світової війни діяв також Аутський притулок поблизу Ялти для дітей воїнів, полеглих і скалічених у бою [1]. Відомості про дошкільну освіту вже 1914 року було враховано державними структурами. Так, 1914 року Ялтинською міською управою відомості про ясла та дитячі садки подано разом із відомостями про стан навчальних закладів Ялти. 1919 року було створено відділ дошкільної та позашкільної освіти при Ялтинській міській управі.

Четвертому періоду (1919 – 1990) в розвитку дошкільних закладів в Ялті притаманні загальні риси суспільної дошкільної освіти в СРСР, до яких можна віднести як позитивні, так і негативні. В Ялті було у радянський час створено мережу державних та відомчих дошкільних закладів з виховання дітей раннього та дошкільного віку. Типи дошкільних закладів Ялти радянського періоду вміщували ясла, дитячі садки, ясла-садки. Найбільш вдалим був останній, який найкращим чином забезпечував реалізацію завдання наступності у вихованні дітей раннього та дошкільного віку. План з будівництва дошкільних установ в Ялті на початку 60-х рр. був перевищений на 185 %. У 70-80 рр. почалось активне будівництво типових споруд для ясел-садків на шість або дванадцять груп, було збудовано 18 таких дошкільних установ. Однак, існуюча велика черга на отримання місця для дитини у дошкільному закладі. Педагогічні кадри для системи дошкільних закладів готувало з 1944 р. Ялтинське педагогічне училище. У середині 80-рр. у Великій Ялті діяло 65 дошкільних закладів. Показник охоплення дітей дошкільного віку місцями у дошкільних закладах у кінці 80-х рр. склав 54%. До початку

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

*Погребняк Наталія Миколаївна,
старший викладач кафедри соціально-економічних дисциплін
Кримський юридичний інститут
Національний університет
“Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої освіти кожна країна планомірно упроваджує власну модель відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Європейського союзу на освітні процеси, які відбуваються в Україні. Реформи вищої освіти у Великобританії, США, Японії, Німеччині, та Іспанії крім структурної перебудови зачепили питання змісту програм, розподіл навчального часу з урахуванням науково-дослідної роботи студента.

На сучасному етапі розвитку суспільства від кожної людини вимагається постійне підвищення рівня освіти. Саме сьогодні потрібні педагогічні кадри, які здібні постійно поповнювати свої знання, поступово нарощувати свій творчий потенціал, дотримуватися принципу “освіта протягом всього життя”.

В умовах перебудови ринкової економіки сучасні соціально-педагогічні орієнтири у системі вищої освіти спрямовані на забезпечення потреб держави і суспільства у конкурентоспроможних спеціалістах із нестардатурним мисленням, готовністю творчо застосовувати знання в різноманітних виробничих та соціальних ситуаціях, найвищої кваліфікації, професійний рівень яких відповідав би світовим стандартам.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Питанню науково-дослідної роботи студентів присвячено багато праць як вітчизняних так і зарубіжних науковців, зокрема: науково-педагогічної і науково-дослідної підготовки студентів вищих навчальних закладів (Г.Т. Кловак, І.В. Каташинська, О.М. Микитюк, Г.О. Шишкін, Г.М. Храмова, О.М. Мартиненко, М.О. Князян, Н.М. Яковлева, О.С. Овакімян, М.А. Байдан); монографічних досліджень зарубіжних науковців, присвячених різним аспектам історії і теорії педагогіки (Г. Девіс, К. Джонсон, Е. Хокінс, П. Хьорст, Р. Пітерс, Дж. Копеман, Л. Стенхауз, Дж. Річардс та ін.). Саме аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що проблема визначення сутності і специфіки науково-дослідної роботи студентів як в Україні так і за кордоном є сьогодні актуальною.

Мета даної статті. Розглянути та проаналізувати сучасний стан розвитку західноєвропейських освітніх систем та дати порівняльний аналіз підготовки студентів до наукової діяльності у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відмінними рисами розвитку вищої освіти зарубіжних країн є: у Великобританії забезпеченню балансу між навчанням та дослідницькою роботою, в США – посилення природно-математичної і технологічної підготовки фахівців; в Японії – пріоритет загально-наукової освіти, одержання широких академічних знань, які сприяють підвищенню рівня спеціальної підготовки та збагаченню мислення критичним аналізом; в Німеччині – посилення зв'язків підготовки у вищій школі з практикою, яка орієнтується на сфери діяльності та на концепцію “гнучкої кваліфікації”, яка пов'язує проблеми освіти зі сферою зайнятості у виробництві [1, 20].

Про сутність цих ідей говорять основні освітньо-політичні документи Ради Європи: "Європейська хартія мов регіональних і національних меншин" (1992р.), Конвенція "Про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні" (Лісабон, 1997р.), Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" (Болонья, 19 червня 1999 року), загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, оцінювання (Страсбург, 2002р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Указ президента України "Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України" (2004 р.), а також національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ сторіччя"). Саме в цих документах європейський вимір в освіті розглядається як: розуміння основних цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, зміцнення в молоді почуття європейської своєрідності, підготовка молоді до участі в суспільному та господарському розвитку Союзу.

Сьогодні, як ніколи, необхідність зближення західноєвропейських освітніх систем розглядається як дуже важливий інструмент побудови єдиної Європи. Багато спеціалістів, розмірковуючи про перспективи розвитку вищої школи, дискутують про значно більшу індивідуалізацію навчання, зростання ролі самостійної роботи студентів, про можливість перенаправити грошові потоки як державних, так і приватних фондів від вузу до конкретного студента, а тому в британському університеті проходить програма розбудови: будуються нові наукові лабораторії, купується нове обладнання і Великобританія намагається заохочувати промисловість витрачати більше на науково-дослідні роботи та інноваційну діяльність. Так, порівняно з іншими країнами, що входять до Організації економічного співробітництва та розвитку, Великобританія має одні з найнижчих показників витрат промисловості на науково-дослідну роботу, чим сьогодні дуже переймається британський уряд. А отже, існують різні види стимулів, наприклад податкові пільги, створені для того, щоб заохотити компанії витрачати більше на науково-дослідну роботу.

Початок ХХІ ст. був відзначений у Великобританії ростом критики якості наукових досліджень. Так, професор Кембріджського університету Д. Харгрівс заявив, що «наукові дослідження в галузі освіти не завжди відповідають вкладеним в них фінансам, так як за його словами, є велика кількість другорядних робіт, які лише заповнюють академічні журнали і не приносять ніяких здобутків для науки» [3].

Багато вчених відгукнулись на доповідь Д. Харгрівса, а Урядове Бюро зі стандартів в освіті виділило грант на вивчення опублікованих наукових досліджень. Доповідь була заснована на вивченні 264 публікацій в чотирьох найбільших наукових журналах Великобританії [2]. Близько 40 статей було проаналізовано особливо глибоко. Основний висновок авторів доповіді полягав в тому, що більшість матеріалу (60%) не відповідає критеріям якісних наукових досліджень, погіршення якості наукових публікацій та дрібну тематику більшості проведених досліджень для практики.

Стоїть питання: яке наукове дослідження сьогодні заслуговує якісної оцінки. Насамперед, воно повинно бути проведено на актуальну тему, повинна бути дослідницька об'єктивність, використання не лише наукової літератури, але й першоджерел, політична і емоційна об'єктивність.

Провідні педагоги сучасності пропонують різні концепції підготовки майбутніх спеціалістів, однією з яких є активізація пізнавальної та науково-

14 років, що потребували тривалого перебування на Південному березі Криму для лікування [4].

1906 року *дитячу оздоровчу колонію* в Ялті було відкрито педагогами, подружжям В. Готліб і О. Готліб та відомим лікарем П. Нанія. Вона призначалась для оздоровлення дітей виключно силами природи. Колонія працювала на протязі року. На думку лікаря П. Нанія, колонія мала не тільки оздоровлювати, але і наповнювати день дитини корисною і розумною діяльністю [9].

У колонії перебували діти як дошкільного, так і шкільного віку; і бідні, і жебраки, і безпритульні. Дітей залучали до різних корисних видів діяльності: починали з гри, потім переходили до читання. Влітку читали казки, байки в особах, декламували разом з дітьми. Програма читання була різною залежно від віку дітей. Організуючи ігри, вихователям рекомендувалося не міняти їх надто часто, залагоджувати виникаючі конфлікти між хлопчиками і дівчатками під час ігор, враховувати інтереси дітей при їх виборі. Кеглі рекомендували використовувати і для фізичного розвитку дітей, і для навчання лічби. Крокет більше використовували для дітей дошкільного віку. Достатньо широко застосовувалася в колонії гімнастика. Особливо потрібною для хворих дітей, на думку лікаря П. Нанія, були легкі гімнастичні вправи з прапорцями. У вечірній час діти займалися співом. Співали хором, поєднуючи спів з грою, навіть діти до 5 років. Проводили в колонії і заняття з математики, письма, малювання, ліплення, вишивання, ручної праці.

Дитячі оздоровниці та дитячі курорти було створено у Ялті на початку ХХ ст. для лікування та оздоровлення ослаблених дітей без допомоги медикаментозних засобів, виключно за допомогою кліматичних можливостей кримського клімату, на протязі тільки теплої пори року. Дитяча оздоровниця на відміну від курорту не надавала можливість постійного проживання дітям та батькам. Педагогічній роботі у цих закладах надавалось значно менше уваги ніж у колоніях.

Дитячу оздоровницю було відкрито у Відрадному, поблизу Ялти, відомими лікарями Л. Фінкельштейном і А. Якубовським. Склад дітей був найрізноманітнішим: немовлята, діти раннього, дошкільного віку, школярі. За спекотні місяці одержували лікування більше 200 дітей, причому дітей немовлячого та раннього віку було не менше 40%. Під впливом лікувальних природних факторів діти засмагали, набирали у вазі, позбувалися симптомів багатьох хвороб, ставали більш жвавими, життєрадісними, у них поліпшувався апетит та сон. Із інфекційними хворобами в оздоровницю діти не приймалися. В установі був чіткий розпорядок життя. Л. Фінкельштейн 1908 року в Санкт-Петербурзі видав свою книгу «Лечение солнцем, воздухом и водой», де описав вимоги щодо фізичного виховання дітей у своїй оздоровниці у Відрадному [14].

Перший в Росії *дитячий курорт* був організований (1906) професором, лікарем В. Ляпідусом в Ялті, де був обладнаний значний за територією морський пляж для лікування дітей фізичними силами природи, сонячними, сонячно-повітряними, пісочними ваннами, лікувальною гімнастикою і рухливими іграми. Тут діти могли лікуватися, загартуватися і просто розважатися. Значною популярністю користувались повітряні ванни. Проводилися рухливі ігри за системою професора П. Лесгафта під керівництвом спеціально підготовлених фахівців. Перебування на пляжі було платним: 20 карбованців за лікування і участь в рухливих іграх на місяць. Для

рахуванню, ручній праці, співу. Значна увага приділялася прогулянкам. Старші діти допомагали наглядати за молодшими. Навесні діти займалися підгодовлює шовковичних черв'яків, посадкою квіткового насадження на грядках і в кімнатах, влітку поливали рослини в саду, висівали лікарські рослини. Багато уваги приділялося привчання дітей до праці, вихованню правдивості і добрим взаємовідносинам.

Здоров'я дітей було предметом постійних турбот, протягом перших п'яти років доктор М. Богданович безкоштовно відвідував притулок, потім його замінив доктор К. Воскресенський. З 1901 р. дітей возили, у разі захворювань, до сусідньої міської лікарні; щодня лікар А. Ромейко оглядав всіх дітей в притулку. Влітку водили дітей купатися в морі; для чого в купальні А. Вітмера надавався безкоштовний час. Взимку діти одержували рибацький жир.

Притулок розташовувався безкоштовно в будинку опікунки; складався з 2-х кімнат, критого балкону, вмивальної і передпокою; був досить великий сад. Притулок не мав певних постійних коштів і існував завдяки пожертвуванням Їх Імператорської Величності, приватних осіб [10;11].

У подальшому при закладі створено Піклувальне товариство, члени якого забезпечували діяльність «Ясел», збирали відомості про сім'ї, які потребували допомоги. Успішну роботу закладу забезпечували пожертвування Великої княгині Олександри Михайлівни, княгині М.В. Бяргинської, а також кошти, які надходили від Ялтинської міської управи. Перед початком Першої світової війни кількість вихованців у притулку збільшилась до 44, 27 з яких були дітьми із сімей, члени яких приймали участь у військових діях. До 1918 року Товариство продовжувало роботу, підтримуючи сім'ї, які потребували суспільної допомоги [4].

Притулок надавав допомогу працюючим жінкам Ялти у вихованні дітей, ставив задачі зміцнення здоров'я дітей і боротьби із смертністю, намагався впроваджувати прогресивні методики виховання і навчання дітей. Значною перешкодою для його ефективної діяльності був брак коштів, відсутність державної підтримки, недостатність кваліфікованих педагогів і їх перевантаження, брак обладнання.

Для третього періоду в розвитку дошкільних закладів в Ялті (1902–1918) було притаманне виникнення перших дитячих суспільних закладів для оздоровлення і лікування послаблених і хворих дітей (дитячої колонії, оздоровниці, дитячого курорту, дитячих пляжів, дитячих майданчиків для рухливих ігор та фізичних вправ і занять), зростання кількості дошкільних закладів (дитячих садків, ясел, землеробських притулків та притулків для дітей мобілізованих батьків, дитячих клубів), та педагогізація роботи в них, а також більш широка участь в їх організації державних структур.

На початку ХХ ст. у Ялті створено перші дитячі суспільні установи, призначені для оздоровлення і лікування послаблених і хворих дітей: дитячий санаторій, дитяча кліматична колонія, дитячий курорт, дитяча оздоровниця, дитячі загартовуючо-лікувальні пляжі, майданчики для рухливих ігор, фізичних вправ і занять. До 1910 року практично було складено мережу подібних закладів. Почин тут належав професорам медицини Московського університету О. Боброву і М. Філатову. О. Бобров власним коштом заснував 1902 р. в Алуці «санаторію» для дітей, хворих на кістковий туберкульоз (на 90 дітей). 16 квітня 1902 р. санаторій прийняв першу групу дітей. До цього закладу приймалися діти всіх віросповідань і національностей віком від 4 до

пошукової діяльності студентів, основою якої є позааудиторна система праці над собою, яка дуже характерна для університетів та коледжів Великобританії [4]. Внаслідок цього виникає необхідність підготовки фахівців, що вміють «добувати» нові знання та розробляти принципово нові вирішення поставлених завдань. Залучення студентів на всіх ступенях професійної педагогічної освіти в процес дослідницької діяльності дозволяє сформувати базу для його подальшого розвитку, самореалізації в трудовій діяльності.

Сьогодні вимоги рівня підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності рік від року зростають. Сучасній вищій школі, як зарубіжній так і вітчизняній потрібні конкурентоспроможні молоді фахівці, які володіють навичками дослідницької діяльності, вміють самостійно опановувати нові знання, розвивати здібності до високого рівня самоконтролю і самооцінки. Поширення індивідуального підходу в освіті дає можливість суперечити усталеній думці про неможливість розвитку в кожного студента дослідницьких навичок. Тому залучення студентів до наукової роботи – є першорядною задачею педагогічної освіти як в Україні так і за кордоном.

Але чи спроможні сучасні зарубіжні університети підготувати молодого фахівця як самостійного дослідника – експериментатора, здібного на науковій основі вирішувати проблеми удосконалення педагогічного процесу?

Так, в багатьох зарубіжних вищих навчальних закладах та наукових установах розроблено програми та комплекси заходів щодо підтримки здібної молоді, запроваджено організацію конкурсних відборів пропозицій на здобуття грантів та премій, проводяться заходи, які підводять підсумки студентської наукової роботи за рік, а тому, перш за все, потрібно створити всі благосприятливі умови для залучення студентів в наукове життя:

- *по-перше*: наявність високої наукової кваліфікації викладацького колективу (професорів, докторів наук, кандидатів наук);

- *по-друге*: для підготовки студентів до дослідницької діяльності вуз має бути забезпечений сучасним науково-технічним забезпеченням, яке б дало можливість ознайомити майбутніх фахівців з методами пошуку наукової інформації, а також з можливостями використання комп'ютерних технологій, мультимедійних програм, середовища Інтернет.

І, без сумніву, одним із перспективних напрямків, які готують студентів до проведення наукових досліджень – є участь в пошукових групах, головною задачею яких є надання студентам можливості розвивати свій інтелект та творчі здібності в процесі науково-дослідницької діяльності, що дає змогу виховувати наукові кадри для професорсько-викладацького складу ще із студентської лави.

І, мабуть, головне, що спонукає студентів до дій – це потреба в пізнанні себе та своїх можливостей через спілкування, яке з успіхом задовольняється в індуалізованих формах (це пошукові групи, зустрічі, наукові симпозиуми та конференції тощо), участь в яких допоможе студенту при написанні курсової та дипломної роботи, а тему своєї роботи студент може вибрати на основі теми свого наукового дослідження. Такий підхід дає виняткові можливості для самореалізації студентів, які вирішили присвятити своє життя науковій роботі.

Сьогодні Україна розглядає свій розвиток у загальному контексті європейської інтеграції і прагне бути також повноправним учасником процесу європейської інтеграції. Тому модернізація вищої освіти здійснюється у повній відповідальності до положень Лісабонської угоди, яку Україна підписала та

ратифікувала, а також принципів Болонського процесу [5, 47], адже освітнє минуле несе в собі дуже цінний досвід, який суттєво відрізняється від того, який зазнали західноєвропейські держави, зокрема Великобританія, це робить організацію науково-дослідної роботи унікальним процесом, який генерує в собі найефективніші риси традиційної технології навчання з надбаннями Європейської освітньої системи. Та незважаючи на всі досягнення, сьогодні слід вважати недостатнім рівень участі студентів у науковій роботі. Про це перш за все свідчить практична незадіяльність у науково-дослідній роботі студентів молодших курсів, що приводить до втрати значної частини грамотної й активної молоді за перші два роки навчання у вищому навчальному закладі, а зниження якості освіти супроводжується підвищенням інтересу до науково-дослідницьких робіт в студентському середовищі.

Також немає можливості поповнювати склад кафедр, які здійснюють загальну підготовку студентів. Низьким залишається рівень підготовки студентів з погляду володіння основними інструментами дослідника, низькою є методологія проведення наукових досліджень та рівень ознайомлення студентів з напрямками роботи наукових шкіл, що не дає змогу студентам повною мірою реалізувати свій потенціал під час навчання в університеті.

Сьогодні українська модель вищої освіти будується з урахуванням багатьох факторів, які можуть бути корисними і для моделі країн Західної Європи. Україна чітко визначила свої орієнтири в європейському освітньому просторі і широко використовує найефективніші ідеї зарубіжного досвіду з урахуванням національних, соціально-економічних та соціокультурних особливостей. Позитивні ідеї досвіду вищої освіти у Великобританії можуть бути використані і в нашій вітчизняній освіті, зокрема оновлення змісту та форм організації навчального процесу, залучення студентів до науково-дослідницької роботи та збільшення фінансування на студентські проекти, вдосконалення законодавчої та нормативної бази [6].

Порівняльний аналіз підготовки студентів до науково-дослідницької роботи у вищих навчальних закладах Великобританії та України свідчить про наявність у них багатьох спільних підходів до навчання: орієнтація на підготовку студентів до науково-дослідної роботи, гнучке і варіативне навчання, фундаменталізація навчання, професійна спрямованість змісту навчальних програм, традиційні форми організації навчання (лекція, диспут, семінар), можливість послідовного та паралельного отримання декількох спеціальностей, активне впровадження найсучасніших інформаційно-комунікаційних технологій, організація практичної підготовки студентів та високий рівень інтеграції вищих навчальних закладів з виробничими об'єднаннями.

Маловивченим залишаються у вузах багато питань розробки та використання нових організаційних форм, економічних та соціально-психологічних методів управління, а існуюча система стимулювання наукової діяльності студентів в більшості ВНЗ України не адаптовані до нових умов функціонування вищої школи, що потребує розробки науково-обґрунтованих управлінських рішень щодо активізації науково-дослідної діяльності студентів в сучасних умовах. Потрібна розробка комплексних заходів щодо залучення уваги керівництва вузів, факультетів та кафедр в цій сфері функціонування вищої школи, що дасть змогу створити умови для забезпечення стійкого функціонування системи відтворення науково-педагогічних кадрів з числа

приймались діти-сироти та полусироти від 2 до 8 років. Споруда обійшлася у 6000 крб., це стало можливим завдяки 2000 крб., які пожертвувала княгиня Є. Воронцова, а також коштам від лотереї-аллегрі, яку провела графіня Є. Тізенгаузен та баронеса А. Пиллер. 1876 року Ялтинський міський дитячий притулок, який було створено за ініціативи княгині Є. Трубецької, мав вже своє приміщення. У притулку, який розташувався на вулиці Садовій, дівчатка утримувались до 17, хлопчики до 12 років. Приміщення притулку були великими, зручними, Хлопчиків навчали плетінню кошиків, дівчаток шиттю, плетінню, в'язанню. У цих притулках практикувалася система патронування дітей. Спрямовувало діяльність притулків в Криму Таврійське губернське опікування дитячих притулків [13].

Другим періодом в розвитку дошкільних закладів в Ялті є період с 1893 по 1901 рік. Йому притаманне відкриття суспільно-педагогічними організаціями «Ясла» власне дошкільних закладів для денного перебування дітей – *ясел-притулків* (які працювали за принципом народних дитячих садків). *Ясла-притулки* надавали можливість працюючим матерям віддавати дітей на піклування притулку на час поденних робіт, забезпечували умови для отримання дітьми початкового виховання, трудових умінь і навичок, релігійно-етичного виховання.

Кількість дітей в Ялті, які мали потребу у піклуванні, зростала. Дитячий притулок Ялтинського благодійного товариства був переповнений, що сприяло відкриттю у Старій Ялті денного притулку «Ясла», де батьки мали можливість полишати дітей під наглядом вихователів до кінця робочого дня. 1893 року цей заклад, в який приймалися хлопчики та дівчатка від 2 до 8 років, було відкрито. У перші роки існування закладу сумарна кількість щоденних відвідувань складала більше однієї тисячі, зростаючи з кожним роком. Так, 1905 року сумарна кількість щоденних відвідувань вже перевищувала 6,5 тисяч.

8 листопада 1895 року в Ялті (з ініціативи Ялтинського суспільно-педагогічного товариства «Ясла») було відкрито ще один *денний дитячий притулок «Ясла Заріччя»*, організований баронесою М. Фридерікс і С. Дараган на дачі у С. Дараган за сприяння декількох друзів, що допомагали і особистою працею, і коштами: Л. Долгорукої, М. Чуйкевич, М. Лаппо–Данілевської, С. Бобринської, Є. Толстої. При скромних сумах притулок був спочатку відкритий на 10 дітей, але протягом одного року кількість дітей збільшилася на 25 і більше. Для роботи з дітьми і було запрошено О. Ділеу, досвідченого педагога. «Ясла Заріччя», як свідчить їх назва, стали на допомогу переважно бідним робочим сім'ям Заріччя і Аутки. Протягом 11 років одержала притулок 131 дитина, всього відвідувань 73500; в 1906 році в притулку знаходилося 27 дітей віком від 2 до 8 років.

Розклад життя, введений з часів заснування притулку, залишався незмінним: діти проводили в притулку весь день по буднях, влітку з сьомої ранку до п'ятої години вечора, взимку з восьмої ранку до четвертої години вечора. Приходячи, вмивалися (влітку ванна), переодягалися в білизну притулку, плаття і взуття; після молитви одержували чай з молоком і білим хлібом; опівдні обід з 2-х страв з чорним хлібом, ввечері – чай з молоком і білим хлібом. Заняття відповідно дошкільному віку чергувалися із рухливими іграми, співом і прогулянками. У неділю влаштовувалося читання з туманними картинками, на Різдво – ялинка. Дітей навчали молитвам, за допомогою картинок знайомили зі Священною історією, старших учили грамоті і

Г. Рого, Т. Слободянюк, В. Сергєєвої, Т. Філімонової, І. Улюкаєвої. Дослідженню життя та діяльності окремих постатей – організаторів перших дошкільних закладів у Криму та Ялті присвячено історичні наукові статті Н. Биковської, Н. Гур'янової, Л. В'юницької, П. Конькова, В. Широкова, А. Шустова. Роль благодійних організацій у розвитку закладів опіки у Ялті проаналізовано у публікаціях Л. Мокієвої, А. Савочки. Вивченню різних аспектів історії суспільного дошкільного виховання й педагогічної освіти в Україні та ЦРСР присвячено дослідження Л. Батліної, Т. Кобзарєвої, К. Дьяконової, С. Дитковської, М. Прохорчик. Сучасний стан дошкільної освіти Криму та Ялті у ХХІ ст. знайшли своє відображення у окремих публікаціях А. Аблятипова, Е. Проскуриної, Н. Мухомориної, Н. Шевцової.

Мета статті: визначення періодів та тенденцій у розвитку дошкільних закладів Ялти у другій половині ХІХ – на початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. З 1802 року Крим входив до складу Таврійської губернії Російської Імперії. Ялта отримала статус міста 1937 року, а 1839 року на Південному березі Криму було засновано Ялтинський повіт. До початку 60-х рр. ХІХ ст. Ялта, на думку сучасників, мала занедбаний вигляд. Тільки після того, як маєток Лівадія перейшов у володіння Міністерства Імператорського двору, а в Таврійській губернії почалося здійснення реформ Олександра ІІ, у житті міста розпочалося стрімке піднесення. Завдяки постійним візитам членів царської сім'ї, представників знаті, видатних лікарів С. Боткіна та В. Дмитрієва Ялта стає одним із знаних курортів Російської Імперії. 1897 року кількість населення міста складала 13269 осіб [15, с. 645].

На розвиток практики дошкільного виховання в Ялті у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. вплинув цілий ряд чинників і найважливіших подій: Кримська війна, скасування кріпацтва в Росії, притока робочої сили, широке застосування жіночої праці на підприємствах, перетворення Ялти на курорт. Розповсюдженню передових педагогічних ідей і методик освіти дошкільників сприяла діяльність багатьох численних благодійних і громадсько-педагогічних організацій.

Першим періодом в становленні дошкільних закладів в Ялті є період з 1871 по 1892 рік. Цей період розвитку закладів опіки – *дитячих притулків*, сирітських виховних будинків. Вони мали за мету перш за все опікування дітей, а також їх моральне виховання і початкове навчання, підготовку до майбутнього трудового життя. Першою філантропічною суспільною організацією, яка заснована була у другій половині ХІХ ст., як у Ялті, так у всій Таврійській губернії, стало Ялтинське благодійне товариство, статут якого було затверджено 1869 року. У перший рік його існування у його склад увійшло 53 члени. Завдяки пожертвуванням членів царської родини (Великі князі Олександр Олександрович та Олексій Олександрович внесли у касу товариства по 300 крб.), проведенню благодійних міроприємств, «кружечному» та членським внескам, об'єднанню вдалося розпочати до збирання коштів для відкриття першого у Ялтинському повіті дитячого притулку [2].

1871 року товариство відкило *перший дитячий притулок* у селищі Алушка на 20 дітей із робітничих сімей. У середині 70-х рр. завдяки фінансовій підтримці княгині Є. Воронцової, графіні Є. Тізенгаузен, баронеси А. Пиллер, царської родини було закладено нову споруду сирітського притулку, куди

талановиті студентської молоді.

Сучасний університет повинен не тільки поєднувати знання та засоби їх передавання та розповсюдження, а й максимально сприяти виробленню та розширенню інтелектуальних і духовних можливостей суспільства.

Концепція розвитку вищої освіти наголошує: поза науковою діяльністю неможлива підготовка фахівця, формування і розвиток сучасної освіченої особистості. І тому значну увагу в університеті повинно приділятися науковій роботі студентів, підтримці обдарованої молоді.

Висновок. З метою подальшої інтеграції освітніх систем різних європейських країн потрібно сформувати спільну уніфіковану організаційно-функціональну модель вищого навчального закладу першої чверті ХХІ ст., адаптувати національні системи вищої освіти, подолати мовні бар'єри у всій Європі, поставити всі вищі навчальні заклади в однакові матеріальні та фінансові умови, особливо для тих вищих навчальних закладів, які, переступивши межу Зони європейської вищої освіти та вступивши в гостру конкурентну боротьбу, зможуть отримати рівний доступ до якісної європейської освіти. Як справедливо визначила Комісія Європейського Союзу з питань освіти, поліпшення стану підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів – є одне з ключових завдань.

Резюме. У даній статті автор розглядає сучасний стан розвитку західноєвропейських освітніх систем та порівняльний аналіз підготовки студентів до наукової діяльності у вітчизняній системі вищої освіти та за кордоном. **Ключові слова:** вища педагогічна освіта, науково-дослідна діяльність, освітні системи, зарубіжні країни.

Резюме. В данной статье автор рассматривает современное состояние развития западноевропейских образовательных систем, а также сравнительный анализ подготовки студентов к научной деятельности в отечественной системе высшего образования и за рубежом. **Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, научно-исследовательская деятельность, образовательные системы, зарубежные страны.

Summary. In this article the main approaches of the development of higher education in different countries of Western Europe is presented. **Keywords:** higher pedagogical education, scientific-research activity, education systems, foreign countries.

Література

1. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика: учебн. пособие / А. Н. Джурицкий. – М., 1998. – 176 с.
2. Day C. Qualitative Research, Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose // British Educational Research Journal. – 1995. – Vol. 21, № 3. – P. 357–369.
3. Hardreaves D. Teaching as a Researched-based Profession: possibilities and prospects. London, 1996.
4. Studies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. – Bucharest, 2003.
5. Spring J. American Education. – N.Y.: Mc-Graw Hall, 1996. – 303 p.
6. Zimpher N., Howey K. Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence // Journal of Curriculum and Supervision. – 2009. – Vol. 3(3). – P. 18–6190.

УДК 37.015.31:17.022.1

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Полтавська Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки

Інститут культури і мистецтв

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Своєрідність формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва характеризується сьогодні співіснуванням у сучасному світі всіляких художніх явищ, підвищенням активності художнього середовища, з одного боку, й інертністю системи художньої освіти – з іншого в умовах навчально-виховного розвитку кожного учня.

Вирішення дослідницьких завдань, пов'язаних із визначенням педагогічних умов формування духовних цінностей старшокласників, передбачає урахування того, що становлення ціннісного світу, передача ціннісного досвіду від покоління до покоління включає оволодіння накопиченого людством досвіду, але не співпадає із прагматизмом, утилітарним оволодінням результатами попередньої діяльності.

На сучасному етапі провідними вченими та педагогами набутий багатий досвід у галузі теорії та практики з формування духовних цінностей молоді.

На педагогічному рівні цю проблему вирішували такі науковці: Т. Анохіна, О. Газман, В. Бедерханова, Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Поляков, Т. Фролова, С. Юсфін та ін [1].

Важливою слід визнати позицію про те, що культурно - ціннісна наступність не здійснюється автоматично, необхідним є визначення та реалізація відповідних умов, за якими через спеціальні форми, методи, психолого-педагогічні механізми ефективно може здійснювати процес формування духовних цінностей старшокласників.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування духовних цінностей старшокласників.

Педагогічні умови являють собою цілісну систему обставин, що визначають (або не визначають) цільові настанови виховання, його зміст та технології, а також стосунки між педагогами та учнями.

Система у традиційному розумінні – це сукупність елементів, що взаємопов'язані між собою таким чином, що виникає цілісність, єдність. Система педагогічних умов є відкритою структурою, зміст якої включає комплекс постійних об'єктів, що вступають у суб'єктні зв'язки: вчителі, учнів, адміністрація, батьки. Внутрішнє середовище школи як освітній внутрішній простір характеризується комплексом складових педагогічного процесу: цільові настанови діяльності, прогнозовані результати, механізми здійснення мети та досягнення результатів, програмно-методичне забезпечення та науковий супровід діяльності суб'єктів освіти, морально-психологічний клімат школи, її соціокультурний імідж тощо. Зовнішні умови, що впливають на зміст процесу формування духовних цінностей учнівської молоді, структуру та систему педагогічних умов, формуються під впливом освітньої політики держави та регіону, економічних та політичних факторів, інфраструктури міста та мікрорайону та ін.

article. It was proposed to use its materials in the educational process: English for specific purposes (for journalists, economists, political scientists, philosophers and other specialties), in the course of Media Education (in the native language) as a separate subject or integrated with the other subjects, as well as for the analysis and use of these materials to generate the textbooks on media literacy. **Keywords:** media education, theories and models of media education, media competency, media criticism, media literacy, media culture, injective (preventive) theory of media education.

Література

1. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 134-139.

2. Чемерис Інна Михайлівна. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: Дис... канд. Наук: 13.00.04 – 2008.

3. www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html

4. www.ispp.org.ua/news_

5. www.mediaed.org.

УДК 373.2.(477.75-13) „185/20 ”

СУСПІЛЬНЕ ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В ЯЛТІ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК (II ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Головань Тетяна Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Наукове вирішення сучасних завдань реформування системи дошкільної освіти неможливе без урахування досвіду минулих поколінь. Особливий науковий інтерес представляє вивчення процесу становлення дошкільних закладів у Криму, зокрема в Ялті, де вже давно стала реальністю ідея інститутів соціальної опіки, початкового виховання та елементарного навчання дітей, було розроблено організаційні та теоретико-методичні основи їх функціонування, впроваджено своєрідні форми суспільної дошкільної освіти.

Проблема створення дошкільних закладів в Ялті визначилася і як суспільно-економічна і як загальнопедагогічна у II половині XIX – початку XX ст. Вона привернула до себе увагу педагогічної громадськості, оскільки значна кількість жінок, задіяних у суспільному виробництві, відчувала гостру необхідність у допомозі суспільних закладів. Тому суспільні благодійні товариства та окремі представники інтелігенції ініціювали створення різних типів закладів суспільного дошкільного виховання.

Аналіз останніх публікацій. Принципове важливе значення для розвитку концептуальних основ сучасної дошкільної освіти в Україні мають дослідження Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, О. Проскури, Т. Поніманської, О. Сухомлинської та ін.

У вивчення історії розвитку вітчизняного дошкільного виховання у II половині XIX – початку XXI століття зробили внесок дослідження С. Амбамсон, Л. Батліної, Н. Біденко, О. Бондар, С. Дитковської, Г. Ларіонової, Т. Куліш, З. Ногачевської, С. Попиченко, І. Прудченко, О. Пшєврацької,

нього методичних рекомендацій для вивчення побудови відеореклами. Запропоновано використовувати його матеріали при вивченні іноземної мови для спеціальних цілей (для журналістів, економістів, політологів, філософів та інших спеціальностей), при вивченні курсу медіаосвіти рідною мовою окремим предметом чи інтегровано з іншими предметами, а також для аналізу та використання цих матеріалів при створенні авторських підручників із медіаосвіти. **Ключові слова:** медіаосвіта, теорії та моделі медіаосвіти, медіакритика, медіаграмотність, медіакультура, ін'єктивна (превентивна) теорія медіаосвіти.

Резюме. В статье доказываются необходимость медиаобразовательных мероприятий среди студенческой аудитории с целью формирования их медиакомпетентности. Предложено выделять инъекционную (превентивную), инструментальную (практическую, практико-утилитарную, технологическую), критического мышления (когнитивную, политическую), семиотическую (коммуникативную), культурологическую (социокультурную, этическую, эстетическую, художественную) теории медиаобразования. Под понятием медиаобразование автор понимает процесс развития и самосовершенствования личности на материалах и с помощью средств массовой коммуникации для формирования культуры коммуникации с ними, умений осознанного восприятия, критического осмысления, интерпретации медиатекстов с целью расширения общих, социокультурных и профессионально значимых знаний, коммуникативных и творческих способностей. Охарактеризованы содержательные и структурные особенности одного из англоязычных медиаобразовательных сайтов, www.mediaed.org и представленных к нему методических рекомендаций для изучения построения видеорекламы. Предложено использовать его материалы при изучении иностранного языка для специальных целей (для журналистов, экономистов, политологов, философов и других специальностей), при изучении курса медиаграмотности на родном языке отдельным предметом или интегрировано с другими предметами, а также для анализа и использования этих материалов при создании авторских учебников по медиаграмотности. Ключевые слова: медиаобразование, теории и модели медиаграмотности, медиакритика, медиаграмотность, медиакультура, ин'єктивна (превентивная) теория медиаграмотности. **Ключевые слова:** медиаобразование, теории и модели медиаобразования, медиакомпетентность, медиакритика, медиаграмотность, медиакультура, инъективная (превентивная) теория медиаобразования.

Summary. The necessity of introduction of media education as an important factor of media competency formation is proved in the article. It was suggested to distinguish the injective (preventive), instrumental (practical, technological), critical thinking (cognitive, political), semiotic (communicative), cultural (socio-cultural, ethical, aesthetic, artistic) theories of media education. The author describes the concept of media education as the process of development and self-improvement of personality on the materials and with the help of means of mass communication in order to form the culture of communication with them, the skills of conscious perception, critical thinking, interpretation of mass media texts with the aim to develop the general, socio-cultural and professionally significant knowledge, communicative and creative abilities. The structure, content and methodological recommendations of some media educational English site were characterized in the

Важливо відзначити, що цілісність системи педагогічних умов як якість цілого не може бути зведена до суми властивостей її компонентів. Система педагогічних умов має унікальні властивості, які забезпечують вплив на ефективність виховного процесу.

Системний підхід до розробки педагогічних умов формування духовних цінностей старшокласників відповідає методологічним положенням, підґрунтям яких є наукове розуміння підсистем об'єктів та суб'єктів, що діють у цій системі. Системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності у виховному процесі, на виявлення різноманітних зв'язків складного об'єкту та зведення їх у єдину теоретичну картину.

На основі науково-педагогічної літератури ми визначили такий комплекс провідних педагогічних умов: організаційні, змістовні, методичні.

1. **Організаційні умови** підкоряються принципам побудови процесу формування духовних цінностей у старшокласників: позиція педагога, учня, характер та форми педагогічної взаємодії, послідовність етапів організації відповідного процесу.

2. **Змістовні умови** поширюються на усі види діяльності у процесі формування духовних цінностей та характеризуються наявністю концепції, програми та плану роботи з формування духовних цінностей.

3. **Методичні умови** передбачають забезпечення усієї навчально-виховної роботи прийомами та способами педагогічної взаємодії у процесі формування духовних цінностей.

Саме комплекс цих умов співвідноситься із проектуванням в ідеалі бажаного результату, а саме: програмують високий рівень сформованості духовних цінностей старшокласників.

Слід враховувати, що педагогічні умови є цільовою категорією, можуть мати якісні показники, оцінюватися як сприятливі, реальні тощо. Педагогічні умови створюються не лише за певних обставин, у певному середовищі, а й у процесі діяльності, набувають різних форм залежно. Педагогічні умови впливають на рух від мети до результату, тому компоненти педагогічного процесу (суб'єкти, зміст, форми та засоби, просторово-часові рамки) входять до характеристики системи педагогічних умов.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що формування духовних цінностей буде більш ефективним, якщо в процесі формування будуть розроблені завдання, ситуації, які ставлять старшокласника в умови творчого розвитку особливості.

Для проведення діагностичної роботи було дібрано комплекс матеріалів, апробованих у педагогічній практиці та адаптованих до завдань нашого дослідження (анкетування, програми інтерв'ю і бесід, тестові завдання, експертна оцінка, програми аналізу документів та продуктів творчої діяльності учнів та ін.).

На підставі аналізу наукової літератури, визначення теоретико-методологічних засад дослідження, результатів констатувального етапу експериментальної роботи були визначені такі педагогічні умови підвищення ефективності процесу формування духовних цінностей старшокласників: орієнтація навчально-виховного процесу на поєднання індивідуальних, національних, загальнолюдських цінностей; використання комплексу мистецтв як засобу формування духовних цінностей особистості старшокласника; поступового нагромадження досвіду спілкування учнів із творами мистецтва в

урочний та позаурочний діяльності; організація педагогічної підтримки процесу формування духовних цінностей учнів старшої школи.

У визначенні змістовної сутності запропонованих педагогічних умов у сучасній соціокультурній ситуації ми виходили з того, що склалася у суспільстві, найбільш чутливими опинилися саме старшокласники, оскільки старший шкільний вік – це період визначення своєї власної позиції в усіх сферах життя (робота, подальша освіта, сім'я, любов та ін.), вироблення світогляду, становлення людини як громадянина. У цей віковий період відбувається активне самовизначення людини, її активне включення у громадське життя, формування духовних якостей.

У процесі шкільної життєдіяльності мають бути створені комунікативні ситуації, що вимагають від старшокласників прояву ціннісних орієнтацій у конкретних вчинках, у практичній діяльності. Одним із дієвих методів, здатних забезпечити активну спрямованість старшокласників не лише на засвоєння, а й на прояв духовних цінностей, ми вважаємо метод проектів.

Найважливішою педагогічною умовою у контексті дослідження виступає поступове нагромадження досвіду спілкування учнів із творами мистецтва в урочній та позаурочній діяльності, використання комплексу мистецтв як засобу формування духовних цінностей особистості старшокласника. Сучасна педагогічна теорія та практика накопичила доволі суттєвий фонд наукових розробок та практичних рекомендацій щодо використання мистецтва як засобу виховання учнівської молоді. Однак, слід визначити окремі акценти щодо технологічних аспектів використання мистецтва у процесі формування духовних цінностей старшокласників.

Проблематизація тексту культури. Засобом для створення проблемної ситуації є проблемне завдання, що може бути створено за допомогою завдань "провокаючого" характеру, які збуджують учнів до висловлювання своєї власної точки зору.

Звернення до філософської поезії. Це можуть бути шляхи соціально-історичного та філософського осмислення людини (М. Лермонтов, О. Пушкін, Т. Шевченко, М. Коцюбинський), залучення до істини через високу духовність (О. Фет, О. Толстой, І. Франко, Л. Українка), відбиття космічного світосприйняття, відчуття космічної цілісності людини як частки нескінченного Всесвіту (О. Блок, В. Брюсов, М. Заболоцький), народна філософія, міфологія, закарбована у фольклорі (С. Єсенін, Л. Українка). Саме філософська поезія допомагає побачити світ із його споконвічними основами – Любов, Краса, Істина.

Актуалізація філософських ідей у творах мистецтва. Зв'язок літератури з філософією дає можливість старшокласникам побачити зв'язок часу, вчить застосовувати досвід попередніх поколінь в оцінці подій сучасності, формує особистісний погляд на різні питання. Так, слід наголосити, що філософські ідеї „Майстра та Маргарити“ М. Булгакова захоплюють навіть найбайдужих до літератури.

У процесі вивчення творчості О. Пушкіна, М. Лермонтова, Т. Шевченка, М. Коцюбинського та ін. можна прослідкувати їхній духовний шлях, зрозуміти світогляд людини. Ф. Достоевський дійшов до висновку, що тільки очищення, тільки краса врятує світ.

Романи Л. Толстого допомагають школярам прослідкувати еволюцію любові, оцінити роль особистості в історії. Побачити, що створює розмаїття

громадянами, і споживачами? Як? Подумайте, яким чином створено цю рекламу, зважаючи на попередньо висловлене твердження.

Висновки

1. На нашу думку, уже давно на часі дослідити та розробити конкретні кроки для захисту підростаючого покоління від негативного впливу ЗМІ, виховання вдумливого медіаспоживача. Одним з таких кроків є розробка та прийняття «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні»

2. Медіаосвіта передбачає не стільки цензурування, фільтрування медіапродукції для дітей та молоді, скільки підготовку критичних медіаспоживачів (розвиток вмінь аналізувати, розрізняти реальність від міфу, факт від ставлення, прийоми та тактики впливу і т. д.).

3. В цілому можна вирізнити *ін'єкційну* (превентивну), *інструментальну* (практичну, практико-утилітарну, технологічну), *критичного мислення* (когнітивну, політичну), *семіотичну* (комунікативну), *культурологічну* (соціокультурну, етичну, естетичну, художню) теорії медіаосвіти.

4. Для запровадження медіаосвітніх ідей у життя ми вважаємо за необхідне проаналізувати наявний вітчизняний та зарубіжний доробок науковців, які працюють у даному напрямку. Важливим є розгляд конкретних навчально-методичних матеріалів цих науковців.

5. На нашу думку, надзвичайно корисним у змістовому плані є англomовний сайт www.mediaed.org. В цілому сайт надає навчальні відеоматеріали, що стосуються засобів масової комунікації, культури та суспільства для використання під час практичних занять у таких рубриках: основи здоров'я, статеве виховання, політична освіта, проблеми расової дискримінації, «комерціалізація» дійсності, медіа та пропаганда насилля, медіа власники та консолідація, медіа та культура тощо). Автори пропонують виконати чотири послідовних кроки: провести спостереження; визначити ціль реклами; сформулювати припущення, які робить реклама та повідомлення, які вона надсилає; обдумати можливі результати цих повідомлень.

6. Подані матеріали вищезгаданого медіаосвітнього сайту у готовому вигляді можливо використовувати при вивченні іноземної мови для спеціальних цілей (для журналістів, економістів, політологів, філософів та інших спеціальностей), при вивченні курсу медіаосвіти рідною мовою окремим предметом чи інтегровано з іншими предметами, а також для аналізу та використання цих матеріалів при створенні авторських підручників із медіаосвіти.

Резюме. У статті доводиться необхідність медіаосвітніх заходів серед студентської аудиторії з метою формування їхньої медіакомпетентності. Запропоновано вирізнити *ін'єкційну* (превентивну), *інструментальну* (практичну, практико-утилітарну, технологічну), *критичного мислення* (когнітивну, політичну), *семіотичну* (комунікативну), *культурологічну* (соціокультурну, етичну, естетичну, художню) теорії медіаосвіти. Під поняттям *медіаосвіта* автор розуміє процес розвитку й самовдосконалення особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації для формування культури комунікації із ними, вмінь усвідомленого сприймання, критичного осмислення, інтерпретації медіатекстів з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Охарактеризовано змістовні та структурні особливості одного з англomовних медіаосвітніх сайтів, www.mediaed.org, та поданих до

- Про що насправді говориться у рекламі? Прослухайте і відразу запишіть. Чи відрізняється значення сказаного рекламою від змісту записаного Вами тексту. Якщо так, то для чого це зроблено?

- Яка назва товару і наскільки часто Ви її чуєте у рекламному ролику?
- Який використовується рекламний слоган? Де він зображений у рекламному кадрі та скільки разів Ви його чуєте?

2. **Крок 2.** Визначте мету реклами.

- Пам'ятайте, що мета реклами - це завжди продати продукт!
- Який саме продукт рекламується?
- Чи вважаєте Ви цей продукт привабливим? Чому так і чому ні?
- Якою є цільова аудиторія цього продукту? Діти? Тинейджери? Дорослі? Старші люди?
- Які почуття та емоції, що асоціюються із цим продуктом, намагаються викликати за допомогою цієї реклами? Чи дійсно це працює це? Чому так чи ні?

- Чи користувалися б Ви цим продуктом? Можливо, Ви вже користуєтеся ним? Чому так, а чому ні?

3. **Крок 3.** Сформулюйте припущення, які робить реклама та повідомлення, які вона надсилає. Припущення можуть бути виражені у рекламі не прямо, а опосередковано, за допомогою певних посилань.

- Які припущення робить реклама стосовно статі (Наприклад, «жінки мають владу, коли тримають фен у руках», «чоловіки люблять пиво», «жінки в першу чергу виражають свою турботу та піклування» тощо). Це реалістичні припущення? Обґрунтуйте, чому? Такі припущення підсилюють чи змінюють стереотипи стосовно статевої належності?

- Які припущення робить реклама стосовно раси (Наприклад, що африканські американці є відмінними атлетами, а латиноамериканці - чутливі та пристрасні тощо)? Чи є такі припущення реалістичними? Обґрунтуйте, чому? Такі припущення підсилюють чи змінюють стереотипи стосовно расової ідентичності?

- Які припущення робить реклама стосовно класів (Наприклад, що багаті люди щасливі і безтурботні; Бідні люди завжди чекають на «подачки»)? Чи є такі припущення реалістичними? Обґрунтуйте, чому? Такі припущення підсилюють чи змінюють стереотипи стосовно класів?

4. **Крок 4.** Обдумайте можливі наслідки цих повідомлень.

- Якими є можливі наслідки повідомлень, які Ви визначили? (довгострокові та короткострокові)

- Чи створюють ці повідомлення нереалістичні очікування для людей? Чому так чи ні?

- Як ці повідомлення протистоять соціальним змінам?
- Чи є ця реклама соціально відповідальною? Чому так чи ні? Що значить для реклами чи підприємства бути соціально відповідальними?

- У заключних коментарях до одного з відеороликів «Ніжно вбиваючи нас 3» (Killing Us Softly 3) Джин Кілборн зазначає, що зміни будуть залежати від вдумливості, активності та освіченості людей, які вважають себе, в першу чергу, громадянами, а не споживачами. Що для Вас значить «бути в першу чергу, громадянами, а не споживачами»? Чи можна одночасно бути і

культури, зрозуміти, що хвилює людину Заходу дозволяють твори В. Шекспіра, Й.Гете, А. Данте.

Таким чином, історико-філософський аналіз духовного досвіду поколінь на прикладах вивчення літературних творів дозволяє підійти до здійснення цілей духовно-морального виховання особистості, яка здатна будувати життя, гідне людини, за законами Добра, Істини, Краси.

Слід відзначити, що вагоме місце у такій роботі надається бесіді, формулюванню питань та завдань таким чином, щоб школярі поставили себе на місце героїв, замислилися над своїми власними почуттями та вчинками. Учнів слід навчити дивитися на події очима споконвічних цінностей.

Орієнтація на катарсичне забарвлення творів мистецтва. Процес ціннісного становлення особистості має катарсичну основу. Саме орієнтація на катарсичний зміст творів мистецтва збагачує особистість гуманістичними ідеями, сприяє подальшому більш глибокому пізнанню світу, його позитивним змінам з метою створення найсприятливіших умов для розширення свободи людини, її гармонійного розвитку, щастя.

Важливою постає думка Ш. Амонашвілі, що виховуючий, катарсичний вплив творів мистецтва на школярів може бути забезпечений тільки за умови, яка описані у них долі людей, образи та картини дійсності будуть пережиті учнями як реальні, як такі, що спонукають до співчуття [2].

Використання педагогічного потенціалу образів творів мистецтва. Ми ґрунтуємося на ідеї К. Юнга про те, що „людство взагалі у боргу перед емоційною функцією“. Сучасна система освіти, на жаль, апелює переважно до інтелекту. Дуже замало сьогодні йдеться про витонченість почуттів, багатство емоційного світу людини. Слушною постає позиція сучасних дослідників у галузі педагогічної герменевтики, які стверджують що „художньо-образний компонент в педагогічній діяльності є свого роду „каталізатором“ творчості“, що допомагає більш сміливо та яскраво подавати матеріал, необхідний для духовного удосконалення особистості. Саме у словах, почуттях, думках старшокласник отримує уявлення про образ світу, а художні образи мистецтва виступають часткою такого багатогранного світу.

Важливою умовою підвищення ефективності процесу формування духовних цінностей старшокласників обрано організацію педагогічної підтримки процесу формування духовних цінностей учнів старшої школи.

Ефективність педагогічної підтримки старшокласників в аспекті формування їхніх духовних цінностей досягається, якщо в освітньому процесі актуалізується власний, життєвий досвід учнів, моделюються ситуації духовно-морального вибору, здійснюється об'єктивація рішень на засадах рефлексії, забезпечується вільний вибір дій та вчинків школярів. Теоретичні засади ідеї педагогічної підтримки визначені у дослідженнях О. Газмана, Н. Крилової, А. Мудрика, С. Попової [1, 3, 4] та ін., у концептуальних положеннях класиків гуманістичних психології А. Маслоу, К Роджерса [5]. Одночасно розвиваються напрями, що розглядають педагогічну підтримку в широкому педагогічному контексті вчені Є. Бондаревська, С. Кульневич, І. Якиманська [6].

Таким чином, сучасні учні пропонують розглядати педагогічну підтримку в системі цінностей освіти, побудови глибинного спілкування в установах освіти, в яких встановлюються постійні комунікативні контакти між учителями та учнями.

Ідея підтримки особистісного і індивідуального розвитку, яка представлена в дослідженнях науковців Р. Бернса і О. Бодальова [7, с. 133].

Вони розглядають психологічну підтримку розвитку особи через створення доброзичливого психологічного клімату. У свою чергу О. Асмолов розуміє підтримку як сприяння в розвитку; А. Мудрик – як допомогу в соціальному вихованні; Н. Михайлова, С. Юсфін, Т. Анохіна визначають місце педагогічної підтримки поза процесами соціалізації і індивідуалізації.

О. Газман розглядав процеси самосвідомості, саморозвитку, самодіяльності, самовизначення, самореалізації. На його думку, всі вони в рівній мірі стосуються сфери здоров'я, навчання, спілкування, творчості, дозвілля, потребують педагогічної підтримки і є його проблемами [1]. І далі дослідник визначає, що педагогічна підтримка у гуманістичному підході до освіти включає три провідних напрями реальної педагогічної діяльності: 1) забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для саморозвитку (через механізми самопізнання, рефлексії, самоаналізу, цілепокладання, фізичного і психічного захисту, діяльності самоздійснення); 2) створення сприятливих зовнішніх умов для психічного і біологічного існування; 3) організацію мікросоціального середовища (гуманістичні стосунки, спілкування, творча діяльність, психологічний клімат та ін.) [1].

Отже, важливими у процесі надання педагогічної підтримки старшокласникам ми визначили: згоду учня на допомогу і підтримку; опору на наявні сили і потенційні можливості особи; віру в ці можливості; орієнтацію на здатність старшокласника самостійно розвивати власні ціннісні установки; спільність, співпраця, сприяння, конфіденційність; доброзичливість; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату.

Резюме. Педагогічними умовами формування духовних цінностей старшокласників являються: організаційні, змістові, методичні (проблематизація тексту культури, звернення до філософської поезії, актуалізація філософських ідей у творах мистецтва, орієнтація на катарсичне забарвлення творів мистецтва, використання педагогічного потенціалу образів творів мистецтва). Взагалі, формування духовних цінностей старшокласників за поданими педагогічними умовами передбачає урахування того, що становлення ціннісного світу, передача ціннісного досвіду від покоління до покоління включає оволодіння накопиченого людством досвіду, що націлює на комплексний підхід у розгляді провідних педагогічних умов: організаційні, змістовні, методичні. Акцентуємо увагу на тому, що запропоновані педагогічні умови повинні використовуватись з урахуванням особистісно орієнтованого підходу. Саме такий підхід, на нашу думку, сприяє підвищенню рівня сформованості духовних цінностей старшокласників і забезпечує його позитивний результат. **Ключові слова:** педагогічні умови, формування духовних цінностей, організаційні умови, змістовні умови, методичні умови, педагогічна підтримка.

Резюме. Педагогическими условиями формирования духовных ценностей старшекласников являются: организационные, смысловые, методические (проблематизация текста культуры, обращения к философской поэзии, актуализация философских идей в произведениях искусства, ориентация на катарсический расцвет произведений искусства, использования педагогического потенциала образов произведений искусства). Вообще, формирование духовных ценностей старшекласников при учете педагогических условий

демократії. Якщо Ви опрацюєте тему війни та тероризму, скористайтеся відеороликом «Незалежні ЗМІ під час війни» (Independent Media in a Time of War), «Продаючи війну» (Selling War), «Формуючи громадську думку» (Constructing Public Opinion), «Мир, пропаганда та Обітована Земля» (Peace, Propaganda & the Promised Land).

Проаналізуємо, наприклад, структуру методичних рекомендацій для вивчення побудови відеореклами (www.mediaed.org/Handouts/DeconstructVideoAd.pdf)

Автори пропонують виконати чотири послідовних кроки: провести спостереження; визначити ціль реклами; сформулювати припущення, які робить реклама та повідомлення, які вона надсилає; обдумати можливі результати цих повідомлень. Для того, щоб виконати перший крок, потрібно виконати такі завдання та відповісти певні запитання. Запропоновано:

1. Крок перший. Проведення спостереження:

1.1. Продивіться рекламний ролик з початку до кінця (зі звуком та нормальною швидкістю). Знайдіть п'ять прикметників, які б характеризували його.

1.2. Продивіться рекламу вдруге та оцініть її естетику (зверніть увагу на те, що рекламний ролик має певну структуру, кадр, простір якого заповнює «картинка» реклами):

- Чи зображено у рекламі людей? Чи однаково представлені у ній обидві статі? Як ці люди виглядають (молоді, старші, стильні тощо)? Які у них вирази обличчя? Як вони одягнені? Де знаходиться людина чи суб'єкт, по відношенню до об'єкту, який рекламується? (Подивіться на них з точки зору кадрового розміщення. Наприклад, чи знаходиться людина в центрі кадру, тоді коли сам продукт – у лівому нижньому кутку реклами?)

- Визначте як використовувалась камера. Чи знаходилася вона далеко, близько, чи на середній відстані від суб'єкта? Зйомка велася зверху, знизу, чи на рівні очей? Чи багато було рухів камери у кадрі зліва на право, знизу вверху чи навпаки?

- Зверніть увагу на використання світла у рекламі. Воно більше схоже на природне чи штучне (денне чи миготливе світло різних кольорів)? Чому використаний такий тип освітлення, а не інший? Чи концентрується світло на одних об'єктах більше ніж на інших? Як Ви думаєте, чому це зроблено? Чи існують у кадрі тіні? Якщо так, то наскільки вони великі?

- Які кольори використовуються? Чи яскраві вони, чи, можливо, контрастують один з одним? Можливо, всю рекламу створено у чорно-білих кольорах? Чи містить реклама текст чи його копію? Якщо так, то як він виглядає? Який шрифт використовується у ньому? А можливо, використовується більше ніж один шрифт? Наскільки великим є текст і якого він кольору? Чи використовується більше одного кольору? Що насправді говориться у тексті: у малому та у великому? Де знаходиться текст у кадрі? Чи рухається текст? Чи містить реклама будь-які інші графічні зображення, такі як анімація, до прикладу?

1.3. Прокрутіть рекламу знову з початку до кінця, але лише прослуховуючи її, не використовуючи відео зображення.

- Опишіть звук у рекламі. Він містить людський голос? Якої статі людина, яка говорить? Чи використовується у рекламі музика? Якого вона жанру? Чи впізнаєте Ви у ній пісню? Можливо, це власна мелодія цієї реклами?

Потрібно зазначити, що в Україні, на жаль, впровадження медіаосвіти здійснюється ще досить повільно, бракує системного, цілісного підходу до проблеми. Однак, за ініціативи низки педагогів (київської школи, на чолі з Г.В.Онкович, та львівської – Б.В.Потятиник та багатьох інших) реалізуються певні медіаосвітні проекти, здійснюється глибоке дослідження поданої проблеми. Обов'язки провідного координатора впровадження медіаосвіти в Україні взяла на себе Національна академія педагогічних наук України (Інститут соціальної та політичної психології), розробивши та прийнявши «Концепцію впровадження медіа-освіти в Україні». Концепція містить основні терміни, мету, завдання й пріоритети розвитку медіаосвіти в Україні, основні принципи і форми медіаосвіти, напрями, етапи та умови її реалізації. На даному етапі здійснюється експериментальна розробка проблеми (2010–2013 роки) [4].

Для їхнього втілення у життя педагоги потребують напрацювання певного досвіду та конкретних навчальних матеріалів, методичних розробок, програм. Отже, на часі є розробка певного прикладного матеріалу для впровадження медіаосвіти в Україні. Як було вказано вище, превентивна теорія медіаосвіти знайшла своє ґрунтовне втілення у напрацюваннях багатьох зарубіжних вчених, логічним можна вважати докладне вивчення цих доробок. Тому метою статті є довести необхідність медіаосвітніх заходів серед молодіжної аудиторії, дослідити змістовні та структурні особливості одного з англomовних медіаосвітніх сайтів, www.mediaed.org, та поданих до нього методичних рекомендацій для вивчення побудови відеореклами, розглянути можливість їх використання у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено вище, медіаосвіта за кордоном має багаті набутки, пропонується струнка система медіаосвіти, тому вважаємо за необхідне дослідити деякі доробки зарубіжних дослідників. Надзвичайно корисними, на нашу думку є, матеріали англomовного сайту www.mediaed.org. Запропонований сайт надає відеоматеріали у певних тематичних розділах, методичні розробки із завданнями до кожного з роликів, повні тексти цих відеоматеріалів, а також поради викладачам [5]. В цілому сайт пропонує навчальні відеоматеріали, що стосуються засобів масової комунікації, культури та суспільства для використання під час практичних занять у таких рубриках: основи здоров'я, статеве виховання, політична освіта, проблеми расової дискримінації, «комерціалізація» дійсності, медіа та пропаганда насилля, медіа власники та консолідація, медіа та культура тощо).

Для викладачів англійської мови, до прикладу, при вивченні тем, що стосуються насилля чи статі, автори пропонують показувати та використовувати відео курс «Ніжно вбиваючи нас 3» (Killing Us Softly 3), «В боротьбі зі світом чоловіків» (Wrestling With Manhood), «Чого хоче жінка» (What a Girl Wants) чи «Кінець гри» (Game Over) та інші. Якщо викладача цікавить тема економіки, торгівлі та споживання, тоді, використавши переконливі аргументи, підкріплені доказами, можна познайомити студентів із роликами «Реклама і кінець світу» (Advertising & the End of the World) «Гроші за ніщо» (Money for Nothing), «Поза екранами» (Behind the Screens) чи «Без логотипу» (No Logo) та зробити завдання до них. Для викладачів політичних наук пропонується опрацювати «Багаті медіа, бідна демократія» (Rich Media, Poor Democracy) та обговорити проблему відношення грошей, медіасистеми та політики, питання ролі вільної преси у розвитку

предусматривает учет того, что становление ценностного мира, передача ценностного опыта от поколения к поколению включает овладение накопленного человечеством опыта, который нацеливает на комплексный подход в рассмотрении ведущих педагогических условий: организационные, содержательные, методические. Акцентируем внимание на том, что предложенные педагогические условия должны использоваться с учетом личностно ориентированного подхода. Именно такой подход, по нашему мнению, способствует повышению уровню сформированности духовных ценностей старшеклассников и обеспечивает его позитивный результат. **Ключевые слова:** педагогические условия, формирование духовных ценностей, организационные условия, смысловые условия, методические условия, педагогическая поддержка.

Summary. The pedagogical conditions of spiritual values of senior students are: organizational, substantive, methodical (the problem setting of the text of culture, the appeal to philosophical poetry, actualization of philosophical ideas in works of art, focus on cathartic colour of works of art, the usage of pedagogical potential of images in the works of art). In general, the formation of spiritual values of senior students, within mentioned conditions, takes into consideration that the formation of the spiritual outlook and experience is passed from generation to generation and involves mastering of the gained human experience that focuses on a complex approach in studying the leading pedagogical conditions: organizational, substantive and methodological. It is emphasized that the suggested pedagogical conditions should be used with individual approach. This approach, in our opinion, will help increase the development of spiritual values of senior students and provide its positive result. **Keywords:** pedagogical conditions, the formation of spiritual values, organizational conditions, substantive conditions, methodical conditions, pedagogical support.

Література

1. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996. – С.10 - 37.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 461с.
3. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, – 2003. – 272 с.
4. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. / А. В. Мудрик – М., 1977. – 64 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-117.
6. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебн. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

УДК 378.09:69]:628.5(048)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ

Сапожников С. В.,

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена глобальними екологічними проблемами, що вимагають невідкладних радикальних змін у ставленні людини до природи. На попередніх етапах розвитку людства, коли інтенсивність негативного впливу на природу не перевищувала її можливостей до самовідтворення, екологічні проблеми не поставали перед людством так гостро. У наш час науковці обговорюють питання виживання людей у сучасних екологічних умовах.

Аналіз останніх досліджень. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять праці Л.Б. Лук'янової. Її погляди на шляхи й засоби формування екологічної культури учнів ПТУ відкривають широкі можливості для подальших розробок інноваційних педагогічних технологій засвоєння основ екології, формування екологічного світогляду учнів у системі професійно-технічної освіти. Особливості екологічного виховання студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації аграрного профілю в процесі вивчення економічних дисциплін певною мірою розкриті в праці Н.А. Негруци. Педагогічна доцільність формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти в межах інтегрованих курсів досліджувалася Н.Л. Магурою. Формування екологічного мислення, екологічної культури студентів природничих факультетів вивчали Н.С. Назарова, М.С. Швед та ін.

Значна частка досліджень проблеми екологічної освіти й виховання пов'язана з професією вчителя. Так, формуванню естетико-екологічної культури вчителя, обґрунтуванню структури, змісту та основних компонентів екологічної культури студентів вищих педагогічних закладів освіти присвячене дослідження Г.С. Тарасенко. Автором установлені критерії виміру естетико-екологічної культури вчителя на рівні готовності педагогів до оперування естетичними факторами екологічного виховання, розроблена і впроваджена в навчально-виховний процес шкіл і педагогічних вузів методика естетико-екологічного виховання учнів як засіб реалізації естетико-екологічної культури вчителя, формуванню екологічної культури студентів педвузів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності присвячене дослідження Т.Г. Вайди. Вплив народних традицій на процес природоохоронного виховання вивчала В.І. Скутіна. Взаємозв'язок естетичного, морального та екологічного виховання висвітлений у роботі Л.П. Печко.

Структурно-функціональну модель поетапної підготовки майбутніх учителів хімії у ВНЗ до екологічної освіти й виховання та технологію її реалізації запропонувала у своїй роботі Т.С. Нінова, наукові проблеми підготовки вчителів біології до формування екологічної культури старшокласників вивчала О.В. Чернікова.

Зміст та прийоми формування системи знань з хімічних основ екології в студентів сільськогосподарських спеціальностей висвітлено в дисертаційному дослідженні О.П. Мітрасової.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці

УДК 007:304:378.1

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСТВА (АНАЛІЗ МЕТОДИЧНИХ РЕКАМЕНДАЦІЙ)

Чемерис Інна Михайлівна,

канд. пед. наук, доц. кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту іноземних мов

Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Надзвичайно швидкий розвиток найрізноманітніших інформаційно-комунікаційних засобів та технологій спричинив нагальну потребу організації системної підготовки особистості до розумного та безпечного користування ними. Вплив засобів масової інформації (на сучасному етапі – комунікації, оскільки він все частіше передбачає зворотній зв'язок між засобом масової комунікації та його цільовою аудиторією) на освіту та культуру громадянського суспільства та молодого покоління дуже великий та суперечливий, бо є постійним та передбачає як позитивні, так і негативні моменти. З одного боку, медіа можуть бути джерелом необхідної, корисної, важливої для розвитку індивідуальності інформації. Тому, ми вважаємо, дуже важливо навчати молодь візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, розвивати їхні естетичні смаки щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа тощо. З іншого, загальна доступність інформації будь-якого гатунку, в тому числі низькопробної та шкідливої, визначає гостру необхідність впровадження медіаосвіти як важливого чинника формування вмінь критичного мислення, аналізу змісту ЗМК, протистояння потенційно небезпечним впливам медіа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми медіаосвіти досліджує багато зарубіжних та вітчизняних науковців: Рене Хоббс, Девід Консайдін, Жак Гоне, Мішель Піше, Крістіан Ермелен, Баррі Дункан, Кристофер Ворсноп, Ендрю Харт, Кері Безельгет, Г.Лассуел, М.Маклюен, В. Струковський, Д. Семенецька-Гоголін, О.В. Федоров, Ю.Н. Усов, А.В. Шариков, А.В. Спічкін, І.В. Челишева, Л.С. Зазнобіна, О.П. Короченський, Б. Сапунов, Г. Максимова, С. Пензин, Т. Шак, Н.Б. Кириллова, Г.В. Онкович, Б.В. Потятиник та багато інших. Засновано також низку інтернетсайтів, присвячених поданій проблемі: www.mediaeducation.org.ru, www.mediaeducation.ru, <http://mediareview.by.ru> [1; 2; 3; 5].

Медіапедагоги різних країн теоретичним підґрунтям розвитку медіаосвіти вважали негативний або ж позитивний вплив медіа на розвиток особистості та суспільства в цілому, що спричинило виокремлення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти. В цілому можна вирізнити *ін'єктивну* (превентивну), *інструментальну* (практичну, практико-утилітарну, технологічну), *критичного мислення* (когнітивну, політичну), *семіотичну* (комунікативну), *культурологічну* (соціокультурну, етичну, естетичну, художню) теорії медіаосвіти. Під поняттям *медіаосвіта* ми розуміємо процес розвитку й самовдосконалення особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації для формування культури комунікації із ними, вмінь усвідомленого сприймання, критичного осмислення, інтерпретації медіатекстів з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей.

учебниках по иностранному языку и социокультурного содержания отечественной и зарубежной обучающей программы по иностранному языку. **Ключевые слова:** иноязычная социокультурная обучающая среда, принципы отбора и структурирования социокультурного материала, учебник, обучающая программа.

Summary. The article is devoted to the selection and structuring of socio-cultural learning material of school textbooks for studying foreign languages written by Ukrainian authors and socio-cultural content in Ukrainian and foreign leaning program for studying foreign language. **Keywords:** foreign socio-cultural learning environment, the principles of socio-cultural information selection and structuring, textbook, curriculum.

Література

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення та розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання / В.Ю. Биков // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992 – 2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Х.: ОВС, 2002. – С. 182 – 199.

2. Жук Ю.О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю.О. Жук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1998. – Вип. 22 – С. 106 – 112.

3. Сігіда Т.В. Орієнтація навчального середовища на формування особистості з цілісним мисленням / Т.В. Сігіда - ПостМетодика. – Полтава: Голов. упр. освіти і науки Полтав. облдержадмін.: Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М.В.Остроградського, 1993. - С. 34-37

4. Ільченко О.Г. Умови дослідницької діяльності учнів у навчальному середовищі / О.Г. Ільченко – ПостМетодика. – Полтава – 2010 - № 5 – С.31 – 33.

5. Дудко С.Г. Здоров'язберігаючі технології в освітньому середовищі початкових класів / С.Г. Дудко – ПостМетодика. – Полтава: Голов. упр. освіти і науки Полтав. облдержадмін.: Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М.В.Остроградського, 1993. - С. 45-47.

6. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5 – 9 класи. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] – Режим доступу до видання: <http://mon.gov.ua>

7. Міністерство національної освіти у Франції. Програма з англійської мови для коледжу [Електронний ресурс] – Режим доступу до видання: <http://www2.cndp.fr/accueil/accueil.htm>

А.В. Степанюк, де вперше розкрито та науково обґрунтовано сутність таких принципів конструювання цілісного змісту навчального матеріалу про живу природу, як орієнтація на структуру об'єктивної реальності та структуру навчального предмета, конкретизовано принципи фундаменталізації та інтеграції знань щодо вивчення живої природи; Л.І. Білик, де вперше обґрунтовано критерії відбору та побудови змісту екологічної освіти та виховання студентів вищих технічних навчальних закладів, розроблено рівні сформованості екологічної відповідальності студентів; Н.Ю. Олійник, де розроблено та науково обґрунтовано методику формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму.

Метою статті є проаналізувати методику формування екологічної вихованості майбутніх будівельників.

Згідно мети було поставлено таке **завдання**: розкрити сутність та етапи методики формування екологічної вихованості майбутніх будівельників.

Виклад основного матеріалу. Авторська методика спрямована на підвищення рівня екологічної вихованості студентів у процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю.

В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес активних методів навчання, зокрема метод “проектного пошуку”, тестування, ситуативного моделювання [1;2;3]. Наш вибір зумовлений тим, що саме ці методи сприяють розвитку мислення студентів, їх пізнавальних потреб та забезпечують формування стійкого інтересу, який спонукає особистість до самостійної пошукової діяльності, збагачуючи її інтелектуальну та емоційну сферу; активізують спілкування викладача і студентів, створюють атмосферу творчого пошуку, завдяки чому знання набувають сили переконань і починають коригувати поведінку студентів.

Передбачений комплекс організаційних форм спрямований на: усвідомлення морально-етичних компонентів регулювання стосунків особистості з природним середовищем; виховання дбайливого ставлення до екологічних проблем у будівництві; виховання відповідальності за стан природного середовища; пріоритет загальнолюдських цінностей.

Змістова частина методики формування екологічної вихованості студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю визначається вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики молодшого спеціаліста та бакалавра, що міститься в Галузевому стандарті вищої освіти України за напрямом “Будівництво”.

На основі визначених блоків знань, умінь і навичок щодо професійно-практичної та фундаментальної підготовки студентів, зокрема екологічної та професійної, було сформовано зміст навчального матеріалу. Основне джерело змісту навчання в розробленій методиці складають: навчальні програми підготовки молодших спеціалістів за напрямом “Будівництво”, навчальні програми дисциплін “Основи екології”, “Технологія та організація монтажу технологічного устаткування”, “Безпека життєдіяльності”, “Охорона праці”, навчальні посібники, методичні вказівки, наскрізна програма екологічного виховання студентів монтажного технікуму на весь період навчання в Дніпропетровському монтажному технікумі.

Ця методика забезпечує процес формування екологічної вихованості майбутнього будівельника.

Процес формування екологічної вихованості відбувається поетапно. Нами виділено три етапи виховуючого навчання: пошуково-мотиваційний (І), операційно-пізнавальний (інтелектуальний) (ІІ) та діяльнісний (рефлексивно-оцінювальний) (ІІІ) (табл.1).

Для кожного етапу було визначено певну мету, її досягнення забезпечувалося впровадженням відповідних форм і методів.

Метод проектів (від грецької - "шлях дослідження") - організація процесу навчання, за якою студенти набувають знання та вміння в ході планування й виконання практичних завдань - проектів, що поступово ускладнюються. Відомий з 20-тих років минулого століття. Запропонований Дж.Дьюї, застосований В.Кіпатриком, який розробив проектну систему навчання за якої учні безпосередньо включались у практичну діяльність, опановували теоретичні знання, необхідні для вирішення конкретного завдання. Прихильником був С.Шацький, яким визначено основні елементи методу проектів: реальний досвід дитини, який має виявити педагог; організований учителем досвід; зіткнення учнівського досвіду з накопиченим людським досвідом (готові знання); вправи, які дають дитині нові навички. У 60-ті роки ХХ століття метод проектів розповсюджувався в зарубіжній школі (США, Великобританія, Ізраїль, Франція). У сучасній національній школі розглядається як доцільний компонент системи освіти, ефективна педагогічна технологія (має чітку послідовність запланованих операцій та дій, логічний ланцюжок їх виконання).

Основна мета – стимулювати інтереси, пізнавальну активність учнів до навчання шляхом організації пошукової самостійної діяльності, постановки проблем, що передбачають володіння певною системою знань, умінь та їх використання на практиці.

Проектна діяльність поєднує в собі два аспекти процесу пізнання: метод навчання як дидактична категорія (сукупність прийомів та дій опанування певною сферою практичних та теоретичних знань; інструмент процесу пізнання) та засіб практичного застосування засвоєних знань і умінь для вирішення конкретних проблем реального життя у ході спільної діяльності.

В основу проекту покладено проблему, що потребує дослідження шляхом використання пошукових та проблемних методів, зорієнтованих на практичний результат, який можна осмислити, побачити, застосувати в реальній практичній діяльності, вимагає її цілісної розробки з урахуванням різних умов її вирішення, теоретичної й практичної реалізації результатів.

Робота над проектом складається з таких етапів:

– *підготовка*. Передбачає презентацію вчителем ситуації, що містить приховану проблему; самостійне визначення студентами проблеми, її формулювання, обґрунтування практичної значущості; винайдення шляхів розв'язання проблеми (метод „мозкового штурму”); вибір найбільш аргументованих гіпотез; створення пошуково-дослідницьких груп;

– *планування*. Включає розробку проекту та вибір шляхів його виконання, розподіл обов'язків; визначення можливих методів дослідження, наукових джерел та способів збору й аналізу інформації; колективне обговорення існуючих пропозицій кожної дослідницької групи; внесення коректив, затвердження плану роботи;

Порівняння вітчизняної та французької програм з англійської мови для основної школи (коледжу – у Франції) на прикладі теми «Шкільне життя»

<u>Школа та суспільство</u>	<u>Шкільне життя</u>
<i>Французька програма</i>	<i>Вітчизняна програма</i>
- життя класу, шкільний заклад (тип школи, назви класів, персонал,...) - шкільна діяльність (disciplines, assembly, clubs) - порівняння шкільної системи (організація дня, обов'язки учнів, контроль за навчанням та екзамен, форма одягу,...) - шкільні канікули (назви та періоди) - позашкільна діяльність (спорт, оркестрові групи, музика, Duke of Edinburgh's awards...) - шкільний обмін: підготовка до подорожі, листи, електронна пошта, створення інтернет-сайтів... - відкриття світу праці: стажування та тимчасові підробітки - участь у благодійній діяльності (Oxfam, Comic relief, sponsored walks, Unicef,...) - безпека дорожнього руху	- шкільне життя, навчальні предмети, розклад уроків, урок іноземної мови - школа та освіта - позакласні заходи - школи в Україні та закордоном

Висновки: Проведений нами аналіз змісту чинних вітчизняних підручників, а також чинної вітчизняної та зарубіжної програми з іноземної мови учнів основної школи засвідчив, що їх соціокультурний зміст є досить сучасним на цьому етапі розвитку суспільства, та має інтелектуальне, пізнавальне та виховне спрямування. В той же час, нами відтворено випадки невідповідності соціокультурного змісту вітчизняних підручників певним, зазначеним нами принципам добору навчального, зокрема і соціокультурного матеріалу.

Все вище викладене доводить необхідність формування іншомовного соціокультурного навчального середовища, яке забезпечить включення до змісту навчального матеріалу всіх компонентів соціокультурної компетентності, необхідних для ефективного формування іншомовної комунікації учнів основної школи в контексті діалогу культур. Формування такого середовища буде спрямоване на добір іншомовного соціокультурного мінімуму для кожної сфери спілкування, зазначеної в чинній навчальній програмі з іноземної мови, його організацію (структурування) в межах окремих навчальних років основної школи та пошук оптимальних видів засвоєння цієї інформації.

Резюме. Статтю присвячено аналізу добору та структурування соціокультурного змісту навчального матеріалу в підручниках з іноземних мов вітчизняних авторів та соціокультурного змісту, викладеного у чинній вітчизняній та зарубіжній навчальній програмі з іноземної мови. **Ключові слова:** іншомовне соціокультурне навчальне середовище, принципи добору, структурування іншомовного соціокультурного матеріалу, підручник, навчальна програма.

Резюме. Статья посвящена анализу отбора и структурирования социкультурного содержания обучающего материала в отечественных

англійської мови веде до нерационального використання часу в навчально-виховному процесі та порушує принцип міжпредметних зв'язків.

Така невідповідність змісту навчального, а саме - соціокультурного матеріалу, відтвореного у вітчизняних підручниках з іноземних мов, загальнодидактичним та методичним принципам навчання, а також принципам добору навчального матеріалу, пояснюється тим, що у чинній навчальній програмі відсутній мінімальний обсяг чітко вказаних соціокультурних одиниць, які мають бути засвоєні школярами в межах певного тематичного поля та окремих навчальних років, що б забезпечило логічну послідовність та системність у засвоєнні, зокрема, соціокультурного матеріалу.

Проаналізувавши, для прикладу, французьку програму з іноземної, зокрема, англійської мови для коледжу, що в нас співвідноситься згідно з віковими параметрами з основною школою, можемо відмітити, що, хоча у ній, на нашу думку, присутній ряд недоліків, однак відтворення змісту соціокультурної компетенції, ми вважаємо, є вартим уваги. Зокрема, в програмі зазначено, що стосовно теми «Подорожі» учні протягом навчальних років у коледжі повинні засвоїти такий зміст:

- відкриття та експедиції (відкриття Австралії, Вірджинії, Канади, експедиція Льюїса та Кларка і т.д.);

- завоювання (Вільям Завойовник, завоювання «Американського Дикого Заходу» і т.д.);

- міграція, виїзд (Potato Famine – голод 1840 р. у Великобританії, що призвів до хвилі міграцій); острів Елліс (Ellis Island) – символ іміграції в США, Mayflower – «Травнева квітка» - назва судна, що перевозив англійських пуритан та сепаратистів; австралійські колонії та хвилі міграцій, пов'язані з їх існуванням) [7].

Як бачимо, ця тема дає уявлення про соціокультурні одиниці, які мають вивчатися в межах окремої тематики спілкування, зазначеної в зарубіжній навчальній програмі.

Різноманітність підтем, наповнених соціокультурним змістом, які розглядаються на уроках з іноземної, зокрема, англійської мови в процесі всіх років навчання в коледжі у Франції та в основній школі в Україні можемо побачити на прикладі теми «Шкільне життя»:

Таке порівняння свідчить про певні переваги зарубіжної навчальної програми, оскільки її забарвленість соціокультурним змістом надає більшу можливість авторам заповнити свої підручники відповідним соціокультурним змістом. Такий зміст, у свою чергу, міг би забезпечити різносторонній соціокультурний розвиток школярів не тільки з точки зору збагачення загальнокультурних знань, але й у напрямку акумуляції, соціальної адаптації в іншомовному середовищі, і, загалом, формування іншомовної соціокультурної компетентності в контексті діалогу культур.

- дослідження. Починається зі збору інформації, що підтверджує або спростовує гіпотезу. Пошук інформації супроводжується роботою учнів у бібліотеці, Інтернеті, відвідуванням різних організацій, бесідами зі спеціалістами, вирішенням проміжних завдань;

- оформлення результатів. Учні аналізують зібрану інформацію, відбирають та зіставляють факти, висувають аргументи щодо шляхів розв'язання проблеми, формують висновки;

- звіт. Передбачає подання результатів дослідження, які можуть бути у формі захисту проекту, письмового або усного звіту з презентацією наочного матеріалу (журнал, проспект, відеофільм, сценарій передачі та ін.).

- оцінка результатів. Здійснюється в ході колективного обговорення або самооцінювання, що, у свою чергу, вимагає від учнів володіння навичками дискусії, публічного спілкування, толерантності, умінь аргументовано відстоювати власну точку зору.

Таблиця 1

Етапи формування екологічної вихованості студентів у процесі навчання

Етапи	Постанова мета	Форми та методи навчання
I	Формування морального ставлення до навколишнього природного середовища, до результатів людської праці на прикладі локальних і регіональних екологічних проблем, розуміння залежності здоров'я людини від стану природного середовища. Виховання співчуття співпереживання	Метод “проектного пошуку” Метод ситуативного моделювання, лекція-дискусія. Метод тестування
II	Формування екологічних знань. Формування екологічно-ціннісних орієнтацій. Виховання екологічних переконань, бажання та необхідності активної природоохоронної діяльності. Формування почуття відповідальності за стан навколишнього природного середовища.	Метод дискусії, ділова гра, що моделює сучасні виробничі ситуації. “Кейс –технології”
III	Формування екологічного світогляду, розуміння життєво важливої необхідності в охороні природи й екологічно безпечному фаховому природокористуванні, прагнення зайняти активну позицію в питаннях охорони природи та раціонального природокористування. Стимулювання формування самостійності, ініціативності, творчого підходу у вирішенні екологічних проблем.	Екологічний моніторинг будівельно-монтажних організацій. Метод “екологічного прогнозування”, лекція-аналіз ситуації на будівельно-монтажному майданчику

Провідною дієвою ознакою цього методу є крок, що здійснює керівник (учитель, викладач) від завдання “дати нове знання” до завдання “створити умови для отримання нових знань”, тобто змінюється акцент форми набуття знань від пасивного сприйняття до активної участі.

Педагогічна ефективність методу “проектного пошуку” в екологічному вихованні зумовлена наявністю самостійної пізнавальної діяльності учасників та використання різноманітних форм та методів. Зазначимо, що пошукова проектна діяльність не є лише формою засвоєння знань, умінь та навичок, вона впливає на формування механізмів регулювання поведінки особистості майбутнього будівельника, що забезпечує самостійне виділення й прийняття основних цілей навчання та виховання.

Проектне навчання має великі можливості у сфері активізації пізнавальної

діяльності студентів, тому що воно зорієнтовано на розвиток особистості, використовує велику кількість дидактичних підходів, а саме: навчання у справі, мозковий штурм, евристичне й проблемне навчання, ділову гру, дискусію, роботу з багатьма джерелами інформації; мотивує учнів до пізнавальної діяльності, дозволяє активно створювати свій досвід та інтенсивно вчитися на досвіді інших у конкретній справі; приносить задоволення учням, коли вони бачать результат своєї праці. Але для правильного використання методу проектів у процесі розвитку пізнавальної активності студентів необхідна велика підготовча робота, що повинна проводитися постійно, систематично та паралельно з роботою над проектом у цілісній системі навчання в школі.

На основі аналізу проектного методу [40; 120] доходимо висновку, що він сприяє стимулюванню інтересу учнів до навчання, розвитку їхньої пізнавальної активності в процесі пошукової та дослідницької діяльності, поширенню наукових знань та перетворенню їх в інструмент творчого освоєння та змінення світу. За такого підходу навчання перетворюється на пошукову діяльність, а студенти стають практичними діячами, розробниками реальних виробничих процесів.

Реалізація методу “проектного пошуку” на пошуково-мотиваційному етапі реалізації методики відбувається таким чином: для виконання екологічного проекту академічна група поділяється на 4-5 підгруп (по 4-5 осіб у кожній). Кожен студент обирає одну із запропонованих нами тем проекту з “Основ екології”. Наприклад: Екологічні проблеми м. Дніпропетровська та можливі шляхи їх вирішення; Шумове забруднення атмосферного повітря під час будівництва; Аналіз сучасних засобів зменшення шумового забруднення атмосферного повітря під час будівництва; Забруднення атмосфери ремонтними базами будівельних машин; Сучасні методи захисту: переваги та недоліки. Моніторинг земель; Технічна рекультивація. Види, недоліки та переваги; Сучасні заходи щодо профілактики забруднення водних ресурсів.

Робота над проектом передбачає використання академічного часу, відведеного на самостійну роботу (18 годин), що здійснюється за окремим графіком у мікрогрупах та індивідуально. Доцільно дозволити студентам самостійно спланувати терміни виконання роботи з урахуванням терміну захисту проекту, розділити обов'язки й оцінити хід і якість роботи, що проводилася (бажано, щоб студенти вказали коефіцієнт участі та результативності кожного учасника проекту). Захист проектів відбувається на підсумковій конференції на окремому занятті. На конференцію запрошуються науковці в галузі екології та будівництва. Оцінку за проект отримує кожен його учасник з урахуванням його особистої участі та результатів захисту.

Нами розроблено такий алгоритм дій викладача у виконанні проекту з курсу “Основи екології”:

1. Постановка мети: виявлення екологічної проблеми під час будівництва та реконструкції об'єкту, протиріччя; формулювання завдань.
2. Обговорення можливих варіантів пошуку, порівняння передбачуваних стратегій, вибір способів.
3. Пошук ходу діяльності, розподіл обов'язків.
4. Індивідуальна самостійна пошукова діяльність.
5. Пошук: вирішення окремих завдань їх компонування.
6. Обговорення результатів пошуку членами мікрогрупи і висновки.

Табл. №1

Пам'ятки культури України, представлені в однаковому контексті в межах кількох навчальних років у вітчизняних підручниках з англійської мови різних авторів

Соціокультурна одиниця	6 клас	7 клас	8 клас
Києво-Печерська Лавра	А.Несвіт; Л.Биркун	В.Буренко	Л.Биркун
Почаївська Лавра	А.Несвіт; Л.Биркун	В.Буренко	
Києво-Печерська Лавра		В.Буренко	А.Несвіт
Кам'янець-Подільський		В.Буренко	А.Несвіт; Л.Биркун
Херсонес		В.Буренко	А.Несвіт; Л.Биркун
Софіївський Парк		В.Буренко	А.Несвіт; Л.Биркун
Собор Святої Софії		В.Буренко	А.Несвіт; Л.Биркун

Табл. №2

Соціокультурні одиниці різних сфер спілкування, представлені в однаковому контексті в межах кількох навчальних років у підручниках з англійської мови різних авторів

Соціокультурна одиниця	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас
Біографія Д.К.Розлінг		Л.Биркун		О.Карп'юк	
Біографія В.Шекспіра		Л.Биркун	В.Буренко; О.Карп'юк		
Біографія Т.Шевченка		Л.Биркун		А.Несвіт	
Історія олімпійських ігор	В.Буренко, О.Михайлик	Л.Биркун	О.Карп'юк		
Томас Еддісон		Л.Биркун			О.Карп'юк, А.Несвіт
Символи Великої Британії		Л.Биркун		А.Несвіт	
Символи України	А.Несвіт	Л.Биркун; В.Буренко			
Транспорт Лондона	А.Несвіт	Л.Биркун			

Тенденція повторюваності соціокультурного матеріалу спостерігається щодо інших тем у межах 5 – 9 класів серед різних авторів, де одна і та ж соціокультурна інформація викладається різними авторами в курсі різних навчальних років. Приклади такої невідповідності в доборі та організації соціокультурного матеріалу принципу логічної послідовності та системності наведено в таблиці №2.

При цьому біографія Т.Шевченка вивчається в курсі української літератури досить детально протягом усіх навчальних років основної школи [6], а тому така повторюваність соціокультурного матеріалу в підручниках з

визначається нами як спеціально створена система умов, спрямованих на підвищення ефективності оволодіння СК знаннями, вміннями та навичками міжкультурної комунікації під час навчання іноземної мови учнів основної школи, яка забезпечується: метою та завданнями навчально-виховного процесу; створенням та структуруванням іншомовного СК мінімуму в межах тем для спілкування та навчальних років; оптимальними видами засвоєння такого змісту; формами його подання в засобах навчання; методами та формами навчання; суб'єктами навчально-виховного процесу. Одним із складових такого середовища є добір та структурування в межах сфер спілкування та навчальних років іншомовного соціокультурного змісту, передбаченого в підручниках з іноземної мови. Тому, у цій статті, зокрема, проаналізуємо особливості добору та структурування соціокультурних одиниць, відтворених у чинних підручниках з іноземних мов вітчизняних авторів.

З позицій особистісно-орієнтованого, комунікативно-діяльнісного підходів, і, відповідно до мети навчання іноземної мови на сучасному етапі, яка передбачає оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, рядом науковців були розроблені загальнодидактичні та методичні принципи добору іншомовного навчального матеріалу (В.Г. Редько, А.С. Гембарук, І.В. Іванова). Серед них - *принцип логічної послідовності та системності; достатності та доступності; принцип міжпредметних зв'язків.*

Однак, зробивши аналіз соціокультурного змісту вітчизняних підручників з іноземної мови, зокрема підручників з англійської мови таких авторів, як А.М. Несвіт, О.Д. Карпюк, В.М. Буренко, Л.В. Биркун, можемо стверджувати, що автори наповнюють їхній зміст соціокультурними одиницями, які вони обирають довільно, оскільки чинна навчальна програма з іноземної мови не дає інформації, які саме соціокультурні одиниці (пам'ятки культури, імена визначних людей і т.п.) повинні вивчатися в межах певної тематики спілкування чи певного навчального року. А, оскільки учні нерідко користуються підручниками кількох авторів поспіль у процесі навчання іноземної мови в школі, вони стикаються з тими соціокультурними одиницями, які вже були вивчені ними в такому ж контексті в минулих навчальних роках або будуть вивчатися в наступних. Це веде до дублювання однієї і тієї ж інформації, яка висвітлюється в однаковому контексті як одним, так і різними авторами, а, отже, нераціонального використання часу в навчально-виховному процесі. Іншими словами, такий виклад соціокультурного матеріалу порушує принцип логічної послідовності та системності у доборі навчального матеріалу.

Наведемо кілька прикладів неузгодженості соціокультурної інформації цьому принципу. У нижченаведеній таблиці відтворено ті пам'ятки культури України, які вивчаються учнями основної школи, та, про які подано однакову інформацію в курсі різних навчальних років різними авторами. І це, у свою чергу, веде до повторного вивчення школярами одного і того ж змісту навчального матеріалу як у випадку, коли вони змінюють підручник з переходом до наступного класу, або не змінюють його, про що ілюструє таблиця №1.

7. Вибір оптимального способу реалізації.
8. Підготовка колективного аналізу (підсумкова конференція).

У процесі самостійної пізнавальної діяльності важливим є використання ситуацій на будівельно-монтажному майданчику. Студенти ознайомлюються з реальними проблемами, які можуть виникнути у майбутнього будівельника, спонукають їх до активної участі в навчально-виховному процесі, розвивають уміння вирішувати виробничі проблеми, реально аналізувати їх і оптимально обирати способи поведінки. Викладачу при цьому треба вести спостереження за діяльністю студентів і кожному з них надавати допомогу в здобутті необхідних умінь. Використовувати виробничі ситуації доцільно використовувати на різних етапах навчально-виховного процесу. Зазначимо, що на початку вивчення теми або модуля зміст її базується на на вузькому й конкретному матеріалі. Студенти за допомогою викладача починають розуміти, що саме їм треба засвоїти: це стимулює мотивацію вивчення теми заняття. Доцільно при цьому застосовувати графічні модулі або схеми, де стисло відображений зміст дає змогу бачити студентам, що конкретно їм треба засвоїти з навчального матеріалу. На наступному етапі ситуативний метод допомагає перевірити вміння застосовувати знання у реальних умовах, аналізувати проблеми та вирішувати їх. При обговоренні ситуації студенти демонструють здатність до прийняття організаційно-технологічних рішень у конкретних умовах, навчаються логічно, послідовно, чітко та аргументовано мислити.

Провідне місце займають дискусії та полеміка як в усій навчальній групі, так і в мікрогрупах з 4-5 студентів при виконанні проекту, а також між цими групами. Аналізуючи конкретні приклади, студенти глибше засвоюють екологічні протиріччя в суспільстві.

Зазначимо, що наявність у студентів знань є основою формування екологічної вихованості, однак без відповідної мотивації вони не визначають ставлення майбутнього будівельника до навколишнього природного середовища.

Самостійна, пошукова робота, що сприяє самореалізації та самоствердженню студентів; створення сприятливого мікроклімату в стосунках студентів з викладачем, з іншими студентами в процесі пізнавальної діяльності стає головним чинником створення високого рівня мотивації у процесі пізнавальної діяльності студента.

Викладач враховує індивідуальні особливості кожного студента, стимулює позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

Здійснення екологічного виховання за допомогою проектного навчання відповідає його найбільш провідним ознакам: особистісно – орієнтований підхід до кожного студента; різноманітність форм і методів, що використовуються у навчально-виховному процесі; підвищення рівня мотивації, що означає зростання інтересу й занурення в роботу за ходом і її виконання; сприяння зростанню практичного досвіду в конкретній справі; забезпечення задоволення студентам, що бачать результат своєї мисленевої праці. Підсумком роботи групи над проектом є обґрунтована теоретична проробка питання дослідження та його висвітлення в колективі, демонстрація шляхів використання досягнутих результатів на практиці через презентацію наочного матеріалу, захист проекту.

Висновки. Представлена методика сприяє глибокому та міцному оволодінню знаннями. Студент вчиться самостійно знаходити засоби діяльності та творчо їх використовувати на практиці. Навчання в цьому випадку порівнюється з дослідницькою діяльністю, коли студенти виступають не об'єктом педагогічного впливу викладача, стають практичними діями, розробниками реальних виробничих процесів.

Резюме. Стаття присвячена проблемі формування екологічної вихованості студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю. Автор презентує власну методику формування екологічної вихованості і пропонує оптимальні шляхи реалізації цього процесу. **Ключові слова:** екологічна вихованість, вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, методика формування.

Резюме. Статья посвящена проблеме формирования экологической воспитанности студентов высших учебных заведений I-II уровней аккредитации строительного профиля. Автор презентует собственную методику формирования экологической воспитанности и предлагает оптимальные пути реализации этого процесса. **Ключевые слова:** экологическая воспитанность, высшие учебные заведения I-II уровней аккредитации строительного профиля, методика формирования.

Summary. The article is dedicated in forming of students' ecological behavior high education of I-II levels of building type accreditation. The author presents his own methods of ecologic behavior forming and suggests the optimum ways of realization this process. **Keywords:** ecological behavior, high education of I-II levels of building type accreditation, own methods forming.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576 с.
2. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001. – 240 с.
3. Масалович Андрей. Повышение конкурентоспособности предприятий с помощью средств оперативно-стратегического управления /http://marketing.spb.ru/conf/2002-12-ram/rozn
4. Марченко Г. В. Развитие экологической освіти в средних школах Великой Британии у другой половине XX столетия. Автореф. дис.... канд. пед. наук., 13.00.01 – Київ., 2004. – 23 с.

УДК 371 (492)

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ

*Серік Марина Володимирівна,
аспірант*

ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Постановка проблеми. Сучасний погляд на проблему громадянського виховання її актуальність якнайкраще висвітлено в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Перш за все „громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе

371.321.3

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОСВІДІ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ

*Андрухів Ірина Володимирівна,
аспірантка
Інститут педагогіки, НАПНУ*

Постановка проблеми: В останнє десятиліття все активніше дискутується проблема, що подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може здійснюватися лише за умови досягнення певного рівня сформованості соціокультурної компетентності. Результатом соціокультурної спрямованості в навчанні іноземних мов є діалог культур, що виражено посиленням культурологічного аспекту у змісті навчання, тобто залученні тих, хто навчається, до культури країни, мова якого вивчається, кращому її розумінні, розвитку вміння представляти рідну країну засобами іноземної мови і т.п. Для цього учень повинен отримати певні знання, розвивати певні вміння та навички. Основним джерелом отримання таких знань у загальноосвітніх навчальних закладах є засоби навчання – навчальна програма та підручник як її відображення. Цей факт зумовлює переглянути зміст чинної навчальної програми та підручників вітчизняних авторів з іноземної мови, рекомендованих Міністерством освіти та науки України, а саме - зміст соціокультурної інформації в них.

Аналіз досліджень і публікацій: Сучасна педагогічна наука досягла значних успіхів у питаннях дидактичного конструювання підручника та навчальних програм з іноземної мови: науково обґрунтовано питання мотивації, добору змісту і прийомів роботи з лінгвокраїнознавчими одиницями мови на середній та старшій ступені загальноосвітньої школи (М.О. Аріян, Н.О. Бражник, А.Г. Крупко, Ж.Я. Лопасова, М.О. Нефедова, О.Г. Оберемко, Н.О. Саланович та ін.), питанням створення сучасного підручника іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема й особливостям викладу соціокультурної інформації в ньому, присвятили свої дослідження вітчизняні вчені-методисти Н.П. Басай, В.Г. Редько, В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова, Л.В. Биркун, П.О. Бех, Н.К. Скляренко, вчителі-практики О.Д.Кар'пюк, І.Ф. Горець, І.Г. Щупак; розроблено концепції та програми навчання іноземних мов з передбаченим змістом соціокультурної компетентності (Н.П. Басай, В.Г. Редько); створено підручники та навчально-методичні посібники для загальноосвітньої школи з урахуванням соціокультурного підходу до навчання (В.Г. Редько, Н.П. Басай, М.О. Кучма, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська). Однак, детальний порівняльний аналіз добору та структурування соціокультурного змісту у вітчизняних підручниках з іноземної мови на відповідність їх зальнодидактичним та методичним принципам навчання та добору навчального матеріалу досі не проводився.

Метою статті є визначення особливостей добору, структурування соціокультурного змісту в чинній навчальній програмі та підручниках вітчизняних авторів з іноземної мови для учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу: На основі трактування поняття «навчального середовища» в сучасній педагогічній науці [1; 2; 3; 4; 5], *іншомовне соціокультурне навчальне середовище учнів основної школи*

Теоретико-практичне вивчення порушеної в статті проблеми окреслює перспективи подальших досліджень, зокрема визначення методів у формуванні словникового запасу учнів з опорою на зв'язки наступності.

Резюме. У статті проаналізовано з опорою на зв'язки наступності лінгводидактичні і лінгвометодичні принципи формування словникового запасу учнів початкових і п'ятих класів загальноосвітньої школи. Автор обґрунтовує значимість кожного виділеного ним принципу. **Ключові слова:** лінгводидактичні принципи, лінгвометодичні принципи, словниковий запас, зв'язки наступності.

Резюме. В статье проанализированы с опорой на связи преемственности лингводидактические и лингвометодические принципы формирования словарного запаса учащихся начальных и пятых классов общеобразовательной школы. Автор доказывает значимость каждого выделенного принципа. **Ключевые слова:** лингводидактические принципы, лингвометодические принципы, словарный запас, связи преемственности.

Summary. In the article, building on communication and continuity linguodidactic lingvometodicheskie principles of vocabulary elementary and fifth grade of secondary school. The author argues the importance of each of the selected principle. **Keywords:** linguodidactic principles lingvometodicheskie principles, vocabulary, communication continuity.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956. – 118 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
4. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін.: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1987. – 246 с.
5. Педагогический словарь: в 2 т. / Под ред. И. А. Каирова и др. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – 766 с.
6. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): Навчальний посібник / К. М. Плиско. – Х.: Основа, 1995. – 240 с.
6. Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови / М. Г. Стельмахович // Укр. мова і л-ра в шк. – 1993. – №№5–6. – С. 19–23.

морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними...» [1, с. 7–13].

В наш час молодь звинувачують в неучасті в житті суспільства, в аморальності, бездуховності, прагматизмі, прагненні до матеріального достатку „будь якою ціною”, зневажливому ставленні до дотримання законів. Багато з цих дорікань справедливі, але молоде покоління стикається з безліччю проблем, які так чи інакше ускладнюють його громадянське становлення. Отже, посилення бездуховності, падіння освітнього і культурного рівня підростаючого покоління, а також падіння ролі освіти і явна недооцінка значення виховання – це є одними з причин, що актуалізують проблеми громадянського виховання молоді в сучасному українському суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Ідея громадянського виховання обґрунтовувалася в працях зарубіжних (Д. Пріслі, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеція, Г. Гегеля та ін.) та українських вчених (М. Костомаров, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський). У навчально-методичному посібнику „Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти” П. Ігнатенко, Л. Поплюжного, Н. Косаревої, Л. Крицької викладено стислий огляд сутності та розвитку ідей громадянського виховання з античності і до нашого часу [2]. Також історію розвитку ідей громадянського виховання розглянула М. Рудь в дисертаційному дослідженні „Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону)”, Л. Корінна в дисертаційному дослідженні „Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах”, Л. Рехтета в дисертаційному дослідженні „Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності”, У. Кецик в дисертаційному дослідженні „Громадянське виховання учнів професійних шкіл Галичини (перша третина ХХ ст.)”, а також роботи таких науковців, як Т. Завгородня, І. Кучинська, М. Прищак, Б. Ступарик, К. Чорна та інші.

Проблема громадянського виховання активно розробляється як в Україні, так і в інших державах, що утворилися на пострадянському просторі. Значну увагу вчені приділяють її вирішенню, досліджуючи шкільний вік. Це роботи Н. Дерев'янка, М. Бабкіної, П. Вербицької, О. Міщеня, Л. Момотюк, П. Волошина та ін.

Проблемі громадянського виховання студентської молоді, окремим положенням щодо організації громадянського виховання молоді, різним аспектам громадянського виховання майбутніх педагогів в умовах сьогодення спеціально досліджується у дисертаціях: Т. Ліхневської (громадянське виховання учнівської молоді у середній школі США), Т. Мироненко (формування громадянської зрілості в майбутніх вчителів), М. Михайличенка (формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу), Н. Нікітіної (формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею), В. Плахтєєвої (формування громадянської свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки), А. Сігови (педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді), І. Щербака (підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи) та ін.

3 психологічної точки зору проблеми громадянського розвитку

особистості розглядають сучасні вчені Б. Ананьєв, І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук, В. Поплужний, Д. Фельдштейн та ін.

Філософський аспект громадянського виховання молоді розкритий у працях сучасних філософів В. Андрущенко, В. Кременя, Л. Сохань, В. Шинкарука та ін.

Метою даної статті є визначення теоретичного та історичного аспектів поняття „громадянське виховання”.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що проблема громадянського виховання не нова, вона має тривалу історію. Питання про місце та мету громадянського виховання особистості намагались вирішити ще античні філософи: Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит. Ідеальний громадянин ідеальної держави, на думку видатних представників античності, це той, для кого головне в житті – служіння державним інтересам, їх підтримка, захист, іншими словами виконання громадянського обов'язку, який в свою чергу є критерієм поняття „добродетель” (у перекладі на сучасну термінологію – „громадянськість”) [2, с. 9]. Пріоритетне місце в наборі головних засобів громадянського виховання, античні філософи віддавали моралі, яку направляли на служіння конкретній державі і в значно меншій мірі – суспільству. Платон у своєму трактаті „Законо” особливо виділяв громадянську складову виховання, яка зводилася до того, щоб людину „зробити досконалим громадянином, який уміє справедливо користися або начальствувати”. [3, с. 107]. Взагалі, ідея громадянського виховання з культом вільної, гордої, з почуттям власної гідності особистості, яка була сформульована в античні часи, в середні віки була пригнічена. В цілому давньогрецькі філософи вважають кращою державою таку, в якій громадяни слухаються законів більше, ніж ораторів. Отже, якщо в античному суспільстві особистість поглиналася державою, в Середні віки – церквою (у період середньовіччя ідея громадянського виховання пригнічується. Замість прославлення культу громадянських прав і обов'язків вільної особистості в їхній діалектичній єдності починає панувати заповідь-догма: „Усяка душа нехай буде покірна вишній владі”), то в епоху Відродження особистість стає вільною. У працях Н. Макіавеллі, Т. Мора, Т. Кампанелли, гуманістів епохи Відродження (які розширюють горизонти громадянського виховання та пов'язують з формуванням особистості громадянина подальшу демократизацію суспільства), ідеї громадянського виховання відновлюються. Виховання носить суспільний характер і є рівним для всіх громадян держави. Вони зобразили ідеальні держави, де всі однаково працюють, що створює основу для виховання громадянина як гармонійно розвиненої особистості. Результатом громадянського виховання стала гармонія інтересів особистості й суспільства [4].

І в наш час слушною є думка німецького філософа І. Канта, який вважав, що у громадянському вихованні необхідно виходити із загальнолюдських цінностей, які зближують людей різних національностей [4].

Дещо в іншому напрямку висвітлюються питання призначення людини, її обов'язок і виховання у творах доби Київської Русі. Цінність цих творів у тому, що вони мають велике громадянське звучання.

Питання громадянського виховання слов'янського світу бере свій початок від часів Київської Русі. В XI – XII ст. з'явилися відомі пам'ятки літератури: „Слово про закон і благодать” Іларіона, визначний твір красномовства доби

припускає здійснення різнобічної діяльності, реалізується на уроках різного типу, при цьому часто учні стають справжніми співавторами уроку;

– *принцип актуалізації результатів навчання*, що припускає обов'язкове використання результатів навчання на уроці й у позакласній роботі з предмета;

– *позалінгвальний* передбачає врахування суспільних умов, у яких функціонує мова. Цей принцип допоможе, наприклад, пояснити причини лексичних запозичень, переосмислення значень деяких слів тощо.

Формування словникового запасу з опорою на зв'язки наступності здійснюється за певними *лінгвометодичними принципами*. Дослідники виділяють п'ять таких принципів: позамавний, синтагматичний, парадигматичний, функціональний і контекстуальний [3, с. 250].

Позамавний (або екстралінгвістичний) *принцип* відображає виховуючий і розвиваючий характер словникової роботи. Засвоєння нових слів повинно впливати на формування особистості учня, його світогляду і моральних якостей. Цей принцип вимагає систематичної роботи над словом на всіх уроках української мови. Словникова робота повинна збагачувати ерудицію учнів, виховувати в них інтерес до слова, до мови.

Синтагматичний принцип допомагає осмислити семантичні відношення слів у тексті, особливості їх сполучуваності. І тому ознайомлення учнів зі словом треба починати з прикладів сполучуваності його з іншими словами.

Парадигматичний принцип передбачає ознайомлення учнів з лексичною парадигмою, яка об'єднує тематичні групи, синонімічні і антонімічні ряди. Вивчення нових слів необхідно проводити з урахуванням їх системних зв'язків. Це забезпечує усвідомлене засвоєння словникового складу української мови.

Суть *функціонального принципу* виражається в дотриманні функціонально-стилістичного аспекту розвитку мовлення учнів. Цей принцип вимагає доцільного вибору слів залежно від їх стилістичного забарвлення, мети їх використання в мовленні, стилю висловлювання.

Більшість слів в українській мові багатозначні. Засвоїти їх значення учень може лише в контекстуальному оточенні. Таким контекстом може бути словосполучення або речення. Тому *контекстуальний принцип* особливо важливий у словниковій роботі [3, с. 251].

Збагачення словникового запасу учнів здійснюється систематично на різних уроках української мови, постійно супроводжує процес засвоєння мови як засобу спілкування й відповідає принципу практичної спрямованості навчання.

Висновок. Таким чином, розкриваючи значимість кожного виділеного нами принципу, ми враховуємо, що всі визначені принципи взаємопов'язані і взаємозалежні. Припускаємо, що реалізація вказаних принципів при формуванні словникового запасу учнів дасть необхідний ефект, якщо в навчанні будуть комплексно дотримуватися умови їх застосування. Використання загальнодидактичних і лінгвометодичних принципів забезпечить більш глибоке розуміння учнями суті слова як центральної одиниці мови, роботу зі словом, словосполученням, реченням на основі прослуханого або прочитаного тексту з метою формування словникового запасу учнів.

аргументувати, дискутувати; бездоганно оформляти ділові папери; вільно користуватися різними словниками та іншою довідковою літературою; невинно долати про збагачення своєї лексики” [6, с. 22]. *Принцип природовідповідності* (термін М. Стельмаховича), що враховує вікові, етнопсихологічні особливості учнів. *Принцип емоційності* – емоційність дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі єдності його душі, серця й розуму, тобто спонукає школяра сприйняти мовну науку широко, як найбільш потрібну, рідну, максимально мобілізувати його увагу, панят, уяву, мислення й волю [6]. Суть принципу креативності полягає в забезпеченні результативної творчої мовленнєвої діяльності учнів.

На нашу думку, перелік принципів навчання стосовно формування словникового запасу учнів з опорою на зв'язки наступності вимагає доповнення такими принципами, як от:

– *принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні*. Видатний німецький педагог А. Дістервег писав: „Розвиток і освіта жодної людини не можуть бути загадані чи повідомлені. Будь-хто, хто бажає до них залучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням.” [2, с. 118]. Для формування словникового запасу самостійна діяльність, під якою розуміємо діяльність учнів, спрямовану на засвоєння знань, удосконалення вмінь і навичок з предмета, що виконується без безпосереднього керівництва вчителем, хоча й спрямовується ним, – один із основних видів навчальної роботи, тому успіх залежить від організації активної діяльності учнів. Формування словникового запасу зумовлює такі змістові елементи самостійної роботи учнів, як уміння слухати, об'єктивно й критично оцінювати відповіді однокласників, робота з лексикографічними й довідковими виданнями, електронними джерелами інформації тощо. Самостійна робота учнів може полягати й у глибокому й детальному вивченні окремих положень, насамперед з культури мовлення. Самостійна робота допомагає закласти основи мовної й загальнокультурної підготовки учнів, широко використовувати їхні індивідуальні особливості;

– *принцип проблемно-ситуативної організації навчання*. Для формування словникового запасу учнів важливим є усвідомлення значення української мови у вирішенні завдань, тому навчання слід будувати за проблемно-ситуативним принципом, використовуючи імітаційне моделювання ситуацій, спонукаючи учнів до роботи з довідковими, лексикографічними виданнями;

– *принцип урахування життєвої перспективи* тісно пов'язаний із попереднім, його суть полягає в репрезентації інформації, що дозволяє вирішувати життєві завдання, зокрема відомостей зі стилістики, культури мовлення тощо;

– *принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня* – когнітивної, емоційно-вольової, етичної. Традиційно склалося, що в процесі навчання створюються найсприятливіші умови для розвитку здебільшого пізнавальної сфери особистості, що знижує результативність навчання, тому важливо залучити інші сфери особистості, забезпечити розвиток творчого потенціалу учнів;

– *принцип стільної діяльності педагога й учнів*. Вивчення нового матеріалу з української мови не є основною функцією, отже, важливим є надання допомоги учням в узагальненні й систематизації отриманих раніше знань, що

Київської Русі; „Ізборник” Святослава, одна з тих пам'яток, що демонструє велику кількість типових давньоруських рис. У ньому містяться статті різного змісту – релігійного, побутового, повчального, літературного тощо; „Повчання дітям” Володимира Мономаха оригінальний твір, у якому Володимир Мономах висловлює думки загальнодержавного, політичного та морального характеру, повчає своїх дітей бути розумними правителями, захищати інтереси Русі, боротися з князівськими міжусобицями, самим учитися й поширювати освіту, власною поведінкою подавати приклад іншим; „Слово о полку Ігоревім”, героїчна поема кінця XII ст., одна з найвідоміших пам'яток давньоруської літератури. Авторів цих та інших давньоруських творів хвилюють взаємостосунки між людьми, виховання людини, виправлення недоліків суспільства, доля Батьківщини тощо.

У цей період розвитку української держави значний вплив на громадянське виховання молоді також справляла народна педагогіка. Загальні уявлення народу про ідеал людини, захисника своєї батьківщини, містили правила, які передавалися з покоління до покоління.

Найвищого розвитку ідея громадянського виховання зазнала у період гетьманської влади та Запорізької Січі. Громадянськість у добу Козацької держави, за визначенням М. Грушевського, відзначається „високим рівнем національної свідомості, патріотизмом, активністю народу, його героїчною боротьбою за свободу й незалежність” [5, с. 115].

У період другої половини XIX століття, що характеризується активізацією боротьби за громадянські права і свободи в Україні, і до нашого часу значну роль відіграли видатні українські вчені-мислителі, відомі педагоги, визначні письменники, культурні діячі. Це, перш за все, В. Антонович, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Коцюбинський, П. Куліш, М. Лисенко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Леся Українка, І. Франко, Т. Шевченко та ін.

Головна мета громадянського виховання сучасності, за визначенням О. Сухомлинської, – підготовка молоді „до життя у громадянському демократичному суспільстві, взаємопов'язаному світі; визнання й прийняття цінностей, що є головними, визначальними для даного суспільства” [6, с. 3]. Таку ж точку зору до визначення мети громадянського виховання має П. Вербицька, яка акцентує увагу на засвоєнні фундаментальних понять суспільства, його цінностей [7, с. 39 – 44].

Висновки. Таким чином, громадянське виховання, на нашу думку, – це соціально-історичне явище, в якому зібрана історія та сьогодення особистості та держави; це цілеспрямований педагогічний процес формування громадянина, який усвідомлює свої права та обов'язки перед державою та суспільством, засоби мислення й діяльність якого спрямовані на розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Загальновідомо, що сам процес громадянського виховання відрізняється тривалістю: навіть при чіткій організації вихованого процесу в житті людини, розраховувати на швидкі успіхи неможливо. І взагалі, процес громадянського виховання повинен продовжуватись безперервно на протязі всього життя людини.

Резюме. В даній статті проводиться теоретичний та історичний аналіз сутності поняття „громадянське виховання”. Розглянуто різні тлумачення поняття „громадянське виховання”. Виявлено, що громадянське виховання – це

соціально-історичне явище, в якому зібрана історія та сьогодення особистості та держави; це цілеспрямований педагогічний процес формування громадянина, який усвідомлює свої права та обов'язки перед державою та суспільством, засоби мислення й діяльність якого спрямовані на розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. **Ключові слова:** громадянське виховання, громадянин, загальнолюдські цінності.

Резюме. В даній статті проводиться теоретичний і історичний аналіз сутності поняття „громадянське виховання”. Рассмотрены различные толкования понятия „громадянське виховання”. Показано, что громадянське виховання – это социально-историческое явление, в котором собрана история и настоящее личности и государства; это целенаправленный педагогический процесс формирования гражданина, который осознает свои права и обязанности перед государством и обществом, средства мышление и деятельность которого направлены на развитие демократического громадянського общества в Украине. **Ключевые слова:** громадянське виховання, громадянин, общечеловеческие ценности.

Summary This article introduces the theoretical and historical analysis of the essence of the concept of „Civic education” and explains different interpretations of the concept of „civic education”. The article states that civic education is a socio-historical phenomenon, which reflects the history and the present, the state and the individual. It is a purposeful pedagogical process of formation of a citizen who is aware of his rights and obligations to the state and society and whose thinking and activities are focused on the development of a democratic civil society in Ukraine.

Keywords: civic education, citizen, human values.

Література

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Проект / Наук. творч. колектив: О. В. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. — №3. – С. 7 – 13.
2. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: [навчально-методичний посібник] / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.
3. Платон. Законы / Платон // Сочинения: в 3 т. / [под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. М. Асмуса; пер. с древнегреч.] – Т. 3. Ч. 2 – М.: Мысль, 1972. – 678 с. – (АН СССР, Ин-т философии. Философ. наследие). – С.83 – 478.
4. Казаева Е. А. Основные направления развития гражданского воспитания / Е. А. Казаева, Л. А. Дорошук // Проблемы образования, науки и культуры. Педагогика и просвещение. – 2009. – № 4(68). С. 154 – 163.
5. Грушевський М. С. Початки громадянства: Генетична соціологія / Михайло Сергійович Грушевський. – Відень: Український соціологічний інститут, 1921. – 328 с.
6. Сухомлинська О. Громадянське виховання: спадщина і сучасність / О. Сухомлинська // Управління освітою. – 2005. – № 24, грудень – С. 3.
7. Вербицька П. В. Понятійний апарат громадянського виховання особистості / П. В. Вербицька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2009. – № 43. – С. 39 – 44.

А. Дістервега, К. Ушинського, вітчизняних дидактів В. Онищука, І. Підласого, а також у дослідженнях Ю. Бабанського, М. Данилова, М. Скаткіна та ін.

Детальна класифікація принципів навчання мови зроблена К. Плиско, зокрема вважаємо за необхідне зупинитися на таких: *мотивації навчання*, який передбачає реалізацію мотивів навчання, тих внутрішніх імпульсів, які спонукатимуть учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності під час складання власних висловлювань; *пізнавально-практичної спрямованості у навчанні*, котрий передбачає озброєння учнів знаннями про мову й мовлення та формування у школярів лінгвістичного світогляду; *використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і теорії мови для розвитку мовлення*, відповідно до якого необхідно планувати навчальний процес таким чином, щоб вивчення мови сприяло планомірному, усвідомленому розвитку мовлення, і, навпаки, створювати такі умови навчання, щоб учні вільно й свідомо використовували в мовленні вивчені мовні поняття і явища; *емоційності* дає змогу забезпечити мовний розвиток на основі єдності душі, серця і розуму учня, тобто спонукає школяра сприйняти мовну науку широко, як найбільш потрібну, рідну, максимально мобілізуючи його увагу, пам'ять, мислення і волю передусім під час аналізу текстів; *збереження мовної єдності, спадковості й наступності поколінь*, який передбачає запобігання та усунення мовних недоліків і покручів у мовленні учнів, збереження чистоти української мови, відродження та розвиток українських мовних традицій; *зв'язку усного і писемного мовлення*, що спрямовує на оволодіння навичками писемного мовлення на основі володіння усним [6]. Урахування цих принципів навчання забезпечить мовний та мовленнєвий розвиток учнів. Принципи навчання спрямовані на ефективне керівництво процесом оволодіння дітьми мовними знаннями, вміннями й навичками з подальшим їх застосуванням у повсякденному житті.

Загальнометодичні принципи становлять одну з найважливіших теоретичних основ, яка необхідна для визначення вихідних позицій експериментальної методики з формування словникового запасу учнів початкових і 5-их класів загальноосвітньої школи з урахуванням зв'язків наступності. Розкриваючи значимість кожного виділеного нами загальнометодичного принципу і визначаючи специфіку його прояву в описаних умовах, ми враховуємо, що всі принципи взаємопов'язані і взаємообумовлені.

До *загальнометодичних принципів* навчання рідної (української) мови лінгводидакти (О. Біляєв, М. Пентиліук, Л. Рожило та ін.) відносять такі: *взаємозв'язок у вивченні всіх розділів шкільної програми, функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови, зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення, взаємозалежність усного й писемного мовлення*. Вивчення морфології на синтаксичній основі; структурно-семантичний підхід до вивчення синтаксису; зв'язок навчання пунктуації й виразного читання [4].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять принципи навчання методики української мови, виділені М. Стельмаховичем. *Принцип культуровідповідності*, у контексті якого науковець визначає коло обов'язків учителя: „Учити учнів виразно читати, грамотно писати, спілкуватися, бути толерантними й коректними у стосунках; володіти діалогічним і монологічним мовленням; не допускати розбіжності між словом і ділом; уміти спілкуватися у вузькому колі й виступати публічно, переконувати, радити, розраджувати,

систему освітньо-виховної роботи, при якій в кожній наступній ланці продовжується закріплення, розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, які складають зміст навчальної діяльності на попередньому етапі (А. Люблінська та ін.); як реалізацію зв'язків між компонентами навчального процесу (Ю. Кустов); як зв'язок в системі уроків (Б. Ананьєв).

Наукове обґрунтування загальнодидактичних принципів знаходимо в працях Г. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського, вітчизняних дидактів В. Онищука, І. Підласого, а також у дослідженнях Ю. Бабанського, М. Данилова, М. Скаткіна та ін. Поряд із загальнодидактичними варто виділити лінгводидактичні принципи, аналіз яких зустрічається в працях О. Біляєва, Ф. Бусяєва, Т. Донченко, С. Карамана, М. Пентиліук, К. Плиско та ін.

Мета статті – проаналізувати з точки зору реалізації зв'язків наступності основні лінгводидактичні і лінгвометодичні принципи формування словникового запасу учнів.

Виклад основного матеріалу. Під наступністю у навчанні розуміється послідовність і систематичність у розташуванні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи. Наступність здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до іншого. Наступність у навчанні характеризується осмисленням пройденого на новому, більш високому рівні, підкріпленням наявних знань новими, розкриттям нових зв'язків, завдяки чому якість знань, умінь і навичок підвищується [5, с. 168].

Подібним чином тлумачить наступність у навчанні С. Гончаренко в „Українському педагогічному словнику” „Наступність у навчанні – послідовність і систематичність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу. Здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації роботи учнів, взагалі всією системою методичних засобів” [1, с. 227].

Спроби вирішення цієї проблеми в навчанні розглядалися в працях класиків педагогіки (Я. Коменський, І. Песталоцці, Ф. Дістервег, К. Ушинський та ін.). Однією із основних причин того, що дану проблему не можна було вирішити, було те, що не існувало єдиної системи навчання, що виключало наступність шкіл, можливість переходу із нижчої ланки у вищу.

Аналіз робіт (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладиженська, М. Пентиліук, О. Хорошковська та ін.) свідчить про те, що дидактико-методичну основу реалізації принципу наступності у збагаченні словникового запасу учнів складає опора на загальнодидактичні, загальнометодичні і лінгвометодичні принципи навчання. Для теорії збагачення словникового запасу особливо важливими є ті принципи, які забезпечують кількісне і якісне поповнення лексичного запасу учнів на різних етапах шкільної освіти.

Методика формування словникового запасу учнів спирається на традиційні дидактичні принципи: науковість, систематичність і послідовність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, свідомість та ін.. Наукове обґрунтування дидактичних принципів знаходимо в працях Г. Песталоцці,

УДК 378.147 (09)

РОЛЬ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАУКОВОСТІ

Кузьома Тетяна Борисівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології СМГУ

“Севастопольського міського гуманітарного університету”

Постановка проблеми. Проблема вивчення принципу науковості, є безумовно актуальною, оскільки нова освітня гуманістична парадигма висуває пошуку нових педагогічних шляхів становлення особистості студента з метою формування всебічно розвиненої людини, інформаційно та науково зорієнтованого фахівця, особистості зі стійкою системою професійних цінностей і орієнтирів.

У зв'язку з чим зростає необхідність забезпечити більш вищий науковий рівень викладання суспільних і природничо-наукових дисциплін, необхідність знайомити студентів не тільки з новими досягненнями науки й техніки але і з історією їх становлення і розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема науковості освіти у вищих навчальних закладах України недостатньо цілісно досліджена у працях науковців. Аналіз праць сучасних дослідників дозволяє визначити напрями їхніх наукових пошуків. Так, у роботах історико-педагогічного характеру окремі аспекти проблеми реалізації принципу науковості в практиці вищих навчальних закладів розглядалися в контексті дослідження: змісту та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (О. Барибіна, Н. Дем'яненко, Л. Зеленська); організації науково-дослідної роботи студентів та викладачів (О. Коваленко, О. Микитюк, Н. Пузирьова); педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів-науковців (М. Головкова, В. Євдокимов, О. Кін, І. Прокопенко, О. Тищик); становлення системи вищої освіти в Україні (В. Вихрущ, О. Попова, Т. Соколенко); загальних тенденцій розвитку теорії та практики вищої педагогічної освіти в Україні (О. Глузман, С. Золотухіна).

Мета написання статті - узагальнити систему вимог до педагогічної підготовки викладача для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з урахуванням вимог науковості освіти для використання прогресивних здобутків в умовах сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історико-педагогічної літератури кінця XIX – початку XX століття [1, 2, 3] дозволив встановити, що у досліджуваній період реалізація принципу науковості у практиці вищих навчальних закладів України вимагала відбір змісту науки для освіти молоді, вибір та використання методів й форм навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованих на розвиток мислення, формування вмінь та навичок творчої, пошукової роботи, залучення студентської молоді до науково-дослідної діяльності.

У процесі дослідження було встановлено, що принцип науковості навчання у першу чергу висував вимоги до змісту освіти. У досліджуваній період, відповідно до нових освітніх реалій та потреб науково-технічного прогресу суспільства, спостерігалася тенденція оновлення змісту освіти, підсилення практичного значення наукових знань, професійної спрямованості

освіти. На підставі вивчення історико-педагогічної літератури, архівних джерел, нормативних документів було встановлено, що принцип науковості реалізувався:

- при розробці навчальних планів – викладання нових навчальних курсів та дисциплін, які були основою для формування у студентів системи теоретично-професійних знань відповідно до потреб та досягнень промислово-технічної сфери (сільськогосподарське машинобудування - Харківський технологічний інститут; прикладна електрохімія, графічна статистика, опір матеріалів - Київський політехнічний інститут; парові турбіни, коксування кам'яного вугілля - Харківський технологічний інститут; повітроплавання - Київський політехнічний інститут тощо); упровадження авторських курсів: науково-теоретичних (філософія, політологія, релігієзнавство) й професійно-технічних (прикладна механіка, технічна (землеробська) хімія й т. ін.) викладачами Харківського університету (Є.Гордієнком, М.Лавровським, О.Рейнишем, І.Соколовим, Й. Шадом), Київського університету Св. Володимира (П. Авсєневим, С.Гогоцьким, О. Новицьким);

- при розробці навчальних програм - розширення тематики змісту навчальних дисциплін відповідно до нових вимог науки (вищої математики, механіки, оптики, акустики, неорганічної хімії у Харківському, Київському університетах);

- при підготовці комплексу науково-методичного забезпечення – підготовка спеціальної навчальної літератури з педагогіки, історії педагогіки, шкільної гігієни, загальної й педагогічної психології, з фізики, математики, логіки, права, іноземних мов: основних підручників (О.Мальцев, С.Миропольський, П. Юркевич, курсів лекцій (С.Гогоцький, І.Скворцов), допоміжних підручників (Б. Грінченко, І. Ільїн, С. Русова,), монографій (В. Вахтерев, М.Демков, П. Каптерев, К. Ушинський).

Реалізація принципу науковості у практиці вищих навчальних закладів України досліджуваного періоду передбачала урізноманітнення методів та організаційних форм навчання.

У педагогічній діяльності викладачів вищих навчальних закладів України досліджуваного періоду особливе місце посідало вдосконалення традиційних та розробка нових методів навчання: викладення матеріалу в нестандартній формі (критичний розбір певного твору зі студентами, спільна розробка тематичного плану для дослідження конкретної наукової проблеми - М.Сумцов, В.Харцієв), використання наукових бесід, диспутів, дискусій (А.Бутлеров, Ф. Буслаєв, М. Максимович, Д. Менделєєв, О. Павлович, І. Сеченов, М.Сумцов), що давали змогу формування у студентів якостей, вмінь та навичок, необхідних для подальшої науково-дослідної роботи – науковості, спостережливості, «відповідальності до наукового факту», стійкого інтересу до знань та любові до науки.

Доведено, що практика вітчизняної вищої школи кінця XIX – початку XX століття використовувала широкий арсенал організаційних форм навчання, які були обов'язковими, застосовувалися згідно з чіткими вимогами, відображеними у навчально-методичній документації навчальних закладів (рекомендації педагогічних рад) й мали значні можливості для реалізації принципу науковості:

- лекції, які були спрямовані на ознайомлення студентів з новинами науки; мали логічну структуру, послідовний виклад наукових фактів і

Література

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216с.
2. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухообской]. – М.: Педагогика, 1990. – 104с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002.
5. George J., Posner D. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. Longman, N.-Y. and L., 1985.

УДК 373.1.02:372.8

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ І ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ З ОПОРОЮ НА ЗВ'ЯЗКИ НАСТУПНОСТІ

*Сенько Ірина Степанівна,
аспірант кафедри педагогічної майстерності
вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”*

Постановка проблеми. Наступність є фактором підвищення ефективності освіти, яка забезпечує неперервність, естафетність освітнього процесу, якісну підготовку на високому рівні. І тому реалізація цього принципу носить характер об'єктивної необхідності. Як свідчить практика, негативним моментом у сучасній системі освіти є труднощі в забезпеченні наступності між етапами і ланками освіти. Наступністю прийнято називати закономірний взаємозв'язок між старим і новим, який лежить в основі будь-якого розвитку і, забезпечуючи інтеграцію сьогодення з минулим і майбутнім, забезпечує його неперервність. У результативному плані наступність проявляється в тому, що об'єкт, який міняється на новому рівні (етапі) зберігає деякі свої минулі якісні характеристики.

Сучасний стан проблеми наступності між початковою і середньою школою характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування і має комплексний характер. Це пояснюється тим, що дана проблема знаходиться на перетині актуальних напрямів педагогіки, психології, філософії, соціології і фізіології.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогіці наступність трактується по-різному. Її розглядають як методологічний принцип організації педагогічного процесу на різних стадіях (С. Годник, А. Киверялг, А. Литвин та ін.); як педагогічну закономірність, що проявляється в єдності педагогічного процесу (П.Олійник, Д.Ситдикова та ін.); як загальнодидактичний принцип, який забезпечує нерозривний зв'язок між різними сторонами, частинами, етапами навчання і виховання (А. Мороз, Ю. Кустов, В. Мадзигон та ін.); як систему, що включає в себе структурні компоненти, відповідні основним компонентам процесу навчання (А. Батаршев); як вимога до організації освіти, виконання якої забезпечує взаємозв'язок всіх її сторін (Л. Савинков); як таку

переносючи відповідальність за неприємності, що з'являються, або на інших («такий зараз час», «такі зараз діти» та ін.), або займаючись болісними самозвинуваченнями.

Тому першим кроком у профілактиці професійної деформації повинно бути своєрідне рефлексивне сканування своєї поведінки, своїх відносин з оточуючими, свого настрою. Постійна практика рефлексивного спостереження за собою і аналіз себе в різних ситуаціях як би очима іншого (за рефлексивною формулою Я виконавець – Я контролер) допоможе усвідомити свою індивідуальну та рольову поведінку. Процес усвідомлення «Я людського» і «Я професійного» підтримує або поступово відновить поведінкову гнучкість педагога як оптимальне сполучення його індивідуальних способів поведінки і різноманітних професійних (рольових) патернів взаємодії [3].

Рефлексивне сканування своєї рольової поведінки супроводжується процедурами самодіагностики своїх особистісних якостей (вивчення рівня ригідності, тривожності, невротизації, локус контролю та ін.). Отримана інформація дозволить краще зрозуміти себе і здійснити у разі потреби необхідну корекцію своєї професійної поведінки [1].

Висновки. Отже, рефлексивні властивості свідомості дорослої людини є необхідним компонентом психограми багатьох професій, що відносяться до сфери міжособистісних стосунків і спільної діяльності. Рівень розвитку таких рефлексивних властивостей особистості є визначальним фактором досягнення вихователем дошкільного навчального закладу високого професіоналізму у своїй справі.

Summary. The necessity of development of a kindergarten teacher's professional reflection is substantiated in the article as an ability to take a research position in respect of his own activity and himself as its subject; the way the kindergarten teacher's professional reflection approves itself in professional thinking, educational interaction with a child, creation of pedagogical image, prevention of professional deformation of a teacher's personality is also regarded in the abovementioned article. **Keywords:** professional reflection, research position, reflexive abilities.

Резюме. В статті обосновується необхідність розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу як здатності зайняти дослідницьку позицію відносно своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта, розглядається як проявляє себе рефлексивні здібності вихователя в професійному мисленні, освітній взаємодії з дитиною, створенні педагогічного іміджу, профілактиці професійної деформації особистості педагога. **Ключевые слова:** профессиональная рефлексия, исследовательская позиция, рефлексивные способности.

Резюме. В статті обґрунтовується необхідність розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу як здатності зайняти дослідницьку позицію відносно своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта, розглядається як проявляє себе рефлексивні здібності вихователя в професійному мисленні, освітній взаємодії з дитиною, створенні педагогічного іміджу, профілактиці професійної деформації особистості педагога. **Ключові слова:** професійна рефлексія, дослідницька позиція, рефлексивні здібності.

висвітлення їх з різних точок зору; розкривали сутність основних наукових категорій, явищ у контексті історії їх відкриття;

- наукові читання, репетиції, співбесіди, консультації, які сприяли розвитку мислення студентів;

- практичні заняття, спрямовані на формування вмінь аналізувати наукові факти та явища, досліджувати проблему з різних точок зору;

- екскурсії (промислово-виробничі, комерційно-економічні, краєзнавчі, культосвітні), які сприяли розширенню поля наукових інтересів, формування вмінь застосовувати знання на практиці, розвитку наукової спостережливості.

Як показало вивчення літератури історико-педагогічного характеру [1, 2, 4], починаючи з 60-х рр. XIX століття педагогові, як головному наставникові підростаючого покоління, приділялася якщо не головна, то, принаймні, одна з найбільш вагомих ролей у формуванні особистості. Значення й роль педагога в суспільному житті була обумовлена декількома причинами:

1. Вектором розвитку державної політики в галузі освіти як сфери, що забезпечує стабільність державних позицій.

2. Особливостями соціальної структури суспільства - педагог належав до прошарку інтелігенції, яка безпосередньо взаємодіяла з усіма членами суспільства.

3. Усвідомлення суспільством особливої ролі педагога вищої школи, як професіонала, що забезпечує своєю діяльністю інтелектуальний і моральний розвиток підростаючого покоління, сприяє його подальшому соціальному й особистісному росту.

Прогресивні педагогічні дії надавали педагогові вищої школи великого значення в організації навчального процесу, підкреслювали його роль саме в досягненні науковості освіти.

Науковість навчання означає, що учням пропонуються для засвоєння точно встановлені в сучасній науці положення. При цьому метою змісту навчання є ознайомлення учнів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями, основними положеннями науки [5, с. 166] Зазначимо, зміст навчання залежить не від особливостей смаків педагогів, а визначається рівнем знань людства про природу й суспільство.

Характер викладання, зміст тематики лекцій, вибір методів навчання визначали атмосферу навчальної діяльності студентів, формували мотиваційну сферу до наукового пошуку, визначали рівень освіченості студентської молоді. Усі ці складові перебували в полі зору викладача вищих навчальних закладів й реалізовувались ним, як організатором безпосередньої навчальної й наукової діяльності студентів. Актуальними ці складові залишаються і сьогодні.

Аналіз джерел історико-педагогічного характеру [2, 4, 6] дозволив визначити основні напрями організації викладацької діяльності відповідно до вимог науковості навчання:

Прояв самостійності й ініціативності в роботі.

Відображення у матеріалі, що викладається, нових наукових ідей, відкриттів і теорій. Для підготовки фахівців, які відповідають прогресивним запитам суспільства, освіта повинна своєчасно реагувати на нові відкриття, ідеї, теорії й відображати їх у своєму змісті. Оскільки викладач є основним діячем процесу навчання, то недопустимо, щоб він користувався матеріалом, який довгий час не оновлювався й уже застарів.

Використання методів, що сприяють розвитку творчої активності й

пізнавальної самостійності. Необхідно використання тих методів і форм навчання, що здатні перетворювати студентів на активних учасників процесу навчання, здатні зводити їх розумову діяльність, привертати їх увагу.

Прогресивні суспільні діячі, педагоги, учені частіше звертаються до проблем формування справжнього професіонала, компетентного викладача вищої школи здатного захопити науковою дисципліною учнівську молодь.

Сьогодні сформована чітка система вимог до професійних і особистісних якостей педагога вищої школи, що розглядалася з декількох позицій:

- запитів суспільства, соціуму - здатності на високому рівні реалізувати завдання у сфері навчання, виховання й освіти;
- потреб вихованців - здатності з позицій високої гуманності й моральності вибудувати доброзичливі стосунки й створити атмосферу добра й творчості;
- особистісних і професійних потреб самого педагога – прагнення до самонавчання, саморозвитку, самоаналізу.

Отже, система вимог до педагога включає:

1. особистісні вимоги: дисциплінованість, відкритість, доброта, справедливе ставлення до оточуючих, терпимість;

2. професійні вимоги - володіння методикою викладання (доступність навчання, чіткість викладу, спонукання до пізнавальної активності й творчої самостійності, допомога в подоланні важких моментів вивчення матеріалу, стимулювання до навчання для подальшої самоосвіти), наявність ерудиції, володіння глибокими знаннями з предмету викладання, проінформованість щодо сучасних наукових відкриттів, досліджень, володіння навичками науково-дослідницької роботи.

Проведене дослідження дозволило визначити завдання, що стоять перед педагогами вищої школи: забезпечити високий теоретичний рівень вивчення навчальних предметів (глибина розкриття фактів, явищ, з'ясування причин, наукова доказовість, логічні переконливі висновки тощо); інформувати про провідні світоглядні ідеї, поняття; сприяння позитивному ставленню до науки через демонстрацію високої ерудиції, переконаності; постійно проводити роботу над самовдосконаленням; підвищувати професійний рівень шляхом відвідування спеціальних педагогічних курсів, участі в роботі педагогічних з'їздів; широко практикувати власні наукові дослідження; постійно розширювати свій науковий і педагогічний кругозір.

Практика показує, для того, щоб викладач міг грамотно подати матеріал, йому самому необхідно безупинно вести наукову діяльність, уважно стежити за науковою літературою, при цьому не тільки фаховою, а й із суміжних галузей науки. Наукова база педагога допоможе йому якнайповніше висвітлити суть явища, посилаючись на різні джерела, що, звичайно, сприятиме правильному їх розумінню, розвитку наукового мислення студентів.

Таким чином науково-дослідницька робота педагогів вищих навчальних закладів України стала одним зі шляхів підвищення професійної майстерності. Викладачі займаючись науково-дослідницькою роботою, публікують наукові статті, обмінюються позитивним досвідом і намагаються підняти університетську науку на високий науковий рівень. У цьому випадку правомірно сказати про нерозривний зв'язок науки й викладання, оскільки в усіх університетських статутах закріплений принцип "викладач повинен бути вченим".

приймають альтернативні рішення, частіше поступають стереотипно, живлячи автоматизовані зразки поведінки (S. Robertson; C. Silberman).

Інші експериментальні дані свідчать про те, що педагоги нерідко вже «знають» своїх дітей, жодного разу не бачив їх в очі (A. Woolfolk). Причиною цього явища стає їхній практичний досвід, який персоніфікується у збірному образі якоїсь «середньої» дитини, відносно якої педагог, не усвідомлюючи того, прогнозує і навіть здійснює тактику взаємодії.

Згадані огріхи в професійній поведінці вихователя дошкільного навчального закладу виникають за відсутності практики постійного аналізу своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта. Рефлексія своїх дій, що здійснюється як синхронно з ними, так і ретроспективно, дозволяє вихователю утримуватися від імпульсивних та стереотипних дій і свідомо регулювати свою діяльність з урахуванням всіх об'єктних умов.

Рефлексія також оформлює і консолідує Я-концепцію вихователя дошкільного навчального закладу, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. У випадку зниженої самооцінки педагога, негативної Я-концепції, що деструктивно впливає як на професійне «самопочуття», так і на характер його взаємодії з дитиною, саме рефлексивний самоаналіз особливо в контексті групового психотерапевтичного тренінгу стає дійсним корегувальним інструментом (Е. Бернс).

Вміння вихователя дошкільного навчального закладу цілеспрямовано управляти своїм образом, інакше тим враженням, яке він хотів би справляти на оточуючих, цілком визначається його рефлексивною здатністю відображати свої індивідуальні особливості і очікування інших, відносно себе. Імідж вихователя або його публічне Я, свідомо створюваний ним, є важливим моментом його професійної культури і чинить глибокий вплив на всю сферу його діяльності і спілкування.

Імідж інтелігента, високоосвіченої і вихованої людини з орієнтацією на духовні цінності, що не цурається благ сучасної цивілізації (модний одяг, хороша фізична форма, вільне володіння електронною технікою), який прагне підтримувати сучасний вихователю, незважаючи на свою соціальну незахищеність, викликає повагу і симпатію у його вихованців і колег, що само по собі є фактором виховання.

Таким чином, створення вихователем дошкільного навчального закладу свого індивідуального іміджу ґрунтується на рефлексивному відображенні всіх складових структури соціального іміджу відносно своєї особистості та індивідуальності.

Рефлексія є потужним каталізатором не тільки професійного та особистісного розвитку вихователя дошкільного навчального закладу, у неї є ще одна функція: вона рятує людину від негативного впливу її професії – професійної деформації особистості.

Професійна деформація, з точки зору свого механізму, розглядається як наслідок порушення системи особистісної і професійної рефлексивної саморегуляції особистості і проявляється як надмірне домінування «Я професійного» в сфері «Я людського» (Д. Трунов).

Практика свідчить, що далеко не всі вихователі дошкільних навчальних закладів, які стикаються з проблемами професійної деформації, звертаються до психотерапевта. Багато з них просто не здогадуються, що з ними відбувається,

Один підхід заснований на встановленні авторитарного керівництва, жорсткого контролю дотримання правил поведінки всіма дітьми. Мета – дисципліна в колективі – досягається, проте педагог, а головне діти програють в іншому. Втрачається можливість встановлення атмосфери порозуміння і довіри, заснованої на близькому психологічному контакті, що сприяє особистісному зростанню як тих, хто навчається, так і того, хто навчає. За такого підходу рефлексивні здібності педагога практично не вимагатимуться.

Інший підхід заснований на припущенні, що порядок в колективі залежить не стільки від того як часто і активно педагог втручається в діяльність дітей, скільки від того, як він організує діяльність. Знаючи інтереси і потреби дітей, їхні індивідуальні психологічні особливості і рефлексивно відбиваючи їх у своїй свідомості, він планує гнучкий сценарій діяльності, що враховує способи утримання уваги дітей і залучення їх до активної участі у спільній діяльності [1].

Розглянемо наступний бік рефлексивної здібності вихователя дошкільного навчального закладу, що проявляється у взаємодії з дитиною, – його вміння слухати співрозмовника. «З усіх вмінь, що зумовлюють спілкування, вміння слухати є самим необхідним, і саме тому воно потребує вдосконалення в найбільшій мірі» (І. Атватер).

На жаль, з усіх мовленнєвих вмінь у професійній підготовці вихователя дошкільного навчального закладу вмінню слухати приділяється найменше уваги. Між тим слухання як активний пізнавальний та комунікативний процес визначає ефективність оберненого зв'язку на всіх рівнях, сприяє кращому розумінню партнера і успішному досягненню цілі спілкування.

Дослідження комунікативних процесів свідчать, що навички ефективного слухання є результатом спеціального навчання. Головна стратегія в навчанні слухання – зміна пасивної позиції слухача на активну позицію.

Активне або рефлексивне слухання ґрунтується на прийнятті людиною відповідальності за те, що вона чує, шляхом підтвердження, уточнення, перевірки значення і цілі повідомлення, що отримує від іншого (К. Рудестам). В літературі, присвяченій розвитку навичок рефлексивного слухання (Gordon) підкреслюється, що цей тип слухання заснований на рефлексивній здатності людини відбивати почуття, переживання, того хто говорить, інтерпретувати в своєму мовленні внутрішній смисл реплік співрозмовника. «Рефлексивно слухати дитину – означає «повернути» їй в розмові те, що вона вам повідомила, при цьому позначивши її почуття» (Ю. Гіпенрейтер).

Найважливішою сферою рефлексивного аналізу вихователя дошкільного навчального закладу є його професійна самосвідомість. Здатність педагога аналізувати і оцінювати свої почуття і відносини, сильні і слабкі сторони своєї особистості, ступінь їхньої відповідності професійним задачам свідчить про його психологічну зрілість [3].

Умови, в яких реалізується діяльність вихователя дошкільного навчального закладу, надають йому мало можливостей для поглибленого самоаналізу. Відомо, що практична діяльність вихователя потребує від нього високого ступеня оперативності і динамізму. Як свідчать спостереження вчених, в середньому кожні дві хвилини навчальної взаємодії з дитиною ставлять педагога перед необхідністю прийняття рішення (В. Чернобровкін). Швидкість, з якою змінюються навчальні ситуації, з одного боку, і їхнє повторення, навіть рутинність, з іншого, призводять до того, що педагог рідко

Іншим не менш важливим шляхом для розвитку творчого й наукового потенціалу педагогів вищої школи є можливість вільно читати й публікуватися, обмінюватися думками в різних наукових і педагогічних виданнях. Підвищенню кваліфікації викладача також сприяє наявність таких періодичних видань, як: «Освіта України», «Педагогіка толерантності», «Освіта і управління», «Шлях освіти», «Педагогічна газета», "Сучасна освіта" та інші.

Необхідно відзначити, що основна мета такої літератури полягає в тому, щоб педагог міг: ознайомитися з різноманітними педагогічними ідеями й нововведеннями в галузі педагогіки, рекомендаціями й порадами провідних педагогів, науковими досягненнями; дізнатися про результати використання різноманітних методів; знайти інформацію про досягнення педагогів-новаторів, проаналізувати педагогічну практику. При цьому, для вчителя найціннішим є не тільки зміст журнальної інформації, але й спосіб подачі цього матеріалу: у вигляді дискусії, полеміки, критики, міркувань, рекомендацій тощо. Представлений у такий спосіб журнальний матеріал, впливав як на особисті погляди викладача, так і на ефективність його практичної діяльності.

Велике значення для підвищення рівня педагогічних працівників вищих навчальних закладів мають конференції (наукові, педагогічні), що сприяють консолідації знань із різних галузей науки. Основні завдання конференцій полягають у виявленні й зміцненні нових тенденцій і напрямів педагогічної науки; отриманні інформації про нові досягнення в науці, техніці, культурі для подальшої її передачі студентам, обмін досвідом; виявленні творчих можливостей викладачів вищих навчальних закладів й учителів; удосконаленні професійної майстерності учителів; сприянні подальшому розвитку педагогічної думки, згуртуванні педагогів для вирішення важливих наукових і педагогічних питань.

Також корисним є відвідування наукових виставок і з'їздів, участь і проведення наукових екскурсій, читання публічних лекцій, розробка власних методичних посібників і керівництв.

Висновки. У цей час особливо гостро постає питання про забезпечення вищих навчальних закладів України компетентними й всебічно освіченими викладачами з високим професійним і культурним рівнем. А підтримка професійного росту педагогічних і наукових кадрів України визначено як одне зі стратегічних завдань Національної доктрини розвитку освіти.

Таким чином система вимог до педагогічної підготовки викладача для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з урахуванням вимог науковості освіти включає: глибоке володіння предметною галуззю, науковими основами педагогічної діяльності, науково-професійна спрямованість викладацької діяльності, визначеність наукових інтересів та активна науково-дослідна робота.

До викладача, як основного організатора навчально-пізнавальної й наукової діяльності студентів, носія еталонних знань і вмінь дослідницької роботи, особистості зі сформованими соціально значущими якостями, здатної до професійної мобільності та швидкої адаптації до змін стоїть ціла система вимог. Вони стосуються рівня знань, педагогічної підготовки, педагогічної майстерності, методики викладання, наукової ерудиції, рівня власних наукових досліджень, прагнення до самоосвіти. Також підкреслимо необхідність

постійної роботи над підвищенням професійного зростання педагогів.

Резюме. Уточнено роль педагога вищої школи в реалізації принципу науковості. Встановлено взаємозв'язок процесу формування наукового пізнання студентів вузів у результаті грамотного застосування принципу науковості. **Ключові слова:** науковість навчання, реалізація принципу науковості, викладач вищої школи, наукова діяльність, форми, методи, наукові знання.

Резюме. Рассмотрена роль педагога высшей школы в реализации принципа научности. Показан процесс формирования научного познания студентов вузов в результате грамотного применения принципа научности. **Ключевые слова:** научность обучения, педагог высшей школы, реализация принципа научности, формы, методы, научные знания, научная деятельность.

Summary. The role of teachers of Ukrainian higher education institutions in the using of the «scientific character principle» is considered. The interrelation of process of formation of scientific knowledge of the students is shown as a result of competent application of a principle of scientific character. **Keywords:** implementation of the scientific character principle, professors, research activity, forms, methods, scientific character of education.

Література

1. Багалеї Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (с 1805 по 1905 гг.) / Д. И. Багалеї, Н. Ф. Сумцов. – Х.: тип. ун-та, 1906. – 329 с.
2. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX в. / В. З. Смирнов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 312 с.
3. Веников В. А. Симпозиум по высшему образованию. Роль научного исследования в высшем образовании / В. А. Веников. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1962. – 26 с.
4. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша четверть XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. М. Дем'яненко. – К., 1999. – 46 с.
5. Лозовая В. И. Педагогика: [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / В. И. Лозовая, Е. Н. Камышанченко, П. Г. Москаленко. – Белгород: изд-во Белгородского гос. инс-та, 1992. – 284 с.
6. Барибіна О. В. Формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття): дис. ... пед. наук: 13.00.01 / Олена Валентинівна Барибіна. – Х., 2006. – 192 с.

УДК 811.161.2:81.373.7

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В РОМАНІ О. ГОНЧАРА „СОБОР”

Богданова Олександра Юрійвна,

викладач

Севастопольський економіко-гуманітарний інститут

Постановка проблеми. Посилення інтересу науковців до проблем лінгвістики тексту зумовлює необхідність розгляду питань, пов'язаних з функціями і текстотвірними можливостями фразеологічних одиниць (ФО) у художніх текстах. Варто зазначити, що проблема художнього мовлення є

особистісні установки – це ядро будь-якої провідної ідеї. Окрім того, провідна ідея має і предметний план: це основні принципи, якими керується вихователю під час добору методів виховання, способу подання освітнього матеріалу, встановлення стилю спілкування з дітьми та колегами [1, с.67].

Оволодіння вихователем дошкільного навчального закладу культурою рефлексивного аналізу свого професійного досвіду сприяє його професійній і особистісній зрілості. Іншими словами, дозволяє йому стати мудрішим.

Ми проаналізували деякі аспекти рефлексії в професійному мисленні вихователя дошкільного навчального закладу. Розглянемо, як проявляють себе рефлексивні здібності вихователя в інших сферах його діяльності.

Як відомо, своєрідність професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, інакше взаємодії і комунікації в системі «педагог-дитина». Відтак навчання виступає як творче спілкування педагога і дітей, як процес спільного пошуку і дії. Процес навчання, оснований на такій міжособистісній взаємодії, організується і управляється вихователем.

Залежно від того, яка провідна ідея спрямовує стратегію вихователя – традиційна (вихователю – центральна фігура, спрямовує навчання дитини на набуття «правильної» інформації) або гуманістична (центральна фігура – дитина, її ціль – навчитися вчитися, вихователю організує і полегшує процес пізнання), розрізняють авторитарне і рефлексивне управління. При авторитарному управлінні вихователю є суб'єктом педагогічного процесу, в той час як діти є лише об'єктами, що вимушені діяти за напрямком, який вказав вихователю.

Рефлексивне управління, що реалізує гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії, по-перше, ставить дитину в позицію активного суб'єкта життєдіяльності, по-друге, розвиває здатність дитини до самоуправління власним життям і, нарешті, організує процес навчання як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу з дітьми.

Рефлексія вихователя дошкільного навчального закладу виступає як основний психологічний механізм організації ним такої освітньої взаємодії, адже її практична реалізація можлива лише за умови, якщо:

- з одного боку, вихователю буде відбивати картину внутрішнього світу дитини, розуміти її очікування та інтереси, поділяти її турботи і радощі;
- з іншого боку, він буде регулювати діяльність дитини з точки зору самої дитини, з точки зору її розвитку в процесі активної взаємодії з іншими людьми, формування у неї особистісних механізмів саморегуляції.

За такого підходу до процесу навчання психологічна структура діяльності педагога може бути представлена як процес рефлексивного управління «іншою діяльністю», яка є об'єктом управління з боку педагога [2].

Однією з умов успішного рефлексивного управління вихователем дошкільного навчального закладу взаємодією з дітьми є високий рівень його соціально-перцептивних здібностей, що забезпечують процес адекватного сприймання і розуміння вихователем своїх вихованців, і через них – в дзеркальному відображенні – самого себе.

В своєму дослідженні Г. Бізяєва наводить практичний приклад, що розкриває даний бік педагогічної діяльності, щодо проблеми підтримання дисципліни в дитячому колективі, яка по-різному вирішується педагогами.

способів пізнання), то в сучасному освітньому закладі від педагога очікують вирішення завдання щодо проектування і управління процесом особистісного розвитку кожної конкретної дитини. Відповідно на перший план виходять такі форми діяльності педагога, як розробка індивідуальних стратегій навчання різних дітей, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування і т.д. [4].

Практична реалізація такої діяльності передбачає високий рівень професіоналізму педагога, важливим компонентом якого є його здатність до професійної рефлексії. Рефлексивні процеси «буквально пронизують всю професійну діяльність педагога» [2, с.73], проявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з дітьми, і в процесі проектування і конструювання їхньої навчальної діяльності, і на етапі самоаналізу і самооцінки самого себе як її суб'єкта [1].

Аналіз досліджень та публікацій. У численних працях (Г. Буш, М. Каган, З. Карпенко, О. Коропецька, М. Корнєв, В. Москалець, Р. Павелків, М. Савчин, В. Семиченко, Т. Титаренко, А. Хараш, Т. Чмут, В. Ямницький, Я. Яноушек та ін.) по-різному трактують роль і місце професійної рефлексії в становленні і розвитку особистості.

Мета статті. Необхідність рефлексивного ставлення педагога до своєї діяльності обумовлюється багатьма факторами, які визначають поліфункціональність педагогічної професії. Тож розглянемо роль і місце рефлексії в діяльності вихователя дошкільного навчального закладу.

Рефлексія – є необхідною властивістю практичного мислення вихователя дошкільного навчального закладу, що проявляється у застосуванні знань загального до конкретної ситуації дійсності. Без рефлексивної обробки професійні предметні знання, які становлять концептуальні уявлення, нерухомі, і як би «розсіпані» у свідомості, що не дозволяє їм стати безпосереднім порадником до дії. Постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної бази з позиції щоденної професійної практики дозволяє вихователю стати компетентним у своїй професійній справі. К. Юнг свого часу звернув увагу на приреченість педагога бути компетентним, розуміючи який зміст стоїть за цим поняттям.

Значна роль рефлексії і в осмисленні вихователем дошкільного навчального закладу свого професійного досвіду. Адже відомо, що використовується не сам по собі досвід, а думка, що виведена з нього (К. Ушинський). Більше того, саме поєднання досвіду професіонала і його рефлексії дає, на думку Д.Познера, ключ до розвитку професійної майстерності: «досвід + рефлексія = розвиток» [5, р.19]. Іншими словами, накопичення педагогом практичного досвіду є необхідною, але не достатньою умовою професійного зростання; лише постійне осмислення, аналіз і перебудова власного досвіду дозволяють педагогу розвивати свою майстерність [3, с.72].

Дійсно, як показують дослідження, рефлексивна інтеграція теоретичних знань педагога і його практичного досвіду породжують якісно нове утворення професіонала, наповнене особистісним смислом – провідні ідеї, які приймають на себе функцію, яка регулює його діяльність (Ю. Кулоткін, Г. Сухобська).

Провідні ідеї вихователя дошкільного навчального закладу в концентрованому вигляді несуть у собі його професійну програму, що спрямовує його практичну діяльність. Переконавання, ціннісні орієнтації,

однією з актуальних проблем філологічної науки – як літературознавства, так і мовознавства. Враховуючи, що будівельним матеріалом літератури, її першоелементом є мова, природно будувати вивчення образних засобів літератури на власне лінгвістичному ґрунті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній лінгвістиці можна виділити два основні аспекти дослідження фразеології – структурний і функціональний. Переважна більшість робіт із фразеології виконана в структурно-семантичному аспекті. Вивчення фразеології з погляду виконуваних фразеологічним складом основних функцій мови (номінативної, комунікативної, естетичної, культурноснової, волонтеративної, прагматичної, впливової та ін.) в конкретних мовленнєвих умовах дозволяє повніше розкрити особливості самих фразеологізмів і того середовища, в яке вони потрапляють. Питанням функціонування ФО у текстах присвячені роботи Л. Г. Авксентьєва, М. А. Алексеєнка, М. Ф. Алефїренка, М. О. Бакіної, В. М. Білоноженко, В. М. Вакурова, С. А. Ганжі, І. С. Гнатюк, І. В. Дубинського, В. П. Ковальова, М. П. Коломійця, Н. М. Нічик, Ю. Ф. Прадіда, А. П. Супрун, В. Д. Ужченка, О. І. Федорова, Т. В. Цимбалюк, В. А. Чабаненка, М. М. Шанського та ін. Праці, присвячені дослідженню твору О.Гончара „Собор”, стосуються як літературознавчого, так і мовознавчого аспектів. Зокрема, до аналізу роману в літературознавчому аспекті зверталися такі дослідники, як В.Пашенко, В. Кононенко, О. Луцишин, О. Бондаренко та багато інших. А до аналізу в мовознавчому аспекті – Ю. Прадід, А. Найда, О. Копусь, Є. Боєва та інші. Ці дослідники зазначають, що О.Гончар дуже вміло і влучно використав фразеологізми в своєму романі „Собор”, що свідчить про високий рівень культури і майстерності письменника. Тому дослідження фразеологізмів у творах О. Гончара і на сьогодні залишається актуальним.

Метою статті є дослідження фразеологізмів і виявлення їх на практиці. Матеріалом для дослідження стали дібрані з роману О.Гончара „Собор” фразеологізми.

Виклад основного матеріалу. Індивідуальний стиль письменника кваліфікується як ідейно-художня, мовно-стилістична своєрідність творчості письменника й безпосередньо відбір і синтез виразальних засобів. В індивідуальному стилі письменника чітко знаходить своє вираження авторська позиція щодо тих чи інших проблем, щодо вибору тих чи інших виразальних засобів, тобто риси його мовотворчої індивідуальності. У роботі використовуються як синонімічні терміни індивідуальний стиль, авторський стиль, ідіолект (у другому значенні), ідіостиль. Висвітлення проблеми функціонування фразеологізмів теж наближає дослідника до розуміння авторського стилю письменника.

Зміни фразеологічних одиниць шляхом розширення їх компонентного складу посідають чільне місце в художній спадщині О. Гончара. Розширення ФО – це структурно-семантичні оказіональні зміни фразеологічних одиниць, при яких не виникає нової ФО, а лише конкретизується її образ. Зі стилістичного погляду – це один із тих індивідуально-авторських художніх засобів, які використовуються для підвищення експресивності та емоційності висловлювання. Досліджуваний матеріал дозволяє виділити такі розширення компонентного складу ФО: 1) розширення означенням: гірка іронія долі, з живим вогником; 2) розширення додатком: кидати тінь підозри, піднято сокиру браконьєра; 3) розширення обставиною: зазірати так проникливо в душу,

зриваємось разом на ноги; 4) розширення заперечною часткою не: не по нутру, дідко б вас не взяв; 5) комбіновані розширення: весело потовкти воду в цій дипломатичній ступі, спідлоба пронизує перекладачку гострим, недовірливим поглядом. Робиться висновок, що розширення компонентного складу фразеологізмів засвідчує відносність твердження про непроникність структури фразеологізму.

Роман О. Гончара „Собор” насичений фразеологізмами. Аналіз роману свідчить про широке і вміле використання їх письменником з метою художнього відтворення дійсності, яскравого висловлення думки, надання художньому твору емоційного забарвлення. Фразеологічною одиницею називають лексико-граматичну єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення і речення, яка, маючи цілісне значення, відтворюється у мові за традицією, автоматично. Фразеологічна одиниця виступає як явище соціально зумовлене, апробоване спільною свідомістю носіїв мови [4; с. 11].

Найпоширенішою класифікацією фразеологізмів є семантична класифікація акад. В. В. Виноградова, яка набула широкого визнання у вітчизняному й світовому мовознавстві. Дослідник розрізняє три типи фразеологічних одиниць – фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності і фразеологічні сполучення.

Фразеологічні зрощення – семантично неподільні фразеологічні одиниці, у яких цілісне значення немотивоване, тобто не впливає із значень їх компонентів. Фразеологічні єдності – теж семантично неподільні фразеологічні одиниці, але цілісне значення їх умотивоване значенням компонентів. Фразеологічні сполучення – стійкі вислови, до складу яких входять слова з вільним і фразеологічно зв'язаним значенням. У них цілісне значення впливає з семантики окремих слів [1; с. 61].

Основними функціями фразеологізмів, як визначив С. Г. Гаврин, є такі: образно-виразова і одночасно емоційно-експресивна функція; лаконізуєча функція; уточнююча функція; функція полегшення конструювання мовлення [2; с. 269].

Кожний фразеологізм у творі виконує свою функцію і має своє значення, що можна прослідкувати в контексті.

Фразеологічні зрощення набагато виразніше, мають більш яскраве емоційне чи експресивне забарвлення, ніж окремі слова. Ці стійкі словосполучки використовуються з метою художнього відтворення розмовної мови. Саме вони сприяють глибинному, змістовному відтворюванню та усвідомлюванню об'єктивної дійсності, яку показує письменник:

1. „Нащо в таке пускає життя? [3; с. 18].

2. „Директорові ці фільтри в печінках, простіше йому потрібне, дешевше, а поки що він давитиме вас димом, сотні тонн залізної пилюки викидатиме на місто, і сам нею дихатиме також...” [3; с. 23].

3. „Розмахував руками, упивався своїм голосом, який то спадав завчено, то вересливо ліз кудись угору, – ось-ось пустить півня!” [3; с. 28]. Пустити червоного півня – підпалювати що-небудь, викликати пожежу з метою розплати, помсти [5; с. 721].

4. „Порозлітались хлопці, дівчатами по селах хоч греблю гати...” [3; с. 36].

Хоч греблю гати – дуже багато, велика кількість кого-, чого-небудь [5; с. 170].

5. „Видно, як Галька-перестарок стоїть біля кучугури комбікорму,

результати структурного аналізу двох рівнів: во-первых, связанные со структурированием взглядов ученых на проблему социальности, обеспечивающие построение иерархической многоуровневой структуры ее понимания; во-вторых, освещающие собственно внутреннюю структуру социальности в ее социально-педагогическом аспекте. **Ключевые слова:** социальность, структура социальности, уровни понимания социальности (биологический, социокультурный, общественный, индивидуальный).

Резюме. У статті обґрунтовано посилення значущості поняття «соціальність» для розуміння розвитку людини як суспільної істоти у контексті сучасних тенденцій гуманізації суспільства. Представлено результати структурного аналізу двох рівнів: по-перше, пов'язані зі структуруванням поглядів вчених на проблему соціальності, ті, що забезпечують побудову ієрархічної багаторівневої структури її розуміння; по-друге, ті, що висвітлюють власно внутрішню структуру соціальності у її соціально-педагогічному аспекті.

Ключові слова: соціальність, структура соціальності, рівні розуміння соціальності (біологічний, соціокультурний, громадський, індивідуальний).

Література

1. Мантуров О. С. Альтернативные модели структурирования социальности / О. С. Мантуров // Общественные науки. Социальная философия и социология. – 2011. – № 2(91). – С. 11.

2. Панов Е.Н. Бегство от одиночества: Индивидуальное и коллективное в природе и в человеческом обществе. - М.: Лазурь, 2001. - 637 с.

3. Виноградский В.Г. Социальная организация пространства. Философско-социологический анализ / В. Г. Виноградский; отв. ред. Я. Ф. Аскин. - М.: Наука, 1988. - 187 с.

4. Шюц А. Обыденная и научная интерпретация человеческого действия // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц; пер. с нем. и англ. В.Г. Николаев и др. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

5. Шюц А. Феноменология и социальные науки // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц; пер. с нем. и англ. В.Г. Николаев и др. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

УДК 373.211.24

РОЛЬ І МІСЦЕ РЕФЛЕКСІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Смірнова Яна Василівна,
аспірант

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Професія педагога – одна з найбільш суперечливих. Її діалектика побудована на протиставленні консерватизму і новаторства, тенденції до збереження традицій і постійного оновлення, заперечення себе вчорашнього. Так і зараз, у століття інформаційних технологій, час потребує змін самих функцій педагога. Якщо раніше основна функція педагога полягала у трансляції суспільного досвіду (у вигляді знань і

показує, що на цьому рівні проводиться сьогодні більшість соціально-педагогічних досліджень.

Проте, вважаємо, що у соціально-педагогічному погляді на проблему соціальності необхідно і можливо з більшим ступенем повноти відобразити концептуальні наукові ідеї та практично-методичні розробки вчених, що розробляли проблематику соціальності на усіх чотирьох рівнях.

Однією з таких логічних побудов є спроба інтерполяції розуміння соціальності у межах різних рівнів на структуру соціальності особистості. Підстави для такої інтерполяції створює припущення, що соціальність може розглядатися як характеристика, що є притаманною конкретній людині як представнику певного суспільства, члену громади, індивіду. Виходячи з цього, ми визначатиме у структурі соціальності індивіда: на базовому біологічному рівні – тілесність (соціальні новоутворення особистості людини, пов'язані з тілом, детерміновані біологічною природою людини, а також інстинктивне прагнення до консолідації – за Л. Виготським «природна соціальність»); на соціокультурному рівні - гуманізм у широкому розумінні (людське у людині: загальнолюдські цінності; картина світу; людський досвід тощо); на громадському рівні – громадські цінності, соціальні знання та вміння, досвід життєдіяльності у суспільстві; на індивідному рівні – соціальні якості та здібності, соціальні потреби, індивідуальні стратегії соціальної поведінки, суб'єктність.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. У цілому, на підставі проведеного аналізу ієрархічних рівнів розуміння соціальності (біологічний, соціокультурний, громадський, індивідний), можемо визначити соціальність у соціально-педагогічному аспекті як комплексну характеристику особистості, що забезпечує якісну міжособистісну та надособистісну взаємодію у соціумі, базується на розвитку тілесності індивіда і його природному прагненні до консолідації; поєднує у собі загальнолюдські цінності, картину світу, людський досвід; а також громадські цінності, соціальні знання та вміння, досвід життєдіяльності у суспільстві; соціальні якості та здібності індивіда, його соціальні потреби, індивідуальні стратегії соціальної поведінки, суб'єктність.

Подальші напрями дослідження зумовлюються необхідністю розвитку, на основі поглибленого аналізу визначених рівнів та інтеграції у соціально-педагогічну проблематику існуючих поглядів вчених, концепції соціальності у русі вирішення конкретних науково-практичних соціально-педагогічних проблем.

Summary. This article showed the process of strengthening of meaningfulness of definition «sociality» for understanding the development of human as public creature in a context modern to the tendency of humanizing of society. The results of structural analysis of two levels are presented: at first, related to structural analysis of scientists on the problem of sociality, providing the construction of hierarchical multilevel structure of its understanding; secondly, illuminative actually the underlying structure of sociality in its social-pedagogical aspect. **Keywords:** sociality, structure of sociality, levels of understanding of sociality (biological, sociocultural, public, individual).

Резюме. В статті показано усилення значимости дефиниции «социальность» для понимания развития человека как общественного существа в контексте современных тенденции гуманизации общества. Представлены

тримаючи лантух розкритим, їй хтось насипає, а потім вона раптом задерла голову й ні сіло ні впало дико галаснула догори...” [3; с. 37].

6. „Бригадир пробував, правда, через якийсь час знов підкотитись, ляща вхопив, та на тому й кінчилася їхня любов” [3; с. 40]. Вхопити ляща – зазнати удару [5; с. 165].

7. „Всі, як той бригадир з руками залізними, що таки домігся свого, зірвав вінок, брутально потоптав барвінок весняний...” [3; с. 42]. Зірвати вінок – позбавити незайманості [5; с. 299].

8. „Можливо б, і зосталась, пригоїлись би рани поступово, якби не той випадок, коли малахольна зоотехнічка, чоловік якої вдома не ночував, прибігла на ферму й накинута біля силосної ями на ошелешену Єлку з прокльонами, хоч ця сном і духом нічого не знала” [3; с. 42].

9. „Вибрав був, та таку, що й року разом не пожили, як вона віддала перевагу іншій кандидатурі – майнула світ за очі з естрадним співаком заїжджим...” [3; с. 61]. Світ за очі – невідомо куди; у безвість [5; с. 785].

10. „Зміну відробив та й пішов вітер вулицями ганяти” [3; с. 72].

Фразеологічні єдності допомагають влучно, картинно, дотепно, образно, колоритно донести до свідомості мовлянина будь-яку інформацію, незалежно від освіченості, віку й статі. Ці єдності часто використовуються з метою художнього відтворення розмовної мови, живої мови. Вони стають джерелом створення гумористичного, а іноді, й сатиричного ефекту:

1. „Зійшлися характерами Іван та Вірунька. Живуть душа в душу...” [3]. Душа в душу – дружно, у злагоді [5; с. 277].

2. „...тільки їй Іванові випала така честь – українських металургів десь аж у Бхілаї представляти, в тому жаркому штаті Мадх'я-Прадеш...” [3; с. 11]. Випала честь – кому-небудь довірили щось відповідальне, почесне, дуже важливе [5; с. 947].

3. „Хотілося йому по тикві дати, та передумали: навіщо руки бруднити?” [3; с. 11]. По тикві дати – ударити по голові кого-небудь [5; с. 223].

4. „Студент, правда, іронизував з цього приводу: вдома город неполений, діти на бабиній шиї, а вона, підтримуючи Іванів престиж, з порушниками громадського порядку бореться” [3; с. 11].

5. „А воно ще й дибки стає, лихословить...” [3; с. 12]. Стати дибки – не погодитися з чим-небудь, заперестувати [32, с. 859].

6. „Десь за ним, може, сохне яка, а він усе язика тренує...” [3; с. 13]. Чесати язика – вести безпредметні, несерйозні, пусті, неправдиві розмови [5; с. 946].

Фразеологічні сполучення забезпечують точність, лаконізують мову. Вони часто виконують образно-виражальну і одночасно емоційно-експресивну функцію. Письменник майстерно використовує стійкі формули усномовного походження для експресивного вираження як позитивних, так і негативних рис своїх героїв:

1. „Отоді, може, котрийсь козак і зачепився тут за якусь молодичку, поклавши початок династії” [3; с. 5]. Покласти початок – виявитися, стати зачинателем у чому-небудь [5].

2. „Якщо в такий час повертається з інституту Микола Баглай, студент металургійного, то він, ясна річ, зупиниться на майдані і за звичкою послухає собор...” [3; с. 6]. Ясна річ – безумовно, безсумнівно [5].

3. „Запізнілий гук чути десь на Клинчику, йому відгукнулося на Циганів ці чи на Колонії, хочеться й студентові гогонати на всю горлянку, та, проте,

совісно, люди ж сплять, тому й далі тільки впівголоса мугиче щось незрозуміле Зачіплянці, як і його інтеграли» [3; с. 7]. На всю горлянку – дуже голосно [5].

Фразеологізм активно використовує О. Гончар як засоби емоційно-експресивної характеристики. Робиться висновок, що значна частина ФО формується на базі понять, пов'язаних з людиною, а також предметами та явищами, що її безпосередньо оточують.

Письменник вживає ФО з метою підсилення емоційно-експресивної характеристики літературних героїв та підкреслення властивостей та ознак неживих предметів, явищ. Серед основною функцією фразеологізмів у художніх текстах є функція характеризуюча.

Висновки. Аналіз фразеологізмів у романі О. Гончара „Собор” свідчить про широке і вміле використання їх письменником, фразеологізми в романі виступають як важливий засіб художнього відтворення дійсності, рівень мовної культури, майстерності письменника.

Наявність багатой і різноманітної фразеології в сучасній українській літературній мові дає можливість яскраво висловити думку та відтворити дійсність. Фразеологізми надають мові художнього твору емоційного забарвлення.

О. Гончар уживає в своєму романі фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення. Найуживанішими у творі є фразеологічні єдності, які підкреслюють нові відтінки значень у відтворюваних діях. Тема фразеологізмів у мові художніх творів є дуже актуальною, тому результати дослідження можуть бути використані при викладанні фразеології у вузах та школах.

Отже, фразеологія роману О. Гончара „Собор” є дуже різноманітною. Вона становить матеріал для дослідження, що дає можливість розкрити багатство словника письменника.

Резюме. У статті аналізується виявлення особливостей використання фразеологізмів у художньому мовленні О. Гончара. **Ключові слова:** фразеологія, фразеологічна одиниця.

Резюме. В статье анализируется выявление особенностей использования фразеологизмов в художественной речи О. Гончара. **Ключевые слова:** фразеология, фразеологическая единица.

Summary. This article analyzes identifying characteristics using phraseology in artistic speech of Gonchar. **Keywords:** phraseology, phraseological unit.

Література

1. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины / В. В. Виноградов // Труды юбилейной научной сессии ЛГУ. –Л., 1946. – 69с.
2. Гаврин С. Г. Проблема систематизации устойчивых сочетаний современного русского языка в функциональном аспекте / С. Г. Гаврин // Ученые записки Московского областного педагогического института им. Н.К.Крупской, т. 160, 1966. – 526с.
3. Гончар О. Т. Собор: [роман] / О. Т. Гончар – К: Дніпро, 1989. – 270 с.
4. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник – К: Наукова думка, 1973. – 248с.
5. Фразеологічний словник української мови [уклад. В.М. Білоноженко та ін.].–К: 1999. – 984 с.

актуалізованим тільки кризь призму індивідуальної свідомості, що породжує конструкти, які й виступають об'єктами наукового аналізу – за А. Шюцом «постулат суб'єктивної інтерпретації» (інтерпретація дії в термінах самого діючого). Соціальність трактується вченим як «наукова модель соціального світу», структури якого через систему релевантності заміщуються конструктами [5, с.182]. При чому, соціальність у такому розумінні має значення виключно для суб'єктів, що відтворюють її у своїх діях або думках, а соціальна структура зближується з грою й набуває певної об'єктивності лише в процесуальності, де може бути відтворена повторно. Основу ж соціальних взаємодій складають уявлення індивідів про зразки дій і необхідність розуміння іншого.

На цій основі соціальність може бути визначена на індивідуальному рівні як індивідуальна здатність людини до соціальної взаємодії, сукупність певних характеристик особистості, що забезпечують успішність її контактів з оточуючим середовищем.

Виходячи з визначених вище ієрархічних рівнів розуміння соціальності (біологічний, соціокультурний, громадський, індивідуальний), синтезуючи окреслені вченими підстави структурування, у висновку можемо визначити методологічні підстави для розробки структури соціальності у контексті вирішення соціально-педагогічних проблем. Зазначимо, що у соціально-педагогічному розумінні соціальність рідко розглядається у сенсі тотальності соціальних інститутів по відношенню до індивідуальних дій, нівелювання значення окремо взятого індивіда та його морально-вольових якостей у розвитку суспільства. У такому розумінні сутність соціальності визначається як низка надіндивідуальних характеристик, що склалися у ході культурно-історичного розвитку та формуються у людини як представника певного соціуму в процесі онтологічного розвитку й забезпечують цілісність, функціонування та розвиток суспільства як єдиного організму. Хоча й у цьому контексті соціальність іноді розглядається у соціальній педагогіці як наслідок впливу на людину усієї сукупності соціальних чинників, як результат соціалізації у цілому, а не тільки відносно соціально контрольованої її складової (виховання) [6]. Соціальність у даному розумінні набуває сенсу наближеного до терміну «соціалізованість».

Проте, вважаємо, що соціальність та соціалізованість є хоча й взаємопов'язаними, проте, не синонімічними поняттями. У зв'язку з цим, у межах соціальної педагогіки розробляється концептуально протилежний погляд на соціальність. Такий погляд презентується, наприклад, у Тлумачному словнику під редакцією В. Зоріна, де соціальність визначається як сукупність придбаних людиною якостей, що забезпечують її здатність існувати у суспільстві та виконувати різноманітні соціальні функції у складі різних груп, виступаючи при цьому не в ролі суверенної особистості, а виразником інтересів цієї спільноти. При чому, у словнику відзначається, що функціонування соціальності має не інстинктивний, а свідомий характер і передбачає у людини наявність здатності мислити, аналізувати, оцінювати, приймати рішення, перекладати за допомогою вольових зусиль свої оцінки та рішення в дії і вчинки. Очевидно, що у таке визначення соціальності є близьким індивідуальному рівню у ієрархічній структурі його розуміння. Аналіз соціально-педагогічних джерел (А. Рижанова, О. Пахомова, Ю. Лисенко, Т. Швець та ін.)

Ф. Теніс зазначає, що умовою розвитку соціальності людини у громаді виступає волевиявлення. При чому, основою громади (спільності) виступає сутнісна воля (природна інстинктивна воля, обумовлена усвідомленням інстинктивно-чуттєвої органічності соціальних відносин). Сутність соціальності на цьому рівні фактично розкривається як сукупність односпрямованих волей індивідів, співвіднесена з властивим їм мисленням, безпосередньо втілена у дії, цілісно-самодостатня, суб'єктивована через самість.

Самість є важливим для розуміння сутності соціальності поняттям, що на відміну від суб'єкта діяльності - особистості, співвіднесеної з тілом, яке має просторово-часові характеристики - не є самостійним міні-суб'єктом дії, «функціонуючим» всередині індивіда. Самість являє собою суму тих форм згадування, за допомогою яких людина усвідомлює соціальне джерело своєї діяльності (Е. Гідденс), це уявлення людини про себе, що виникає на основі минулого і теперішнього соціального досвіду індивіда та очікувань майбутнього й керує поведінкою людини у суспільстві.

Підкреслимо, що соціальність на громадському рівні не може розглядатися як сукупність самостей або волевиявлень. Це пояснюється важливою характеристикою соціальності - властивістю емерджентності - здатності надавати окремим індивідам не притаманні їм визначні якості, при об'єднанні їх у цілісну соціальну систему. У соціологічних дослідженнях емерджентними властивостями можуть виступати, наприклад, групова згуртованість, конфігурація ієрархії влади, поділ праці тощо. У соціально-педагогічному аспекті більший інтерес складають такі емерджентні властивості, як соціальні здібності групи, груповий соціальний досвід, колективні соціальні емоції тощо.

У цілому, на громадському рівні соціальність визначається як громада (мікросоціум), що створюється у результаті групової взаємодії людей та безпосередньо впливає на їх соціальний розвиток та поведінку у суспільстві. Для структурування соціальності на даному рівні вченими розроблено цілу низку альтернативних моделей, що визначаються на різних основах (емерджентні властивості соціальних систем, комунікації, рутина, габітуси, соціальні практики та ін.).

Розгляд соціальності як характеристики, що є притаманною конкретній людині як представнику певного суспільства, громади, соціальної групи відкриває новий рівень визначення сутності соціальності – індивідний.

Виражаючи сутність даного погляду на соціальність, один із засновників соціальної феноменології А. Шюц висловив основні його принципи стосовно феноменологічної теорії як претензію «на те, щоб бути філософією людини, яка живе в своєму життєвому світі, і на здатність пояснити зміст цього життєвого світу суворо науковим способом» [4, С.9].

Подібний підхід є розповсюдженим у західній науковій думці, де зумовив цілу низку таких теорій, як «розуміюча соціологія» (М. Вебер, Р. Макайвер), неомарксизм Франкфуртської школи (Т. Адорно, Г. Маркузе, Е. Фромм), герменевтична соціологія (В. Дільтей, Г. Гадамер, П. Рікер), феноменологічна соціологія (А. Шюц), біхевіоризм (Б. Скіннер), символічний інтеракціонізм (Дж. Мід, Ч. Кулі), етнометодологія (Г. Гарфінкель), соціальний конструктивізм (П. Бергер, Т. Лукман), концепції соціального обміну (Дж. Хоманс) тощо. На думку дослідників, соціальний світ може бути

УДК 378.147.408

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Мироненко Виктория Владимировна,

к. пед.н.

Севастопольский экономико-гуманитарный институт
Таврического национального университета имени В. И. Вернадского

Постановка проблемы. Формирование интеркультурного сознания в настоящее время является определяющим при подготовке изучающих иностранный язык к общению с представителем другой культуры. Одним из условий его формирования является использование аутентичных материалов в процессе обучения.

В настоящее время цель обучения иностранному языку в вузе является не только прагматической – предложить обучающимся средства для организации речи связным образом и для взаимодействия с иностранцами, но и образующей – сформировать у них интеркультурное сознание.

Анализ последних исследований и публикаций. Концепции, раскрывающие основные аспекты и направления повышения качества образования, нашли отражение в исследованиях Ю. К. Бабанского, А. С. Белкина, А. А. Вербицкого. Значительную ценность представляют работы В. Библера, М. Бубера, К. Ясперса, посвященные диалогу культур, так как обучение в условиях диалога культур приводит обучающихся к пониманию другой культуры, толерантному отношению к иной культуре. Проблему взаимосвязи языка и культуры исследовали В. Гумбольдт, М. Мид, Э. Сепир, Б. Уорф, разработавшие теорию лингвистической относительности; С. А. Атановский, Г. А. Бругян, Э. С. Маркарян, считавшие, что язык есть отражение культуры.

Выделение нерешенной части проблемы. При всей ценности вышеуказанных направлений исследований, рассматривающих различные аспекты заявленной проблемы, ни одно исследование не решает проблему использования аутентичных материалов для формирования интеркультурного сознания студентов неязыковых вузов.

Цель данной статьи – выявление эффективных способов использования аутентичных материалов для формирования интеркультурного сознания студентов неязыковых вузов.

Изложение основного материала. Интеркультурное сознание определяется как знание, осознание и понимание отношений (схожест и отличительные особенности) между своим обществом и культурой страны изучаемого языка [3]. Интеркультурное сознание предполагает развитие способности к изменению субъекта в процессе знакомства с другой культурой, к пониманию им относительности своих убеждений при сохранении собственной культурной идентичности.

Среди дидактических материалов, используемых при обучении иностранному языку, в том числе – для формирования интеркультурного сознания, безусловное предпочтение отдается аутентичным аудио-, видео-, текстовым материалам. Понятие «аутентичность текста» включает в себя несколько уровней и несводимо лишь к отбору лексики и правильному

грамматическому оформлению высказывания. Язык сам по себе еще не делает текст аутентичным, поэтому необходимо акцентировать внимание именно на его содержательной стороне с тем, чтобы обучающиеся могли усваивать язык в контексте значимой, осмысленной коммуникации.

Работа над аутентичными текстами, содержащими информацию социокультурного характера, позволяет создавать в учебной аудитории ситуации, максимально приближенные к реальным, увидеть страну изучаемого языка глазами представителя другой национальности и в то же время не формирует у обучающихся ложные стереотипы о культуре этой страны. Использование аутентичных текстов является одним из основных условий для того, чтобы студенты могли свободно ориентироваться в иноязычной среде, применять свои знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации, понимать, ценить и уважать как чужую культуру, так и свою собственную [2, с. 13].

Одним из фундаментальных критериев выбора обучающих документов является их информативное качество. Информативное качество документа может быть гарантировано присутствием элементов, позволяющих раскрыть различные стороны одной и той же действительности: интерес представляют противоречивые представления, которые могут помочь разобраться, что различает разные системы ценностей, каковы правила игры в тех или иных социальных группах, почему то, что не имеет значения для тех, кто не принадлежит к данной группе имеет силу для ее участников [2, с. 14].

По этому критерию тексты, предлагаемые обучающимся, должны:

- 1) представлять конфликтные, противоречивые, неожиданные ситуации, которые требуют многократного чтения для их понимания;
- 2) содержать различные точки зрения, которые представляют перекрестные взгляды на одни и те же факты общественной жизни со стороны автора, читателя и персонажей;
- 3) содержать лингвистические маркеры, придающие большее или меньшее значение поведению той или иной социальной или этнической группы;
- 4) фокусировать внимание на использовании предметов культуры, а не только на самих предметах.

Большая роль отводится использованию аудиовизуальных документов, которые существенно обогащают социокультурные представления студентов о стране изучаемого языка. Аутентичные аудио- и видео-материалы в учебном процессе являются теми средствами, благодаря которым студенты получают информацию о лингвистических, социокультурных, интерсоциальных характеристиках акта иноязычного общения, приобретают опыт адекватной интерпретации достаточно большого количества стереотипных ситуаций. Уникальная ценность таких материалов состоит в том, что «межъязыковая, межличностная и межкультурная реальность является здесь не статичной, а динамичной, так как разворачивается непосредственно перед глазами студентов» [1, с. 37]. Они содержат такие культурные элементы, недостаток в которых обучающийся, находясь вне соответствующей страны, безусловно, испытывает: это не только визуальное представление об окружающей инофона действительности, но также, например, условия проксемики (расстояние между собеседниками), движение телом, выражение глаз, значение некоторых ритуальных жестов, что представляет трудности для восприятия при отсутствии реальной картинки.

Возможно выделение следующих аудиовизуальных докумен-

базовому для розуміння сутності соціальності рівні у максимально широкому контексті – як характеристика, притаманна усьому живому на Землі, з чого виходить, що соціальні характеристики, зокрема, прагнення до взаємодірки, прояви товариськості, емпатії, здатність до самопожертви на користь іншим – не є рисами унікально властивими людському світу. Соціальністю просякнутий увесь живий світ, хоча лише в особі людини ця властивість отримує свідоме втілення та рефлексію.

У даному сенсі соціальність розглядається як здатність до групової взаємодії індивідуальних організмів, яка реалізується в широкому еволюційному діапазоні, що включає, зокрема, й людське суспільство. Такий погляд на сутність досліджуваного поняття складає перший – базовий рівень ієрархічної моделі розуміння соціальності.

Над базовим рівнем розуміння соціальності, що відбиває прагнення усього живого світу до взаємодії, взаємної підтримки, взаємодопомоги, «надбудовано» рівні, пов'язані із взаємовідносинами, що створює у межах соціокультурного, суспільного, психологічного простору людина, і які відбиваються у проблематиці соціально-гуманітарних наук, де й отримують різномірну розробку в залежності від методологічної детермінованості процесу соціальної взаємодії вимогами та законами існування та розвитку соціального цілого, громади чи індивіда.

Соціокультурний рівень передбачає розгляд соціальності як домінанти як у побудові соціальних відносин, так й в індивідуальному розвитку людини, при чому, соціальність, хоча й відтворюється завдяки діяльності людей, має по відношенню до них зовнішній характер, її прояви протистоять діям індивідів і набувають значення об'єктивуючих схем і структур.

Проблема визначення сутності соціальності на даному рівні вирішується шляхом зведення її до зовнішніх конструктів, у якості яких наприклад виступає соціальний факт – спосіб дій, сталий чи ні, здатний чинити на індивіда зовнішній примус, або інакше: поширений на всьому просторі даного суспільства, що має в той же час своє власне існування, незалежне від його індивідуальних проявів (Е. Дюркгейм). Соціальний факт є результатом поєднання дій декількох індивідів, що має, однак, іншу (нову) природу, ніж кожна з окремих дій, що його викликають, відбиваючи емерджентну властивість соціальності. Такими конструктами можуть також виступати «соціальні форми» (Г. Зіммель), «соціальна дія» (М. Вебер), «соціальний акт» (Т. Парсонс) та ін.

У цілому, соціокультурний рівень розуміння соціальності передбачає її розгляд як частини людської культури, культурно-історичної та соціальної реальності, що виникає у вигляді зовнішніх соціальних конструктів (соціальний факт, соціальні форми, соціальна дія) у наслідок соціальної взаємодії індивідів, а також контакту людини та оточуючого середовища.

Аналізуючи розуміння соціальності на громадському рівні, зазначимо, що на увагу у контексті розробки соціально-педагогічного аспекту розуміння соціальності заслуговує ціла низка концептуальних положень щодо її структури. Зокрема, важливою виявляється думка вчених щодо соціальності як джерела соціальної цілісності, злагоди, порозуміння (Ю. Габермас, Н. Луман, Ф. Теніс), з одного боку, та самоствердження і самореалізації людей на основі боротьби за визнання, проживання понять «честь», «репутація», «престиж», «стратегія» (П. Бурдьє, М. Вебер Ф. Теніс), з іншого.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Слід відзначити розмаїття аспектів та міждисциплінарні ракурси дослідження, пов'язані з багатогранністю поняття, що є проблематичним для наукового висвітлення, оскільки специфічна природа людини та її соціальність переплетені надзвичайно складно.

За твердженням О. Мантурова, оскільки, не існує універсального визначення соціальності, при дослідженні поняття мова може йти лише про альтернативні моделі структурування соціальності, що зводить соціальність до структур різних рівнів [1, с.11].

Зважаючи на зазначені методологічні труднощі, ґрунтовне висвітлення проблематики соціальності у соціально-педагогічному аспекті стає можливим лише завдяки структурному аналізу змісту поняття, за логікою якого можна уточнити значення досліджуваної категорії у соціально-педагогічному аспекті шляхом побудови ієрархії її розуміння.

Метою даної статті є ґрунтована на аналізі широкого кола філософських та соціологічних джерел розробка основ структурування змісту поняття «соціальність» у соціально-педагогічному аспекті.

Виклад основного матеріалу. Структурний аналіз проводився нами з метою дослідження статичних характеристик системи розуміння поняття «соціальність» шляхом виділення в ній підсистем та елементів різного рівня і визначення відносин та зв'язків між ними. У даній статті нами представлено результати структурного аналізу двох типів: по-перше, пов'язані зі структуруванням поглядів вчених на проблему соціальності, ті, що забезпечують побудову ієрархічної багаторівневої структури її розуміння; по-друге, ті, що висвітлюють власно внутрішню структуру соціальності у її соціально-педагогічному аспекті.

Системоутворюючим компонентом, що може бути покладеним в основу побудови структурованої ієрархії розуміння соціальності є глобальність поглядів вчених на межі природного, соціокультурного, психологічного простору, до якого може бути застосовано дане поняття.

На думку вчених, простір є одним з найважливіших ресурсів життя і соціальних відносин як їх неодмінного атрибута. Дослідники підкреслюють, що такий підхід змушує звернути увагу на те, що ресурс це не тільки те, що використовується як пасивний матеріал (в даному випадку - вмістилище відносин). Ресурс має й структуруючу силу: в будь-якому ремеслі матеріал, що використовується задає суттєві параметри і накладає обмеження на те, що з нього твориться [2]. Розуміння простору як ресурсу, в значній мірі формує відносини у соціумі, задає принципову демаркацію між різними рівнями розуміння досліджуваного питання.

Найбільш глобальний погляд на сутність досліджуваної категорії пов'язаний із припущенням про те, що соціальність іманентна життю [3], предзадана йому та може розглядатися як оптимальний спосіб організації живої речовини, що існує в дискретній формі і прагне до безмежного відтворення при обмеженості ресурсного середовища [2].

У сучасних наукових джерелах з біосоціології, соціальної біології та інших природничих наук розкриті глибокі біологічні коріння соціальності, відтворено її розвиток і втілення у вищих формах життя, висвітлені механізми дії єдиного принципу соціальності на різних рівнях органічного світу. На цій основі можемо зробити висновок, що соціальність визначається на даному

использование которых представляется продуктивным для формирования интеркультурного сознания студентов, изучающих иностранный язык:

– Учебные фильмы, созданные носителями языка для изучающих этот язык как иностранный.

– Отрывки из художественных фильмов. Кино предлагает целую гамму фильмов, которые изображают в реалистической манере повседневную жизнь в Англии или в Америке. Эти фильмы являются прекрасными средствами для того, чтобы продемонстрировать обучающимся изучаемый язык и культуру, коммуникацию в ситуациях близких к реальным. Они способствуют развитию эмпатии и критического мышления.

– Телевизионные игры, реалити-шоу, публичные дебаты – редко оставляют безучастными и являются на самом деле показательными с точки зрения культурного и социального контекста. Они поднимают вопросы о роли телевидения, об уважении частной жизни, о вкусах зрителей и т.п. Все эти аспекты могут быть объектом для дискуссий, сравнений с подобными передачами в других странах и, в частности, в нашей стране. Такие видеодокументы целесообразнее использовать на старших курсах.

– Реклама. Эти очень короткие и емкие рекламные объявления дают возможность самого разнообразного их использования, относительно их постановки и силы убеждения. Игра слов и слоганы могут служить основой для письменных и устных творческих упражнений. Стереотипы, к использованию которых широко прибегает реклама, дают повод к дискуссиям относительно идеальной семьи, показателей социального благополучия, о статусе женщины в сравнимых культурах и т.д.

Кроме самого обычного задания на понимание, работа с видеодокументом может сопровождаться использованием более полного перечня упражнений. Например, просмотр документа без звука и последующее обсуждение с высказыванием предположений относительно содержания документа, того, о чем говорят персонажи. Далее – просмотр документа со звуковым сопровождением для проверки своих гипотез и анализа вероятных ошибок. Обратная последовательность – прослушивание звучащего текста без сопровождения картинки – также является продуктивной. Все это, в конечном итоге, подводит к упражнениям письменного характера: например, написать комментарий к передаче или фильму для специализированного журнала, подготовить сценарий для рекламного объявления и т.д.

Использование рекламы представляет особый интерес для формирования интеркультурного сознания у изучающего иностранный язык. В настоящее время реклама прочно вошла в повседневную жизнь, является отражением образа жизни социума и своего рода «сейсмографом развития представлений о ценностях, запретах, нормах поведения в современном обществе» [1, с. 40]. Для большей мотивации рекламодатели обращаются к образным фразеологическим единицам, используя при этом пословицы и поговорки. Часто также используются для привлечения внимания потребителя выдержки из известных и популярных произведений.

Все это делает рекламу привлекательной с точки зрения ее использования в разнообразных упражнениях по формированию интеркультурного сознания. Поисковый и проблемный характер заданий, включающих элементы рекламной продукции, всегда стимулирует интерес обучающихся, благодаря связи с нашей повседневной жизнью и обеспечивает их активную позицию в

деятельности, развитие у них творческого и критического мышления. Можно рекомендовать использовать упражнения следующего характера: идентифицировать имплицитный социокультурный компонент, т.е. определить какая поговорка, пословица, крылатое выражение лежит в основе рекламного слогана; предложить свою интерпретацию, свое понимание данного лозунга; найти русский эквивалент; придумать свою рекламу того или иного товара, используя пословицы, поговорки, названия произведений и т.д.

Вывод. Использование аутентичных материалов в процессе обучения обещает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач, дополняет занятия, располагает к процессу обучения.

Резюме: Рассматривается проблема использования аутентичных материалов для формирования интеркультурного сознания студентов неязыковых вузов и пути ее решения на практических занятиях по английскому языку. **Ключевые слова:** интеркультурное сознание, аутентичный материал, процесс обучения.

Резюме: Розглядається проблема використання автентичних матеріалів для формування інтеркультурної свідомості студентів немовних вузів і шляху її розв'язування на практичних заняттях з англійської мови. **Ключові слова:** інтеркультурна свідомість, автентичний матеріал, процес навчання.

Summary. The problem of the usage of authentic materials is examined for forming of intercultural consciousness of students of unlinguistic institutes and the way of its decision on practical lessons of English. **Keywords:** intercultural consciousness, authentic material, teaching process.

Литература

1. Воронкова Т. Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент / Т. Е. Воронкова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 37-40.
2. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие студентов с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13-14.
3. Kilickaya F. Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms / F. Kilickaya // Интернет ресурс: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>

УДК 378.147:51

МАТЕМАТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В СТРУКТУРІ ФІЛОСОФСЬКОГО ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

*Тур Ганна Іванівна,
старший викладач*

Чернігівського державного інституту економіки і управління

Постановка проблеми. Уходження України до єдиного європейського науково-освітнього простору, динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення малокваліфікованої ручної праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні

зазначених вчених вживається сам термін «соціальність», іноді його сутність обгрунтовується у вимірах інших філософських категорій.

Питання, пов'язані з досліджуваною проблемою, вивчалися також у межах феноменологічної соціології (П. Бергер, Т. Лукман, Р. Нейхауз, Х. Кельнер). Розглядаючи соціальність у якості «фонового знання» без виокремлення її у спеціальну категорію, західні вчені, продовжили традиції Е. Гуссерля та А. Шюца у напрямі дослідження даного поняття як феномену, що забезпечує розвиток людського в людині і навколишньому середовищі та розробили низку конкуруючих концептів опанування людиною соціальною реальністю – прообразів соціальності.

У вітчизняній науці проблематика соціальності почала розроблятися у межах діяльнісного підходу (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн, Б. Паригін та ін.). Колективна соціальна діяльність людини, її інтерсхемні функції, розглядалися дослідниками як первинні по відношенню до процесу розвитку в людині індивідуальних форм діяльності та інтрапсихічних функцій, що дозволило висунути ідею про природну соціальність дитини і видозміну форм цієї соціальності в ході онтогенезу.

Вітчизняні розробки іншого аспекту проблеми соціальності виконувалися у контексті основних положень марксистської філософії, де було досягнуто досить вичерпне висвітлення проблематики соціальності у межах матеріалістичного підходу через обгрунтування провідної ролі соціального в людині, виокремлення як специфічних типів соціальності – індивіда (носія стереотипів масової свідомості, масової культури) і особистості (особи з розвинутою самосвідомістю, здатністю до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю за своєю поведінкою). Серед українських авторів, що опікувалися даною проблематикою, слід відзначити представників київської філософської школи, які розробляли принцип діяльності (В. Іванов), тематизували культуру як спосіб буття людини (Е. Бистрицький), розробляли антропологічні й екзистенціальні питання філософії (В. Шинкарук, М. Булатов, В. Табачковський, І. Бичко).

Посилення значущості поняття «соціальність» для розуміння розвитку людини як суспільної істоти у контексті сучасних тенденцій гуманізації суспільства, зумовило загострення відповідного інтересу вітчизняних і закордонних дослідників – представників усталених наук, їх галузей, новітніх міждисциплінарних наукових напрямів: філософії, соціальної філософії, соціології (В. Абушенко, С. Березин, Т. Васильєва, О. Круглов, В. Кемеров, В. Нікітіна, В. Орлов, Н. Отрешко, К. Пігров, М. Чистанов, І. Шмерліна), психології та соціальної психології (Г. Аріна, А. Брушлінський, О. Родионов, П. Тищенко), епістемології (Ю. Качанов, К. Резник), соціобіології та біофілософії (А. Батуєв, В. Борзенков, Є. Панов, Л. Соколова, Р. Карпинська І. Лісєєв Ю. Олейников, Ю. Плюсін, О. Суворова, Л. Фесенкова, С. Єрлік та ін.), а також онтології, феноменології, антропології, гносеології, етики та ін.

Останнім часом в Росії та Україні захищено низку кандидатських і докторських дисертаційних досліджень, присвячених висвітленню різних аспектів поняття «соціальність» у межах філософських (П. Ворохов, Е. Леонтьєва, К. Логова, Н. Колпакова, М. Остарков, І. Пантелєєва, С. Щербак), політичних (В. Малугина), біологічних (А. Чабовський) та низки інших наук. Почали розроблятися питання соціальності й у педагогічному, освітньому контексті (І. Маврина, А. Кусжанова).

УДК 37.013.42

СТРУКТУРУВАННЯ ЯК ОСНОВА ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Рассказова Ольга Ігорівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної педагогіки,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків*

Постановка проблеми. Входження індивіда у суспільство пов'язано з розвитком соціальності – здатності людини повноцінно взаємодіяти з оточуючими, брати участь у житті соціуму на паритетних началах.

Соціальність – поняття, що має давню історію існування та за сучасної доби отримало досить значну наукову розробку. Одне з найбільш давніх узагальнених визначень сутності даного поняття, наведено у тлумачному словнику В. Даля (1863-1866 рр.), де соціальність розглядається як громадськість, суспільність, громадянськість, взаємні стосунки і обов'язки цивільного побуту, життя.

У сучасному розумінні значення даного поняття уточнено у межах соціально-філософських і соціологічних наук та відокремлено від більш широкого за своїм змістом поняття суспільного, а також поняття «громадськість», «громадянськість», «колективізм», оскільки поєднує у собі й колективне, суспільне, громадянське, й, одночасно, – індивідуальне, уособлене, особистісне.

Сьогодні категорія «соціальність» починає розроблятися й у контексті вирішення соціально-педагогічних проблем (Л. Мардахаяв, В. Нікітін, А. Рижанова, О. Пахомова, С. Харченко та ін.), де розуміється як прояв суспільної природи людини на індивідуальному рівні; інтегрований результат соціального виховання; здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства у цілому, єдності та гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку та можливостей.

Розбудова сучасного українського суспільства, пов'язана зі створенням сприятливих обставин для розкриття соціально цінного потенціалу кожної особистості. Самореалізація особистості відбувається в умовах значного інформаційного навантаження, що зумовлює зростання значення соціальної комунікації для індивідуального розвитку людини, якість якої визначається рівнем здатності індивіда до соціальної взаємодії (соціальності). Тож висвітлення теоретико-методичних питань, пов'язаних з розвитком соціальності людини у світі, зокрема проблеми структурування соціальності, набуває сьогодні нової значущості.

Аналіз досліджень і публікацій. Основи для дослідження даної проблематики закладено у соціологічних і соціально-філософських теоріях Р. Арона, П. Бергера, А. Бергсона, Ж. Бодрійяра, П. Бурдьє, М. Вебера, Ю. Габермаса, Г. Гарфінкеля, М. Гайдеггера, Е. Гідденса, Е. Гуссерля, Е. Дюркгейма, П. де Лоб'є, Н. Лумана, Т. Лукмана, К. Маркса, Дж. Г. Міда, Ч. Міллза, Р. Мертона, Т. Парсонса, Ф. Теніса, М. Шелера, А. Шюца та інших вчених, де розглядаються проблеми співвідношення суб'єктивного досвіду і конкретного соціокультурного життєвого світу людини. Не в усіх працях

професійної кваліфікації і перепідготовці працівників, зростанні їх фахової мобільності, зумовлюють необхідність істотних змін у системі професійної освіти, що переживає період модернізації. У Національній доктрині розвитку освіти пріоритетним обрано напрям, скерований на підготовку висококваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного та відповідального, який досконало володіє своєю професією, готовий до постійного фахового зростання, соціальної мобільності й адаптації у професійному середовищі [4]. До того ж, у ХХІ ст. вузькопрофесійна підготовка фахівців уже не відповідає вимогам часу, адже важливим компонентом вищої освіти стає культура випускника, зокрема його математична культура.

Аналіз останніх досліджень. Формування математичної культури особистості достатньо складна й неоднозначна проблема, понятійний базис якої знаходиться на стику дослідницьких напрямів філософії, психології, педагогіки, соціології, фізіології, математики та ін. Удосконаленню математичної освіти та її професійної спрямованості присвячені роботи Г. Бєвза, М. Бурди, Г. Дутки, Л. Кудрявцева, Г. Михаліна, Л. Нічуговської, Г. Пастушок, М. Шкіля та ін. До проблеми формування математичної культури зверталася низка вчених В. Болтянський, О. Гладкий, В. Глушков, С. Мацієвський, Г. Михалін, І. Новик.

Виклад основного матеріалу. Здавна поняття „культура” тлумачилося як цілеспрямований вплив людини на природу (обробіток землі), а також виховання і навчання самої людини. У філософському словнику культура визначається як соціально-прогресивна творча діяльність людини в усіх сферах буття та свідомості, діалектична єдність процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем тощо) і розпредмечування (освоєння культурної спадщини), спрямована на видозмінювання дійсності, перетворення багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості [8].

У сучасній філософії під культурою розуміється історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [7]. Тому культура, будучи процесом і продуктом духовного виробництва, спрямована на створення, зберігання, поширення й засвоєння духовних цінностей, норм, знань, уявлень тощо. Вона формує духовний світ суспільства і людини, забезпечує суспільство диференційованою системою знань й орієнтацій, необхідних для здійснення різних видів діяльності.

Окремі учені заявляють про неподільність культури, взаємопов'язаність і єдність усіх її аспектів, тому її не можна розглядати як просту сукупність науки, мистецтва, релігії, моральності тощо. Творча уява, а не розум, є фундаментом і рушійною силою культури, а наука як знакова система відображає культурно-світоглядне середовище, в якому живе і творить особистість. Людина створює культуру або, точніше, творить, змінюючи не лише природу, а й себе саму.

Отже, *культура* – складне соціальне явище, детерміноване, по-перше, як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людиною, суспільством у процесі його історичного розвитку; по-друге, як характеристика якісного стану, діяльності і поведінки людини, що відображає нормативні вимоги до здійснення цієї діяльності та форм поведінки; по-третє, властивість і

якість людини як суб'єкта життєдіяльності; по-четверте, характеристика рівня розвитку індивіда та спосіб досягнення цього рівня.

Розвиток культури тісно пов'язаний зі становленням людської індивідуальності в усій повноті її суб'єктних властивостей: ціннісним осмисленням явищ навколишнього світу; рефлексією власної діяльності та самосвідомістю; творчо-перетворювальною роллю людини стосовно себе, природи і соціуму; вільним і усвідомленим прийняттям відповідальності за результати та можливі наслідки своїх дій.

Спіраючись на концепцію структури діяльності особистості, виділяють такі сторони культури: пізнавальну, комунікативну, моральну, естетичну, фізичну та трудову. При цьому пізнавальна діяльність формує пізнавальну культуру, ціле-мотиваційна – моральну культуру, художня – естетичну культуру, комунікативна – комунікативну культуру, перетворювальна – трудову культуру, фізична – фізичну культуру. Однак, у сучасному суспільстві все більшого значення набуває роль математичної компоненти в життєдіяльності людини, тому в системі поширених видів культур особливе місце займає математична, яка нині стала атрибутом будь-якого виду діяльності, що інтегрує всі інші культури.

Математика є однією з найдавніших наук, тому протягом усього розвитку людства вона була невід'ємною і важливою складовою культури. Математика відображає реальність лише крізь посередництво понять або знаків – математичних, фізичних, хімічних, економетричних та ін. символів; самі ж ці поняття та знаки відображають не стільки реальність, скільки те культурно-світотвірне середовище, у якому живе і творить науковець. Математика – не теорія речей або їх відносин, а теорія символів-знаків і їх відносин [2]. Математика завжди мала безперечне культурне і практичне значення, відігравала важливу роль у науковому, технічному, економічному розвитку суспільства. Люди, що глибоко володіли цією фундаментальною наукою, завжди складали стратегічний потенціал нації.

У силу абстрактності математики, її результат можна застосовувати не лише під час вивчення відомих явищ або процесів, а й використовувати для дослідження „невідомого”, фізична природа якого принципово відмінна. Ця властивість дає змогу математиці розробляти загальні правила та методи, що застосовуються іншими науками як засіб пізнання й вираження в лаконічній формі кількісних та якісних закономірностей досліджуваних явищ і процесів. Розвиток математичної науки сприяє реорганізації й удосконаленню матеріальної культури суспільства, а практична діяльність людини та її результати, в свою чергу, збагачують цю галузь наукових знань.

Для правильної постановки завдання, оцінювання його вихідних даних, успішного застосування математичних методів під час вивчення процесів та явищ необхідно володіти відповідним запасом знань, вміти правильно використовувати математичний апарат, тобто володіти математичною культурою. Варто наголосити, що математична культура, будучи невід'ємною частиною загальної культури особистості, перебуває в безпосередньому зв'язку з інтелектуальною, світоглядною, моральною, комунікативною культурами, а також становить ядро професійної культури майбутнього фахівця.

Математична культура розглядається як один з найважливіших аспектів культурної діяльності в цілому. Подібно до загальної культури, вона

generation, environment of establishment of stationary treatment of children and teenagers.

Резюме. В статті обоснована необхідність педагогізації общественного пространства, которая возможна благодаря созданию в социуме целостной эстетико-воспитательной среды. Такая среда объединяет педагогический потенциал социокультурных и природных факторов окружающего мира, направляя их на эстетическое воспитание детей и молодежи. В особом внимании з точки зрения усиления эстетико-воспитательного воздействия на детей и подростков нуждаются социальные институты общества, воспитательное значение которых до этого времени недооценивалось, в частности детские учреждения стационарного лечения. **Ключевые слова:** эстетико-воспитательная среда, педагогизация общественного пространства, воспитание подрастающего поколения, среда учреждения стационарного лечения детей и подростков.

Резюме. У статті обґрунтовано необхідність педагогізації суспільного простору, що є можливим завдяки створенню у соціумі цілісного естетико-виховного середовища. Таке середовище поєднує педагогічний потенціал соціокультурних та природних факторів довкілля, спрямовуючи їх на естетичне виховання дітей та молоді. Особливу увагу слід приділити посиленню естетико-виховного впливу на дітей та підлітків тих соціальних інститутів суспільства, виховне значення яких до цього часу недооцінювалося, зокрема дитячих закладів стаціонарного лікування. **Ключові слова:** естетико-виховне середовище, педагогізація суспільного простору, виховання підлітків покоління, середовище закладу стаціонарного лікування дітей та молоді.

Література

1. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы? / И. М. Улановская // Начальная школа. – 2002. – №1. – С. 3-6.
2. Щербакова Т. Н. Эстетика среды образовательного учреждения как средство эстетического воспитания и развития учащихся / Т. Н. Щербакова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 195-197.
3. Мамонтов Я.А. Твори / Я.Мамонтов. – К.: Дніпро, 1988. – 557 с.
4. Головки Г. «Індивідуальна естетизація особистості» як мета виховання у педагогічній концепції Я.Мамонтова // Г. Головки – Шлях освіти. – 1996. – № 2. – С. 46-4
5. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 11.10.1993 р. №214 «Про удосконалення неврологічної допомоги дітям в Україні (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства охорони здоров'я № 266 від 16.08.96».

Стационарна допомога надається дітям в 25 обласних лікарнях, 11 міських дитячих неврологічних відділеннях. Забезпеченість дитячими неврологічними ліжками становить в Україні 1,5 на 10 тис. дитячого населення, що вважається недостатнім [5]. З наведених даних можемо зробити висновок, що значна кількість дітей постійно, систематично або перманентно перебуває на стаціонарному лікуванні у дитячих неврологічних відділеннях. Нагадаємо, що дитячі неврологічні захворювання пов'язані із різними патологічними порушеннями нервової системи, які виникають в результаті негативного впливу спектру факторів на організм дитини, у тому числі й у пренатальний період. Вони проявляються у вигляді вегетативних розладів (хронічні болі різної локалізації, гіпертонія, тахікардія, порушення сну, напади ознобу, страху, захворювання серця); психоневрологічних розладів (страх, тривога, депресія). Широкий спектр захворювань, що можуть лікуватися в умовах неврологічного відділення дитячого стаціонару, обумовлює те, що категорія дітей, які потребують такого лікування, є досить численною й постійно зростає. До того ж, неврологічне захворювання, як правило, вимагає тривалого та систематичного лікування, а отже, діти, що потребують такого лікування перебувають в умовах стаціонару часто та упродовж значного часу. Для деяких дітей стаціонар стає місцем, де вони знаходяться, зростають та розвиваються й у якому перебувають частіше, ніж у будь-якому іншому інституті суспільства, зокрема й освітньому закладі.

Нажаль, умови (як просторові, так і психологічні) знаходження дитини у лікувальному закладі не є сприятливими для розвитку особистості дитини та її виховання, оскільки цей заклад розглядається на усіх рівнях від державного до суспільної думки виключно як медичний, що має відповідати певним санітарно-гігієнічним вимогам, мати необхідне обладнання та кадрове забезпечення діяльності. Такий суто медичний погляд на даний, важливий у вихованні дітей та підлітків, соціальний інститут збіднює його педагогічний потенціал й перешкоджає повноцінному розвитку дітей, які перебувають у ньому на стаціонарному лікуванні.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сьогодні, у зв'язку зі зростанням кількості дітей з вадами здоров'я, а також необхідністю залучення виховного потенціалу кожного з соціальних інститутів, де зростає, розвивається, перебуває дитина до сприяння її повноцінному вихованню, становленню як члена суспільства, особливої актуальності набуває питання: якими естетико-виховними впливами можна збагатити середовище такого важливого для реабілітації та розвитку хворої дитини закладу суспільства як дитячий медичний стаціонар, зокрема його неврологічне відділення.

Summary. This article is growned the necessity the process of pedagogization of public space, which is possible due to creation in society of integral aesthetic and educational environment. Such environment unites pedagogical potential of sotiocultural and natural factors of outward things, sending them to aesthetic education of children and young people. In the special attention of point of view of strengthening of the aesthetic and educational affecting children and teenagers social institutes need societies the educator value of which was underestimated, in particular child's establishments of stationary treatment. **Keywords:** aesthetic and educational environment, pedaogization process of public space, education of rising

нерозривно пов'язана із соціальною природою людини, будучи продуктом її розумової здатності, виступаючи змістовним аспектом суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин, зафіксованих за допомогою різних матеріальних носіїв. При цьому, під суб'єктом розуміється людина (або соціальна група), носій предметно-практичної діяльності та пізнання, а під об'єктом – те, на що спрямована зазначена діяльність суб'єкта.

Математична культура без конкретних її носіїв (людини) – є наукою „мертвою”, вироджується в суто інформаційну структуру. Очевидно, що окрема людина не в змозі повністю охопити всі аспекти математичної культури, однак особливі якості кожної особистості як носія цієї культури неминуче накладають відбиток на внутрішнє уявлення змістового поля математичного знання, способи його використання, можливості пристосування до конкретних життєвих ситуацій. Перетворення потенційної математичної ситуації в актуальну є глибоко індивідуальним, як і стиль мислення, адже людина віддає перевагу окремим розділам математики, нехтуючи при цьому іншими; допускає характерні помилки під час роботи з математичним матеріалом; використовує улюблені прийоми, розв'язуючи задачі. Саме в цьому, на наш погляд, проявляється індивідуальна математична культура особистості.

Прояви індивідуальної математичної культури спостерігаються під час використання математичних моделей (теорій), що допомагають охопити сутність проблеми без її детального опису. Дуже часто математичні поняття наочно інтерпретуються, при цьому математичні моделі настільки допомагають в оволодінні математичною культурою, що за умови їх відсутності математика була б малозрозумілою, занадто формалізованою й абстрактною. Так, аналізуючи підручники з математики, можна помітити різноманітність геометричних інтерпретацій, наприклад, таких складних понять, як „межа”, „безмежність”, „похідна”. Все це прояви індивідуальної математичної культури авторів, яка сприяє формуванню математичної культури студентів. Визнання таких моделей усіма викладачами, обов'язкове їх використання, а також прагнення до створення нових моделей з метою глибшого і повнішого розуміння математики дають змогу вважати їх невід'ємною і вкрай важливою складовою математичної культури.

З іншого боку, математична культура: по-перше, сприяє процесу пізнання й опосередкування культуротворчої діяльності людини; по-друге – сприяє освоєнню людиною культурної реальності й оволодінню всіма тими багатствами, які виробило людство впродовж цивілізаційного розвитку; по-третє, виступає як сама реальність, цінність й атрибут безпосереднього культурного буття, необхідна умова взаємозв'язку особистості із суспільством.

Параметри математичної культури за значущістю розподіляються на дві групи: перша – знання, уміння і навички, що формуються за допомогою математики, використовуються в різних видах діяльності та підвищують рівень розвитку інтелекту студента; друга – математичне мислення, професійне мислення, моральний та естетичний розвиток, світогляд, здатність до самонавчання, якість розуму (лічильна здатність, мовна гнучкість, мовне сприйняття, просторова орієнтація, пам'ять, здатність до обмірковування, швидкість сприйняття інформації та прийняття рішення тощо). Щодо компонентів математичної культури, то Г. Пастушок також виділяє три компоненти: матеріальний, духовний, творчі сили і здібності людини [5].

Абстрагуючись від матеріальної складової математичної культури, В. Глушков пропонує розглядати два компоненти: комунікативний та алгоритмічний [1].

Акцентуємо також увагу на чинниках розвитку математичної культури студентів, до яких відносимо: 1) психологічні (інтерес до інновацій; творча ініціатива; здатність до самоаналізу і самоорганізації; рівень загальної культури); 2) професійно-педагогічні (інтерес до математики; схильність і прагнення займатися експериментальною роботою; прагнення до високих результатів майбутньої трудової діяльності); 3) організаційно-педагогічні (добре спланована експериментально-дослідницька робота студентів у ВНЗ; наукові зв'язки з ученими та активна участь в науково-дослідницькій роботі; можливість відвідувати факультативи та елективні курси з математики та ін.); 5) соціальні (умови для самоосвіти; можливість для продовження освіти; морально-психологічний клімат у студентському колективі).

Цікавим з погляду структури діяльності особистості є підхід Г. Міхаліна, згідно з яким математична культура – це інтегральне утворення особистості фахівця, засноване на математичному пізнанні, математичній мові та мисленні, яке екстраполюється в індивідуально-творчий стиль професійно-математичної діяльності. Науковець окреслює такі критерії сформованості математичної культури: соціальний досвід (знання, вміння, навички); цілеспрямованість (переконання, світогляд, ідеали, прагнення); творчі здібності, а з-поміж показників виділяє – знання та навички й уміння їх використовувати на практиці; способи розв'язання інформаційних задач; інтереси і мотиви математичної діяльності; сформованість рефлексивної позиції [3].

Досліджуючи феномен математичної культури, бажано виокремити дві її складові – загальну та спеціальну. До загальної математичної культури доцільно віднести базові навички використання математичного інструментарію та ерудицію під час розв'язання професійно-прикладних задач. До спеціальної – знання, що забезпечують можливість фахівцеві професійно застосовувати математичний інструментарій у різних сферах діяльності.

Узагальнення вищевикладених наукових позицій дає змогу стверджувати, що всі дослідники, використовуючи різну термінологію і підходи, в цілому виокремлюють тотожні елементи математичної культури, а саме: 1) норми ставлення до світу й один одного; способи діяльності, які втілюються в уміннях і навичках особистості; 2) досвід творчої пошукової діяльності, спрямованої на розв'язання нових проблем, що виникають перед суспільством; 3) здобуті знання про природу, суспільство, мислення, техніку та способи діяльності тощо.

Проведений аналіз дає змогу зробити висновок, що культура людини втілюється в її здібностях, а математична – в математичних здібностях. Значимим, що під здібностями розглядаємо властивості або якості особистості, які забезпечують успішне виконання будь-якої діяльності; причому ядром здібностей вважаємо властиву кожній людині якість процесів формування особистісної культури. Звідси, здібності є результатом і передумовою розвитку культури, а математичні здібності – передумовою і результатом розвитку математичної культури.

Крім цього, варто наголосити, що математичні здібності містять: 1) компоненти, які впливають на розвиток загальних здібностей: індивідуальні якості особистості (вольова активність, спостережливність, пам'ять, увага та ін.); якості розумової діяльності; володіння основними прийомами навчальної,

у процесі її становлення та розвитку, завдяки посиленню естетико-виховної дії чинників, які складають оточуюче людину середовище.

Формулювання цілей статті. У статті розглянуто можливості педагогізації суспільного простору завдяки створенню у соціумі цілісного естетико-виховного середовища, в якому поєднувався б педагогічний потенціал соціокультурних та природних факторів естетичного виховання дітей та молоді; акцентовано увагу на необхідності посилення естетико-виховного впливу на дітей та підлітків середовища тих соціальних інститутів суспільства, виховне значення яких до цього часу недооцінювалося, зокрема дитячих закладів стаціонарного лікування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сама по собі думка щодо залучення до виховання підростаючого покоління усього естетичного потенціалу довкілля не є новою, різні її інтерпретації відбито в ідеях провідних педагогів минулого та досвіді педагогічної діяльності. Так, наприклад, ще у 1914 році Я. Мамонтов у праці «Проблема естетичного виховання» відзначав: «Естетичне виховання буде досягнуто саме собою легко і приємно, якщо ми помістимо дитину в художнє середовище. Для створення цього середовища треба почати з самої дитини: вона має бути здоровою і красивою, тому, перш за все, необхідно подбати про гармонійний розвиток її тіла, чого можна досягти за допомогою розумної гігієни та гімнастики ... Треба також, щоб і костюм дитини був зручною та витонченою оболонкою тіла і доповнював красу його. Далі, будинок і кімната, де дитина живе, школа, де вона навчається, повинні представляти художній фон і красиву рамку для її портрета, вони повинні бути просторими, світлими, прикрашеними квітами і творами справжнього мистецтва, доступного дитячому розумінню ...» [3, с. 75]. Г. Головкин, досліджуючи спадщину Я. Мамонтова, відзначала увагу вченого до соціального впливу процесу «естетизації» на особистість. «Естетизована людина», на думку Я. Мамонтова, краще розуміє почуття інших, їй легше спілкуватися, налагоджувати особистісні контакти [4, с. 46].

Наголосимо, що у сучасних умовах ідеї педагогів минулого набувають особливої актуальності та нової інтерпретації. Так, на нашу думку, найбільш необхідним стає створення естетико-виховного середовища там, де існує небезпека виникнення в особистості негативних станів, які можуть вплинути на її подальший розвиток, спричинити ситуацію дезадаптації та соціальної незадоволеності. В місцях, де педагогічний вплив є мінімальним й взагалі традиційно вважається не потрібним, хоча потенційні об'єкти такого впливу (діти, підлітки, молодь) часто перебувають у таких місцях тривалий час й систематично, а тому підлягають значному впливу тих умов, які там зазвичай складаються.

У першу чергу, серед об'єктів соціального середовища наведеній вище характеристиці відповідають заклади стаціонарного лікування дітей та підлітків.

Зважаючи на те, що за даними Міністерства охорони і здоров'я України сьогодні поширеність органічних уражень нервової системи у дітей залишається значною й не має тенденцій до її зниження, збільшується кількість дітей-інвалідів, у яких інвалідність виникла внаслідок уражень нервової системи [5], вважаємо за потрібне зосередити увагу на дослідженні можливостей створення естетико-виховного середовища в умовах неврологічного стаціонару.

естетики їхніх взаємин у навчально-виховному процесі тощо. Зазначені наукові розвідки породили у межах педагогічної науки поняття «естетичне середовище», що розуміється як сукупність умов, що пробуджують в учнів естетичні почуття, формують естетичні якості та свідомість в процесі їх навчання та виховання.

Т. Щербакова визначає естетичне середовище освітньої установи як педагогічно організоване мікросередовище, яке відзначається високим рівнем та гнучкою динамікою розвитку естетичної культури, що надає великі можливості для створення творчої мотивації суб'єкта [2, с. 196].

Тобто, говорячи про естетичне середовище, вчені, як правило, звужують його вплив до рамок естетичного виховання дітей та підлітків. Хоча, на нашу думку, естетичне середовище може виступати не тільки умовою естетичного виховання учнів, а й потужним терапевтичним та виховним фактором, здатним позитивно впливати на характер людини, її психофізичний стан, визначати траєкторію розвитку особистості в цілому. Таке розуміння дозволяє нам конкретизувати досліджуване поняття за педагогічною спрямованістю, визначивши його як естетико-виховне середовище.

Розвиваючи цю думку, можна стверджувати, що естетичне середовище у педагогічному сенсі є не лише красивим, привабливим, позитивним, воно, у першу чергу, є дієвим, впливовим, активним. Кожна з умов, що складають дане середовище, має естетичне підґрунтя та виступає одночасно й виховним чинником, що впливає на розвиток особистості педагогічно та терапевтично.

Такими чинниками можуть виступати матеріальні агенти: як класичні твори мистецтва (наприклад, репродукції картин), так й більш наближені до реалій сучасного життя продукти творчості (фото-картини, дитячі малюнки тощо); природні умови; а також людські відносини особливої якості (естетико-виховні) або естетично організовані педагогічні форми («уроки доброти», свята у колі друзів, музичні вечори) та багато іншого. Причому, естетико-виховне середовище створюють не конкретні визначені форми, зміст діяльності або матеріальне забезпечення, а якість тієї педагогічної взаємодії, яка виникає між людьми та об'єктами середовища, той вплив, який здатна здійснити така взаємодія на стан людини та її подальший розвиток. Тому і дія даного середовища розповсюджується не тільки в освітній сфері, а й у будь-якому соціальному інституті суспільства, всюди, де встановлюються контакти, здійснюється соціальна взаємодія, яка потребує педагогічного впливу для досягнення максимального розвитку особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Отже, можемо стверджувати, що сьогодні досить актуальною є проблема дослідження та створення у суспільстві цілісного естетико-виховного середовища, в якому поєднувався б педагогічний потенціал соціокультурних та природних факторів естетичного виховання дітей та молоді. Зокрема, необхідним є вивчення змістово-просторового наповнення міст та його впливу на особистий розвиток та життя людей; розкриття естетико-виховного потенціалу окремих об'єктів міського середовища (парків, дитячих майданчиків, скульптур та пам'яток архітектури тощо); розкриття глибини та проблем міжлюдського «побутового» спілкування у звичних умовах життєдіяльності, у звичайних соціальних ситуаціях. Висвітлення зазначених та багатьох інших питань може створити підґрунтя для моделювання позитивного впливу довкілля на особистість, особливо на дитину

дослідницької та творчої діяльності; 2) компоненти, які забезпечують повноцінну математичну діяльність: математичне мислення; якості особистості, що мають природну або набуту зумовленість до математики.

Важливим елементом математичної культури особистості є рівень розвитку інтелекту, адекватний вимогам сучасного інформаційного суспільства. Інтелект – це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда, тобто система розумових операцій, стиль і стратегія розв'язання проблем, ефективність індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності. Інтелект тісно пов'язаний з мисленням, тобто активно цілеспрямованою діяльністю, у процесі якої людина пізнає предмети і явища в їх сутнісних ознаках та розкриває їх взаємозв'язки. Відомі психологи (Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Узнадзе та ін.) пов'язують розвиток мислення з діяльністю людини, тобто якщо мислення формується в діяльності, то математичне мислення формується в навчально-пізнавальній (математичній) діяльності.

На переконання С. Рубінштейна, джерелом мислення завжди служить проблемна ситуація. При цьому вчений виділяв такі можливості математичного мислення: 1) схильність до операцій з числами та зацікавленість математичними проблемами; 2) швидке засвоєння рахункових й арифметичних правил; 3) сильний прояв розвитку абстрактного мислення, аналітико-синтетичних комбінаційних здібностей у сфері оперування числовою і знаковою символікою; 4) самостійність й оригінальність під час розв'язування математичних задач; 5) посилення творчого мислення; 6) вольова активність і працездатність, захопленість і продуктивність [6].

Кожна людина надає перевагу певному колу математичних понять, за допомогою яких вона мислить. Це характеризує її індивідуальний стиль мислення. Науковці виділяють такі стилі математичного мислення [3]: 1) логічний, заснований на правилах математичної логіки; 2) геометричний, заснований на формах фігур і їх рухах; 3) алгоритмічний, заснований на послідовностях перетворень; 4) функціональний (функції, змінні); 5) теоретико-множинний; 6) топологічний (взаємне розташування, аналіз положення); 7) процедурний (вхідна і вихідна інформація, „чорна скринька”); 8) інтуїтивний (повна індукція); 9) комбінаторний (можливі варіанти поєднання); 10) алгебраїчний (операції над елементами множин). Очевидно, що між цими стилями математичного мислення не існує жорстких меж, тому в процесі мисленнєвої діяльності всі вони різною мірою наявні.

Виходячи з того, що знання в мисленні кодуються у вигляді понять, суджень й умовиводів, а в мові зміст передається за допомогою слів, словосполучень і речень, важливим компонентом математичної культури, на думку Г. Михаліна, є лише математичне мислення, а й математична мова [3]. Згідно з твердженнями психологів, мислення здійснюється за допомогою мови, тоді математичне мислення – за допомогою математичної мови. Процес засвоєння й отримання математичних знань здебільшого визначається умінням правильно складати математичні судження відповідно до законів цієї мови. Таким чином, розвиток математичного мислення сприяє розвитку математичної мови, що в сукупності забезпечує розвиток загальномовної культури студентів, а це, в свою чергу, приводить до свідомого й міцного засвоєння математичних знань й умінь.

Термін „математична мова” вживається для позначення всіх основних

засобів, за допомогою яких в усній та письмовій формі розкривається математична думка.

Отже, під математичною мовою розуміють логіко-математичні символи, графічні схеми, креслення, а також наукові терміни в поєднанні з елементами природної мови. Таким чином, математичну мову можна умовно розділити на такі складові:

- 1) символічну мову алгебраїчних формул;
- 2) мову геометричних фігур і графіків;
- 3) мову наукових термінів з елементами природної мови.

Цілком погоджуємося із думкою Г. Михаліна, який наголошує, що використання математичної мови дає змогу[3]: виражати думки ясно, чітко і точно; бути стислим і цілком визначеним; охопити усі необхідні можливості; повідомляти ідеї і факти в однозначному вигляді, виключаючи різні тлумачення, які суперечать одне одному; бути досить універсальним; стискувати записи повідомлень, робити їх легкими для сприйняття та зручними для наступного опрацювання; кодувати і декодувати повідомлення; автоматизувати дії, необхідні для одержання висновків.

Як свідчить аналіз філософсько-гносеологічних і психолого-педагогічних праць, вивчення математики в процесі фахової підготовки студентів виступає передумовою розвитку їхньої математичної культури, оскільки саме математика, в контексті культурних цінностей, „є знаряддям культури, яке сприяє алгоритмічній точності знань і вмінь професійної діяльності”. Студенти не вивчають математику в „чистому вигляді”. Математичні знання переломлюються крізь призму психологічних і фізіологічних особливостей вікових періодів, з одного боку, а з іншого – „адаптоване” математичне знання трансформується в межах методичної системи освітнього процесу. Саме через систему математичної освіти здійснюється взаємодія з математичним знанням, яке сприяє розвитку математичного мислення, мови, інтуїції, фантазії і почуття гармонії у процесі математичної діяльності та практичного застосування математичних знань у межах та поза межами навчального процесу. Звідси, математика як навчальний предмет є педагогічною проекцією математики як науки. Тому формування математичної культури особистості безпосередньо залежить від стану математичної освіти.

Метою математичної освіти є набуття певного кола знань, вміння використовувати отримані математичні методи, розвиток математичної інтуїції, виховання математичної культури. В. Глушков окреслив основні завдання, що стоять перед математичною освітою будь-якого фахівця: 1) будувати математичні моделі; 2) ставити математичні задачі; 3) вибирати відповідні математичні методи й алгоритми розв'язку завдання; 4) використовувати під час розв'язування задач сучасну обчислювальну техніку; 5) застосовувати якісні математичні методи дослідження; 6) на основі математичного аналізу формувати практичні висновки [1].

Аналіз досліджень з проблеми викладання математики в процесі економічної підготовки студентів засвідчив, що для досягнення означених цілей зміст математичної підготовки фахівців має формуватися відповідно до спеціалізації випускника економічного ВНЗ, тобто враховувати професійну спрямованість. Викладання математики має бути побудовано так, щоб не лише студенти набули обсяг знань, необхідний для засвоєння інших дисциплін, а й систематично демонстрували на доступних прикладах можливість та

1912. – 20 с.

27. Устав Приюта для беременных рожениц и родильниц, учрежденного акушеркой Марией Леонтьевной Шуляковой-Сулима в городе Севастополе. – Севастополь, 1913. – 7 с.

28. Устав Севастопольского общества по устройству приютов-убежищ для сирот-мальчиков и дешевых столовых для бедных. – Севастополь, 1902. – 19 с.

29. Феодосьева О. Т. Помощь раненым и их семьям / О. Т. Феодосьева // Крымский вестник. – 1915. – 3 июня.

УДК 37.013.42

РОЛЬ ЕСТЕТИКО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПЕДАГОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Григоренко Валерія Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Постановка проблеми. У складних соціально-економічних умовах сьогодення, що склалися в Україні, особливо актуальним стає розбудова естетико-виховного середовища з метою педагогізації усього суспільного простору, створення в ньому атмосфери сприятливої для розвитку духовності підростаючого покоління, а також для соціальної реабілітації людей, що страждають від психосоціальних проблем, порушень здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки розробка поняття «середовище» займає все більш значне місце в науково-практичних дослідженнях. Проблематика освітнього середовища є досить новою в педагогіці, хоча і має вже певні традиції, які склалися у вітчизняній науці упродовж останніх десятиліть. Багато вчених у своїх дослідженнях приділяли увагу як теоретико-методологічним аспектам проблеми створення освітнього середовища (В. Слободчиков, В. Сухомлинський, В. Петровський, Н. Крилова, М. Князева та інші), так і конкретним прийомам та технологіям її конструювання й застосування у практиці навчання та виховання (О. Газман, М. Кларін, І. Фрумін та інші). У цілому, освітнє середовище розуміється дослідниками як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освітніх процесів; це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. В такому тлумаченні освітнє середовище розуміється досить широко, включаючи і мережу освітніх установ й зовнішній простір, хоча, на думку деяких дослідників (І. Улановська), освітнє середовище визначається як цілісна якісна характеристика внутрішнього життя школи [1, с.6].

Останнім часом активізувався інтерес дослідників не тільки до освітнього середовища у цілому (М. Борітко, Ю. Мануйлов, В. Рубцов та інші), а й до різних його компонентів, зокрема – естетичного (Л. Печко, Л. Савенкова, Г. Лабковська та інші). Увагу дослідників привертають питання впливу на освіту, виховання і розвиток учнів естетики архітектури освітніх установ, інтер'єру, обстановки на уроці, іміджу педагогів та вихованців, етики та

3. Бесприютные дети // Севастопольская газета. – 1906. – 17 янв.
4. ГАГС, ф. 164, оп. 1, д. 1в, л. 1-121.
5. ГАГС, ф. 164, оп. 1, д. 16, л. 1-32.
6. ГАГС, ф. 164, оп. 2, д. 3, л. 1-131.
7. ГАГС, ф. 164, оп. 5, д. 2, л. 1-7.
8. ГАОО, ф. 5, оп. 1, д. 155, л. 1-5.
9. Горовой К. Помощь раненым и их семьям / К. Горовой // Крымский вестник. – 1915. – 11 июля.
10. Дмитриев В. В. Деятельность градоначальств юга Российской империи в XIX – начале XX века / В. В. Дмитриев // Культура народов Причерноморья. – 2001. – № 21. – С. 83 – 91.
11. История города-героя Севастополя, 1783-1917 / Ин-т истории АН УССР. – К.: изд-во АН УССР, 1960. – 364 с.
12. Кругок помощи участникам и жертвам войны при общественном собрании // Крымский вестник. – 1915. – 30 окт.
13. N. Несколько слов о нашем приюте / N. // Севастопольский справочный листок. – 1884. – 26 янв.
14. Отчет о деятельности Римско-католического благотворительного общества в г. Севастополе за 1910 г.: второй отчетный год. – Севастополь, 1910. – 21 с.
15. Отчет Петропавловского братства, что на северной стороне г. Севастополя, за 1897–1898 гг. // Крымский вестник. – 1898. – 9 окт.
16. Отчет по командировке старшего помощника начальника отделения канцелярии Совета министров Н. К. Ди-Сеньи в Бессарабскую, Волынскую, Киевскую, Могилевскую, Полтавскую, Таврическую, Харьковскую и Херсонскую губернии и Терскую область для ознакомления с деятельностью некоторых учреждений, получающих от Романовского комитета пособия на дело призрения крестьянских сирот и детей воинов. – Пг., 1916. – 115 с.
17. Отчет правления Севастопольского благотворительного общества за 1908-1909 гг. – Севастополь, 1910. – 48 с.
18. Отчет Севастопольского благотворительного общества за 1871–1872 год : второй год существования общества // ТГВ. – 1873. – 15 мая.
19. Отчет Севастопольского благотворительного общества за 1892 год// Крым. – 1893. – 18 апр.
20. Отчет Севастопольского общества содействия воспитанию и защиты детей за 1911 год. – Севастополь, 1912. – 17 с.
21. Памятная книжка Таврической губернии / Таврический губернский стат. комитет; под ред. К. В. Ханацкого, Вып. 1. – Симферополь, 1867. – 519, 103, 22 с.
22. П-кий. Севастополь: новое общество / П-кий // Русская Ривьера. – ор 1910. – 1 янв.
23. Празднование десятилетнего юбилея Петропавловского братства на северной стороне г. Севастополя. – Одесса, 1895. – 15 с.
24. Руднева М. Отчет по лотерее-аллегии, устроенной в пользу приюта Севастопольского благотворительного Общества, бывшей 2 сент. 1884 г. / М. Руднева // Севастопольский справочный листок. – 1884. – 3 сент.
25. Севастопольское благотворительное общество // Караимская жизнь. – Кн. 1-2. – М., 1911. – С. 89.
26. Устав Балаклавского благотворительного общества. – Севастополь,

необхідність використання математичних методів для глибокого пізнання закономірностей реальних виробничих процесів. Студент повинен побачити, як розширення його математичних знань збільшує можливості глибокого й детальнішого проникнення в природу речей майбутньої професії.

Отже, математична освіта студентів має базуватися на узгодженості курсу математики з математичним апаратом спеціальної підготовки та передбачати розвиток професійно-важливих математичних навичок у процесі вивчення фахових дисциплін.

Викладене вище дає змогу сформулювати висновок, що математична культура – це складне інтегральне утворення особистості, яке ґрунтується на математичному пізнанні, математичній мові та мисленні, характеризує готовність і здатність набувати, використовувати й удосконалювати математичні знання, вміння та навички в навчальній і професійній діяльності.

Резюме. У статті розкривається сутність поняття „математична культура” з філософсько-гносеологічного та психолого-педагогічного поглядів, обґрунтовується її місце і роль у професійній освіті. **Ключові слова:** математична культура, математичне мислення, математичні здібності.

Резюме. В статье раскрывается сущность понятия „математическая культура” из философско-гносеологической и психолого-педагогической точек зрения, обосновывается ее место и роль в профессиональном образовании. Ключевые слова: математическая культура, математическое мышление, математические способности.

Summary. Personality mathematical culture in the structure of philosophical, pedagogical and psychological knowledge.

The article deals with the meaning of the term “mathematical culture” from the philosophical, epistemological, pedagogical and psychological point of view. We also show its place and role in professional education. **Keywords:** mathematical culture, mathematical ability, mathematical thinking.

Література

1. Глушков В. М. Современная культура и математика / В. М. Глушков, Б.В. Гнеденко, А.И. Коронкевич. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
2. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и ее изучении / Л. Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1977. – 112 с.
3. Михалін Г. О. Формування основ професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г. О. Михалін. – К., 2004. – 39 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти: довідк.-метод. вид. / Упоряд. Н. Б. Лосина, Б. М. Терешук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 38 – 56.
5. Пастушок Г. С. Методика вивчення математики на економічних факультетах вищих закладів освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: [уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
7. Філософія: навч. посіб. / За ред. І.Ф. Надольного та ін. – К.: ВІКОР, 1997. – 584 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. В. І. Шинкарук; наук. ред. Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

УДК 78.071.2:159.922: 37

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Бурназова Віра Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Демократичні перетворення в українському суспільстві вимагають висококваліфікованих педагогічних кадрів, які забезпечать підготовку фахівців для розгортання економічних, політичних, соціокультурних процесів та принципово нових соціальних відносин. У зв'язку з цим актуалізується проблема осмислення навчальної діяльності митців музичного мистецтва, успішність функціонування якої безпосередньо залежить від точності дотримання певних умов. Вибір та ефективне застосування педагогічних умов, які являють собою сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, становлять найбільш оптимальне середовище щодо розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. У результаті аналізу педагогічної (Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, В. Козаков, Я. Коменський, С. Мельничук, В. Мороз, І. Песталотці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); психологічної (Л. Бочкарьов, О. Віцинський, Г. Коган, Л. Котова, Л. Маккіннон, Ю. Цагареллі, Д. Юник та ін.) та мистецтвознавчої (Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, К. Ігумнов, Б. Кременштейн, В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Савшинський) літератури з багатоаспектного вивчення самостійності особистості з'ясовано, що розвиток виконавської самостійності майбутніх учителів музики безпосередньо впливає на їх інструментальну підготовку. Встановлено залежність результативності виконавської діяльності інструменталістів від якості сформованості в їх уяві інтерпретаційної моделі музичних творів (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, Ф. Бузоні, О. Віцинський, Й. Гат, Л. Гінзбург, О. Гольденвейзер, Г. Коган, Л. Маккіннон, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Савшинський, О. Шульп'яков, Ю. Цагареллі, Д. Юник та ін.). Доводиться, що високу якість утворення такої моделі забезпечує виконавська самостійність особистості. Саме тому особливого сенсу набуває проблема розвитку цієї властивості майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки та передбачає створення відповідних педагогічних умов, які спрямовані на успішну реалізацію поставленої проблеми.

Метою даної статті є визначити та розкрити сутність, ефективність застосування педагогічних умов для розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва під час інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У результаті аналізу специфіки формування й реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів у процесі інструментальної діяльності студентів визначено чотири педагогічні умови, створення яких забезпечує ефективне втілення теоретичних положень розробленої методики розвитку виконавської самостійності студентів у процес їх інструментальної підготовки. Перша педагогічна умова спрямовує зусилля студентів на домінування процесуальної мотивації і таких форм активності, які сприяють максимальній заглибленості у процес самостійного утворення й

Накануне Первой мировой войны на территории Севастопольского градоначальства открывается последнее богоугодное заведение – Приют для роженни. Основанный акушеркой Марией Леонтьевной Шуляковой-Сулима в 1913 г. Плата за услуги в учреждении была договорной, поэтому даже беднейшие жительницы города получали в нем необходимую помощь. В приюте работали врач Б. Р. Шулейко, акушерки, фельдшеры, а также сестры милосердия. Несмотря на то, что его вместимость составляла всего три кровати, его основателям удавалось оказывать качественное медицинское обслуживание всем нуждающимся роженницам [26, с. 1-2].

События Первой мировой войны привели не только к приостановлению работы благотворительных учреждений на территории градоначальства, но и к активизации филантропического движения в среде севастопольцев. В 1914-1917 гг. открыли действия Балаклавский кружок помощи воинам и их семьям [28]. Севастопольский отдел, состоящий под покровительством императора, общества повсеместной помощи пострадавшим на войне нижним чинам и их семьям [8]. Кружок помощи участникам и жертвам войны при городском общественном собрании и ряд других филантропических объединений [11]. Все эти объединения регулярно проводили в пользу военнотружеников Российской армии благотворительные акции, собирали пожертвования, призвали беженцев, семьи, оставшиеся без кормильцев, изготавливали белье, перевязочный материал, обувь для солдат. Процесс развития общественного призрения в Севастопольском градоначальстве не прекращался до 1920 г.

Таким образом, изученные нами архивные документы Севастополя второй половины XIX начала XX века показывают, что главную позицию в системе общественного призрения города занимало Севастопольское благотворительное общество, содержавшее за счет своих средств ряд образовательных и богоугодных заведений. Значительную роль в деятельности благотворительных организаций и учреждений на территории Севастополя составляли офицеры морского флота и члены их семей. На территории Севастопольского градоначальства во второй половине XIX начале XX века существовало четыре детских приюта, что свидетельствует о повышенном внимании со стороны городской общественности к проблемам детской беспризорности и подростковой преступности.

Резюме. В данной статье раскрыта роль деятельности благотворительных обществ Севастопольского градоначальства в общественном призрении во второй половине XIX – начале XX века. **Ключевые слова:** общественное призрение, градоначальство, призрение сирот, приют, богадельня.

Резюме. У даній статті розкрито роль діяльності благодійних товариств Севастопольського градоначальства громадського піклування у другій половині XIX – початок XX століття. **Ключові слова:** громадське піклування, градоначальство, піклування сиріт, притулок, богадільня.

Summary. This article explores the role of charitable societies Sevastopol Dmitriev VV The boroughs of public charity in the second half of XIX beginning of XX century. **Keywords:** public assistance, city hall, a charity for orphans, a shelter, a hospice.

Література

1. Адрес-календарь Севастопольского градоначальства и путеводитель по градоначальству: с приложением плана города Севастополя и его окрестностей. – Севастополь, 1910. –508 с.

етим полноценная историческая реконструкция их деятельности не представляется возможной.

Осенью 1909 г. в Севастополе возникло новое благотворительное общество, получившее название «Патронат». Основатели организации поставили себе цель покровительствовать лицам, освобожденным из мест заключения, материально содействовать немущим семьям заключенных и ссыльных. Организация находилась в ведении министерства Юстиции по главному тюремному управлению. Участники объединения в основном занимались призреванием лиц, попавших под амнистию, выразивших желание исправиться [21].

Другими благотворительными учреждениями, открытыми в градоначальстве в начале XX столетия, стал городской приют для престарелых и хронических больных. Вместимость учреждений составляла всего 11 койко-мест. Незначительное количество мест в нем было обусловлено тем, что он содержался исключительно за счет средств караимского купца Б. Л. Когана-Пембека. К сожалению, нехватка средств и стремление обустроить быт помещенных в богадельню стариков наилучшим образом не позволяли основателю заведения увеличить число призреваемых в нем [1, с. 321].

Наличие значительного числа беспризорных на рубеже XIX – XX веков. На страницах периодической печати неоднократно появлялись публикации с призывами основать новые благотворительные заведения для призрения сирот, поскольку приюты, существовавшие в городе в этот период, уже не могли вместить в себя обездоленных детей [2].

Зимой 1903 г. на окраине города (район Карантинная слободка) основывается так называемый «береговой» приют городского попечительства Ведомства учреждений императрицы Марии, который располагался в одноэтажном доме, рядом с которым находилось здание ремесленной школы, летняя столовая, баня, прачечная и другие хозяйственные постройки. Заведение состояло из четырех больших спальных комнат, просторного зала, помещений для прислуги и воспитателей. Мастерская приюта, где питомцы обучались кузнечному, токарному и слесарному делу, представляла собой высокую светлую комнату, где могли одновременно заниматься до 25 учеников. Как мастерская, так и находящаяся при ней кузница были оборудованы всем необходимым: верстаками, печами прессами, токарными станками и др. По мнению современников, это заведение «принадлежало к немногочисленному типу приютов, которые не только призревают детей, но и выпускают их в жизнь вполне готовыми работниками» [15, с. 62-63]. Обучение; воспитанников, происходивших в основном из крестьянских семей, велось в объеме курса низших ремесленных училищ Министерства народного просвещения. За время обучения мальчики, разделенные на три группы, овладевали умением работать с различными инструментами, обрабатывать металлы, чертить. Среди других элементов обучения выделим физическую подготовку и освоение некоторых упражнений из курса военной подготовки. Все без исключения питомцы, покидавшие стены приюта по достижении 15 лет, поступали на работу в мастерские Севастопольского порта с регулярным жалованием в 45 руб. в месяц. Благодаря успешной деятельности дирекции заведения, число воспитанников удалось увеличить с 26 в 1903 г. до 50 к весне 1916 г. [15, с. 64-67].

реалізації оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів; друга – на скорочення процесу внутрішньої мотивації у звичній саморегуляції музично-ігрових рухів під час їх інтеграції та автоматизації завдяки випаданню етапу організації мотивів як у виконавському векторі студентів, так і у мотиваційному; третя – на встановлення оптимальної мотиваційної сили під час роботи над музичними творами та на її застосування в період репетиційних та прилюдних форм звітності з метою забезпечення високої результативності діяльності; четверта – на відображення не лише усвідомленого спонукання до дій, а й на призупинення переорієнтації активності при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізації старих небажаних мотиваційних утворень.

Перевірка ефективності розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики здійснювалась шляхом створення визначених педагогічних умов у навчальному процесі студентів. Розвиток виконавської самостійності інструменталістів передбачав створення педагогічних умов, які спонукали б до творчої активності у процесі підбору репертуару. Прочитувався і аналізувався кожен твір. Визначались технічно та інтелектуально ускладнені епізоди й обговорювалась реальна оцінка їх сценічної інтерпретації. До репертуару включались лише ті твори, які процесуально мотивувались і викликали максимальну емоційну заглибленість у музичну палітру. За необхідності підсилення спонукальної мотивації більш вагоме значення надавалось естетичним ознакам або оцінці сценічної інтерпретації складних виконавських компонентів.

Подавший цілеспрямований розвиток виконавської самостійності майбутніх учителів музики вимагав створення педагогічних умов, які спонукали б до проявів працелюбства з метою віднайдення якомога більшої кількості змістової, емоційної та динамічної креативності мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку. Завдяки аналізу та корекції мети, бажаної результативності майбутнього підсумкового виступу встановлювалась така мотивація, за якої досягалось необхідне працелюбство кожного студента. Зокрема, деякі студенти демонстрували низьку працелюбність, взявши за мету досягти в зимовій екзаменаційній сесії такого рівня результативності діяльності, щоб лише «отримати» залік.

Деякі студенти ставили за мету не лише зіграти твори без єдиної помилки, а й обов'язково досягти «шаленого» успіху, продемонструвавши зразкову виконавську самостійність реалізацією самостійно створеної в уяві оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів. Саме таким чином вони вбачали гарну перспективу для вступу до магістратури, що викликало астенічні емоції і гальмувало процес виявлення змістової, емоційної та динамічної креативності мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, без яких створення бажаної інтерпретаційної моделі музичних творів неможливе. У цих майбутніх учителів музики простежувалася надмірно сильна мотивація. Вона була відкоректована до менш сильної завдяки зменшенню значимості майбутньої форми звітності і розгляду державного екзамену з основного інструменту не як «пікового» у становленні виконавської особистості піаністів, а як підготовчого до більш важливих виступів (Всеукраїнських олімпіад та різноманітних конкурсів). Таким способом створювалась оптимальна мотиваційна сила, знецінювались знехтувані альтернативні варіанти, нівелювалась дія екстринсивних мотивів і спрямовувалась увага на привабливість інтринсивних, ігнорувались думки про соціально-матеріальну

винагороду за результативність діяльності. Це дало змогу відкоригувати їх працездатність й зберегти вимогливість до якості створення інтерпретаційної моделі музичних творів.

Подальший розвиток означеного феномена вимагав створення педагогічних умов, які спрямовували б зусилля студентів на усвідомлення музичної інформації, інтеграцію та автоматизацію ігрових рухів з метою конкретизації об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознак інтерпретаційної моделі музичних творів; на скорочення процесу внутрішньої мотивації у звичній саморегуляції музично-ігрових рухів під час їх інтеграції та автоматизації завдяки випаданню етапу організації мотивів як у виконавському векторі студентів, так і у мотиваційному; на домінування процесуальної мотивації і таких форм активності, які сприяють максимальній заглибленості у процес самостійного утворення оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів.

Студенти оцінювали якість реального відтворення кожної інформаційної одиниці і зіставляли її з бажаною (ідеальною), яка створювалася в їх уяві. Це здійснювалося завдяки оцінюванню проміжних результатів діяльності на основі інтелектуального аналізу без зупинки процесу опрацювання матеріалу відповідних фрагментів музичних творів. У випадку незадоволення результативністю гри відшукувалися засоби для досягнення необхідного наслідку і з повторним програванням цих же епізодів ліквідовувалися недоліки, тобто: досягненням бажаної якості діяльності негативні емоції переводилися в позитивні, закріплювалося домінування стеничних емоцій, отримувалося задоволення від кожного одноактного "зняття" проміжного результату. З досягненням бажаних наслідків студенти відмовлялися від емоційного аналізу проміжних результатів діяльності. Вони здійснювали оцінку лише кінцевих результатів гри. Звичайно, процес переходу від "зняття" проміжних до кінцевих результатів був поступовим і досить утрудненим у більшості студентів при роботі над першим твором, оскільки у них не було відповідних навичок. Спочатку емоційний аналіз кінцевих результатів здійснювався після інтерпретації невеликих за обсягом епізодів, а згодом фрагменти поступово збільшувалися до цілісної інтерпретації музичних творів. У випадку мимовільного надання емоційної оцінки проміжним результатам діяльності на завершальній стадії роботи над музичними творами, студентам рекомендувалося:

- максимально поринути у процес інтерпретації музичної інформації;
- оволодіти прийомами усунення увагою невдало відтвореної інформації, сприймаючи тільки вдалу;
- усвідомлено контролювати зміну довільно засвоєних текстових чи виконавських компонентів, надаючи пріоритетного значення мелодико-ритмічній лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку.

Наступним кроком розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки було створення педагогічних умов для визначення провідних об'єктів уваги в уявленні інтерпретаційної моделі як кожного епізоду, так і музичних творів загалом. Це здійснювалося завдяки дворазовим чи триразовим програванням фрагментів і встановленню й запам'ятовуванню їх об'єктивних і суб'єктивно-творчих ознак при найрезультативнішій грі. Таким методом опрацьовувались всі епізоди музичних творів, після чого ці фрагменти об'єднувались у цілісну структуру,

семьи получали от Общества небольшие денежные пособия для приобретения детям необходимой одежды, обуви, учебных пособий, медикаментов [19, с. 6-8].

Национальные и религиозные общины, проживавшие на территории Севастопольского градоначальства в конце XIX – начале XX века, сыграли заметную роль в развитии филантропии. Весомый вклад в активизацию благотворительного движения внесли представители православного духовенства. В 1885 г. на северной стороне Севастополя при приходской Петропавловской церкви было учреждено Братство во имя Св. Первоверховных Апостолов Петра и Павла и Св. благоверного Великого князя Владимира, которое возглавил Антон Андреевич Горенко, дед выдающейся российской поэтессы Анны Ахматовой. Члены объединения поставили перед собой благотворительные и просветительские цели: попечение о бедных, престарелых, бесприютных сиротах, учреждение церковно-приходской школы, возвращение сектантов в лоно православие церкви. Благодаря стараниям священника Иоанна Явецкого, церковного старосты А. М. Рязанова и севастопольского купца И. А. Трешина спустя несколько лет после основания братства удалось открыть приходскую школу с небольшим садом, а также библиотеку для учащихся [22, с. 7]. За счет средств братства приобретались канцелярские принадлежности и учебные пособия, осуществлялась материальная поддержка нуждающихся учащихся. Члены общества активно занимались и миссионерской деятельностью, распространяя среди заключенных Евангелие, церковную литературу и т.п. [14].

Жители Севастополя, исповедовавшие католицизм, достаточно активно занимались благотворительной деятельностью. В 1909 г. ими основывается Римско-католическое благотворительное общество. Среди приоритетных задач организации выделим содержание одноклассного приходского училища при местном костеле, открытое в октябре 1910 г. Это учебное заведение посещали 30 учеников. Ежемесячный взнос за обучение составлял 1 руб. 50 коп., однако дети из несостоятельных семей освобождались от этой платы. Общество, в состав которого входило около шестидесяти человек, в основном занималось сбором пожертвований на строительство нового храма, а также выдачей небольших ежемесячных и единоразовых денежных пособий обездоленным католикам города [13, с. 3–7].

Представители национальных меньшинств внесли достаточно весомый вклад в развитие общественной благотворительности на территории Севастопольского градоначальства. Ими было основано 4 филантропических объединения, предоставлявших помощь по этнической принадлежности: Греческое благотворительное общество (1894), Еврейское благотворительное общество (1898), Караимское благотворительное общество (1897), а также Общество пособия бедным крымчакам-караимам «Сомех Нохлим» (1903). Все эти организации были немногочисленны. Так, в состав Караимского благотворительного общества, которое возглавлял М. С. Ага, к 1911 г. входило лишь 37 действительных и 5 почетных членов [24, с. 89]. Обладая незначительными материальными ресурсами, данные объединения не имели возможности развить широкомасштабную благотворительную деятельность, ограничиваясь выдачей единовременных и ежемесячных денежных пособий. К сожалению, большинство отчетов филантропических организаций, оказывавших помощь по национальной принадлежности, утрачено. В связи с

желавших трудоустроиваться. В этот период состав организации насчитывал более ста сорока действительных и пять почетных членов [16, с. 4–7].

В конце XIX – начале XX века благодаря стараниям членов Севастопольского благотворительного общества были ликвидированы негативные последствия Крымской войны, построены новые богоугодные учреждения, где взрослые и несовершеннолетние нуждающиеся города получали своевременную материальную поддержку и опеку.

Помимо этой организации на территории Севастопольского градоначальства функционировали еще два филантропических объединения общего типа: Балаклавское благотворительное общество [25, с. 3] и Общество пособия бедным жителям северной стороны г. Севастополя [1, с. 319–320].

Следующим благотворительным объединением, которое; поддерживало неимущих учеников севастопольского градоначальства, стало Общество вспомоществования недостаточным ученикам Константиновского реального училища, основанное в 1883 г. Учебное заведение было создано в 1875 г., получив свое название в честь Великого князя Константина Николаевича, который являлся главой и почетным членом многих научных организаций. Обучение в училище было платным. Так, в 1912 г. платеж за одного учащегося составлял 50 руб., в то время как полная сумма расходов на обучение достигала 89 руб. [3, л. 3]. Руководство учебного заведения создало отдельный благотворительный фонд, из которого нуждающиеся ученики получали денежные пособия [4, л. 14]. Помимо этого существовал дополнительный источник материальной помощи – именные стипендии генерал-лейтенанта В. Ваховского, отставного статского советника А. Лаврова, потомственного почетного гражданина П. Иванова и др. Юношам из несостоятельных семей, которые демонстрировали высокий уровень успеваемости и дисциплины, выдавались стипендии Общественного собрания и Севастопольского общества взаимного кредита [5, л. 30]. Ежегодно общественные организации и различные благотворители жертвовали в пользу талантливых учащихся до 1200 руб. Количество учеников, поддерживаемых в Константиновском реальном училище, увеличивалось с каждым годом. Так, к 1912 г. их число достигло 49 [6, л.18].

Правила работы заведения, а также основные принципы функционирования организации были изложены в Уставе Севастопольского общества по устройству приютов-убежищ для сирот-мальчиков и дешевых столовых для бедных, который был издан в 1902 г. [27, с. 1–3].

Близкой по характеру и формам деятельности к Севастопольскому обществу по устройству дешевых столовых и приюта для сирот-мальчиков было городское Общество содействия воспитанию и защиты детей, основанное в 1910 г. Н. Н. Павловым-Сельвинским. На средства этого объединения была открыта библиотека, школа на 30 мест, где мальчики и девочки обучались грамоте, рукоделию, лепке; обустроены две летние детские площадки, совокупная ежегодная посещаемость которых превышала 12 000 визитов. Детские площадки действовали с мая по сентябрь, сюда приводились не только дети простых рабочих, мелких торговцев и приказчиков, но и отпрыски из обеспеченных семей (около 15% от общего числа). Помимо проведения подвижных игр, обучающих бесед, руководство организации регулярно устраивало своим воспитанникам экскурсии по Бельбеку, Георгиевскому монастырю, Инкерману. В случае острой материальной нужды, неимущие

але при їх програванні увага доволіно спрямовувалась на запам'ятовані об'єкти.

На завершальній стадії другої фази експериментального розвитку виконавської самостійності під час інструментальної підготовки кожен студент реалізовував фрагменти уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів, демонструючи при цьому:

- точність відтворення текстових і виконавських компонентів;
- технічну досконалість відтворення матеріалу музичних творів;
- цілісність інтерпретації кожного фрагменту музичних творів;
- наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому

розвитку;

- захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі фрагментів музичних творів;

- віднайдену змістову, емоційну та динамічну креативність у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку кожного фрагменту.

Незалежно від терміну втілення теоретичних положень третьої фази розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів у процес інструментальної підготовки, для них створювалися педагогічні умови, які спонукали до пошуків бажаної мотиваційної сили під час репетиційної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів; до домінування процесуальної мотивації і таких форм активності, які сприяють максимальній поринутості у процес реалізації запам'ятованих об'єктивних і суб'єктивно-творчих ознак музичних творів; до проявів волі у призупиненні переорієнтації активності при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізації старих небажаних мотиваційних утворень.

Такі педагогічні умови здійснювалися завдяки раціональній побудові послідовності репертуару, яка не порушуючи вимоги та традиції наступної форми звітності, зберігала максимальну зручність виконання кожного твору. Першими до програми включались твори без технічно-ускладнених завдань для моторної сфери, а, як правило, з глибоким емоційно-образним змістом та інтелектуальною виповненістю. Віртуозно-технічні твори планувались на кінець виступу. Перехід від “інтелектуальних” до “віртуозних” творів був плавним.

Найважчим кроком цієї (третьої) фази цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики було створення педагогічних умов щодо визначення оптимальної мотиваційної сили за якої досягалась максимальна результативність відтворення як окремо взятих епізодів, так і творів загалом в репетиційних умовах діяльності. Виявлявся такий оптимум з урахуванням психологічної та фізіологічної зручності гри через виконання ряду настанов. Їх послідовність визначалася і видозмінювалася викладачами для кожного студента в залежності від індивідуальних особливостей, специфіки твору та інтуїтивного відчуття своєчасності формування відповідних умінь чи навичок. Це настанови щодо:

- формування вмінь корекції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу;
- визначення порогової величини мотиваційної сили зі збереженням оптимуму психофізіологічної напруги.

Формування вмінь корекції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу здійснювалося завдяки тому, що:

- студенти свідомо змінювали позитивні емоції на негативні і, навпаки, – негативні на позитивні шляхом відшукування необхідної оцінки якості проміжних результатів діяльності;
- почергово надавали пріоритетності емоціям впевненості чи сумніву у вірності прийняття рішень щодо точності наступних музично-ігрових рухів чи репрезентації необхідних семантичних понять.

На завершальній стадії цієї третьої фази цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики створювалися педагогічні умови для “набуття” концертної форми. Студенти програвали всі музичні твори у визначеній послідовності з максимальним зануренням у процес їх інтерпретації. При цьому довільно чи мимовільно створювалися встановлені раніше оптимуми мотиваційної сили. Спрямовувались зусилля на втілення віднайдених змістових, емоційних та динамічних ознак креативності побудови як мелодико-інтонаційних ліній, так і ритмічних конфігурацій, у процес реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів. Увага також спрямовувалась на віднайдені улюблені інтонації, співзвуччя, метро-ритмічні конфігурації тощо.

З метою “набуття” концертної форми створювалися педагогічні умови для поступового збільшення у студентів емоціогенного навантаження. Спочатку виконання програми здійснювалося “перед мікрофоном”, тобто з записом на магнітофонну плівку, як в присутності викладачів-експериментаторів, так і без них. Наступне коло слухачів складали друзі та однокласники. Частота зміни слухацьких аудиторій для виконавців поступово збільшувалася. Результативність кожного виступу ретельно аналізувалася викладачами-експериментаторами, відповідно до успішності виконання зазначених настанов та цього етапу запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки.

Четверта (остання) фаза розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів під час інструментальної підготовки спрямовувалась на створення педагогічних умов, які спонукали б їх до закріплення досягнутого її рівня емоціогенності умов прилюдної реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів, тобто створення таких форм активності, які:

- застосовують оптимальну мотиваційну силу у період прилюдного виступу;
- забезпечують призупинення переорієнтації продуманих установок при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізацію старих небажаних мотиваційних утворень;
- сприяють максимальній заглибленості у хід надійного відтворення об’єктивних і суб’єктивно-творчих ознак текстових та виконавських компонентів.

Зокрема, під час прилюдної реалізації уявної створеної інтерпретаційної моделі музичних творів їм рекомендувалось:

- розпочинати реалізацію інтерпретаційної моделі першого музичного твору стереотипними відпрацьованими рухами без зайвої психічної та фізичної напруги;

Николаевичу, внесшему 100 руб., а также представителям городской общественности [17]. Первое десятилетие существования организации, в состав которого вошло 65 человек, отмечено повышенным вниманием к проблемам городской бедноты, поддержка которой осуществлялась в виде единовременных и ежемесячных денежных пособий. Помимо этого объединение оплачивало обучение семи девочек 1 местной гимназии и содержание двух мальчиков в Сиротском доме тайного советника А. Я. Фабра. Общие расходы Севастопольского благотворительного общества в этот период составляли около 3500 руб. [7, л. 2].

Члены Севастопольского благотворительного общества, основанного 1 июля 1882 г., заручившись поддержкой императрицы Марии Федоровны, выступили с инициативой основать детский приют и богадельню. Строительство этого учреждения велось в течение 1883 г. В заведение, рассчитанное на 20 койко-мест, принимали девочек-сирот в возрасте от 3 до 10 лет и беспомощных старух. Здание приюта состояло из двух корпусов, отделенных друг от друга двором. В одном из них проживали девочки, а в другом – женщины преклонного возраста. Здесь также находилась бесплатная амбулатория, где ежедневно дежурили севастопольские врачи. Как отмечали основатели приюта: «Цель устройства приюта <...> заключается в том, чтобы приготовить обществу полезных, грамотных, рабочих девушек» [12]. Именно поэтому активисты объединения особое внимание уделяли образованию воспитанниц, которых обучали Закону Божьему, арифметике, русскому языку, рукоделию и кулинарии. Благодаря неустанной активности членов Севастопольского благотворительного общества в пользу приюта ежегодно устраивались различные увеселительные мероприятия и лотереи-аллегри, дававшие значительную прибыль, что позволяло на длительный срок обеспечивать питомцев приюта и богадельни питанием, одеждой и лекарствами [23].

В первой половине 90-х гг. XIX столетия доходы организации превышали 14 000 руб., что, в свою очередь, позволило ее правлению расширить масштабы деятельности, охватывая все большее число нуждающихся в градоначальстве. В этот период из средств Общества было построено отдельное здание для призрения женщин преклонного возраста. Отметим, что данное учреждение было едва ли не единственным в Севастопольском градоначальстве в конце XIX века, где лица преклонного возраста получали надлежащую опеку и медицинскую помощь [18].

В первое десятилетие XX века организация продолжала совершенствовать методы и формы благотворительной деятельности. В 1908 г. члены Общества отмечали 25-летие со дня основания детского приюта. На тот момент количество мест в заведении увеличилось с 20 до 70. С 1884 по 1908 гг. в стенах приюта были воспитаны 145 детей, большинство из них после выпуска получили достойную работу и жилье. В марте 1909 г. правление Севастопольского благотворительного общества решило вернуться к практике участковых попечительств, использовавшейся в 70-х гг. XIX столетия. Город был разделен на отдельные участки, возглавляемые участковыми попечителями, которые собирали информацию о благосостоянии нуждающихся. Такая мера позволила исключить из числа лиц, получавших от Общества материальную помощь, профессиональных нищих и безработных, не

12. Тернер Ф. Поэзия, мозг и время. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / Ф. Тернер Э. Пеппель: Пер. с англ. / Под. ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпштейна. – М.: Мир, 1995. – 335 с.

13. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи / Пер. с англ. – М.: Смысл : Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.

14. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики / В. П. Эфроимсон. – СПб.: Талисман, 1995. – 288 с.

15. Drucker P. The Effective Executive / Peter Drucker. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 1967. – P. 28–29.

УДК 061.235(471.75-15) «18/19»

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ В ОБЩЕСТВЕННОМ ПРИЗРЕНИИ СЕВАСТОПОЛЬСКОГО ГРАДОНАЧАЛЬСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Красюкова Елена Сергеевна,

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

Постановка проблемы. Во второй половине XIX века в Севастополе имелось множество социальных проблем. После событий Крымской войны 1853–1856 гг. на территории города проживала масса несостоятельного населения, которая нуждалась в опеке и материальной поддержке: вдовы и сироты воинов российской армии, павших при обороне города; ветераны и инвалиды войны; беспомощные старики. Наличие значительного числа несостоятельных горожан обусловило активизацию благотворительного движения в Севастополе в начале 70-х гг. XIX века [17].

Цель статьи – раскрыть роль деятельности благотворительных обществ Севастопольского градоначальства в общественном призрении во второй половине XIX – начале XX века.

Результаты исследования. В результате Крымской войны 1853–1856 гг. Севастополь был разрушен до основания. Последующие за подписанием Парижского мира пятнадцать лет ушли на его восстановление, налаживание торговли, ремесленного и промышленного производства [20, с. 269–270]. Благоприятные условия для развития населенного пункта сложились лишь после того, как 1 марта 1871 г. была подписана Лондонская конвенция, отменявшая ряд неприемлемых для России статей Берлинского договора, а сам город был выведен из состава Таврической губернии в 1873 г., получив статус градоначальства [9, с. 84].

Первой благотворительной организацией, основанной в градоначальстве во второй половине XIX столетия, стало Севастопольское благотворительное общество. Это филантропическое объединение, состоявшее в основном из жен офицеров Черноморского флота, начало свою работу в августе 1870 г., в декабре того же года оно было принято под покровительство императрицы Марии Александровны. Формирование стартового капитала Общества оказалось возможным благодаря Александру II и Марии Александровне, которые пожертвовали 297 руб. 47 коп., Великому князю Константину

- захоплюватися реалізацією віднайдених змістових, емоційних та динамічних ознак креативності побудови мелодико-інтонаційних ліній та ритмічних конфігурацій інтерпретаційної моделі музичних творів;

- усвідомлено здійснювати саморегуляцію емоційної сфери заздалегідь напрацьованими методами та прийомами;

- не піддавати руйнації власну інтерпретаційну модель музичних творів, залишаючи незмінними домінуючі об'єкти уваги, які відпрацьовувалися при попередній роботі;

- уникати зіставлення та аналізу реального звучання з уявно створеною інтерпретаційною моделлю музичних творів;

- вольовими зусиллями забезпечувати безперервний рух думки по запланованих об'єктах;

- стримувати емоційну реакцію студентам, у яких швидко порушується поріг збудження, при реалізації інтерпретаційної моделі токатних та динамічно виповнених творів чи епізодів;

- не порушувати єдиний засіб засвоєння та відтворення музичного матеріалу в процесі прилюдної реалізації інтерпретаційної моделі творів кантиленного характеру;

- не допускати появу незапланованих думок щодо згадування довільно не запам'ятованих об'єктивних ознак музичного тексту;

- уникати “перемотивації” завдяки сумарній спонукальній мотивації або мотивів самоствердження;

- спрямовувати увагу на відшукані раніше під час утворення інтерпретаційної моделі музичних творів улюблені інтонації, співзвуччя, метро-ритмічні конфігурації тощо;

- вільно, без особливих вольових зусиль контролювати напрацьованими прийомами процес реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів, зберігаючи при цьому психофізіологічну напругу тільки в межах встановленого оптимуму.

Висновки. Отже, всі теоретичні положення розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів під час інструментальної підготовки було втілено у їх практичну діяльність шляхом створення визначених педагогічних умов.

Резюме. У статті доводиться ефективність застосування визначених педагогічних умов, які сприяли б розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів під час інструментальної підготовки.

Ключові слова. Інструментальна підготовка, виконавська самостійність, студенти-виконавці, педагогічні умови, інноваційна методика.

Резюме. В статье доказываается эффективность применения определенных педагогических условий, которые способствовали бы развитию исполнительской самостоятельности студентов факультетов искусства при инструментальной подготовке. **Ключевые слова** Инструментальная подготовка, исполнительская самостоятельность, студенты-исполнители, педагогические условия, инновационная методика.

Summary. The article proves the effectiveness of implementation of certain pedagogical conditions that would facilitate the development of performing independence of students of arts faculties during the process of their instrumental training. **Keywords.** Instrumental training, performing independence, students-performers, pedagogical conditions, innovative technique.

Література

1. Симонов П. В. Мотивированный мозг / Павел Васильевич Симонов. – М.: Наука, 1987. – 266 с.
2. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККиМ, 2009. – 338 с.

УДК 004:65.01

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ І ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ НА УПРАВЛІНСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ВНЗ

Алімасова Д. П.,

аспірант кафедри математики,

фтеорії та методики навчання математики

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Проаналізувавши спеціалізовану літературу, ми прийшли до висновку, що процес навчання студентів-менеджерів туристичних підприємств новим інформаційним технологіям повинен відбуватися з урахуванням професійної підготовки яка на сьогодні вимагає докорінних змін у розробці навчальних програм вищих шкіл порівняно з підходами концепції загальної „комп'ютерної грамотності”. Таким чином, згідно з твердженням М. Лапчика [6, с.1-5], дисципліни інформатичної спрямованості повинні уявляти собою складову предметної підготовки фахівця, а їх змістовність – бути орієнтованою на майбутню професійну діяльність. Але, також неможливо погодитися з Н. Леоновим [7], який вважає, що будь-яка дисципліна повинна бути орієнтована не лише на придбання технічних знань та навичок, оскільки в цьому випадку інформатичної підготовки фахівця не буде відповідати сучасним вимогам ринку праці. При розгляданні різноманітних досліджень, документів та відповідної літератури, стало зрозуміло, що єдиної думки про мету навчання курсів з інформатики на управлінських спеціальностях вищої школи і місці їх як навчальних дисциплін немає. Отже, **мета** даної статті полягає у аналізуванні історії становлення, сучасного стану викладання дисциплін інформатичної спрямованості та подільших перспективах розвитку їх змісту в системі вищої освіти.

Інформатизація освіти, і зокрема управлінської, в умовах вищого навчального закладу повинна ґрунтуватися на концепції безперервного формування інформатичних компетентностей. Оскільки початок закладення таких компетентностей починається ще в школі, то треба зазначити, що на сьогодні широко розгорнуті дослідження в напрямку інформатизації системи середньої освіти та продовжуються вестися розробки в цьому напрямку.

Аналіз досліджень. Методика навчання інформатики в школі досить детально розглядалась в працях І. Антіпова, А. Абдукадірова, В. Болтянського, М. Жалдака, Г. Звенигородського, А. Єршова, М. Лапчика, А. Кузнецова, Н. Морзе, Ю. Первіна, Ю. Рамського та ін. проблемі інформатичної підготовки майбутніх менеджерів присвячені роботи О. Гончарової, В. Сафіної, Г. Боевої, Ю. Романишина, Т. Коваль, О. Пшеничної, О. Ібрагімової, Г. Агабаян, К. Лавіної, Т. Золотарьової, С. Кобзової, Ю. Атаманчук, Р. Жарікова, О. Єршової, С. Цветкової, І. Малініної, Ю. Орлової та ін.

його використання у виконанні завдань з іноземної мови в процесі самоорганізації індивідуальної форми позааудиторної навчальної роботи студентів. **Ключові слова:** модулор часу, самоорганізація, індивідуальна форма навчальної роботи, позааудиторна робота, майбутній учитель, іноземна мова.

Резюме. Обоснована необходимость введения в научный обиход понятия «модулор времени», поданы алгоритм конструирования и примерная технология его использования при выполнении заданий по иностранному языку в процессе самоорганизации индивидуальной формы внеаудиторной учебной работы студентов. **Ключевые слова:** модулор времени, самоорганизация, индивидуальная форма учебной работы, внеаудиторная работа, будущий учитель, иностранный язык.

Summary. The necessity of introduction to scientific circulation of notion «modulor of time» is grounded, the algorithm of constructing and approximate technology of its using during accomplishment of tasks of a foreign language in the process of self-organization of individual form of extracurricular activity of students. **Keywords.** : modulor of time, self-organization, individual form of educational work, extracurricular activity, future teacher, foreign language.

Література

1. Аверін М. О. Метод самоорганізації особистості у школі / М. О. Аверін. – Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2011. – 320 с.
2. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
4. Ильин Е. П. Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема / Е. П. Ильин // Психологический журнал. – 1981. – № 5. – Т. 2. – С. 35–42.
5. Каковихина С. И. Самостоятельная работа и самоорганизация как дидактические средства развития общекультурных компетенций: Учебное пособие / С. И. Каковихина, Г. В. Чиконина. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 203 с.
6. Корбюзье Л. Модулор. Опыт соразмерной масштабу человека всеобщей системы мер, применимой как в архитектуре, так и в механике / Ле Корбюзье. – М.: Стройиздат, 1976. – 239 с.
7. Модулор времени / В. Колесник: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kolesnik.ru/2011/modulor/>.
8. Нормативні документи // Наказ Міністра освіти і науки України № 161, від 02.06.1993 р. «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ippro.edu.te.ua>.
9. Педагогіка вищої школи – Курлянд З. Н.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws>.
10. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
11. Суббота А. Г. Гармоническая нейроэстетика / А. Г. Суббота // Вестник новых медицинских технологий. – 2009. – № 4. – Т. 16. – Ч. 1. – С. 143–147.

Тривалі тайми по 45 хвилин доцільно використовувати в процесі перекладу іншомовного тексту. При цьому, як правило, можливість відволікатися на щось інше тут незначна, оскільки така робота поглинає увагу. Це найоптимальніший час, протягом якого студент може інтенсивно працювати, не втомлюючись. Тому не випадково тривалість академічної години саме 45 хвилин.

Супертривалий тайм (90 хвилин) потрібно відводити на роботу, що вимагає глибокого занурення в проблему. Часто це творча (написання іншомовних творів) або науково-дослідницька (підготовка курсових і дипломних проектів) робота, що спричиняє потоковий стан.

Стан потоку (англ. flow) – це цілковите залучення до того, чим людина займається. Американський учений-психолог М. Чікентміхайї серед рис діяльності, що сприяють переживанню потокового стану, виокремив баланс між рівнем здібностей суб'єкта й складністю завдання, тотальне занурення в процес, чіткість цілі, єдність дії й свідомості, утрата самоусвідомлення, повний контроль над ситуацією, абстрагування від побічних факторів, трансформація часу, невимуснений рух, фокусування уваги, прямий і негайний зворотний зв'язок [13]. Беручи це до уваги, успішне входження майбутнього вчителя іноземної мови в стан потоку можна забезпечити завдяки створенню робочої ситуації, спрямованої на досягнення мети й усуненню всіх відволікаючих факторів за її межі.

Між таймами потрібно робити перерву так, щоб принципово відійти від діяльності. Залежно від довжини тайму, відпочинок може тривати від 3 до 15 хвилин. Ефективними способами швидкого зняття втоми є фізичні вправи, слухання музики, догляд за рослинами й тваринами та інші форми естетотерапії.

В. Колесник вважає, що модуль часу може замінювати тайм-трекінг (відстежування витраченого часу). Він радить фіксувати кількість таймів, витрачених на завдання, не підсумовуючи хвилини й години, оскільки кожен наступний тайм удвічі довший попереднього, то суму таймів різної тривалості завжди можна привести до спільного знаменника, знаючи що 1 наддовгий тайм дорівнює 2 довгим, 4 середнім або 8 коротким [7].

Висновки. Використання технології «Модуль часу» має такі переваги в процесі самоорганізації індивідуальної форми позааудиторної навчальної роботи майбутнього вчителя іноземної мови: персоналізуються умови, необхідні для оволодіння знаннями, вміннями й навичками, адже студент сам визначає темп і регламент роботи, способи її виконання; формуються позитивні особистісні якості студента – самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, систематичність і ретельність у роботі; виникає задоволення від самостійного пошуку й пізнання; формується свідомо самодисципліна й вольовий самоконтроль; відбувається матеріалізація часу, завдяки чому він стає відчутним і внутрішньо прийнятним.

Перспективу подальшого дослідження окресленої проблеми вбачаємо у формуванні готовності майбутнього вчителя іноземної мови використовувати модуль часу в самоорганізації професійної діяльності. Для цього потрібно з'ясувати особливості тайм-менеджменту в підготовці педагога до проведення уроків іноземної мови в школі.

Резюме. Обґрунтовано необхідність уведення до наукового обігу поняття «модуль часу», подано алгоритм конструювання та орієнтовну технологію

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на таку велику кількість досліджень, проблемам навчання інформатичних дисциплін у вищих школах, на жаль, приділяється досить мало уваги. Перші спроби введення інформатики, як дисципліни, в освіту були зафіксовані у 1985 році, коли Державна політика була спрямована на введення нового предмету „Основи інформатики і обчислювальної техніки” в межах середньої школи та ВНЗ, які здійснювали професійну підготовку на базі основної загальної освіти. У середині 60-х років XX сторіччя А. Брундо [1] було запропоновано вивчати програмування в змістовних позначеннях.

Середина 70-х років XX ст. визначається появленням та поширенням терміну „комп'ютерна грамотність”, зміст якого значно варіюється. Ядром цієї дефініції на першому етапі з'явилося вивчення алгоритмів і реальної мови програмування (Бейсик, Паскаль та ін.). Характерною рисою вітчизняного курсу інформатики і обчислювальної техніки того часу у вищій школі можна вважати характер підкреслено „програмістський”. Основним завданням цих дисциплін було навчання студентів основним прийомам роботи з комп'ютером і вирішенню простих завдань з використанням мов програмування.

У 1979 році такими науковцями, як А. Єршовим, Ю. Первіним і Г. Звернігородським було поставлене питання про важливість формалізації основних понять з інформатики. Наприкінці 80-х років XX століття, Б. Гершунський у своїй монографії „Комп'ютеризація у сфері освіти: проблеми і перспективи” розглянув такі поняття, як „інформація”, „інформатика”, „модель” та „алгоритм”. А. Єршовим у 1987 році було розглянуто питання про необхідність переходу від „комп'ютерної грамотності” до інформаційної культури, сформулював поняття інформатики, алгоритму, мови програмування, команди.

У 1988 році М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський та М. Шкіль [2] випустили навчальний посібник для вчителів „Вивчення мов програмування в школі”, в якому вперше в СРСР був запропонований так званий призначений для користувача ухил у вивченні інформатики, коли на перший план виходило вивчення інформаційних технологій (прикладних програмних засобів загального і спеціального призначення), а навчання програмуванню відходило на другий план.

У 1992 році, завдяки А. Авербуху, В. Гисину, Я. Зайдельману та Г. Лебедєву світ вперше побачив посібник для вчителів середніх шкіл, що працюють по згаданому пробному підручнику, в якому пропонують орієнтуватися на вивчення базових понять і методів інформатики, на виявлення фундаментальної спрямованості курсу інформатики. У подальших дослідженнях у цьому напрямку більшість праць пов'язані з підготовкою педагогів, але проблемі інформатичної підготовки менеджерів, на жаль, приділено мало робіт (таблиця 1).

Таблиця 1

Основні напрями дослідження проблем інформатизації освіти вищої школи

Автор та рік	Зміст дослідження
1	2
<i>Український досвід</i>	
Т. Золотарьова (2000 р.)	Організація робочого місця менеджера на основі інформаційних технологій
Ю. Романишин (2006 рік)	Формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій
О. Гончарова (2007 р.)	Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей
Ю. Атаманчук (2008 р.)	Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному навчальному середовищі університету
Т. Коваль (2008 рік)	Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів
О. Пшенична (2008 рік)	Використання інформаційних технологій у майбутній діяльності менеджера: функціональна структура та професійна підготовка
Ю. Романишин (2009 рік)	Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності: результати формувального експерименту
О. Пшенична (2009 рік)	Інформаційна компетентність майбутнього менеджера організацій: педагогічний аспект
С. Кобзова 2010	Досвід використання сучасних технологій та методів у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів
Ю. Романишин (2011 рік)	Формування процесуального компонента в майбутніх документознавців-менеджерів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій
О. Пшенична (2012 рік)	Підготовка майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності
<i>Російський досвід</i>	
Р. Жариков (1998 год)	Методика использования информационных технологий в процессе повышения квалификации менеджеров промышленных предприятий
Е. Ершова (2001 год)	Профессиональная подготовка менеджеров туризма с использованием Internet – технологий
В. Сафина (2004 год)	Формирование интегрированной информационно-компьютерной среды при двухуровневой подготовке менеджеров
С. Цветкова (2004 год)	Профессиональная языковая подготовка студентов-будущих менеджеров средствами информационных технологий
И. Малинина (2005 год)	Информационно-методическое обеспечение дистанционного обучения студентов-менеджеров

5) після закінчення тайму треба зробити перерву й поставити собі такі запитання: Що я зробив? Що я хочу робити в наступному таймі?

Окреслений алгоритм не суперечить концепції «3F» (Focus–Filter–Forget) американського теоретика менеджменту П. Друкера, якою передбачено концентрацію людини на послідовному розгляді проблем способом мінімізації зовнішніх відволікаючих факторів та фільтрації інформації, що надходить шляхом вибіркового делегування, а також виділення обов'язкового часу на відпочинок та перемикання [15, с. 28–29]. Але реалізація цієї концепції для майбутнього вчителя англійської мови стає дедалі проблематичнішою через постійне зростання обсягу інформації, обмеженість часу на її опрацювання та численними відволікаючими факторами (мобільні телефони, Інтернет, електронна пошта, радіо, телебачення, спілкування людей, що оточують студента, тощо).

Для оптимізації запам'ятовування лексичного матеріалу з англійської мови, читання й перекладу текстів, творчої й наукової роботи доцільно використовувати набір з 4 таймів тривалістю 11, 22, 45 і 90 хвилин (тобто кожен із них удвічі довший від попереднього).

Короткі тайми жорстко обмежують час, що витрачається, і таким чином дають змогу зберегти фокус, коли є змога відволіктися на щось інше. Це один з ефективних способів боротьби із прокрастинацією (англ. procrastination – затримка, відкладання), під якою в психології розуміють схильність до зволікання в ухваленні рішень, відстрочка виконання різних робіт «на потім» [3, с. 415].

Досвід показує, що короткі тайми надзвичайно ефективні для вивчення нових і важкозапам'ятовуваних іноземних слів. З методичного погляду, під час короткого тайму доцільно свідомо запам'ятовувати лексичні одиниці, котрі є найбільш вагомими. Наприклад, при вивченні теми «Freedom – time – activity» варто поставити собі запитання, що я роблю із задоволенням? Потім треба знайти в словнику поняття, що характеризують улюблене заняття й записати іноземні слова, позначивши їх певним кольорами, наприклад, іменник чоловічого роду – синім, жіночого – червоним, середнього – зеленим, а в множині – жовтим. Таке зорове й емоційне сприйняття значно полегшить їх запам'ятовування.

Середні тайми по 22 хвилини призначені для закріплення в пам'яті вивчених іноземних слів під час тренування їх вимови й читання текстів, у яких вони фігурують. Під час тайму доцільно записати своє мовлення на магнітофон, диктофон чи мобільний телефон, щоб почути себе збоку. Потім варто проаналізувати й класифікувати свої помилки, щоб визначити способи їх усунення. Ще краще записати себе на відео для з'ясування того, які вербальні й невербальні засоби використовуються. Якщо в ході тайму поставлено завдання аудіювання тексту, то варто регламентувати його час для читання іноземною й українською мовами. Наприклад, певний обсяг англомовного тексту вдалося прочитати протягом 5 хвилин, а рідномовний – за 3 хвилини. Тут варто спробувати терміново подолати таку часову різницю. При цьому можна підвищити темп читання, спостерігаючи, скільки саме часу займає читання 1 сторінки тексту або певної кількості сторінок.

Наприкінці тайму стане в нагоді рефлексія у формі відповідей на такі запитання: Яке завдання поставлено перед собою? Що ж зроблено, щоб його виконати? Яка результативність і чи влаштовує вона мене? Які були основні труднощі і як удалося їх здолати?

пропорції. При цьому численні керівні параметри всіх функційних систем організму перебувають у гармонії взаємодій і взаємовпливів. З огляду на це, є підстави пропорційні співвідношення модулору Л. Корбюзе екстраполувати на площину самоорганізації індивідуальної позааудиторної роботи майбутнього вчителя іноземної мови.

У нашій інтерпретації модулор часу – це технологія самоорганізації навчання, що сприяє підвищенню продуктивності засвоєння студентами знань, формування вмінь і навичок з іноземної мови. У його основі – набір фіксованих у гармонійному співвідношенні інтервалів часу для організації діяльності.

Зазвичай студенти розглядають навчальний час як даність, обмежену лише зовнішніми чинниками: межами академічного дня, завдань, самопочуття тощо. У цьому форматі індивідуальний позааудиторний час ніяк не структурований. Тому ним важко оперувати, оскільки більшість дій змішана. Наприклад, читання книг і конспектів часто супроводжується переглядом телепрограм, розмовами по телефону й навіть уживанням їжі.

Через це студенти не усвідомлюють, чим вони зайняті в конкретну мить, не знають, скільки часу присвятили тому чи іншому початковому завданню. Унаслідок цього виникає непродуктивний стан, зумовлений кризою професійної експектації, переживання якої виражається в незадоволеності організацією самостійної роботи. Така експектація є системою очікувань або вимог щодо норм виконання індивідом ролей у «приписній» (визначення належного способу виконання певної конвенційної поведінки) та «прогностичній» (імовірнісний прогноз поведінки з урахуванням індивідуальності виконавця та контексту виконання завдання) формах [10]. Розв'язати цю суперечність між професійними очікуваннями та реальністю можна завдяки цілеспрямованій адаптації, у ході якої доцільно використовувати модулор часу.

Модулор часу охоплює фіксовані інтервали – тайми, у ході яких студент здатний продуктивно працювати, не відволікаючись. Однак це залежить від перебігу регуляторних процесів, що забезпечують рівновагу організму в зоні «оптимуму». Критеріями оптимального стану вважають:

1. максимальний вияв функції діяльності;
2. адекватність реагування на стимулюючі впливи, оптимальні за інтенсивністю;
3. інерційність оптимального стану, що утрудняє, з одного боку, перехід на новий режим роботи, а з іншого – стає механізмом боротьби з перешкодами, які збивають систему з оптимального режиму роботи [4, с. 37–38]. Щоб дотриматися цих параметрів після завершення тайму доцільно зробити нетривалу перерву для відпочинку.

Сконструювати модулор можна за таким алгоритмом:

- 1) підготувати перелік завдань, які обов'язково потрібно виконати, а також розставити черговість їх виконання;
- 2) вибрати завдання, над яким є бажання працювати протягом наступного тайму;
- 3) визначити тривалість тайму, оптимальну для обраного завдання;
- 4) поставити час закінчення тайму в мобільному телефоні за його функцією «будильник» й сумлінно працювати, не перемикаючись на щось інше, доки намічене завдання не буде виконано;

А. Боева (2006 год)	Педагогические условия формирования системной компьютерной грамотности будущих менеджеров
О. Ибрагимова (2008 г.)	Подготовка будущих менеджеров к использованию информационных технологий управления в профессиональной деятельности
Ю. Орлова (2009 год)	Современные информационные технологии как средство повышения эффективности подготовки будущих менеджеров в вузах физической культуры
Г. Агабаян (2010 год)	Формирование готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности будущего менеджера
К. Лавина (2011 год)	Подготовка будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем в профессиональной деятельности

На підставі аналізу наукових джерел нами були виявлені найважливіші проблеми інформатизації вищої освіти стосовно підготовки майбутніх менеджерів туристичних підприємств, а саме:

- формування інформатичної культури менеджера (О. Гончарова, В. Сафіна, Г. Боева);
- формування готовності майбутнього менеджера до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності (Ю. Романишин, О. Гончарова, Т. Коваль, О. Пшенична, О. Ібрагімова, Г. Агабаян, К. Лавина);
- використання нових інформаційних технологій у процесі управління та його автоматизації (Т. Золотарьова, С. Кобзова, Ю. Романишин, О. Пшенична);
- використання нових інформаційних технологій в процесі фахової підготовки студентів-менеджерів (Ю. Атаманчук, Ю. Романишин, Р. Жаріков, О. Єршова, С. Цветкова, І. Малініна, Ю. Орлова).

Таким чином, інформатизація освіти пропонує широке використання НІТ в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів, в управлінні підприємствами та його автоматизації, формування готовності використовувати НІТ у професійній діяльності та формуванню інформатичної культури та компетентності.

Проблемою відбору змісту професійної технологічної підготовки студентів-менеджерів туристичних підприємств у галузі нових інформаційних технологій в межах середніх та вищих шкіл на даний час залишається необхідність формування єдиної картини, що відображає уявлення, поняття і знання з математики, економіки, фінансів і управління з баченнями та поняттями з інформатики. Оскільки роль інформатизації технологій прийняття управлінських рішень досі зростає, то проведення грані між змістом загальнопрофесійної і спеціальної підготовки фахівця, визначенням пріоритетності понять і уявлень математики, економіки і управління перед поняттями і уявленнями інформатики стає дедалі складніше. На сьогодні спостерігається прогресування тенденції інформатичної підготовки як диференційованого і спеціалізованого навчання в межах вищого навчального закладу на рівні функціональних складових моделі майбутньої професійної діяльності фахівців з менеджменту. Данна тенденція має протиріччя між цілями формування єдиної картини та проведенням до дроблення знань, стирання міжпредметних зв'язків наукових уявлень і понять.

Технологічну підготовку в межах вищої професійної школи на управлінських спеціальностях можна розглядати як таку, що складається з загальнотехнологічного та спеціального етапів.

Перший етап інтегрує в собі міжпредметні зв'язки і сприяє формуванню у студента цілісної загальнопрофесійної картини світу, бази професійних уявлень, понять і знань, не схильних до швидкого „застарівання”, другий етап конкретизує прикладні знання, уміння і навички відповідно до обраної спеціальності.

Оскільки дисципліни інформатичної спрямованості входять до системи підготовки у вищих навчальних закладах як елемент фахової підготовки, то мета, зміст та структура його вивчення повинні визначатися перш за все загальними принципами побудови і функціонування системи вищої освіти.

Проаналізувавши навчальні плани з підготовки майбутніх фахівців, що навчаються за галуззю знань 0306 Менеджмент і адміністрування за напрямом підготовки бакалаврів 6.030601 Менеджмент та за спеціальністю 7.03060101 Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності) Інституту економіки та управління РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), ми прийшли до висновку, що професійна підготовка спеціаліста-менеджера складається з трьох циклів підготовки: соціально-гуманітарної; фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної; професійної та практичної. Дисципліни інформатичної спрямованості вивчаються на першому курсі та входять до другого циклу, а також на п'ятому курсі – відносяться до третього.

В свою чергу, концепція теоретичних основ змісту навчання в галузі нових інформаційних технологій у вищій школі ґрунтується в основному на результатах досліджень загальноосвітньої школи і вищих навчальних закладів.

В ході нашого дослідження стало очевидно, що при розв'язанні завдань вдосконалення та покращення навчання інформатики необхідно ясно уявляти як загальні, так і диференційовані цілі інформатизації освіти на всіх її рівнях. До загальних цілей на сучасному етапі відносять: формування інформатичної культури студентів-менеджерів для життя в інформаційному суспільстві; формування і використання інформаційного освітнього ресурсу протягом всього життя, у тому числі з використанням інформаційних технологій, зокрема технологій дистанційної освіти, а також формування практичних навичок щодо застосування нових інформаційних технологій загального та спеціалізованого призначення. В межах нашого дослідження, інформатичну культуру будемо трактувати як „складову загальної культури, орієнтовану на інформатичне забезпечення діяльності людини, яка відображує досягнутий рівень організації інформатичних процесів, рівень ефективності створення, збору, зберігання, обробки і використання різноманітних відомостей, що забезпечують цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення наслідків рішень, які приймаються людиною” [3].

Формулювання загальної мети інформатизації освіти ґрунтується на підставі цілей інформатизації суспільства. В той час вибір диференційованих цілей відбувається за інтересами відомства і особистості і взаємозв'язані з вибором рівня і освітнього профелю.

Не можна не погоджуватися з тим, що на сьогодні структура навчання дисциплінам інформатичної спрямованості та на засвоєння роботи з НІТ у професійній діяльності на управлінських спеціальностях вищої школи повинна

У дослідженні А. Беляєвої позааудиторна робота майбутнього вчителя іноземної мови регламентована мотиваційною, навчальною, розвивальною, виховною, діагностичною, управлінською та рефлексивною функціями [2]. Їх забезпечення відбувається у формах групової, масової та індивідуальної роботи. Кожна з них передбачає певну організацію діяльності, структура якої складається з таких компонентів: усвідомлення мети поставленого навчального завдання; чітке й системне планування самостійної роботи; пошук необхідної навчальної й наукової інформації; засвоєння власної інформації та її оброблення; використання методів науково-дослідницької роботи; вироблення власної позиції щодо поставленого завдання; презентація, обґрунтування й захист одержаного рішення; проведення самоаналізу й самоконтролю. Щодо спеціальності «Іноземна філологія», то індивідуальна позааудиторна форма роботи охоплює виконання письмових контрольних завдань, повторення пройденного матеріалу за підручниками, аналіз інформаційних ресурсів з окремих проблем дисципліни, що вивчається, складання текстів на основі поставленої проблеми, підготовка презентацій, самостійне вивчення фрагментів окремих тем тощо [5, с. 9–10]. Така праця вимагає формування здатності студентів до самоорганізації як свідомої роботи над собою для досягнення максимального ефекту при мінімальних затратах енергії, часу, матеріалів та побудови власної траєкторії професійної освіти. На думку сучасного українського педагога-практика М. Аверіна, процес самоорганізації людини неодмінно супроводжується формуванням рефлексорних новоутворень, що сприяють розвиткові й компенсації потрібних особистості здібностей та вмінь шляхом самонавчання, самовиховання й саморозвитку [1, с. 98].

Однією з найважливіших умов ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є чітке узгодження механізму навчальної дії, що забезпечується завдяки законам синергії (співпраці), самозбереження (виживання), розвитку (прогрес), інформованості (знання), функційної єдності (економія ресурсів), пропорційності (гармонійне співвідношення елементів цілісності). Отання закономірності має особливе значення в самоорганізації індивідуальної форми позааудиторної роботи студентів, оскільки передбачає методологію її планування, координації й повноти охоплення. У цьому контексті варто звернути увагу на такий важливий критерій гармонії й краси, як золотий переріз, котрий із часів античності став універсальним мірилом естетичного.

У п'ятдесятих роках минулого століття Л. Корбюзьє розробив гармонійну систему «модулар», в основу якої поклав розміри людського тіла в стоячій позі з піднятою вгору рукою [6]. З того часу ця система пропорцій стала універсальною теоретичною базою прекрасного. Зокрема, на особливу увагу заслуговують науки засади нейроестетики, що ґрунтуються на механізмі самовинагороди, котрий, за німецькими нейробіологами Е. Попелем та Ф. Тернером, полягає в самопідкріпленні мозку, що детермінує мотивацію конструктивної діяльності на цінностях істини, добра й краси [12]. На думку Ф. Ефроїмсона, це відбувається на біологічній спадковій основі: «Незримо під дією природного відбору розвивається відчуття симетрії, чуття фізичної гармонії, почуття пропорції» [14, с. 18]. На наш погляд, це стосується й регламентування часу в будь-якому виді діяльності особистості, оскільки, як стверджує російський нейропсихолог А. Субота [11, с. 145], численні структури мозку використовують у своєму функціонуванні алгоритми золотого

«незалежне навчання» (США). В Україні, згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань [8]. У реалізації цього нормативного документа спостерігається суперечність, що полягає у відсутності чіткої стратегії самоорганізації позааудиторної роботи студентів. Актуальність цієї проблеми підсилюється й тим, що в умовах постійного збільшення кількості інформації навчання студентів іноземній мові переважно охоплює процес запам'ятовування й відтворення, що недостатньо ефективно й не відповідає вимогам сучасності щодо високого рівня сформованості професійної компетентності майбутнього педагога.

Аналіз останніх публікацій. Дотепер у психології й педагогіці нагромаджено певний фонд знань, необхідний для дослідження проблеми самоорганізації студента університету:

- загальнопедагогічні принципи навчальної самоорганізації (А. Алексюк, К. Бурак, В. Сластьонін, В. Чайка, А. Шадріков та ін.);
- технологія самоменеджменту (Г. Альтшуллер, Г. Архангельський, В. Крижко, А. Макензі, Л. Фрідман та ін.)
- методологія педагогічної самоорганізації (М. Аверін, В. Арешонков, І. Єрмаков, С. Кульневич, Н. Попова, Т. Новаченко та ін.);
- організація самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови (М. Алієва, Т. Гусак, К. Карпов, О. Муханова, М. Смирнова та ін.).

Нині в мережі Інтернет в окремих статтях (О. Вахрамєєва, В. Колесник) фігурує термін «модуль часу», що позначає технологію самоорганізації людини для підвищення продуктивності її інтелектуальної роботи. Це поняття виведено за аналогією модуляра антропометричних пропорцій золотого перерізу відомого французького архітектора минулого століття Л. Корбюзьє. Однак ще бракує достатнього обґрунтування цієї категорії, її прикладної спрямованості в контексті синергетичної парадигми освіти. Натомість концептуальне осмислення самоорганізації в часовому аспекті видається плідним, оскільки завдяки цьому формується системний розвиток професійної успішності майбутнього фахівця, яким охоплено комплекс особистісних структур свідомості, що забезпечують прагнення до самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції, прогнозування, цілеспрямованості, самокритичності й самодисципліни. Очевидно, що за сучасних техногенних та інформаційно бурхливих умов використання модулю часу в процесі самоорганізації індивідуальної форми позааудиторної роботи студентів вкрай необхідне й своєчасне, адже такий тайм-менеджмент виконує інформаційно-комунікативну, мотиваційну, стратегічну, естетико-трудова й коригувальну функції.

Мета статті – з'ясувати сутність, функції та специфіку організації позааудиторної навчальної роботи студентів та обґрунтувати технологію «модуль часу» в процесі самоорганізації індивідуальної форми позааудиторної роботи майбутнього вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Позааудиторна навчальна робота студентів – це процес, у якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні й зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються [9].

безперервно продовжувати систему знань, які були придбані в процесі формування знань у майбутнього студента в загальноосвітній школі, розширити теоретичну базу знань і адаптувати її до профільної підготовки, дати основу для постійного самовдосконалення знань, умінь і навичок в умовах швидкого зростання інформаційної компоненти в професійній діяльності, а також для подальшого навчання у вищому навчальному закладі [8, с. 3-4].

Охоплення інформатизацією всіх сфер людської діяльності, у тому числі й галузь управління, призвело до з'явлення проблеми прогностичної освіти стосовної інформаційної підготовки майбутніх фахівців, так К. Колін у своїй праці «Інформатика в системі випереджаючої освіти» [5] розглянув проблему майбутньої освіти і інформатики в умовах інформаційного суспільства, що вже формується.

При всьому цьому, зміст та методика навчання дисциплін інформаційної спрямованості повинні відбиратися за принципом забезпечення формування у студентів новітніх сучасних уявлень про роль і місце інформаційних ресурсів та процесів в суспільстві. Формування базової програми курсу «Фундаментальні основи інформатики», структура якого була запропонована на II-му Міжнародному конгресі ЮНЕСКО «Освіта і інформатика» [5], може стати загальною для перспективної системи освіти. Також, в своїй праці, К. Колін досить детально обґрунтовує доцільність побудови програм навчання в основі якого покладається принцип модульної структуризації змісту, тобто автором передбачено, що склад і змістовність проблемних модулів, залежно від особливостей конкретного використання курсу в початковому закладі, можуть варіюватися.

Окремо від цього, в дослідженні А. Шухмана [10] були зроблені аналогічні висновки. Тут автором були висунуті додаткові принципи: принцип вивчення достатніх до самоосвіти способів інформаційної діяльності; принцип інваріантності; принцип прикладної спрямованості змісту підготовки – які послужили основою для формування структури та змісту інформаційної підготовки.

Спостіраючи за швидкими темпами «старіння» та «оновлення» інформаційних технологій, неможна не зазначити про важливість створення умов блоково-модульної структуризації змісту підготовки студентів-менеджерів туристичних підприємств до використання НІТ у професійній діяльності, яка забезпечить можливість безперервного вдосконалення змісту навчання; включення нової тематики, що відображає сучасні досягнення науки і технології в галузі менеджменту, відповідно до перспектив на найближчі 2-3 роки вперед; формування у майбутніх фахівців достатньої фундаментальної підготовки і мотивації для подальшої безперервної самоосвіти.

Тенденція інформаційного суспільства, що розвивається відображається в моделі діяльності спеціалістів. Ця модель відіграє важливу роль у доборі змісту фахового навчання. Тому виникає необхідність вивчення способів інформаційної діяльності менеджерів туристичних підприємств і прогностичного оновлення моделі його діяльності. Данне дослідження визначається на основі прогнозування потреб ринку праці, походить із змін мети навчання, яка залежить від процесів, що відбуваються у сучасному мірі, а саме – переходу від вивчення способів використання спеціалізованих нових інформаційних технологій, що необхідні для застосування в процесі управління.

Також, треба зазначити, що в нинішній системі вищої освіти значний акцент в межах професійної підготовки робиться практичну частину, а саме на вироблення конкретних умінь і навичок, які мають тенденцію швидкого „застарівання” в порівнянні з фундаментальними науковими теоретичними знаннями. При доборі змісту наповнювання інформатичної підготовки студентів-менеджерів туристичних підприємств необхідно вважати доцільним збільшення обсягу знань в частині вивчення закономірностей і тенденцій інформатизації майбутньої професійної діяльності. Даний підхід до добору навчального змісту називається *принципом посилення фундаментальної базової теоретичної складової*.

Структування змісту навчання відбувається за *принципом модульності змісту* інформатичної підготовки. Основою цього процесу є єдність мети і завдань. Реалізовувати диференційовані навчальні цілі можливо лише в поєднанні з *принципом безперервності і ситуативності* такої підготовки й роботи це можна всередині кожного модуля, зберігаючи при цьому, спадкоємність їх змісту та міжпредметні зв'язки.

Безперечно, види й засоби інформатичної діяльності по збиранню, обробленню, зберіганню і передаванню повідомлень, в основному, незалежні від обраної спеціальності, в нашому випадку від управлінської [4, с. 77; 9, с. 4-5], тому вища освіта ставить за мету перш за все підготовку таких фахівців, які володітимуть уміньми й навичками в професійній діяльності на досить високому рівні.

Головним освітнім завданням вважається прикладне та практичне професійне навчання, яке вирішується на рівні диференційованої технологічної підготовки.

Здійснення інформатичної діяльності передбачає чітке розуміння конкретних цілей і завдань професійної діяльності та умінь самостійно їх обирати. Цому сприяє створення навичок практико-орієнтованих дій у процесі інформатичної підготовки.

Висновки. Узагальнюючи вище сказане, вважаємо необхідним звернути увагу на те, що змістовність предметної області дисциплін інформатичної спрямованості на всіх освітніх рівнях змінюється у напрямку посилення світоглядного аспекту. При цьому диференціація технологічної складової зберігається. Одним з завдань нашого дослідження є пошук на обґрунтування доцільного співвідношення базової теоретичної й прикладної технологічних складових безперервної інформатичної підготовки студентів-менеджерів туристичних підприємств. Це все має взаємозв'язок з моделлю майбутньої професійної діяльності фахівця з управлінням.

Література.

1. Брудно А. Л. Программирование в содержательных обозначениях / А. Л. Брудно. – М.: Наука, 1968. – 144 с.
2. Жалдак М. И. Изучение языков программирования в школе. Пособие для учителей / М. И. Жалдак, Н. В. Морзе, Ю.С. Рамский, Н. И. Шкиль. – К.: Рад. школа, 1988. – 272 с.
3. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.

15. Пеша І. В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05: захищена 24.01.2001. / Ірина Василівна Пеша. – К., 2000. – 280 с.

16. Покась В. П. Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956-1966рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. П. Покась. – К., 1999. – 17 с.

17. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / [уклад. І. В. Козубовська, І. І. Мигович, В. В. Сагарда та ін.]; за заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. – Ужгород: УжНУ, Вид-во «Мистецька лінія», 2001. – 152 с.

18. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е. И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – 424 с.

19. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / [за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової]. – К., 2000. – 260 с.

20. Социальная педагогика: [курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

21. Социальная работа: учеб. пособие / [под ред. В. И. Курбатова]. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 480 с.

22. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2009. – 412 с.

23. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / [Л. С. Волинська, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко та ін.]. – К.: Видавництво, 1998. – 120 с.

24. Ченбай І. В. Особливості процесу передачі патронуваних дітей до дитячих будинків та шкіл-інтернатів на початку 60-х років / І. В. Ченбай // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія „Педагогіка та психологія”: [збірник наукових праць]. – Вип. 444. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – С. 179-189

25. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті роки ХХ ст.): Монографія/ Л. А. Штефан. – Х.: Тов. „Ексклюзив”, 2002. – 264 с.

371.13.094:378(410)

МОДУЛЮ ЧАСУ В САМООРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Демченко Олександр Миколайович,
аспірант

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми. Позааудиторна навчальна робота майбутнього вчителя іноземної мови являє собою одне з технологічних завдань його професійної підготовки, успішне виконання якого залежить від умінь організації часу в ході самостійної підготовки до занять, яку в зарубіжних країнах позначають різними термінами: «опосередковане навчання» (Німеччина), «тиха праця» (Швейцарія), «індивідуальні заняття» (Франція),

parents”, that covers all categories of children without parental care. Also designated institution for the education of orphans from the XIX century, Which later joined the domestic pedagogical terminology similar to the foreign and become modern terms („boarding”, „orphanage”, „children's home”). **Key words:** Orphan, orphans, abandoned children, children deprived of parental care, shelter, boarding.

Література

1. Аблятипов А. С. Становлення й розвиток інтернатних закладів освіти в Криму (1920-2000р.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. С. Аблятипов. – Луганськ, 2003. – 20 с.
2. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Адаменко. – Суми: СумДПУ, 2006. – 24 с.
3. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Калениченко]. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
4. Артюшкіна Л. М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект): монографія / Л. М. Артюшкіна, А. О. Полянничко. – Суми: СумДПУ, 2002. – 268 с.
5. Бондар А. Д. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах продовженого дня / А. Д. Бондар, Б. С. Кобзар. – К., 1969. – 254 с.
6. Василькова М. М. Проблема виховання у дитячих будинках сімейного типу / М. М. Василькова // Проблеми освіти: науково-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. – Вип.22. – С. 115-118.
7. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: навчальний посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
8. Голиш Л. Г. Функціонування спеціальних дитячих установ УРСР у 1943-1950рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / Л. Г. Голиш. – Черкаси, 2007. – 20 с.
9. Гребцова И.С. Пресса новороссийского края первой половины XIX в. как источник по истории становления попечительства и благотворительности в регионе // Записки історичного факультету Одеського державного університету ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 1999. – Вип. 8. – С. 216-222.
10. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / Владимир Даль // В 4 т. – М.: Русский язык, 1991. – Т.4. – 684 с.
11. Етимологічний словник української мови / [голов. ред. О. С. Мельничук]. // У 7 т. – К.: Наукова думка, 2003. – Т.4: Н-П. – 656 с.
12. Ігнатова О. І. До проблеми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у дитячих будинках сімейного типу / О. І. Ігнатова // Нові технології навчання : науково-метод. зб. / [Кол. авт.]. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 35. – С. 109-115.
13. Лиханов А. Мы и наши дети / Альберт Лиханов // Перестройка – семья, семья – перестройке: статьи, опубликованные в периодической печати / [ред.-сост. И. И. Елисеева]. – М.: Мысль, 1990. – С. 101-110.
14. Оржеховська В. М. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки: навч. посіб. / В. М. Оржеховська, В. Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2004. – 178 с.

4. Захарова Т. Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы / Т.Б. Захарова. – М., 1997. – 312 с.
5. Колин К. К. Информатика в системе опережающего образования. Доклад на II-м Международном конгрессе ЮНЕСКО. «Образование и информатика» / К.К. Колин // «Вестник Российского общества информатики и вычислительной техники», – М., 1996. – №3. – С.19-39.
6. Лапчик М. П. Реализация компонентов информатики и НИТО в учебных планах педагогических вузов // Информатика и информационные технологии в педагогическом образовании. Сборник организационно-методических материалов / М.П. Лапчик. – Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 1996. – С. 3-12.
7. Леонов Н. Н. Методический подход к разработке стандарта образования по информатике для средних специальных учебных заведений / Н.Н. Леонов // Материалы Международной конференции ИТО. Тезисы докладов, 1995. – С. 45-56.
8. Пак Н.И. Информатика в средней школе / Н.И. Пак // Сборник организационно-методических материалов. – Омск: Издательство Омского пединститута, 1993. – 37 с.
9. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2001. – №5. – С. 12-16.
10. Шухман А.Е. Совершенствование содержания подготовки педагогических кадров к применению информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Дисс.... канд. пед. наук / А.Е. Шухман. – М., 2000. – 149 с.

УДК 387.01

ПРОЕКТНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Коновальчук Іван Іванович,

*доцент, кандидат педагогічних наук, докторант
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

Постановка проблеми. Для перетворення інноваційних ідей у практичні результати необхідні продуктивні способи реалізації нововведень. Світовий і вітчизняний досвід підтверджує ефективність проектного підходу у вирішенні задач інноваційного розвитку освіти. Він позитивно свідчить про переваги проектного управління, як засобу постійної адаптації навчальних закладів до вимог суспільства щодо інноваційних змін цілей, змісту і якості освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологія й практика застосування проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів постійно збагачується роботами зарубіжних та українських науковців. Значна увага проблемам проектування інноваційних педагогічних систем, процесів і технологій приділяється в роботах В. Безрукової, В. Беспалька, Дж. Джонса, Я. Дітріха, В. Докучасвої, О. Дубасенюк, Н. Дуки, Є. Заїр-Бек, І. Єрмакова, Н. Білоусової, О. Коберника, А. Лігоцького, Г. Муравйової, В. Радіонова, Л. Тондла, А. Хуторського, В. Ясвіна та ін. Психологічним особливостям проектування як творчого процесу присвячені праці Г. Альтшуллера, Г. Буша,

С. Василейського, П. Енгельмейера, В. Моляко. Аксіологічні й праксеологічні аспекти проектування й впровадження інновацій розглядали І. Бестужев-Лада, М. Розов, Ю. Сурмін, М. Туленков. Моделі й креативні технології управління інноваційними проектами розроблені В. Балашовим, С. Бушуєвим, Д. Васильєвим, В. Воропаєвим, Л. Калініною, Д. Новіковим, Т. Сорочан та ін.

Однак масштаб використання засобів проектного підходу в практиці реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах України все ще не відповідає потребам модернізації шкільної освіти. Причиною цього є суттєвий розрив між теорією проектування та технологічним забезпеченням практичного використання його інструментів в організації інноваційної діяльності. Тому проблема технологізації проектування нововведень є актуальним питанням освітньої інноватики, зокрема, педагогічної праксеології.

Мета статті полягає в обґрунтуванні вихідних положень використання проектного підходу в організації процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

У теоретичних концепціях інноваційних освітніх процесів чітко простежується взаємозв'язок між поняттями „інновація”, „система”, „технологія”, „проектування”, „реалізація”. Показовим у цьому плані може бути визначення В. Беспалька: „Педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці” [2, с. 4]. З такої точки зору проектування виступає інтегративною діяльністю, що встановлює в інноваційному процесі єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складових та утворює сутність інновації – отримання реальних, стійких результатів, які характеризується новизною та ефективністю.

Особливе значення проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів проявляється в його можливостях як методу не тільки пізнавальної, дослідницької, а й конструкторської діяльності. Його застосування дозволяє здійснювати процедури формалізації теоретичних інноваційних систем та їх трансформації в технологію реалізації освітніх інновацій.

У наш час проектування визначається науковцями однією із глобальних технологій сучасної культури, а саме – освітньої, що забезпечує прогрес і поступальний розвиток людської цивілізації [7, с. 53]; основним універсальним способом інноваційної діяльності в сучасному освітньому просторі [4, с. 245]; методом організації інноваційного процесу, що об'єднує всі види робіт зі створення і введення у практичний обіг нових об'єктів, теорій, схем [3, с. 730].

Принциповим вихідним положенням у побудові процесу реалізації інновацій є усвідомлення того, що інновація, як унікальний, вперше створений об'єкт, не може бути реалізована традиційними способами. Проектування є технологією, що уможливує розробку нових адекватних форм і засобів організації нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах. Результатом проектування є інноваційний проект – система науково обґрунтованих концепцій, цілей і заходів необхідних для реалізації нововведень у реальних умовах конкретного навчального закладу. Проект забезпечує організацію діяльності суб'єктів інноваційного процесу в просторі й часі.

Характерними ознаками проекту є: спрямованість на досягнення кінцевих цілей і отримання нових (унікальних) результатів; координоване виконання численних взаємопов'язаних робіт; визначеність термінів початку та завершення робіт; обмеженість необхідних ресурсів; специфічна організація управління, яка спирається на роботу проектних команд [1, с. 12].

відмовилися батьки”, що охоплює всі категорії дітей, які фактично втратили опіку біологічних батьків, тобто як біологічне, так і соціальне сирітство, що обумовлено економічними, соціальними, психологічними чинниками. Існування в суспільстві такої соціально-демографічної групи дітей, як сироти, обумовлює існування явища сирітства (результат соціальних катаклізмів у житті суспільства, зумовлене дефіцитом суспільних і державних інститутів, покликаних забезпечувати дотримання основних прав і свобод дитини; явище, яке засвідчує кризу інституту сім'ї, а також негативний вплив соціуму на формування особистості у соціальному, моральному та фізичному аспектах (Л. Артюшкіна, А. Полянничко) [4, с.6]). Аналіз історико-педагогічних джерел не залишає сумніву, що для позначення закладів для виховання дітей-сиріт з ХІХ- початку ХХІ ст. здебільшого використовувалися дефініції іноземного походження, які згодом поповнили вітчизняну педагогічну термінологію за аналогією їхнього змісту і вживається як сучасний термін („виховний будинок”, „сирітський притулок”, „будинок дитини”).

Дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Соціальні, освітні, культурні, правові, економічні зміни, що характеризують сьогодення України, визначають актуальність розробки методологічних і теоретичних засад соціального виховання незахищених верств населення, особливо дітей-сиріт, спрямованих на якісне удосконалення процесу соціалізації цієї категорії дітей у ринкових умовах.

Резюме: У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто теоретичну інтерпретацію та конкретизовано лексико-семантичне значення основних понять дитина-сирота та терміни-синоніми до цього поняття: „діти, позбавлені батьківського піклування”, „соціальні сироти”, „діти без сім'ї”, „біологічні сироти”, „покинуті діти”, „діти, від яких відмовилися батьки”, що охоплює всі категорії дітей, які фактично втратили опіку біологічних батьків. Також позначено заклади для виховання дітей-сиріт з ХІХ, які згодом поповнили вітчизняну педагогічну термінологію за аналогією закордонного змісту і вживається як сучасний термін („виховний будинок”, „сирітський притулок”, „будинок дитини”). **Ключові слова:** дитина-сирота, сирітство, соціальна сирота, діти, позбавлені батьківського піклування, виховний будинок, притулок, інтернат.

Резюме: В статье на основе анализа научной литературы рассмотрено теоретическую интерпретацию и конкретизировано лексико-семантическое значение основных понятий: ребенок-сирота и терминов-синонимов: „ребенок, лишенный родительской опеки, „социальные сироты, „ребенок без семьи, „биологические сироты, „брошенные дети, „дети, от которых отказались родители, что охватывает все категории детей, оставшихся без опеки родителей. Также обозначены учреждения для воспитания детей-сирот с ХІХ ст., которые в последствии пополнили отечественную педагогическую терминологию по аналогии с зарубежной и стали современными терминами („интернат”, „сиротский приют”, „дом ребенка”). **Ключевые слова:** ребенок-сирота, сиротство, социальный сирота, ребенок, лишенный родительской опеки, приют, интернат.

Summary: Based on the analysis of the scientific literature with the theoretical interpretation and specified lexical-semantic meaning of basic concepts, terms and synonyms: „the child deprived of parental care”, „social orphans”, „a child without a family”, „biological orphans”, „abandoned children”, „children abandoned by their

Штольпе, „шкільна община” Буггартен, „будинок життя” П. Тильса, „вільна шкільна община” у Вікерсдорфі, „школа Б. Отто”, „школа Е. Гауфе”, „клејморська школа”, „тетфільдська школа на природі”, „домашня школа” Хедзона у Хайгеті, „школа С.Редді” в Абботсгольмі, „школа Бедлея” у Біделсі, „соціальна школа” Дж. Дьюї, „школа „Вулик” С. Фора, „сирітський будинок „Преву” П. Робена, „школа „соціальне майбутнє” М. Верне, „школа-община „Будинок Рескіна” Г. Лоурісона, „школа Фіндлея”, „школа Я. Ліхтгарда”, „школа О. Декролі”, „школа А. Феррьєра” та ін.

Особливе місце в системі виховання дітей-сиріт посідають організаційні форми навчання – „мангеймська система навчання” (динамічна диференціація загальношкільного колективу учнів за класами відповідно до навчально-пізнавальних здібностей) та „ельберфельдська система” (громадське піклування про дітей шляхом надання допомоги на дому), що генетично походять із Німеччини.

Заслужують на увагу назви закладів, які своїм походженням пов’язані з певною країною, наприклад, „школа для маленьких дітей” (Англія, Нідерланди, Німеччина, Франція), „корабель-притулок” (Англія, Італія), „республіка молоді” (Північно-Американські Сполучені Штати), „денна індустріальна школа”, „школа для ледарів”, „вечірня індустріальна школа”, „механічні школи”, „амбулаторні школи” (Данія) та інші.

Наприкінці XIX ст. діапазон понять для позначення закладів для дітей-сиріт був розширений, з’являється поняття „дитячі суди”, які розглядаються як місце, що уособлювало всеохоплюючу турботу про дітей, яких було покинуто напризволяще.

Національну специфіку відбито в назвах „трудове братство” (Німеччина та Україна), „рятувально-виховний заклад” (Рига), „сирітський інститут” (Росія, Україна), „прихисток-притулок”, „дитячий осередок” (Санкт-Петербург), „дитячі будинки для безпритульних дітей воїнів” (Катеринославська губернія), „школа біля воріт лікарні”, „лікарсько-педагогічний інститут”, „жіноча рукодільна школа” (Київ), „денний прихисток „Ясла” (Харків), „школа при будинку опіки” (Україна), „Хата дитини” (Полтава). З 1915 р. в Росії та Україні набули поширення „дитячі майданчики” і „дитячі будинки”; з 1917 р. – громадські українські школи-інтернати; після 1921 року розгортаються „комуні”, „будинки комуністичного виховання”, в яких поєднувалося ідеологічне та трудове виховання дітей-сиріт; з 1941р. суворівські училища для дітей військовослужбовців, що загинули при виконанні своїх обов’язків; з 1956 р. створюється цілісна мережа шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, які з 2003 року набувають статус загальноосвітньої школи-інтернату, а з 2009 р. – більш вузької спрямовані – соціально-психологічний центр для дітей-сиріт, школа-інтернат для обдарованих дітей.

Висновки. Таким чином, представлена теоретична інтерпретація та конкретизація лексико-семантичного значення основних понять показав, що історично сирота (від давньоруського *сіръ* – осиротілий, втрата батьків дитиною) пов’язувалась виключно зі смертю батьків, але на сучасному етапі у нормативній, науковій літературі розглядається цей термін більш ширше – як обумовлена різними причинами відсутність піклування над дітьми з боку батьків; у якості синонімів до поняття „діти-сироти” використовуються такі терміни: „діти, позбавлені батьківського піклування”, „соціальні сироти”, „діти без сім’ї”, „біологічні та соціальні сироти”, „покинуті діти”, „діти, від яких

Оскільки інновація є системним феноменом, то проект її реалізації також є певною системою, що має свою структуру, функції, ієрархію етапів, між якими існують певні взаємозалежності і взаємозв’язки. У розробці креативних технологій управління проектами С. Бушуєв системний підхід вважає основоположним. Проект чи програма спрямовується на досягнення мети і, як правило, представляються у вигляді системи, а управління ними підкорюються базовим принципам системного підходу [3, с. 268].

Використання принципів системності в проектуванні процесу реалізації інновацій доцільне із-за таких підстав:

- проект завжди орієнтований на досягнення конкретних цілей і, відповідно, є системою з вирішення проблеми, яка потребує інноваційного способу вирішення;
- проекту як системі притаманна певна структура та функції і він може бути розділений на структурні елементи, об’єкти, етапи між якими визначаються й підтримуються певні зв’язки;
- проект відображає процес переходу педагогічної системи з вихідного стану (вхід) у деякий кінцевий стан, з урахуванням ряду умов і необхідного результату (вихід). При цьому в проекті в якості входу виступають потреби розвитку педагогічної системи й необхідні для цього інновації, а в якості виходу – зміни в педагогічній системі як результат нововведень;
- інноваційний освітній проект як система розглядається у взаємодії з іншими системами й із зовнішнім середовищем, у якому він реалізується, що накладає певні нормативно-правові, фінансові, часові, морально-етичні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні та інші вимоги.

В. Докучаєвою системний підхід розглядається, по-перше, як методологічна процедура вивчення системного об’єкта – інноваційної педагогічної системи (гносеологічний аспект системного підходу) і, по-друге, як спосіб перетворюючої діяльності в конкретній галузі – проектування інноваційних педагогічних систем (праксіологічний аспект системного підходу) [4, с. 157].

Праксіологічний аспект системного підходу у проектуванні технології реалізації інновацій проявляється у можливості його засобів: 1) провести аналіз педагогічної системи ЗНЗ для виявлення наявних протиріч в її структурі і функціях, а також між нею й зовнішнім середовищем; 2) оцінити інноваційний потенціал ЗНЗ в плані його готовності до реалізації певних нововведень; 3) спрогнозувати шляхи оптимізації стану педагогічної системи, визначити необхідні нововведення для її розвитку; 4) виявити внутрішні та зовнішні ресурси саморозвитку педагогічної системи; 5) провести експертизу нововведення як системи, що буде взаємодіяти з існуючою педагогічною системою, доповнювати, змінювати, оптимізувати її структуру; 6) встановити сумісність чи несумісність інновації та наявної педагогічної системи; 7) здійснити моніторинг змін в педагогічній системі, які відбуваються внаслідок реалізації нововведення; 8) відстежити виникнення нових протиріч у педагогічній системі, знайти способи їх конструктивного вирішення шляхом введення нових інновацій; 9) вчасно реагувати на небажані відхилення від заданих результатів нововведень та коригувати процес реалізації інновацій.

Мета, функції і структура є фундаментальними поняттями для будь-якого проекту. Проектна мета є системоутворювальним компонентом проекту й індикатором бажаного стану педагогічної системи. Функції проекту

відображають задачі, що виникають у процесі реалізації нововведення й визначають зміст діяльності його суб'єктів. Структура проекту відтворює його внутрішню будову, компоненти і взаємозв'язки між ними. Структура і функції проекту завжди взаємопов'язані, оскільки немає структур без функцій, рівно як і функцій не існують без відповідних структур системи.

При створенні нового проекту в першу чергу розглядається проблема, потім для вирішення цієї проблеми формулюється мета, визначаються функції і далі – структура [3, с. 268]. Таким чином проблема перетворюється в проект розвитку педагогічної системи а сам проект є інструментом вирішення проблеми. Основною функцією проекту є переведення теоретичної моделі інновації на рівень її практичної реалізації. Модель створюється з метою вивчення об'єкта чи явища, одержання інформації про них, в той час як проект необхідний для конкретних дій перетворення об'єкта чи внесення коректив його взаємодії з іншими системами. Як зазначає І. Зязюн, процес проектування без подальшої реалізації загублює смисл [7 с. 52].

Відповідно до своєї оцінювально-прогностичної функції проект є умовою та гарантом дотримання певної системи вимірів і критеріїв нововведення, оцінки значимості, перспективності, умов та можливостей його реалізації в конкретному навчальному закладі, врахування технологічної деталізації і реальності виконання завдань. У ході проектування прогнозується інтегральна ефективність нововведення, яка визначається як позитивна різниця можливих результатів і затрат ресурсів (фінансових, матеріальних, кадрових, часових, психологічних та ін.), необхідних для реалізації інновації. Проект забезпечує доцільність та керованість, надійність та оптимальність засобів інноваційної діяльності педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу.

У трактуванні сутності інновації виділяються такі аспекти: інновація як система, як процес, як технологія і як результат. Відповідно об'єктами проектування виступають: інноваційна педагогічна система, процес її функціонування і розвитку, інноваційна діяльність у вигляді технології і результат нововведення. Логіка проектування відображає тріадність стадій розгортання інноваційного процесу: створення інновації як педагогічної системи, забезпечення її функціонування на рівні процесу, технологічна розробка процесу реалізації нововведення на рівні умов, організаційно-управлінських дій та операцій, виконання яких гарантує досягнення запланованих результатів. При цьому технологія розглядається як системний спосіб організації у навчальному закладі процесу реалізації нововведень.

У системному розумінні інновація – це цілісність закономірно розташованих і взаємопов'язаних компонентів, які в своїй єдності утворюють нову педагогічну систему або процес. Проектний підхід чітко орієнтується на виявлення і досягнення тих необхідних змін у цілях, структурі й функціях педагогічної системи, що надають їй інноваційних властивостей і уможливають досягнення якісно нових цілей. Проектування змін відображає перехід педагогічної системи з стану функціонування у стан розвитку.

О. Заїр-Бек зазначає: „Власне проект також може розглядатися як система або її частина, що відрізняється від існуючої та є більш досконалою щодо вирішення конкретних завдань”. Тому предметом аналізу проекту можуть бути як його функції, структура, так і сам проект як процес [6, с. 35].

Як уже зазначалося, поняття інновації може розглядатися як процес і як результат процесу. Процес (від лат. *processus* – просування) – це спосіб

сироти”, який широко використовується в світовій науці з 50-х років ХХ ст., в Україні вживається з кінця 80-х років.

Зазначимо, що для позначення поняття „соціальні сироти” застосовувалися такі визначення: особлива соціально-демографічна група дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин лишились сиротами при живих батьках (Л. Волинець, Н. Комарова, О. Антонової-Турченко, І. Іванова, І. Пеша); особлива соціально-демографічна група дітей, які формально мають батьків, але в силу соціальних, економічних, морально-психологічних та фізичних причин фактично позбавлені батьківського піклування, а також бездоглядні та безпритульні діти, тобто „діти вулиці” (Л. Артюшкіної і А. Полянничко); діти, чий батьки відмовились від виконання батьківських обов'язків (В. Оржеховська, В. Виноградова-Бондаренко); дитина, яка має біологічних батьків, але вони з різних причин не займаються вихованням дитини й не піклуються про неї (М. Галагузова) [20, с.192]; соціальне явище, обумовленим ухилянням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини (Л. Волинець, Н. Комарової, О. Антонової-Турченко, І. Іванової, І. Пеші, А. Капської, І. Пінчук, С. Толстоухової); дитина у якій було усунено або відсутність участі значного кола осіб у виконанні ними батьківських обов'язків (деформація батьківської поведінки) (І. Козубовська, І. Мигович) [4, 14, 15, 17, 22, 23].

У довідникових і аналітичних матеріалах для соціальних педагогів та соціальних працівників за редакцією А. Капської, І. Пінчук, С. Толстоухової, І. Козубовської, І. Миговича, Л. Волинець, Н. Комарової, О. Антонової-Турченко, І. Іванової, І. Пеші, В. Андрущенко, В. Астахова, В. Беха, І. Беха, М. Лукашевича, І. Миговича, М. Михальченка, С. Толстоухової сирітство визначається як „соціальне явище, поява якого обумовлена наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишилися без піклування батьків у результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісно відсутніми та ін.”. Основу поняття „сирітство”, за визначенням російського дослідника В. Курбатова, складає „відображення становища дітей-сиріт” [21, с.217].

Обумовленість соціального сирітства суспільними чинниками виділяється і в праці з соціології О. Коваленко, яка розглядає це явище як соціокультурний феномен, „як певний стан дитинства, обумовлений становищем дітей у системі соціальних відносин, у суспільстві в цілому” [17, с.4].

Для позначення закладів для виховання дітей-сиріт з ХІХ- початку ХХІ ст. здебільшого використовувалися дефініції іноземного походження, які згодом поповнили вітчизняну педагогічну термінологію за аналогією їхнього змісту. До таких термінів належать „виховний будинок”, „сирітський притулок”, „землеробська колонія”, „ремісничий притулок”, „індустріальна школа”, „школа просто неба”, „літня шкільна колонія”, „лікувальна колонія”, „будинок дитини”. Деякі з них утворені шляхом дослівного відтворення, як, наприклад, „азілій” (з англ. *asylum* – притулок, прихисток). На відміну від інших закладів виховання дітей-сиріт, індустріальні (трудові, ремісничі) школи надавали вихованцям більше свободи і робили акцент на ремісничу підготовку.

Значна частина термінів увійшла в активний ужиток завдяки діяльності зарубіжних педагогів-практиків і не має структурних аналогів серед вітчизняних виправно-виховних закладів, зокрема: „школа плетіння” священика Ж. Оберліна (Швейцарія), „сільські виховні будинки” Літца і

термін у таких аспектах: взагалі безпомічний, самотній безпритульний бідняк, у цьому значенні і старики та баби називають себе сиротами, і так же звуть убогих та жебраків (В.Даль) [10, с.188]; людина, що залишилась без рідних, близьких; самотня людина (у пер. бідна, нещасна людина, бідолаха) (В. Бусел) [24, с.1126]; особи віком до 18 років, у яких померли один чи обидва батьків (М.Галагузова) [20, с.192]; дитина, що тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні і потребує захисту та допомоги з боку держави (А. Капська, І. Пінчук, С. Толстоухова) [23, с.183]; тимчасово чи постійно позбавленість дитиною свого сімейного оточення або неможливість залишатися в такому оточенні при наявності у такої дитини права на особливий захист та державну допомогу (В. Курбатов) [21, с.217].

Отже, на сьогоднішній час поняття „сирота” розглядається більш широко: з одного боку, традиційно, як смерть батьків, та, з іншого боку, як обумовлена різними причинами відсутність піклування над дітьми з боку батьків.

У науковій літературі вживаються також такі синонімічні до поняття „діти-сироти” терміни, як „прямі сироти” (В. Курбатов), І. Дементьєва та „біологічні сироти” (В. Оржеховська, В. Виноградова-Бондаренко), (В. Андрущенко, В. Астахов, В. Бех, І. Бех, М. Лукашевич, М. Михальченко, С. Толстоухова), „фізичні сироти” (педагогічний словник для молодих батьків) [14, 21].

Вживання терміну „діти, які залишилися без піклування батьків” як загального для визначення всіх можливих випадків носить історично-традиційний характер. Наприклад, щорічний звіт, де відображено облік, улаштування та рух дітей і підлітків (Звіт про влаштування дітей, що лишилися батьків, Звіт про влаштування дітей і підлітків, що залишилися без піклування батьків). У документі-маніфесті „Право дитини на сім'ю” вживається термін „діти, які залишилися без піклування батьків”, який означає: діти, якими не опікуються батьки та які не проживають разом із ними, незалежно від причин і обставин такого стану. Як бачимо, це визначення співвідносне із наведеними раніше тлумаченнями терміну „сироти”.

Закон України „Про охорону дитинства” з метою забезпечення реалізації прав кожної дитини визначають основні терміни: дитина – особа віком до 18 років (повноліття), якщо згідно з законом, застосовуваним до неї, вона не набуває прав повнолітньої раніше; дитинство – період розвитку людини до досягнення повноліття; дитина-сирота – дитина, в якій померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування, – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуканням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти: діти, батьки яких невідомі; діти, від яких відмовились батьки та безпритульні діти.

Таким чином, усі перераховані вище групи дітей не тільки втратили батьків, але й осиротіли, маючи живих батьків. Для визначення саме дітей другої групи у науковій літературі використовується термін „соціальні

функціонування системи, який передбачає певний рух, послідовну зміну етапів, стадій розвитку, сукупність певних дій, впливів спрямованих на вирішення об'єктивно й постійно існуючих у будь-якій системі внутрішніх протиріч між її компонентами, які є одночасно і рушійними силами її розвитку. Тому процес розвитку педагогічної системи, реалізації нею своїх інноваційних цілей є і наступним об'єктом й етапом проектування.

Проектування процесу нововведень відображає траєкторію руху навчального закладу в напрямку тих змін, що задані метою і змістом інновації. Зміна ракурсу проектування із системи (теоретична модель нового) на процес (послідовність етапів втілення ідеї у корисний результат) надає інновації іншого статусу – реальності реалізації нового. Процесуальність означає проектування способів практичного освоєння нововведення, „технологію імплантації або вирощування змісту нововведення в умовах конкретного об'єкта, зміна якого і складає предмет інновації” [5, с. 16].

Суттєво зростає значимість проектування у встановленні цілісності процесу реалізації нововведення, єдності, оптимальної відповідності та взаємозв'язків його компонентів, змістової узгодженості між всіма етапами життєвого циклу інновації, для збереження її перетворюючого впливу на педагогічну систему.

Для реалізації проекту процесу реалізації інновації в умовах конкретного навчального закладу необхідне його конструювання на рівні технології, що вимагає вирішення ряду науково-практичних завдань: виявити специфіку, мету, задачі, функції технології реалізації інновацій як об'єкту проектування; обґрунтувати концептуальні засади (підходи, принципи) проектування технології нововведення; встановити послідовність основних етапів створення проекту у відповідності до їх змісту й завдань; деталізувати на рівні форм, методів, засобів зміст проектувальної діяльності суб'єктів реалізації інновацій.

Технологізація процесу реалізації інновацій пов'язана з необхідністю регламентувати й уніфікувати дії учасників проекту, оптимізувати затрати ресурсів, зробити можливим моніторинг результатів упродовж всього життєвого циклу нововведення для оперативного реагування на небажанні відхилення від передбачуваних параметрів нововведення.

Процес проектування технології реалізації інновацій необхідно розглядати в трьох аспектах: структурно-функціональному, просторово-часовому й процесуально-технологічному. Перший підхід включає вибір чи вибудовування загальної моделі процесу, визначення послідовності та функцій його етапів. У другому – орієнтуються на конкретні умови та час, в рамках яких буде здійснюватися нововведення. Процесуально-технологічний аспект спрямований на деталізацію кроків у досягненні як загальної мети, так і окремих етапів реалізації інновацій, вибору оптимальних форм і засобів вирішення завдань.

Першоосновою проектування технології реалізації інновацій є чітка спрямованість на кінцевий результат нововведення, опис його в такій формі, щоб можна було чітко діагностувати досягнення прогнозованих цілей. Основний зміст проектування технології реалізації інновацій полягає у максимально можливому точному визначенні параметрів майбутнього стану педагогічної системи й конструюванні комплексу заходів для їх досягнення.

Таким чином, процесуально-технологічна складова проекту технології реалізації інновацій конструється як логічна послідовність етапів реалізації

нововведення, алгоритм і деталізація дій та операцій з чітким описом проміжних і кінцевих результатів. Етапи проектування вибудовуються, як правило, на змісті проєктувальної, конструкторської та інноваційно-педагогічної діяльності й визначаються тими організаційними, аналітико-пошуковими, методичними, управлінськими та іншими задачами, які необхідно вирішити для реалізації інноваційного проєкту.

Технологія виступає завершальною ланкою і формою проєкту процесу реалізації інновацій. Мета технології полягає у гарантованому досягненні прогнозованих результатів нововведень шляхом конструювання системи засобів, методів, прийомів, що забезпечують ефективність і повну керованість процесу реалізації інновацій. Саме технологія запускає процес нововведень у реальних умовах певного навчального закладу конкретними суб'єктами інноваційної діяльності.

Висновки. Отже, в сучасній практиці проєктний підхід стає методологічною основою й провідним методом організації інноваційної діяльності в навчальному закладі, а проєкт виконує функції технологічно-конструкторської розробки процесу реалізації інновацій, переведення теоретичних моделей на мову практичних дій і процедур. Перевагами проєктної технології реалізації нововведень є її гнучкість, можливість адаптації до різних за цілями, змістом та масштабністю інновацій, ефективне використання ресурсів, досить швидке набуття знань і досвіду, необхідних при впровадженні інших нововведень, надійність у досягненні й моніторингу результатів.

Перспективи подальших досліджень полягають у технологізації проєктування процесу реалізації інновацій у ЗНЗ, конкретизації задач, змісту, розробки алгоритмів його етапів; способів експертизи інноваційних проєктів; засобів інформаційно-управлінського супроводу їх практичного здійснення.

Summary. The article deals with the main grounds of realization of projected approach in organization of innovative educational processes. Projection serves as a universal method of transforming innovative theoretical models to the level of practical realization in secondary schools. Projected approach is characterized by the distinct direction to find and achieve necessary changes in aims, structures and functions of pedagogical system. These changes give innovative qualities to the pedagogical system. **Keywords:** innovation, projected approach, projection, project, project technology, the realization of innovations.

Резюме. В статье раскрыты основные положения применения проектного подхода в организации инновационных образовательных процессов. Проектирование выступает универсальным способом перевода инновационных теоретических моделей на уровень практической реализации нововведений в общеобразовательных учебных заведениях. Проектный подход характеризуется четкой направленностью на выявление и достижения тех необходимых изменений в целях, структуре и функциях педагогической системы, которые придают ей инновационных свойств. **Ключевые слова:** инновация, проектный подход, проектирование, проект, технология проектирования, реализация инноваций.

Резюме. У статті розкриті основні положення застосування проєктного підходу в організації інноваційних освітніх процесів. Проєктування виступає універсальним способом переведу інноваційних теоретичних моделей на рівень практичної реалізації нововведень у загальноосвітніх навчальних

Представлений аналіз наукових досліджень свідчить, що в більшості з них характеристика термінів не надається, не вказується їх тлумачення на різних історичних етапах розвитку проблеми сирітства.

Мета статті – надати характеристику дефініцій основних понять, що використовувались у практиці соціального виховання дітей-сиріт у XIX-початку XXI ст. в Україні та закордоном.

Викладення матеріалу. Звертаючись до педагогічної термінології вказаного хронологічного періоду, уважаємо за необхідне розглядати педагогічні терміни як точно обмежені в науковому і практичному значенні позначення педагогічних понять, до складу яких можна відносити поняття, які використовуються в педагогіці для позначення певних найменувань і утворюють близько половини педагогічної лексики.

Ураховуючи, що „термінологічне поле” педагогічної науки у широкому розумінні включає три групи лексичних засобів (терміни в точному розумінні слова, номенклатурні позначення, які виконують виключно номінативну функцію, і поняття, які лише частково належать до педагогічної науки), уважаємо за доцільне в подальшому розглядати лексико-семантичне значення педагогічних понять, що використовують у практиці роботи з дітьми-сиротами у XIX-початку XXI ст., відповідно до таких дефініцій: поняття, використовувані для позначення того чи іншого виду сирітства; поняття, які конкретизують учасників процесу виховання дітей-сиріт; поняття, які вказують на заклади життєдіяльності та виховання дітей-сиріт.

Питання тлумачення тематичних термінів піднімаються в працях, присвячених системному дослідженню сирітства, тлумачних та тематичних словниках, підручниках з педагогіки, соціальної педагогіки і соціальної роботи, національних нормативно-правових документах і міжнародних документах. Спираючись на наукові розробки дослідників і тематичні статті словників, проаналізуємо зміст основних понять з проблематики сирітства.

Існування явища сирітства обумовлено наявністю в суспільстві такої категорії дітей, як сироти. Слово сирота має праслов'янські корені: іменник *sirota є похідним від прикметника *sirъ – осиротілий, має відповідності в давньоруській та старослов'янській мовах – сирь, пов'язаний із подібними за значеннями словами інших слов'янських мов [11, с.243].

Про вживаність терміну за часів Київської Русі свідчать письмові правові та педагогічні джерела. Володимир Мономах заповідав Всю же паче убогих не забувайте, но елико могуще по силе кормите, снабдите сироту.

У історії термін „сироти” вживався поряд з терміном „смерди” для визначення різних категорій сільського населення в стародавній Русі до XV-XVII віків: селян-общинників; людей, що перебували в особистій залежності від феодала; населення князівських вотчин. Уявлення про сироту, як бідну, нещасну, убогу людину (а не лише дитину) відображене і в прислів'ї: „не то сирота, що роду нема, а то сирота, що долі нема”. Про безпомічність і беспорядність дружини, яка втратила чоловіка, свідчить прислів'я „без мужа жона – сирота”, в подібному ж стані перебуває і чоловік, що втратив дружину: „вдівець дітям не отець, бо й сам сирота”. На теперішній час таке значення терміну є застарілим.

Поряд із цим, із праслов'янських часів термін „сирота” вживається в значеннях, що є вживаними і на сьогоднішній час: дитина, підліток, що втратили батька й матір або одного з них. Більш широкий зміст містить цей

Е.Н.Шиянов, Т.И.Бабаева и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр "Академия", 1998. - 512 с.

3. Психология: словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М., 1990. - С.21.

4. Створення ефективної системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів для ювелірної галузі: зб. праць за матеріалами і документами всеукраїнського семінару (м. Київ, 20 березня 2007 р.) / М-во освіти і науки України. - К: 2012.- 30 с.

УДК: 37.035 (477)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖУВАНОЇ ПРОБЛЕМИ: СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ

Василенко О. М.,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди*

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується необхідністю переосмислення ціннісних засад освіти в ХХІ ст. через призму пріоритетів розвитку України як європейської. Традиційна система освіти трансформується в систему неперервної освіти, яка одним із основних питань розглядає освіту соціально незахищених категорій дітей. До однієї із яких відносяться і діти-сироти, роль освіти для яких стає гарантом соціальної захищеності людини та прогресуючими змінами в умовах її життєдіяльності.

Актуалізація проблеми дітей-сиріт та інтенсивність її генезису зумовлюється соціально-економічними і політичними перетвореннями в Україні, інформаційно-комунікаційною динамікою розвитку суспільства, які визначають спрямованість державної соціальної політики, сучасні трансформаційні процеси в суспільстві, сутність соціальних взаємодій в інших країнах, а також міжнародні зобов'язання України щодо забезпечення прав дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розробки, що характеризують роботу з дітьми-сиротами, знайшли своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених, серед них: концепції системи суспільного виховання (С. Литвинов, А. Бондар, Б. Кобзар та інші); тенденції розвитку виховання дітей-сиріт у кінці 40-х – на початку 50-х років (А. Довгалецька, з кінця 80-х – А. Ліханова; розвиток соціального виховання дітей-сиріт в окремих країнах (М. Василькова, О. Ігнатова, І. Пеша та інші) [3, 5, 6, 12, 13, 15, 18]. Серед педагогічних та історичних праць у контексті досліджуваної проблеми можна виділити такі аспекти: розвитку проблеми соціального виховання дитини-сироти (В. Шпак, І. Ченбай та інші; питання розвитку інституційних закладів (А. Аблятипов, В. Покась), аналіз наслідків суспільно-політичних подій, у тому числі сирітства (Г. Голиш), виховна робота з усіма дітьми та, зокрема, з дітьми-сиротами (І. Плугатор), історія розвитку педагогічної науки, зокрема робота з дітьми-сиротами (О. Адаменко, Л. Штефан, О. Сухомлинська, М. Свѣтх, В. Галузинський та інші). [1, 2, 7, 8, 9, 16, 24, 25]

зкладах. Проектний підхід характеризується чіткою спрямованістю на виявлення і досягнення тих необхідних змін у цілях, структурі й функціях педагогічної системи, що надають їй інноваційних властивостей. **Ключові слова:** інновація, проектний підхід, проектування, проект, технологія проектування, реалізація інновацій.

Література

1. Белоусова Н. В. Проектная технология как средство реализации новшеств в процессе инновационного развития образовательного учреждения // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Н. В. Белоусова. - М.: Институт управления образованием РАО, 2009. - 26 с.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

3. Бушуев С. Д., Бушуева Н. С., Бабаев И. А. и др. Креативные технологии управления проектами и программами: Монография / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева, И. А. Бабаев. - К.: «Саммит-Книга», 2010. - 768 с.

4. Докучаева В. В. Теоретико-методологичні основи проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Докучаева. - Луганськ, 2007. - 481 с.

5. Герасимов Г. И., Илюхина Л. В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. - Ростов н/д: НМД «Логос», 1999. - 136 с.

6. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Е. С. Заир-Бек. - СПб., 1995. - 410 с.

7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. - Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. - 608 с.

УДК 371.68

ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Овчинникова Марина Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики
теорії та методики навчання математики, докторант
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м Ялта*

Постановка проблеми. Як справедливо зазначено у працях Є. Бондаревської та С. Кульєвїча, педагогічна діяльність і знання про неї мають бути відповідним чином представлена. Для цього існує концептуальний спосіб опису, сутність якого у використанні відомих понять для систематизованого принципового уявлення про деякий науково обґрунтований вид педагогічної діяльності. Тому результати педагогічних досліджень презентують у вигляді наукових концепцій, в яких автори з різною мірою повноти і обґрунтованості представляють власні позиції з педагогічних проблем.

В процесі дослідження особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності ми врахували погляд Є. Яковлєва [17], якій вважає, що композиційно виклад педагогічної концепції

як системи наукових знань і як форми представлення результату досліджень включає: загальні положення, що містять визначення концепції; понятійний апарат; теоретико-методологічні засади; ядро концепції; змістовно-сміслові наповнення педагогічної концепції.

Аналіз досліджень та публікацій дозволив зробити висновки про те, що змістовно-сміслові наповнення педагогічної концепції є проєкцією теоретичних положень на практичну частину особистісно зорієнтованої підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності.

Змістовно-сміслові наповнення концепції особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності базуються на основних принципах, що відбивають закономірності ядра концепції:

а) закономірності, що відбивають зв'язки між структурою і функціями науково-дослідницької діяльності;

б) закономірності, що відбивають зв'язки між структурою і функціями особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності.

в) закономірності, що відбивають зв'язки між механізмом соуправління і моделлю даної підготовки.

Мета статті – розкрити сутність та зміст принципів, що сформульовано.

Виклад основного матеріалу. Охарактеризуємо кожен з принципів.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Сучасні вчені (В. Загвязинский, І. Ісаєв, П. Підкасистий, Я. Скалков і інші) розглядають професійну спрямованість в трьох основних аспектах: 1) як професійну спрямованість особистості студента, викладача, що виражається в комплексі професійно-особистісних якостей; 2) як професійну спрямованість діяльності студентів, викладачів, що проявляється в навчальній, науково-дослідницькій і практичній діяльності; 3) як професійну спрямованість освітнього процесу у ВНЗ, що знаходить віддзеркалення в цілях, змісті, формах, методах і результатах спільної діяльності суб'єктів цього процесу, тобто визначає орієнтацію професійної підготовки на вивчення загальних наукових основ і специфіки конкретної професії.

Цей принцип визначає вибір культуровідповідних моделей для побудови підготовки, що розглядається, з врахуванням особистісного та суспільного досвіду науково-дослідницької діяльності вчителів математики, а також орієнтацію цього процесу на засвоєння студентами цінностей науково-дослідницької діяльності у рамках професійної підготовки. Цей принцип розкриває взаємозв'язок між соціально-культурною і технічною стороною підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Реалізація цього принципу в умовах особистісно зорієнтованої парадигми освіти полягає в професіоналізації змісту, форм і методів науково-дослідницької діяльності студентів і її орієнтації не тільки на традиційні знання, інформацію і фактичний матеріал, а також на базові культурні цінності (емпатія, толерантність, свобода, підтримка, співпраця тощо).

Крім того, реалізація принципу професійно-педагогічної спрямованості підготовки вимагає відповідних форм і методів, засобів навчання, насичення

виробів, малюнок та дизайн ювелірних виробів, технічне креслення, основи гемології, основи живопису, основи декоративно-прикладного мистецтва; допуски, посадки та технічні вимірювання, ювелірне та художнє литво; в них визначаються задоволеність діяльністю, відсутність емоційної напруженості в роботі; задоволеність практичною діяльністю викликає бажання вдосконалювати свою майстерність та впливає на досягнення найвищих рівнів виконання виробів; такі майбутні фахівці ювелірної справи є постійними учасниками різноманітних ювелірних конкурсів та виставок, добре знайомі з періодичними виданнями, чудово орієнтуються в кон'єктурі ринку, в зміні споживчих смаків. Вміють створювати позитивну конкуренцію в колективі [1, с.88].

Висновки. Таким чином, була доведена вагомість виділених нами критеріїв та рівнів сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. Подальше дослідження передбачає провести діагностику рівнів професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Резюме. В статті розглядаються критерії та рівні сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. Також розкрито сутність поняття «критерій». Визначено та обґрунтовано критерії та показники сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. У статті виділено і описано рівні сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. Визначаються подальші шляхи роботи над темою дослідження. **Ключові слова:** компетентність, фахівець ювелірної справи, критерії, рівні сформованості професійно-творчої компетентності.

Резюме. У статті розглядаються критерії та рівні сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. Також розкрито сутність поняття «критерій». Визначено та обґрунтовано критерії та показники сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. У статті виділено і описано рівні сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. Визначаються подальші шляхи роботи над темою дослідження. **Ключові слова:** компетентність, фахівець ювелірної справи, критерії, рівні сформованості професійно-творчої компетентності.

Summary. The article the criteria and levels of formation of a professional the professional-creative competence for future specialists in jewelers. Also discloses the essence of the concept of "criterion". Define and justify the criteria and indicators of professional competence of future specialists creative jewelry. Article to identify and describe the levels of formation of professional and creative competence of future professionals jewelery. Defined future path of the topic of research. Keywords: competence, specialist jewelery, criteria and levels of development of professional and creative competence.

Література

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти з професії Ювелір (ювелір-модельєр): ДСТО 7313.2 DN.36.20 – 2011. – [Чинний від 2011-31-01]. – К.: 181с. – (Державний стандарт України).

2. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова,

спрямування не відповідає запитам та можливостям соціуму; усвідомлення значущості роботи ювеліра не є об'єктивним; професійна мотивація у таких студентів є недостатньою.

Достатній рівень: майбутні ювеліри мають переважно позитивне ставлення до професії; для них характерним є об'єктивне усвідомлення своєї значущості, розуміння художньої цінності ювелірних виробів, їх впливу на формування споживчого смаку і культури; домінують ті мотиви, що пов'язані тільки зі змістом самої діяльності; характерним є позитивний прояв ініціативи щодо покращення власних практичних здібностей, збудження бажання шукати нову інформацію, висувати різноманітні ідеї, прагнення до визнання у колективі; діяльність носить пошуковий характер; ті, хто навчається прагнуть використовувати різні форми роботи, виявляючи при цьому глибокі знання, уміння та навички про: правила поведінки при ливарному виробництві ювелірних виробів, при роботі з ріжучим і литтєвим обладнанням, традиційні прийоми і методи обробки виробів, правила композиції, технологічну послідовність виконання виробу, обслуговування обладнання і культури праці. Однак, вони ще зазнають труднощі при застосуванні набутих знань у своїй практичній діяльності за умов виникнення нових, нестандартних ситуацій; практична діяльність відбувається на тлі позитивної спрямованості на результат. Спостерігається врівноваженість, гнучкість мислення; усталено-позитивний характер носить також ставлення до процесу підвищення рівня самореалізації в заданому напрямку; загалом у них відмічається свідомий підхід до обраної професії; проявляється впевненість у собі; на тлі позитивних емоцій, емоційна напруженість спадає; майбутні фахівці ювелірної справи можуть створювати сприятливі взаємовідносини, регулювати міжособистісні конфлікти; спілкування з клієнтом відбувається в більш сприятливій атмосфері; майбутній ювелір добре орієнтується в стані на ринку попиту, може запропонувати замовнику власне портфоліо, бере участь у виставках.

Високий рівень: майбутні фахівці ювелірної справи проявляють стійкий тривалий інтерес до навчання; дають власну адекватну оцінку своїй професійній підготовці; здійснюють самоконтроль процесу вирішення професійних завдань; можуть об'єктивно оцінити результати як власної виробничої роботи, так і своїх колег; прагнуть до самостійного пошуку вдосконалення інформаційної культури; характерне творче ставлення до роботи; приймають правильні рішення щодо швидкого включення у пізнавально-творчу діяльність; уміють урахувувати вікові та культурні особливості клієнтів; добре володіють прийомами регуляції емоційних станів; вміють демонструвати результативність власної практичної діяльності у відповідності до запитів суспільства; такі майбутні ювеліри виступають ініціаторами реалізації нових шляхів та засобів рішення поставлених задач; їх відрізняють обсяг, міцність та мобільність знань, умінь і навичок щодо змісту та сутності професії ювеліра; вони активні, енергійні, їхні думки, почуття та дії спрямовані на досягнення поставлених цілей, виконання високоякісної продукції, вони можуть упорядковувати взаємовідносини у колективі, передбачати результати своєї діяльності; взагалі, для майбутніх ювелірів цієї групи характерний є високий рівень відповідальності перед замовником, розуміння цінності та унікальності кожного ювелірного виробу; на високому рівні володіють матеріалом з таких теоретичних предметів: історія ювелірного мистецтва, матеріалознавство, моделювання та виготовлення ювелірних

освітніх засобів культурним змістом, у використанні культурних норм і співвідношення даної підготовки з культурними і професійно-педагогічними цінностями і завданнями. Професіоналізація процесу підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності у внз забезпечується взаємодією усіх структур і підрозділів внз на різних рівнях управління.

Принцип індивідуалізації і диференціації підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Індивідуалізація навчання в різних джерелах трактується: як дидактичний принцип, який обумовлює необхідність в процесі навчання бачити кожну особистість; як процес становлення індивідуальності, що сприяє особистості в отриманні все більшої самостійності і відносної автономності, формування здатності до самовизначення і саморегуляції; як єдність самореалізації і самовіддачі, які, стимулюють розвиток внутрішніх можливостей і здібностей особистості, а також – прагнення ділитися отриманими знаннями; як організація навчального процесу з врахуванням індивідуальних особливостей тих, що навчаються, яка дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного з них [4].

Під індивідуалізацією процесу підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності ми розуміємо створення таких умов, що сприяють реалізації майбутніми вчителями усіх властивостей людської індивідуальності в процесі педагогічної взаємодії, забезпечують опанування способів пізнання світу, професії і себе для самореалізації у професійній діяльності, у тому числі, в науково-дослідницької діяльності як підсистемі професійної діяльності, і в житті.

Диференціація в навчанні і освіті розуміється: як організація навчання, при якій за допомогою відбору змісту, форм, методів, темпів, об'ємів освіти створюються оптимальні умови для засвоєння знань кожним, що навчається; як орієнтація системи освіти на задоволення різних освітніх потреб [2].

Під диференціацією процесу підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності ми розумітимемо врахування індивідуальних особливостей студентів, що об'єднані в групи за встановленими ознаками для спільних досліджень в умовах певних навчальних, навчально-дослідницьких та науково-дослідницьких ситуації в процесі професійної підготовки.

Сутність принципу індивідуалізації і диференціації полягає у визначенні стратегії і тактики підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності і реалізується в нашому дослідженні в декількох напрямках: в розробці технології даної підготовки, відборі змісту, складання навчальних програм, підготовці навчальних посібників і методичних рекомендацій.

Включення цього принципу в систему принципів підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності забезпечує професійно-педагогічну підготовку, що зорієнтована на розвиток здібностей студентів в оцінюванні особистісних, професійно-педагогічних якостей, на „прийняття” і усвідомлення цінності прийомів індивідуалізації і диференціації в освітньому процесі внз і школи. Індивідуалізація і диференціація можливі лише за наявності об'єктивної інформації про індивідуальні особливості студентів, тому викладачеві необхідно здійснювати систематичне

консультування, виявлення і фіксацію проблем та труднощів у формуванні їх науково-дослідницької діяльності, прогнозувати свої подальші дії.

Принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності.

Потреби педагогічної теорії і практики виражаються, передусім, в необхідності вдосконалення професійно-педагогічної підготовки, метою якої є формування у майбутніх вчителів математики професійних педагогічних знань і умінь, професійно-особистісних якостей, вмінь і навичок, відповідних спеціалізації. Крім того, пріоритетним завданням виступає забезпечення підготовки і самореалізації майбутнього вчителя математики, а специфіка діяльності суб'єктів освітнього процесу обумовлена дією сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників, що пов'язані з громадськими процесами.

Виділений принцип пов'язаний з визначенням специфіки процесу даної підготовки з позиції його особистісної орієнтації, який спрямований на формування особистості вчителя, яка має розвинену професійну, математичну, науково-дослідницьку культуру. У зв'язку з цим науково-дослідницька діяльність майбутнього вчителя математики визначає відповідність і узгодженість потреб педагогічної теорії і практики в такому процесі, який означає певну міру відповідності глобальної культури і компонентів процесу формування науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів.

Цей принцип може реалізовуватися за допомогою зовнішнього і внутрішнього середовища освітнього процесу у внз.

Зовнішнє середовище забезпечує: побудову процесу підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності на основі духовної спадкоємності з урахуванням внутрішніх чинників; взаємодію різних складових процесу підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності; розширення сфери культурного впливу на освіту і процес професійної підготовки майбутнього вчителя математики.

У внутрішньому середовищі цей принцип реалізується через: організацію діяльності суб'єктів освіти у внз як культурною за формою, змісту, спрямованості; здійснення процесу підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності з врахуванням культурних норм і моральних імперативів, а також дидактичних зразків; здійснення підготовки на основі загальнолюдських цінностей і її орієнтації на ціннісне відношення до майбутньої педагогічної діяльності, у тому числі, її науково-дослідницької складової.

Вищезазвані соціокультурні чинники детермінують потреби педагогічної теорії і практики в переорієнтації процесу підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності на положення особистісно орієнтованої парадигми освіти, на врахування особливостей педагогічної діяльності як інструментарію взаєморозуміння і встановлення комфортних двосторонніх відносин суб'єктів педагогічного процесу.

Принцип педагогічної доцільності підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Доцільність трактується як відповідність явища або процесу певному стану, матеріальна або ідеальна модель якого виступає метою, а також як форма прояву причинно-наслідкових відносин [12]. Під педагогічною доцільністю розуміється міра педагогічного втручання, його розумна достатність [9].

технікою побудови: технічного креслення, малюнку, ескізу та їхнє виконання); діяльнісно-професійний (із показниками: організація робочого місця; виготовлення, монтування, ремонт ювелірних виробів; правильне застосування навичок визначення та усунення дефектів; вміння самостійно виконувати технічне креслення, малюнок, ескіз, які передбачені навчальною програмою); професійно-особистісний (із показниками: мотивація досягнення результату щодо вироблення ювелірних прикрас; цілеспрямованість на досягнення якісної ювелірної продукції; самопізнання та набуття досвіду роботи в ювелірній справі; наявність творчого потенціалу в ювелірній справі).

Теоретичні засади дослідження сутності професійно-творчої компетентності та її компоненти, показники та критерії оцінювання дозволили визначити рівні професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи, а саме: низький, середній, достатній, високий.

Низький рівень: у майбутніх фахівців ювелірної справи відсутній інтерес до даної діяльності; вони не вміють давати власну оцінку своїй професійній підготовці та здійснювати самоконтроль процесу вирішення професійних задач; склад мотивації до пізнання та самореалізації є бідним; у них відсутнє бажання та прагнення до самостійного пошуку щодо вдосконалення інформаційної культури та ювелірної грамотності; недостатнє розуміння художньої цінності ювелірних виробів та ролі розвитку власних професійних здібностей; погано розвинені вміння виконувати дії за зразком та аналогією; простежується відсутність знань про психолого-особистісні та фізіологічні особливості вмінь спілкуватися з клієнтами; відсутні вміння проектувати та проводити експериментальну роботу; відсутні вміння перетворювати відносини в професійній сфері в систему функцій суб'єктів, створювати сприятливі взаємовідносини, регулювати міжособистісні конфлікти; відсутня професійна впевненість у собі, практична діяльність відбувається у стані емоційної напруженості; слабо виражене бажання отримання інформації щодо професії ювеліра; планування роботи носить короточасний характер; такі майбутні фахівці ювелірної справи майже не цікавляться інформацією про результативність власної роботи та шляхи її підвищення; отримані у ході цієї діяльності знання є епізодичними й не міцними.

Середній рівень: майбутні фахівці ювелірної справи усвідомлюють мету діяльності, проте не відчують суб'єктивної потреби в її досягненні і не виявляють ініціативи в навчанні; у них відсутня ініціатива в роботі, проявляється небажання виконувати складні та ексклюзивні завдання; знання з історії ювелірного мистецтва, технології виготовлення ювелірних виробів, матеріалознавства є поверховими; такі майбутні фахівці ювелірної справи мало цікавляться кон'єктурою ринку, зміною споживчих смаків та попитом на ювелірні вироби; ті, хто навчається спроможні виконувати дії лише за зразком; вони не вміють використовувати чи пристосовувати знання в новій нестандартній ситуації, відмічено прагнення до шаблонних дій; робоче місце не завжди відповідає культурі праці, відсутні знання про дотримання обладнання у робочому стані; спілкування з клієнтом характеризується відсутністю позитивного настрою, поганим володінням прийомів регуляції емоційного стану; при включенні в діяльність недостатньо вміють урахувати знання про міжособистісні стосунки між колегами і клієнтами та психолого-особистісні комунікації; вольові якості проявляються слабо; простежується не в повній мірі продумане планування особистісно-професійної діяльності, її

повинен знати його склад, вивчати історію ювелірної обробки, техніку та технологію обробки металу, щоб їхня праця залишалась у віках [4, с.4].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців не є новою в наукових дослідженнях. Теоретичні та методологічні аспекти її формування в період підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності розглядаються у працях М.Б.Євтуха, І.А.Зязюна, С.Ю.Ніколаєвої, В.А.Семиченко, Ю.П.Азарова, В.І.Андрєєва, Н.В.Кузьминої, В.О.Сластьоніна, А.І.Щербакова та ін. В них формулюється сутність поняття компетентності, його структура та місце в системі професійної підготовки фахівця, шляхи та засоби формування професійних якостей майбутнього випускника.

Більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність в цілому. Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо сутності компетентності привело до такого розуміння цього терміна: компетентність - інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

Однак, проблема формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи до теперішнього часу не була предметом наукового дослідження.

Мета статті – схарактеризувати критерії та рівні сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Виклад основного матеріалу. Критерій (у перекладі з грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це “мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації”; “підстава для оцінки чогось”. “У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці”, – зазначає В.С.Курило [2, с.23]. У найбільш загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показник же становить собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їх стан у динаміці [3, с. 56].

Відтак, критерій – це поняття ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла система показників. Водночас критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

При формуванні професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи було виокремлено такі компоненти: професійні знання, практичні вміння і навички, особистісні якості. Критеріями формування у студентів професійно-творчої компетентності виступили: знання (із показниками: наявність знань з побудови основного та допоміжного обладнання; обізнаність з правилами ремонту та монтування ювелірних виробів; володіння методами визначення дефектів та способи їх усунення; володіння

Принцип педагогічної доцільності в підготовці майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності означає відповідність цього процесу такому стану, що зафіксований в меті як його ідеальний моделі. Нами було встановлено, що метою підготовки і реалізації концепції, що розробляється нами, є формування науково-дослідницької діяльності у майбутніх вчителів математики на основі особистісної орієнтації процесу, вираженого в готовності здійснювати науково-дослідницьку діяльність на високому рівні. Педагогічна доцільність даної підготовки означає таку міру педагогічного втручання, при якій досягається зафіксований в меті рівень сформованості науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики.

Реалізація принципу педагогічної доцільності визначає виявлення джерела перетворення педагогічної системи (її структури або функцій) і вирішення проблеми індивідуалізації системного об'єкту в двох напрямках: а) встановлення неможливості обмеження тільки типологічними характеристиками; б) визнанні наявності у системи деякої безлічі індивідуальних характеристик і ступенів свободи.

Цей принцип може бути реалізований в процесі підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності за двома основними моделями: транзакційної і інтерактивної. У транзакційній моделі мета підготовки досягається лінійно, в інтерактивній моделі – здійснюється моніторинг успішності проходження етапів і можливе повернення до певного етапу.

Принцип цілісності підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Цей принцип означає в системних дослідженнях методологічну акцентуацію на морфологічній і функціональній відмежованості системи, що характеризується глибокою внутрішньою інтеграцією. Цей принцип визначає вицнення сторін, елементів, відносин, яке можна зробити тільки умовно, тимчасово, при постійному співвідношенні отриманих результатів з рухом усього педагогічного процесу.

Цілісність є відмітною, істотною і необхідною ознакою системи підготовки майбутніх вчителів математики науково-дослідницької діяльності упродовж усього терміну навчання при вивченні циклу фундаментальних, громадських, спеціальних і методичних дисциплін. При визначенні цілісності цієї системи нами була реалізована основна методологічна стратегія: від заданої цілісності до зв'язків, що підлягають виявленню. Цілісність характеризується новими якостями і властивостями, яких не мають частини, але що виникають в результаті їх взаємодії у визначеній системі зв'язків. При вивченні зв'язків, сторін, аспектів, елементів підготовки, що розглядається, слід враховувати загальні закономірності і найважливіші взаємодії усього процесу в цілому, проявляти обережність у формалізації, використанні строго виражених показників і залежностей, математизації окремих компонентів.

Реалізація принципу цілісності підготовки здійснюється в двох основних площинах: пошук специфічних механізмів і зв'язків цілісності і у визначенні найбільш суттєвих і характерних форм взаємодії цілісного об'єкту з середовищем, а також пошуку засобів, що забезпечують ефективність і результативність в досягненні мети. У нашому дослідженні таким засобом являється обов'язкове включення студентів в діяльність, що адекватна

особистісно зорієнтованій підготовці майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності, яка відбиває інтеграційно-функціональні характеристики свого змісту і структури.

Принцип цілісності педагогічного процесу реалізується у вигляді особливого опису системи і процесу формування науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя математики, відмінного від опису виділених структурних елементів, а також обґрунтування інтенції на особливу протиставленість цієї системи середовищу, в основі якої лежить її внутрішня активність. Внутрішня активність системи і процесу формування науково-дослідницької діяльності проявляється в зміні компонента структури або функції, яке призводить до зміни усіх інших компонентів, а властивості цілісної системи інтегруються властивостями компонентів, що входять до її складу.

Структура цієї системи представлена науково-дослідницькою компетентністю, а функції – емоційно-ціннісним, інформаційно-когнітивним, діяльнісним та рефлексивним наповненням, що детермінують її цілісність. Принцип цілісності даної підготовки в нашому дослідженні визначає поєднання аспектного аналізу цього процесу з багатоаспектністю, багатоплановістю і інтерпретацією його результатів.

Принцип функціональності підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

В сучасних дослідженнях принцип функціональності розглядається в аспекті встановлення різноманіття функцій в об'єкті і видів зв'язків функціонування. Доведено, що об'єкти, що об'єднані зв'язками функціонування, спільно здійснюють певну функцію. Сутність принципу функціональності полягає, таким чином, в акцентуації значення функцій, що виконуються об'єктом.

Принцип функціональності підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності обумовлений, з одного боку, функціональними проявами змісту професійної підготовки майбутніх вчителів математики (теоретична, методична, технологічна, виховуюча, освітня), а з іншого боку – це усвідомлення майбутніми вчителями математики функціонального призначення усіх аспектів науково-дослідницької діяльності і технології її використання в різних методах і формах навчання і виховання школярів. Відповідно до принципу функціональності об'єктом засвоєння є не засоби і явища, а функції науково-дослідницької діяльності вчителя математики. Таким чином, функціональність процесу підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності визначає необхідність використання таких взірців і моделей педагогічної взаємодії, що функціонують в пізнавальних і практичних ситуаціях з врахуванням формальних і функціональних труднощів науково-дослідницької діяльності.

Реалізація цього принципу здійснюється, передусім, в установках і формулюваннях практичних завдань науково-дослідницької діяльності з установкою на їх функції в конкретній педагогічній практиці.

Принцип фасилітації (стимулювання і звільнення) підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Під фасилітацією розуміється підвищення швидкості або продуктивності діяльності людини внаслідок актуалізації у свідомості людини образу

Резюме. У статті проаналізовано недоліки у формуванні окремих логічних операцій мислення студентів у процесі вивчення вибіркокових тем математичних дисциплін та окреслено шляхи їх ліквідації. **Ключові слова:** математичне мислення, логічне мислення, порівняння, узагальнення, математичні дисципліни.

Резюме. В статье проанализированы недостатки в формировании отдельных логических операций мышления студентов в процессе изучения отдельных тем математических дисциплин и определены пути их ликвидации. **Ключевые слова:** математическое мышление, логическое мышление, сравнение, обобщение, математические дисциплины.

Summary. In the article the drawbacks of forming the students' definite logical thinking operations are analyzed in the process of learning the selected themes of mathematical subjects; the ways of avoiding them are defined. **Keywords:** mathematical thinking, logical thinking, comparison, conclusion, mathematical subjects.

Література

1. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
2. Вейль Г. Математическое мышление Г. Вейль. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
3. Марченко Т. М. Методика формування математичного мислення студентів під час вивчення математичних дисциплін / Т. М. Марченко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2006. – № 1. – С. 55–62.
4. Метельский Н. В. Пути совершенствования обучения математике / Н. В. Метельский. – Мн.: Университетское, 1989. – 160 с.
5. Слєпкань З. І. Методика навчання математики/ З. І. Слєпкань. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.

УДК: 378.14+72+378.6+76.4

КРИТЕРІЙ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНОЇ СПРАВИ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА

*Мартенчук Марина Дмитрівна,
аспірант кафедри педагогіки*

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», м. Одеса

Постановка проблеми. В Україні протягом останніх років значно знизився рівень професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів. Звідси постає першочергове завдання для системи професійно-технічної освіти: забезпечити економіку держави кваліфікованими, грамотними кадрами, які б дали змогу Україні долучитися до сучасних інтегрованих процесів, характерних для глобалізації світового суспільства.

До недавнього часу кожне підприємство самостійно готувало робітничі кадри, так званих людей робіт, що до автоматизму довели свої певні навички, але ми розуміємо, що галузь потребує грамотну, кваліфіковану робочу силу. Ювеліри – це еліта робочого класу, даремно в народі існує прислів'я «виготовлено з ювелірною точністю». Тому, обробляючи метал, робітник

повно презентувалися у системах задач та вправ. Порушення однієї з них призводить до зниження ефективності усієї системи. У процесі вироблення такої систематичності, студенти вже підсвідомо, не помічаючи цього, послідовно йдуть від аналізу умови до розв'язку, проводячи певні послідовні логічні міркування та набуваючи вмінь порівняння, узагальнення, класифікації, аналізувати та систематизувати у процесі навчання математики.

Важливою передумовою формування здатності узагальнювати є вміння знаходити суттєві ознаки об'єкта, коли класифікація передбачає використання таких способів мислення, як порівняння і узагальнення, та потребує проведення розподілу об'єктів за класами. Проте такий розподіл має відносний характер, оскільки багато об'єктів, завдяки своїй складності, не можуть бути зараховані лише до якогось одного класу. Все залежить від головного принципу класифікації. Одні й ті ж самі предмети можна класифікувати по-різному, залежно від класифікаційної ознаки. Наприклад: 1) у запропонованому ряді рівнянь вибрати ті, що зводяться до квадратних; й ті, що мають безліч розв'язків, або ті, які не мають розв'язків взагалі; ті, що є ірраціональні чи дробово-раціональні показники; 2) з поданих функцій вибрати ті, областю визначення яких є всі дійсні числа, або ті, що є неперервними на визначеному проміжку; є парними чи монотонно зростають.

Формуючи вміння узагальнювати, доцільно запропонувати декілька об'єктів, які стосуються однієї групи з вимогою об'єднати їх одним узагальнюючим поняттям. Наприклад: 1) призма, піраміда, зрізана піраміда (многогранники); 2) циліндр, конус, зрізаний конус, куля (тіла обертання); 3) точка, пряма, площина (основні поняття стереометрії).

Ефективність навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення, залежить від ступеню творчої активності студентів при розв'язуванні задач. Свідоме вивчення математики та розвиток мислення студентів стимулюється самостійним складанням (конструюванням) математичних задач. По-перше, виховується самостійність (оперування вивченими об'єктами й фактами математики); по-друге, розвивається творча розумова активність студентів.

Отже, можна дійти таких *висновків*. Розв'ій логічного мислення – це формування навичок здійснення логічних операцій, озброєння знаннями логіки, вироблення умінь й навичок використання цих знань у навчальній та практичній діяльності. Правильна організація процесу навчання математики забезпечує найбільш ефективний розвиток логічного мислення.

Розв'язування математичних задач вимагає застосування багатьох розумових вмінь: аналізувати задану ситуацію, зіставляти задачу, що розв'язується зараз із задачами, розв'язаними раніше, виявляючи приховані властивості певної ситуації; конструювати найпростіші математичні моделі; синтезувати, відбираючи корисну інформацію, систематизуючи її у вигляді тексту, символічно, графічно; об'єктивно оцінювати отримані при розв'язуванні задачі результати, узагальнювати або спеціалізувати результати розв'язання задачі, досліджувати особливі прояви певної ситуації. також необхідно відмітити, що роботу над розвитком математичного мислення студентів не можна проводити від випадку до випадку, потрібно раціонально використовувати кожний етап заняття, кожне завдання чи задачу.

У подальшому необхідно обґрунтувати теоретично та практично реалізацію кожного з цих етапів, що й визначає перспективу подальших досліджень.

(сприйняття, представлення) іншої людини, що виступає суперником або спостерігачем [10].

Нині встановлено, що виникнення фасілітації залежить від характеру виконуваних завдань, статі, віку, статусу і інших характеристик суб'єкта, а також від його відношення до присутніх. Явище фасілітації враховується в педагогічному процесі, коли учитель хоче простимулювати діяльність учня або групи учнів. У сучасній педагогічній науці існує поняття вчителя-фасілітатора – вчителя, що працює в парадигмі особистісно зорієнтованої педагогіки і керується такими установками: відкритість своїм власним думкам, почуттям, переживанням; заохочення, довіра як вираження внутрішньої особистісної впевненості вчителя в можливості і здатності учнів; емпатичне розуміння (бачення поведінки учня, його реакцій, дій, навичок).

Принцип фасілітації підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності визначає стратегію і тактику в управлінні процесом навчання і означає стимуляцію і звільнення одночасно. Він реалізується через взаємодію студентів і викладача в моделі особистісно зорієнтованої педагогіки і гуманістичної психології на основі соуправління, відкритості, творчості, встановлення контактів для індивідуального вдосконалення, звільнення „пластичних якостей” особистості за допомогою засобів педагогічного навіювання і висунення оптимістичної перспективи. Це дає можливість розширення меж свободи і відповідальності учасників освітнього процесу в практичній діяльності.

Когнітивно-соціальний принцип підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Когнітивна складова цього принципу отримує нині досить повне теоретичне обґрунтування і виділяється як самостійний принцип, в основі якого знаходиться врахування закономірностей пізнавального процесу при опануванні знань. Сутність когнітивного принципу полягає в такій організації освітнього процесу, коли на етапі усвідомлення нового відбувається утворення концепту шляхом, співпадаючим з природним шляхом пізнання, що є властивим психіці людини. Проте когнітивний принцип не відбиває повною мірою виділеної в цьому аспекті закономірності і тому до когнітивної додається соціальна складова, сутність якої в концептуалізації науково-дослідницької діяльності з врахуванням соціального запиту до освіти. Соціальний аспект синтезується з психологічним і реалізується в єдності з педагогічним в режимі соуправління через структуризацію різних видів освітніх ситуацій, пізнавальних завдань, у виборі варіативних когнітивних прийомів (стратегій): метакогнітивних (планування, самокорекція, самооцінка), когнітивних (повторення, класифікація, здогадка, трансференція та ін.), соціальних (співпраця, партнерство, співтворчість) і афектних (контроль емоцій тощо).

Принцип спільної творчої діяльності в підготовці майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності визначає насичення освітніх засобів творчим змістом, використанням норм, співвідношення навчальної, науково-дослідницької і педагогічної діяльності з педагогічними цінностями і завданнями, створення нових продуктів науково-дослідницької діяльності. Спільна творча діяльність сприяє самореалізації, самоактуалізації, рефлексії студентів в науково-дослідницької діяльності. Найбільш ефективними в зв'язку вищевикладеними положеннями представляються такі

форми і методи спільної творчої діяльності: прийоми витагенного навчання (А. Белкин, Н. Вербицкая), піктографічні для рефлексії прийоми (Н. Сайгушев) [12], прийоми емоційно-інтелектуального стимулювання пізнавальної активності, що базуються на ситуаціях відкритості і успіху і співпраці.

Для реалізації цього принципу потрібні: відповідне інформаційне забезпечення, перетворення, впорядкування і структуризація необхідної інформації; облік особливостей реального освітнього середовища і спрямованість спільної творчої діяльності на збереження і множення усього різноманіття освітніх цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності в освітніх системах, на становлення позиції особово-орієнтованого підходу в освіті; концептуалізацію науково-дослідницької діяльності, яка формує в майбутньому учителів математики педагога-дослідника; реалізація отриманих знань, умінь і навичок науково-дослідницької діяльності в різних реальних ситуаціях.

Таким чином, принцип спільної творчої діяльності має на увазі максимальну актуалізацію і реалізацію творчих здібностей майбутніх вчителів математики в науково-дослідницької діяльності, створення нових продуктів, розвиток умінь інтерактивної взаємодії.

Принцип багатовимірної, множинного опису системи підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Структуризація інформації виступає не лише як принцип побудови підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності, але і як засіб педагогічної дії, що підвищує рівень і якість формування цієї діяльності. Логічна структура даної підготовки визначається освітніми цілями, станом розвитку науки, значущістю науково-дослідницької діяльності для майбутньої професії, рівнем початкової підготовки студента і самих викладачів. До цього списку чинників детермінації логічної структури підготовки можна додати рівень доступності інформації, її загальний об'єм, організаційні форми і методи підготовки, міру і можливості алгоритмізації тощо [14].

Всяка зміна в роздільній і спільній дії названих чинників вимагає і відповідної реорганізації, перебудови кожного навчального курсу, позанавчальної діяльності, в процесі яких формується науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів математики. Основними способами перетворення навчального матеріалу є: алгоритмізація, зміна послідовності (перестановка) викладу різних розділів навчального курсу, вступ нової інформації і переконструкція навчального матеріалу з урахуванням нових наукових досягнень, структуризація інформації за рівнем узагальненості її складових (факти, емпіричні моделі, теорії конкретних наук, загальнонаукові узагальнення, філософські і методологічні основи науки), перенесення знань з однієї області в іншу [11].

Зміст навчальної інформації може аналізуватися і структуруватися за різними підставами. В. Борзенков вказує на три можливі принципи: структурно-логічний, дидактичний і компонентний [6]. Для структурно-логічного способу організації інтеграційної інформації важливим є визначення логічного зв'язку між поняттями і судженнями математики, методики викладання, педагогіки і психології. При дидактичному принципі конструювання враховується склад і співвідношення старого і нового, простого і складного, словесного і наочного, абстрактного і конкретного тощо.

з'ясувати, чи володіє та чи інша функція певними властивостями. Ширші можливості для розвитку математичного мислення відкриваються у процесі розгляду додаткових, більш складних, проте й більш цікавих вправ. Наприклад:

1) Відомо, що функція $f(x)$ зростає на множині всіх дійсних чисел. Чи можна те саме стверджувати про функції $f(x+a)$, $f(x)+a$, $f(kx)$, $kf(x)$? 2) Відомо, що $f(x)$ і $g(x)$ непарні функції. Чи є їх композиція (суперпозиція) $f(g(x))$ парною або непарною? 3. Чи існує функція, яка одночасно є і парною і непарною? Відповідь обґрунтуйте аналітично та графічно.

Не слід робити висновок, що вдала система задач автоматично дозволить вирішити усі проблеми розвитку мислення. Серед головних вимог, що їм має відповідати система вправ і задач, яка сприятиме успішному розвитку математичного мислення, слід назвати такі, як повнота, комунікабельність та оптимальне варіювання. Проаналізуємо кожну з таких вимог.

Повнота – це необхідність аналізу усіх найбільш типових та важливих ситуацій. Наприклад, під час вивчення системи лінійних рівнянь найбільш поширений випадок – це система n рівнянь з n невідомими (система трьох рівнянь з трьома невідомими), що має єдиний розв'язок. Проте, недоцільно обмежуватися лише цим випадком, бо розв'язання достатньої кількості саме таких систем сформувало б певний стереотип мислення у студентів та призвело б у подальшому до неможливості роботи із системою з двох рівнянь із трьома невідомими. Серія вправ вважатиметься повнішою, якщо до неї включити систему рівнянь, де кількість рівнянь не співпадатиме із кількістю невідомих. Як правило, ця система має нескінчену кількість розв'язків або є несумісною. Серію вправ можна зробити ще повнішою, якщо залучити до неї завдання, у яких число рівнянь менше за число невідомих, а система все ж сумісна, або розглянути завдання з різними варіаціями у застосуванні методу (наприклад, коли метод Гауса призводить до системи, де вільні невідомі розташовані не в останньому, а у передостанньому з рівнянь).

Комунікативність – наявність усіх можливих зв'язків між задачами та вправами однієї теми, а також із попередніми та наступними темами й розділами. Прикладами цих зв'язків можуть бути невеликі цикли підготовчих задач, що спрямовуються на 1) полегшення процесу розв'язування найбільш нелегкої задачі; 2) розв'язування однієї й тієї ж задачі у різних розділах різними способами; 2) рішення задач та вправ пропедетичного характеру.

Оптимальне варіювання складається із поступової зміни змісту від задачі до задачі у системі задач і вправ. Ці зміни повинні бути настільки поступовими, щоб кожна задача була достатньо схожою на попередню й доступною для розв'язання. Водночас кожна наступна задача має настільки відрізнятися від попередньої, щоб вона могла бути «перешкодою» для студента на новому рівні складності. Наприклад, розв'язання логарифмічних нерівностей можна почати з найпростішого випадку, потім поступово ускладнювати завдання, опісля перейти до розгляду логарифмічної нерівності з основою меншою 1, потім до випадку, коли невідоме міститься в основі логарифма. Ці зміни мають обумовлюватися індивідуальними здібностями студентів.

Виділення трьох вказаних основних вимог визначено особливостями розвиваючого мислення. Дійсно, для міцного оволодіння змістом фактичного матеріалу та навичками математичної діяльності необхідно, щоб ці вимоги

Власне логічне мислення повстає на основі наочно-образного мислення, є вищою стадією розвитку мислення загалом. Процес досягнення стадії логічного мислення доволі складний, передусім тому, що повноцінний розвиток логічного мислення не лише вимагає високої розумової активності, але й передбачає наявність у людини певної суми знань про суттєві ознаки явищ навколишнього.

Сутність методики формування математичного мислення студентів полягає у послідовному узгодженні навчального матеріалу із визначеними особливостями організації процесу навчання дисциплін за певними етапами: логічний аналіз навчального матеріалу; проектування комплексу педагогічних засобів формування математичного мислення; розробка системи навчальних завдань, що поєднує лекційні, практичні та самостійні заняття.

Неабиякий вплив на розвиток логічного мислення студентів справляє виклад матеріалу викладачем, що має відзначатися систематичністю, логічною послідовністю та науковістю. Проте у процесі навчання математиці іноді надають перевагу вивченню формулювань та доведень, що стає на заваді розвитку мислення, хоча перехід до розв'язування задач неможливий доти, доки не засвоєний комплекс означень й теорем. Але самі задачі підбираються як ілюстрація вже засвоєних понять й фактів. Інша надмірність полягає у односторонньому тренуванні мислення без достатньої опори на фактичні знання. Зокрема, учням дозволяється постійно мати поруч таблицю тригонометричних формул або таблицю похідних, з якою завжди можна звіритися, не завантажуючи пам'ять. Наслідком такої звички може стати невміння розв'язувати задачу за відсутності посібника з формулами, навіть якщо їх було б неважко пригадати чи вивести самостійно.

Розвиток мислення студента дійсно турбує викладача набагато менше, ніж озброєння його фактичними знаннями, тому що зміст фактичного матеріалу відображений у програмі, яку необхідно виконувати. Той факт, що цілеспрямованому розвитку мислення приділялось мало уваги, завжди компенсувався змістом математичних міркувань, які самі по собі – скарбниця для тренування розуму. Проте це є слушним лише для здібних студентів, котрі зі змістом фактичного матеріалу засвоюють й модуси процесу мислення. Переважна більшість студентів потребує спеціальної системи вправ на відпрацювання кожної навички розумової діяльності, планування якої вимагає від викладача чітких уявлень про те, вивчення яких розділів або тем програми уможливило відпрацювання конкретної навички логічного мислення.

Для досягнення необхідної систематичності у презентації змісту розділу чи теми курсу необхідно продумати як систему подання усього матеріалу, так і систему питань, які мають бути поставлені при викладанні, закріпленні й поглибленні нового матеріалу.

У практиці сучасного вивчення математики більша частина навчального часу відводиться на розв'язування задач. Але позитивних результатів у розвитку логічного мислення не можна досягти роботою лише із стандартними задачами. Доцільнішим є розгляд кількох способів розв'язування однієї задачі, ніж швидке рішення трьох чи чотирьох аналогічних, та формування здібностей класифікувати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати матеріал.

Зокрема, впродовж вивчення теми «Функції та їхні властивості» у запропонованій системі вправ зустрічаються різні математичні поняття, проте оперування ними здійснюється на середньому рівні: пропонується лише

Компонентний принцип структуризації інтеграційного навчального матеріалу визначає його побудову з основних компонентів наукового, математичного, педагогічного, методичного знання, до яких можуть бути віднесені факти, поняття, категорії, принципи, закони, теорії, проблеми, гіпотези тощо.

Зміст підготовки майбутніх вчителів математики є складним ідеальним об'єктом, тому необхідне використовувати багатовимірний спосіб його опису. Цій зміст повинен мати відносно широку можливість застосування різних способів розгортки необхідної інформації, наявність високої суб'єктивної оцінки студентами навчальних курсів, предмета з точки зору його складності і труднощі засвоєння, а також значущості для загальної професійної освіти і особистого інтересу студента до нього.

Саме характеристики складу і структури складної системи є провідними ознаками, за якими описується ціле. Описати ціле – це означає: розкрити джерела і початок його виникнення; встановити спадкоємність; визначити склад, тобто кількісну і якісну характеристики його компонентів; розкрити структуру або взаємозв'язок компонентів; встановити координату і субординацію частин цілого; розкрити зв'язок цілого з великим цілим, складовою частиною якого воно є; показати роль і значення зовнішнього середовища в його функціонуванні; виявити інтеграційні якості, що є результатом зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків; визначити тенденції розвитку цілого [1].

Оскільки ознаки опису цілого однаковою мірою можуть відноситися як до реальних і ідеальних об'єктів, так і до їх відображення, то в цьому випадку міра відповідності характеристик складу і структури підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності та відповідної сформованої у студентів системи знань може виступати як критерій якості засвоєння знань. Відповідно до існуючої практики вибіркового контролю знань студентів якість або рівень засвоєння змісту оцінюється, нажаль, лише за декількома його розділами або частинами. Але у разі підготовки майбутніх вчителів до науково-дослідницької діяльності, яка є безперервним, наскрізним та інтегративним процесом, контрольованими частинами є зміст кожного з етапів підготовки. Оскільки ці частини (підсистеми) самі можуть бути розглянуті як ціле, то вони підлягають опису відповідно до вказаного вище складу ознак цілого.

З причини специфіки змісту підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності, саме науково-дослідницької діяльності склад характеристик для опису контролюючих частин потребує цілісного опису, контрольні заходи відносно відповідних знань невід'ємні від контролю стану сформованості науково-дослідницької діяльності як цілісності.

З точки зору якості сформованості науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики, важливо встановити, які елементи необхідної для її якісного здійснення інформації найчастіше недостатньо засвоюються студентами. За нашими спостереженнями, найчастіше студенти не співвідносять окремі складові науково-дослідницької діяльності ні між собою, ні із загальним процесом її розвитку. Цей факт дає основу вважати, що у студентів логічна структура науково-дослідницької діяльності не синтезована в цілісну картину. Наявність таких помилок вказує на те, що і на рівні підсистем не відбувається інтеграції елементів в цілісний образ. Звідси використання

єдиного способу розгортки навчального матеріалу недостатньо для формування стрункої системи науково-дослідницької діяльності.

Побудова цілісного відображення складного об'єкту може бути досягнута завдяки різноманітності підходів і способів його опису (закон необхідної різноманітності У.Р. Ешби). Згідно з цим законом різноманітність складної системи визначає управління, яке само мало б необхідну різноманітність [15]. І.Блауберг відмічає, що „будь-яка системна картина об'єкту, що відбиває одне з можливих його розчленовувань, один знятий „зріз” не може бути повною його картиною. Її повнота може бути досягнута, мабуть, в результаті дуже складних операцій синтезу різних картин, різних системних уявлень про один і той же об'єкт” [5].

Таким чином, якнайповніше та найякісніше формування науково-дослідницької діяльності у майбутніх вчителів математики можливе у разі множинного опису її змісту. При такому підході кожен спосіб розгортки відповідної інформації виступає як певний спосіб мислення, в якому фіксується особливий підхід до фактів і їх зв'язків. Для студентів різні способи декомпозиції цілого виступають як можливі правила, на основі яких і відповідно до яких відбуватимуться подальше угруповання подій (змісту та інших складових науково-дослідницької діяльності) і їх узагальнення в інтегральну цілісну картину. При декількох способах розгляду змісту науково-дослідницької діяльності, що виступають для студентів як опорні узагальнені правила, і при високій інтегрованості їх системи, розширюються можливості для класифікації безлічі одиничних явищ і формування стрункої інтегрованої системи знань. Розробка такої системи основних правил, яка дозволила б прогнозувати часткові факти і явища на засадах невеликого числа принципів, складає одне з головних завдань пізнавальної діяльності [16], у тому числі, науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики.

Ефективність і якість формування науково-дослідницької діяльності залежать від рівня складності інформації і способів її розгортки, але також від можливостей і властивостей відбиваючої системи, якими виступають індивідуальні характеристики студента як індивіда, особистості і суб'єкта цієї діяльності. Завдання підготовки що розглядається, полягає у тому щоб представити її структуру в формах способу бачення світу суб'єктів [7].

Низка сучасних досліджень виявили вплив суб'єктивних чинників (минулого досвіду, вітагенного досвіду, установок, потреб, мотивації тощо) на сприйняття, мислення і пізнавальну діяльність в цілому. Деякі із загальновідомих фактів заслуговують на особливу увагу. Один з них полягає в тому, що особово-мотиваційні чинники визначають вибірковість пізнавальних процесів, причому важливо відмітити, що особистий досвід, мотиви, установки і вітагенний досвід чинять вплив на пізнавальні процеси і їх вибірковість не прямо, а через організацію і створення індивідуальних стратегій, правил вибору критеріїв і способів дій, що опосередковують регуляцію і управління пізнавальною діяльністю. Було також встановлено, що вплив чинників мотивації, особистого досвіду, життєвого досвіду, індивідуальної структури особистості, а найбільшій мірі проявляється в умовах і ситуаціях, що характеризуються в інформаційному відношенні високої невизначеності або складності [3; 8].

Подібно до того, як стандартні способи вирішення пізнавальних завдань отримують свою розгортку на рівні сприйняття в перцептивних діях, на рівні

суспільній практиці в цілому. Саме математика є унікальним засобом формування освітнього та інтелектуального потенціалу особистості. У зв'язку з цим постає проблема розвитку математичного мислення студентів, тобто теоретичного мислення, побудованого на об'єктах математики, що вимагає пошуку умов ефективності його розвитку.

Результати досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів свідчать, що математичне мислення є не лише одним із найважливіших компонентів процесу пізнавальної діяльності, але й таким його складником, без цілеспрямованого розвитку якого неможливо досягнути ефективних результатів оволодіння математичною наукою. Дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів (П. Блонського, В. Давидова, Ж. Піаже, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Н. Талізної й інших) [3] підтверджують, що без планомірного розвитку математичного мислення неможливо досягти ефективних результатів у навчанні, систематизації знань, умінь і навичок.

Таким чином, *мета статті* полягає у спробі проаналізувати недоліки у формуванні логічних операцій мислення студентів (узагальнення, аналізу, синтезу) у процесі вивчення окремих тем та намітити шляхи їх корективи.

Логічне мислення як феномен вивчається різними науками: філософією, психологією, логікою. Кожна з них у власний спосіб визначає його сутність. Так, зокрема, в одних джерелах логічним мисленням називають процес мислення, в якому умовиводи суворо ґрунтуються на правильних судженнях. За таких умов явище отримує переконливе пояснення, безпомилково встановлюються причини й наслідки, унаочнюються зв'язки між поняттями, що розкриваються у судженнях, вірність яких не можна спростувати. Нерідко словесно-логічне мислення визначають як один з видів мислення, що відбувається шляхом використання логічних конструкцій. А. Хінчин вказує на чотири характерні ознаки математичного мислення: 1) домінування логічної схеми міркування; 2) лаконізм, прагнення відшукати найоптимальніший логічний засіб вирішення питання; 3) чітке структурування аргументації; 4) точність використання математичної символіки [2, с. 38].

Більшість дослідників доходять спільної мови у тому, що розвиток логічного мислення у процесі навчання математиці передбачає набуття умінь порівнювати спостережувані предмети, знаходити у них спільне та відмінне; виділяти суттєві властивості предметів та відділяти їх від другорядних, несуттєвих; формувати у дітей навички аналізу предмету шляхом розділення його на складники з метою пізнання кожного з них та синтезу цих елементів з метою дослідження предмета (явища) як цілого; робити правильні висновки зі спостережень та перевіряти їх; прищеплювати вміння узагальнювати факти і переконливо доводити істинність власних суджень, спростовуючи хибні умовиводи; стежити за тим, щоб думки висловлювалися обґрунтовано.

Спираючись на дослідження О. Колмогорова та інших [1], можна виділити такі компоненти математичного мислення: глибина як здатність проникнення у сутність завдання; гнучкість як здатність виходити за межі стандартного способу дії; узагальненість як спроможність використовувати узагальнення як ефективний прийом рішення задач; раціональність як здатність відшукувати економічне рішення задач; просторова уява як уміння активно користуватися просторовими образами, схемами, символами; логічне мислення як здібність до логічного узгодження взаємопов'язаних етапів рішення задач.

На заняттях спецкурса з української мови «Актуальні проблеми ономастики» студенти мають можливість семантизувати прізвища, застосовуючи структурний, етимологічний, семантико-стилістичний методи, метод словотвірного аналізу, статистичний і зіставний методи.

У процесі аналізу актуалізуються знання та навички, одержані під час вивчення інших лінгвістичних дисциплін.

Резюме. У статті розглядаються приклади застосування комплексу лінгвістичних методів для аналізу антропонімів, зокрема, прізвищ з телефонного довідника м.Євпаторія. Сформульовано вимоги до аналізу прізвищ, що здійснюються студентами на заняттях спецкурсу "Актуальні проблеми ономастики". **Ключові слова:** антропонімічна лексика, семантика, лексика, словотвірна модель, методи.

Резюме. В статье рассматриваются примеры применения комплекса лингвистических методов для анализа антропонимов, в частности, фамилий из телефонного справочника г.Евпатория. Сформулированы требования к анализу фамилий, который осуществляется студентами на занятиях спецкурса «Актуальные проблемы ономастики». **Ключевые слова:** антропонимическая лексика, семантика, лексика, словообразовательная модель, методы.

Summary. The article considers the instances of using the complex of linguistic methods in order to analyze antroponyms, particularly surnames, which are found in the telephone directory of Evpatoria. The requirements to the analysis of surnames, which is performed by students on the classes of special course 'Actual problems of onomastics', are set. **Keywords:** anthroponimical lexis, semantics, word-formative model, linguistic countrystudying, methods.

Література

1. Етимологічний словник української мови у семи томах, т. 1. – К.: «Наукова думка», 1982. – 632 с.
2. Етимологічний словник української мови у семи томах, т. 2. – К.: «Наукова думка», 1985. – 570 с.
3. Илиади А. Л., Основы славянской этимологии / Илиади А. Л. – К.: «Довіра», 2005. – 270 с.
4. Петровский Н. А., Словарь русских личных имён / Петровский Н. А. – М.: «Астрель: АСТ», 2005. – 477 с.

УДК 378.147.091.3:51:159.947.5

ПРО ФОРМУВАННЯ ДЕЯКИХ ЛОГІЧНИХ ОПЕРАЦІЙ ЯК БАЗИСУ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОКРЕМИХ ТЕМ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТА ГЕОМЕТРІЇ

Бачевська Ірина Вікторівна,
старший викладач

Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка

Одним із завдань навчання математиці у вищому навчальному закладі є забезпечення рівня математичної культури, необхідного для повноцінної професійної діяльності студентів у майбутньому.

Орієнтуватися у потоці науково-технічної інформації можуть тільки люди, котрі вміють аналізувати та порівнювати факти, мислити творчо, оперативно реагують на зміни, що постійно виникають у практичній та науковій діяльності, у

мислення – в системі операцій, так і вибір принципів, стратегії і тактики, способів вирішення завдань науково-дослідницької діяльності знаходять своє вираження в характеристиках активності, рівня, складу і структури науково-дослідницької діяльності в загалі. Тому вивчення індивідуальних способів і прийомів науково-дослідницької діяльності не може не враховуватися при оцінці ефективності різних методів підготовки. При цьому потрібне дотримання таких вимог: зміст науково-дослідницької діяльності має бути спрямований на чітко сформульоване завдання; забезпечення високої активності студентів, підведення їх до висновків про необхідність опанування науково-дослідницької діяльності; разом з науковістю зміст підготовки до науково-дослідницької діяльності, повинен мати характер життєвого і емоційно-ціннісного забарвлення, інтелектуальної "серйозності" і цікавості; обов'язковий супровід процесу формування науково-дослідницької діяльності контролем результатів.

Висновки. До основних принципів особистісно зорієнтованої підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності ми відносимо: принцип професійно-педагогічної спрямованості, принцип індивідуалізації і диференціації, принцип культурної детермінації, принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності підготовки, принцип функціональності, принцип фасилітації (стимулювання і звільнення) когнітивно-соціальний принцип, принцип спільної творчої діяльності, принцип багатовимірного, множинного опису. Охарактеризуємо кожен з принципів.

Резюме. У статті розкриваються основні принципи особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності. **Ключові слова:** принципи підготовки, науково-дослідницька діяльність.

Резюме. В статье раскрываются основные принципы личностно ориентированной подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности. **Ключевые слова:** принципы подготовки, научно-исследовательская деятельность.

Summary. In the article basic principles of the personality oriented preparation of future teachers of mathematics open up to research activity. **Keywords:** principles of preparation, research activity.

Література

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики [Текст] / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
3. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций [Текст] / А.С. Белкин. – Н. Тагил, 1998. – 12 с.
4. Белкин А.С., Жаворонков, В.Д., Силина, С.Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса. Вып. 3. – Шадринск, Изд-во ШГПИ, 1998. – 47с.
5. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
6. Борзенков В.Л. Анализ учебной информации как основа выбора методов и форм организации процесса обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.Л. Борзенков. – Л., 1987. – 120 с.

7. Брунер Д. Психология познания [Текст] / Д.Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412с.
8. Качалова Л.П. Возрастная педагогика: личностная педагогика [Текст] / Л.П. Качалова. – Шадринск, 2003. – 203 с.
9. Колпаков Г.А. Варианты использования педагогических понятий при изучении курса «общая педагогика» [Текст] / Г.А. Колпакова // Научные понятия в учебно-воспитательном процессе школы и вуза: тез. докл. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос.пед. ин-та, 1994. – С. 67.
10. Крюкова Н.Н. Содержание учебных задач в свете принципа связи обучения с жизнью // Новые исследования в пед. науках. М.: Педагогика, 1985 – С.35-37.
11. Научные понятия в учебно-воспитательном процессе школы и вуза [Текст]: матер. науч.-практ. конф. – Челябинск, 1994. – 180 с.
12. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: дис. д.пед.н. – Магнитогорск, 2002. – 411 с.
13. Современная философия [Текст]: словарь и хрестоматия. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 511 с.
14. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы [Текст]: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999 – 280 с.
15. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике [Текст] / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.
16. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / В.А. Якунин; Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
17. Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 418 с.

УДК 378.14

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛОГОСФЕРИ ВНЗ

*Халабузар Оксана Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. У наш час глобалізації відбувається трансформація суспільства у вищі форми, які характеризуються демократичним розвитком науки та техніки, коли висловлюються сміливі ідеї та вирішуються цілі низки складних проблем. Цей етап відзначається зростанням ролі наук у різнобічному розвитку суспільного життя. Відповідно зростає значення логіки як науки, що досліджує засоби наукового пізнання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання формування логічної культури, навчання логіці мислення досліджували: Є.А. Іванов, І.Л. Нікольська, В.Ф. Паламарчук, В.М. Осинська, В.Н. Брюшинкін, І.О. Івін, В.М. Журавльов та ін.

Усі вони єдині щодо значення викладання логіки у навчальному процесі ВНЗ. Так, А.Арно та П. Ніколь зазначали, що «логіка є мистецтвом вірно спрямовувати розум до пізнання речей, до якого прибігають як для того, щоб навчатись їй самому, так і для того, щоб навчати інших». [1, 30]

другої групи належать прізвища "Золотопуп", "Рябоконь", "Красноштан". До "козацьких" треба віднести також прізвища "Дурноп'ян", "Жерносек", "Челомбитько", "Недопитайло", "Довбуш" (той, хто бив у барабан), "Зимогляд".

Студенти повинні за допомогою словників знайти значення коренів, від яких утворені ці прізвища. Скажімо, прикметник "зимний" є синонімом до більш поширеного слова "холодний". Отже, останнє прізвище, скоріш за все, зафіксувало особливості поведінки та вигляду людини. Такого ж уточнення вимагає прізвище "Жерносек", перша частина якого пов'язана з лексемою "жорна", за допомогою яких мололи зерно. Можна припустити, що чоловік "сік", тобто вирізував жорна.

Аналогічними за структурою (два корені і нульова флексія) є такі прізвища, знайдені у телефонному довіднику: П'ятибрат, Шовкопляс, Самозван, Тихолаз.

Їх семантика не вимагає пояснень, на відміну від прізвища Чертоляс (у першому складі наявний вплив російської мови, друга частина, можливо, споріднена з лексемою «ляси» у значенні «балачки»). Подвійне розуміння може мати прізвище Семиляк (друга частина розглядається як віддієслівний іменник «ляк» чи як викривлена лексема «лях»). Порівняймо за структурою: П'яти-брат, Семи-лях, тобто той, хто вбив чи взяв у полон сім ворогів). До цієї ж групи належить прізвище Стокозуб. За етимологічним словником, «козуб» - «короб, кошик з лика». [2, с 501].

Козацькими за походженням є й прізвища Челомбитько, Скоробагатько, Роздобудько, що закріпили за першими носіями певні риси поведінки. Десемантизуються у російськомовному середовищі прізвища Сорокобаткін і Сологубенко (спершу Салогубенко від Салогуб, тобто той, у кого губи в салі).

Ще одну групу серед досліджених складають прізвища, що за шляхом утворення є субстантивованими прикметниками: Роскошний, Чепурной, Чубатий, Хлоп'ячий і навіть Спільний та Сурядний! У поєднанні з особовими іменами вони можуть викликати гумористичний ефект: Чубатий Сергій, Спільний Іван тощо.

У процесі семантизації прізвищ слід звертати увагу студентів на необхідність відокремлювати словотвірні моделі, що мають наукове обґрунтування, від випадків «народної етимології», яка штовхає до невірних висновків.

Зокрема, прізвища Харін, Харічев, Харченко утворені не від знаженої назви обличчя, а від зменшувальної форми імені Харитон – Харя, Харко. Прізвища Химич, Химичук не мають нічого спільного з хіміками, вони утворені від варіанту імені Юхим – Хима.

Таким чином, аналізуючи прізвища, можна отримати важливу країнознавчу інформацію про минуле українського народу.

Висновки. Антропоніми є найважливішою групою ономастичної лексики, а прізвища, у свою чергу, оцінюються вченими як найважливіша група антропонімів. Незважаючи на часткову десемантизацію внаслідок фонетичних і словотвірних змін, а також внаслідок помилкового написання, прізвища зберігають важливу країнознавчу і семантичну інформацію про минуле українського та інших слов'янських народів, про застарілу лексику, про зміни значень слів у процесі розвитку лексичної системи мови.

Прізвище "Івченко" утворене від варіанта імені "Іван" ("Іва" чи, скоріше, "Івко"). Порівняйте схожу модель: "Левко" – "Левченко".

Лексикографічне дослідження антропонімів зміцнює у студентів навички науково-дослідної роботи, спонукає їх до зіставлень, проведення аналогій, систематизації наявного антропонімічного матеріалу. Важливою у цьому процесі є білінгвальна складова, оскільки словотвірні ланки, яких немає зараз в українській мові, можуть зберегтися у російській, і навпаки. Студенти на практиці опановують зіставний метод дослідження, застосовують методику діахронного аналізу.

Слов'янські прізвища є джерелом лінгвокраїнознавчої інформації. Так, доволі велика їх група зафіксувала національну приналежність чи те, мешканцем якого населеного пункту був перший носій прізвища. Якщо прізвища "Житомирська", "Канівець", "Коломієць" є доволі прозорими, то прізвища "Арнаут", "Арнаутов" вимагають додаткових пояснень. За етимологічним словником української мови, "арнаут" (заст.) – "албанець" [1, с. 86] і є запозиченням з турецької мови. Інформацію про національну приналежність чи місце перебування містять також прізвища "Москаль", "Москаленко", "Москвін", "Московський", "Московченко", "Нежинський", "Полтавець", "Полтавченко", "Черкасов", "Мордвінов", "Гоцул" (викр. "гуцул").

Іншою групою, цікавою з точки зору країнознавства, є група прізвищ, пов'язаних із назвами посад та чинів: "Губернатор", "Делекторський", "Канонік", "Докторенко", "Войтенко", "Гетьман", "Бурмистров", "Бакаляр" (викр. "бакалавр"), "Гусаров", "Драгунов". Студенти мають розуміти різницю у творенні наведених прізвищ. Якщо "Войтенко", скоріш за все, був сином війта, на що вказує суфікс -енко, то прізвища з суфіксом -ов ("Бурмистров", "Драгунов", "Гусаров") могли даватися не дітям, а селянам, які належали бургомістру (чи драгуну, або гусару). Прізвиська (а потім прізвища) ж "Губернатор" і "Гетьман" взагалі могли відбивати особистісні лідерські якості їх перших носіїв.

Інформацію про те, де людина мешкала, несуть прізвища Хуторної, Цвинтарний, Зарічний, Завгородній. Несподівано великою є група прізвищ, об'єднаних темою «навчання»: Учень, Школа, Школик, Школенко, Школьная, Школьников. Про те, чим займався перший носій прізвища, свідчать такі власні назви: Цирульников, Шабельник, Серветник, Співак, Цехмістренко і навіть Технікова.

Позитивна конотація є характерною рисою так званих "церковних" ("семінарських") прізвищ, які зазвичай вигадували самі випускники духовних училищ. Ці прізвища мають прозору семантику і прямий зв'язок з релігійною сферою: "Боголюбов", "Боголепов", "Богомоленко", "Богословський", "Добровольський", "Доброправов", "Доброхотов", "Іерусалімець", "Владыка", "Великодній", "Покровський", "Троїцький" тощо. Можливо, до цієї ж групи належать такі прізвища з телефонного довідника: "Аврорська", "Аккуратов", "Быстровзоров", "Великородная".

Не менш цікавими з лінгвокраїнознавчих позицій є прізвища, що походять від прізвиськ, які давали один одному козаки на Січі. Вони, як правило, мають двочленну структуру, де другу частину складає іменник, першою ж частиною є або дієслово у наказовому способі, або усічений прикметник. Наведемо приклади "козацьких прізвищ", першою частиною яких є дієслово: "Неїжмак", "Держирук", "Перебийніс", "Дериколенко" (первинна форма "Дерикол"). До

Саме тому **метою** цієї статті є висвітлення особливостей функціонування логосфери ВНЗ, орієнтованої на формування логічної культури. Все це обумовило необхідність послідовного вирішення наступних завдань: розкрити сутність логічної культури студентів, розробити й обґрунтувати умови її формування, визначити шляхи створення цих умов у вищих навчальних закладах.

Саме логіка досліджує закони мислення, а висока логічна культура населення країни сприятиме розвитку та прогресу держави у майбутньому. Як відомо, логіка розвиває інтелектуальні спроможності людини, але, на жаль, вона не є базовим компонентом освіти ані у школі, ані під час навчання студентів у вищих навчальних закладах. Спроможність людини мислити логічно, тобто послідовно, точно й обґрунтовано, не дається людині при народженні, вона формується у процесі навчання.

Система освіти має навчити студентів аргументувати свої думки, брати участь у навчально-пізнавальній дискусії, адже без цієї форми унеможливаються наукові відкриття, інновації в соціально-економічній діяльності суспільства. Майбутні вчителі мають розуміти та відчувати сутність суспільно-політичних, економічних перетворень. Наука та техніка переходять на новий щабель розвитку, коли підсилюється значення абстрактного мислення.

І саме логіка, що досліджує структуру абстрактного мислення, його форми та закони, може стати в нагоді майбутнім спеціалістам у різноманітних сферах життя. Кардинальні зміни охоплюють все більшу кількість прошарків населення, вимагають від них активної суспільно-політичної активності, активності мислення тощо.

Процес навчання завжди був і залишається соціальним процесом, обумовленим нагальними потребами сучасного суспільства. Підготовка професійних кадрів передбачає навчально-виховний процес, спрямований на оволодіння майбутніми вчителями вмінням логічно мислити, аргументувати свої думки (тобто обґрунтовувати істинність певного судження шляхом наведення істинних тверджень, з яких воно логічно витікає), заперечувати помилкові твердження тощо.

Аналіз наукової літератури та фактичний стан справ виявили, що проблема формування логічної культури студентів розроблена недостатньо, у вищих навчальних закладах у процесі навчання не створюються необхідні педагогічні умови формування логічної культури, що призводить до неспроможності студентів мислити критично, оцінювати та порівнювати, синтезувати, хоча всі ці логічні вміння є необхідними для педагогічної діяльності.

Навчання логіки починається з дитинства, нею просякнуте наше життя, навіть повсякденне. Ми часто говоримо: «залізна логіка», «логічне завершення», «логічний висновок», «логіка висловлювання». Але всі ці вислови не гарантують, що особистість, використовуючи їх, дійсно обізнана з логічними правилами та правильно робить висновки, аналізує, синтезує тощо. На думку В.М. Журавльова, людині не завжди вдається контролювати власне практичне мислення. Якщо це відбувається, можна зробити висновок, що вивчення логіки не є доречним.

Дійсно, людина спроможна контролювати мислення, але найчастіше – не своє, і лише за умови знань логічних правил. У більшості ж випадків людина

мислить автоматично, на основі стереотипів. [2, 80] Ці стереотипи починають формуватися ще з дитинства. Спілкуючись з батьками та іншими людьми, малюк засвоює норми та правила мислення. Відповідно до того, як дитина вчиться говорити завдяки контакту з іншими, так само вона вчиться й мислити. Люди виховуються у певних політичних, естетичних, соціальних сферах життєдіяльності суспільства. Так само вони виховуються у певній логосфері, тобто мисленнєвій, інтелектуальній атмосфері певної соціальної групи або суспільного середовища, під впливом якої й формується навички логічного мислення. Базовими середовищами можна вважати різноманітні соціальні установи, в яких відбувається зростання та виховання дитини: освітні та професійні колективи.

Отже, можна зробити висновок, що саме логосфери цих закладів відповідальні за розвиток логічної культури людини. Похідною логосферою є родина, в якій зростає дитина. Під час спілкування з батьками вона просто відтворює форми та засоби мислення, це відбувається підсвідомо і відіграє у подальшому житті людини головну роль. Таким чином, цілком зрозуміло, що стереотипи мислення у родинному середовищі повинні бути логічно вірними. Звісна річ, потім відбувається формування стереотипів мислення, які отримує людина під час навчання у освітніх закладах, логічна культура яких значно вища за родинну.

При закінченні освітніх закладів відбувається завершення формування логосфери. Вона продовжує своє формування протягом всього життя лише у певного прошарку населення, що займаються інтелектуальною діяльністю. Стереотипи мислення відкладаються у підсвідомості, а саме підсвідомість керує процесом мислення. Ось чому людина інколи не в змозі пояснити реальні причини своїх вчинків, хоча їй здається, що мислення відбувається за власним бажанням та сценарієм.

Свідомість підключається, коли результат виконаної роботи не задовольняє, тоді відбувається процес логічного оцінювання власних дій, своєї діяльності. Ще один випадок контрольованого мислення - момент вирішення нестандартних проблем, ситуацій; коли свідомість за допомогою логічних операцій може знайти вірне рішення.

Із зазначеного вище можна зробити висновок, що вивчення правил логічного мислення не гарантує логічно правильної поведінки людини, логічність мислення тощо. Адже знання цих правил не є запорукою автоматичного їх використання, необхідно, щоб ці правила (при багаторазовому використанні), призвели до формування правильних стереотипів мислення, які б навіть на підсвідомому рівні працювали в режимі «автопілоту».

Коли у підсвідомості людини вже сформовані неправильні логічні стереотипи мислення, виправити їх буде дуже важко. Логосфери, що оточують дитину, мають бути правильними. І справді, вплинути на логосферу родини практично неможливо, але логосфери навчальних закладів мають бути вірно організованими. Результатом створення відповідної логосфери у вищому навчальному закладі має стати формування логічної культури майбутнього спеціаліста. Чи можна навчити студента логічного мислення, логічної культури?

Формувати логічну культуру – формувати та розвивати послідовне та обґрунтоване мислення. Під культурою взагалі розуміють сукупність

довіднику міста Євпаторія наявне прізвище "Арленко", яке за словотвірною моделлю є, безперечно, українським за походженням ("Орленко"), проте в російському мовному середовищі вимовлялося з дотриманням орфоепічних норм російської мови, що закріпилося на письмі. До цієї ж групи, на нашу думку, слід віднести прізвище "Анисько", яке за моделлю є українським (порівняйте "Фесько", "Мисько", "Касько") і утворене від зменшувальної форми чоловічого імені "Онисим".

Семантико-словотвірний аналіз прізвищ допомагає отримати відомості і про те, які особові чоловічі імена були поширеними під час активного формування українського і російського прізвищевих масивів. Скажімо, хрестильне ім'я грецького походження "Євстафій" ("стійкий") дало початок багатьом прізвищам. В російській антропонімічній системі це, зокрема, "Астаф'єв", "Астахов", "Асташков", "Астасов", в українській мові – "Сташевський", "Стахович", "Стацюк", "Стасевич" тощо. Велика кількість розмовних варіантів повного імені ("Астафій", "Осташко", "Стас", "Стах") обумовила різноманітність звукового та графічного оформлення наведених прізвищ. Як зауважує О. Іліаді, дослідження слов'янських прізвищ "вимагає детального вивчення місцевих варіантів канонічних і слов'янських язичницьких імен (їх усічених варіантів, які надалі самі стають твірними для деминутивних форм). Справа в тому, що при повсякденному спілкуванні у мовленні носіїв слов'янських діалектів тієї чи іншої території всі наявні імена піддаються вагомій структурній трансформації, яка призводить до відриву від базової форми" [3, с. 252].

Поширеність прізвищ, утворених на базі імені "Євстафій" та його варіантів, пояснюється ще й тим, що у церковному календарі, за яким давали ім'я новонародженим, це ім'я зустрічається тринадцять разів – приблизно стільки ж, скільки імена "Віктор", "Герман", "Євгеній", "Захар", які є поширеними і в наш час.

Під час семантизації прізвищ слід звертати увагу студентів на необхідність комплексного застосування кількох методів, що забезпечує більшу ґрунтовність висновків. Скажімо, підрахунки частотності прізвищ, утворених від того чи іншого чоловічого імені, показують певну залежність цієї частотності від кількості згадок імені у святцях. Найчастіше у телефонному довіднику міста Євпаторія зустрічаються патронімічні прізвища, утворені від імені "Григорій" та його варіантів (тридцять чотири дні у церковному календарі), "Михайло" (двадцять два дні), "Роман" (дев'ятнадцять днів), "Петро" і "Павло" (відповідно сорок сім і сорок днів), "Василь" (тридцять п'ять днів). Показово, що там же не знайдено прізвищ, утворених від імені "Микола", проте доволі багато прізвищ, утворених від його варіантів "Нікола" чи "Ніколай" (дев'ятнадцять згадок у святцях). Це дозволяє зробити висновки про зміну оформлення імені протягом останніх століть (прізвища активно творилися з XV по XVIII століття).

Необхідно пам'ятати, що деякі патронімічні прізвища не усвідомлюються носіями мови як такі, що утворені від імен. Прізвища "Івченко", "Калінін", "Калініченко" у пересічних громадян викликають асоціації з деревами (рос. "ива", укр. і рос. "калина"). Проте звернення до словників показують, що в минулому чоловіче ім'я "Каллиник" (укр. варіант "Каленик") і його розмовний варіант "Калина" було доволі поширеним (дев'ять згадок у святцях). Його значення обумовлене двома грецькими коренями: "краса" і "перемога". [4, с. 157]

таких, що протягом тривалого часу існування зазнали суттєвих фонетичних, морфемних і графічних змін.

Уточнення значень таких прізвищ вимагає звернення до тлумачних, етимологічних, лінгвокраїнознавчих словників, їх порівняльного аналізу з антропонімічним матеріалом інших мов, зокрема російської. Студентів слід чітко зорієнтувати на те, що фонетична схожість з окремими лексемами ще не є умовою встановлення генетичного зв'язку прізвища з цими лексемами. Так, прізвища "Акулов", "Акуленко" не мають нічого спільного з назвою хижої риби "акула". Ця версія є абсолютно неприйнятною з лінгвокраїнознавчої точки зору (так само, як неможливо на слов'янському ґрунті природне творення прізвища "Дельфінов" чи "Крокодиленко"). Стосовно твірної основи прізвищ "Акулов", "Акуленко" можна навести відомості зі "Словаря современных русских фамилий": у діалектах "окула" – шахрай, той, хто вводить в оману, хвалько. [4, с. 17] Автори подають ще одне пояснення: Акул, Акула є варіантами християнського особового імені "Акіла" (в латинській мові – "орел"). Опосередковано цю можливість підтверджує існування двох форм парного жіночого імені, Акуліна та Килина, де наявне чергування у-и. До речі, українським варіантом чоловічого імені "Акула" є ім'я відомого всім гоголівського коваля Вакули.

Якщо десемантизація антропонімів є доволі поширеним, що доводять багаточисленні приклади з російської літератури та кінематографу. Скажімо, прізвище письменника К. Паустовського за звучанням є доволі віддаленим від першоджерела – латинського за походженням чоловічого імені "Фауст", яке у слов'янських мовах могло звучати і писатися як "Фавст", "Фаст" (чи не звідси Фастів?) і, нарешті, "Пауст". Адже відомим фактом є, що важкий для вимови звук "ф" часто замінювався в усному мовленні на "х": Хома чи "п": Пилип.

Прізвище одного з героїв відомого фільму "Покровские ворота" Соєв народна етимологія, скоріше за все, пов'яже з назвою сільськогосподарської культури "соє". Насправді ж воно є похідним від архаїчного імені "Псой" і звучало спочатку "Псоев". Проте звукосполука "пс" у першому складі була важкою для наших предків, і вони спростили прізвище, що призвело до його деетимологізації.

Аналогічна історія відбулася з прізвищем викладача нашого інституту. Її прізвище "Зонтова" ніяк не могло виникнути на слов'янському ґрунті саме в такій формі. Адже лексема "зонт" в російській мові з'явилася зовсім недавно і сама є результатом певного непорозуміння. Запозичення з голландської мови "зонтик" ("sonndek", буквально "дах від сонця") внаслідок особливостей написання (кінцеве -ик) сприймалося носіями мови як зменшувальна форма (порівняйте "столик"), що призвело до "відновлення", а насправді – до конструювання нової лексеми "зонт", якої не було у первинній мові.

Що ж було першоосновою прізвища "Зонтова"? Звернення до словника особових імен допомогло знайти застаріле чоловіче ім'я "Созонт". До речі, його викривлена форма "Созон" ("Сазон") дала початок іншому поширеному прізвищу – Сазонов. Прізвище ж "Созонтов" (за умови зникнення з широкого вжитку імені "Созонт"), можливо, внаслідок помилки чи описки десемантизувалося і набуло невірної зв'язку з лексемою "зонт".

До речі, багато українських і російських прізвищ несуть у своїй формі наслідки помилкового написання, зокрема, обумовленого таким фонетичним явищем, як "акання" в російському мовленні. Скажімо, у телефонному

цінностей, накопичених людством. Маємо на увазі результати як матеріальної, так і духовної діяльності людства і навіть засоби цієї діяльності. Логіка відноситься до духовного компоненту культури і втілюється певним чином у елементах матеріальної культури.

Згідно з В.М. Журавльовим, логічна культура включає в себе:

- певну сукупність знань щодо засобів мовленнєвої діяльності, її форм та законів;

- вміння використовувати ці знання у практиці мислення, оперувати поняттями,

- вільно виконувати логічні операції;

- будувати умовиводи, доводити та спростовувати;

- навички аналізу думок;

- знаходження логічних помилок та виправлення їх.

Г.О. Лаврешиної стверджує, що логічна культура – це складне особистісне новоутворення, що вміщує в собі високу розумову активність, здатність глибоко усвідомлювати логіку засвоєного матеріалу, причиново-наслідкові зв'язки вивчених явищ, операції критичного мислення, логічні прийоми і методи наукового мислення, вміння абстрагувати, узагальнювати, робити висновки. Основою механізму формування логічної культури є складні зв'язки між пізнавальними прагненнями та діяльністю, між інтелектуальним та емоційно-вольовим у структурі змісту цього багатогранного особистісного утворення.

О.В. Тихомирова визначає такі компоненти сучасної логічної культури:

- вміння ясно та чітко формулювати свої думки (мається на увазі словесне висловлювання наукових понять та суджень, адже, на думку автора., логіка забезпечує нас методологією певних понять, кодифікує помилки);

- вміння логічно розмірковувати, обґрунтовувати свою думку;

- вміння правильно формулювати питання та надавати адекватні відповіді;

- культуру участі у раціональній дискусії, науковому диспуті. [5, 40].

Необхідними логічними вміннями для вчителя є: критичне мислення, оцінювання, вміння ставити запитання, класифікувати та синтезувати поняття, вміння вести дискусію тощо. Означені вміння надають змогу виконувати наступні логічні операції: аналіз, порівняння, конкретизація, узагальнення. Визначаючи необхідність формування логічної культури, слід окреслити компоненти її структури, що забезпечують формування зазначених вмінь:

1. Мотиви розумової діяльності (інтерес до навчання, допитливість, любов до знань, бажання мислити, прагнення довести, схильність до абстрактного мислення);

2. Знання, що є основою логічної грамотності;

3. Логічне мислення;

4. Розумова активність;

5. Самоконтроль та самооцінка.

Усі ці компоненти мають бути розвинені під час навчання у ВНЗ з урахуванням необхідних педагогічних умов як засобів реалізації завдань освіти в сучасному житті суспільства, умов, спроможних прискорити процеси видозмін в освіті. На наш погляд, педагогічний процес стає ефективним та гармонійним, якщо повністю відтворюється завчасно спроектована педагогічна технологія, тобто чітко сформульовані дидактичні завдання разом з адекватною технологією їх вирішення, що дає можливість перетворити

навчально-виховну роботу на цілеспрямований процес роботи педагогічного колективу. Під педагогічними умовами, що сприяють ефективності засвоєння логічних вмінь, ми розуміємо «зовнішні стосовно особистості учня (або студента) обставини середовища навчання і виховання, що є причиною якісних змін особистості учня (або студента)» [4, 80]

Формування логічної культури майбутнього вчителя, обізнаного щодо логічних вмінь, у масштабі гармонійного педагогічного процесу, можливе лише у випадку виконання наступних умов:

- здійснення діагностики сформованості логічної культури у студентів;
- розробка теоретичних основ педагогічної діяльності у певній системі, які сприятимуть підвищенню логічної культури як частини педагогічної;
- накреслення напрямків підвищення педагогічної та логічної культури студентів та диференційована їх підготовка.

Виконання цих умов пов'язане з вирішенням багатьох завдань. Ось деякі з них: обґрунтувати критерії та показники сформованості логічної культури студентів, розробити систему підготовки студентів. За Г.Ю. Лаврешиною критеріями сформованості логічної культури є соціальний досвід, творчі здібності, спрямованість особистості, форми відображення й відповідні їх показники (знання та вміння, способи розв'язання пізнавальних задач, інтереси та мотиви пізнавальної діяльності, рефлексивна позиція.) Ступінь виявлення цих критеріїв свідчить про рівень сформованості логічної культури в учнів.

За означеними критеріями розглядають рівні логічної культури: "копіювально-відтворювальний, відтворювально-дослідницький, творчий". Основною ланкою, яка дозволить вирішити практичні завдання якісних змін у оволодінні студентами логічною культурою, є розробка педагогічних умов. Саме з позицій цих умов можна визначити методичні рекомендації для педагогів, у їх розробці яких важливу роль відіграє особистісний підхід.

Необхідно, щоб підготовка студентів дозволяла зорієнтувати всі компоненти навчально-виховного процесу на досягнення бажаного результату. Це важливо для організації технології навчання майбутніх педагогів, для розуміння взаємозв'язку між компонентами навчально-виховного процесу, якими є викладач, студент, зміст, методи навчання, умови організації навчання, засоби навчання, методи стимулювання та мотивації особистості студента в процесі навчання, мета та результат.

Формування логічної культури у логосфері вищого навчального закладу стає можливим, якщо послідовно втілювати структурування навчального матеріалу, виокремлення змістовних компонентів, розв'язання проблемних завдань, стимулювання мислення за допомогою міжпредметних завдань. Ми вважаємо, що педагогічними умовами формування логічної культури у логосфері ВНЗ в цьому випадку є:

- активізація процесів рефлексії та логічних дій студентів (майбутніх вчителів) у навчальній роботі;
- систематичне здійснення логіко-дидактичного аналізу навчального матеріалу для застосування між предметних завдань, які стимулюватимуть логічне мислення студентів;
- поетапне формування пізнавального інтересу;
- використання цікавого матеріалу, адекватного змісту освіти з орієнтацією на мотиваційну сферу студентів, як засобу формування пізнавального інтересу,

2. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии / Владимир Николаевич Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 210 с.

3. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.

4. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас: практ. рук. / Макс Люшер; пер. с нем. Е. Назарян. – М.: Нипро, 2008. – 252 с. – (Классики нового направления).

5. Luscher-Test. Color-Diagnostic / M. Luscher. – Luzern.: Color-Test, 2008. – 90 p.

УДК 811.161.2'373.2

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ СПЕЦКУРСУ "АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОНОМАСТИКИ"

*Обухова Валентина Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та російської філології
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Парадигма гуманітарної освіти вимагає підготовки фахівців, для яких постійне поглиблення професійних знань є не обов'язком, а внутрішньою потребою. Той, хто багато знає, хоче знати ще більше. Саме тому підвищення рівня лінгвістичної компетенції студентів під час вивчення матеріалу спецкурсів і спецсеминарів є дуже важливим для подальшого професійного зростання вчителів української мови та літератури. Шляхи і форми виконання цього завдання залежать від специфіки дисципліни, що викладається, від її місця у навчальному процесі.

Мета статті – показати можливості спецкурсу "Актуальні проблеми ономастики", який вивчається студентами-філологами на четвертому курсі, для вироблення навичок комплексного аналізу ономастичної лексики. Оскільки власні імена дуже активно вживаються у мовленні, це питання пов'язане з практичними проблемами суспільства.

Застосування методу структурно-семантичного аналізу вимагає від студентів актуалізації знань, отриманих у процесі вивчення дисциплін "Вступ до мовознавства", "Сучасна українська літературна мова", "Старослов'янська мова", "Основи наукових досліджень" тощо. Це, в свою чергу, зміцнює міждисциплінарні зв'язки, допомагає студентам відчутти системний характер мовних процесів.

Для здійснення аналізу пропонуються прізвища з телефонного довідника міста Євпаторія, а також прізвища відомих письменників, літературних героїв тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на те, що прізвища вживаються в усіх сферах суспільного життя, більшість носіїв мови не замислюється щодо їх семантики або тлумачить значення прізвищ помилково. Особливо це стосується прізвищ з непрозорою семантикою чи

популярність); зелено-жовтий (сепаративність, відомість); та синьо-червоний (інтегративність, товариськість). В ході подальшої консультативної роботи провідний стиль поведінки співставляється з обраним (чи обраними) варіантами життя за В. М. Дружиніним. Завдяки цьому можна на першій же консультації припустити, через що виникають психологічні труднощі в житті клієнта.

Поєднання стилів поведінки за М. Люшером з обраним «варіантом життя» за В. М. Дружиніним в індивідуальному житті особистості заслуговує на детальніше емпіричне вивчення.

Резюме. В статті висвітлено досвід використання повного тесту М. Люшера в індивідуальному психологічному консультуванні та показано можливості у екзистенційному підході до консультування: усвідомлення свободи та власних можливостей, прийняття відповідальності. Проаналізовано теоретичні відмінності колірного («простого») та особистісного або екзистенційного вибору (за Д. О. Леонтьєвим). Стилі поведінки людини за М. Люшером: співставляються з варіантами життя за В. М. Дружиніним: життя як підготовка до життя, життя як творчість, життя як досягнення мети, «життя як сон», «життя за правилами», життя як витрачання часу та «життя проти життя». **Ключові слова:** колірний вибір, повний тест М. Люшера, індивідуальне психологічне консультування, інтегративність – сепаративність, директивність – рецептивність, константність – варіативність, стиль життя.

Резюме. В статье рассматривается опыт использования полного теста М. Люшера в индивидуальном психологическом консультировании в связи с возможностями экзистенциального подхода в консультировании: осознании свободы и собственных возможностей, принятие ответственности. Проанализированы отличия между цветовым («простым») и личностным или экзистенциальным выборами (по Д. А. Леонтьеву). Стили поведения по М. Люшеру сопоставляются с вариантами жизни по В. Н. Дружинину: жизнь как подготовка к жизни, жизнь как творчество, жизнь как целодостижение, «жизнь как сон», «жизнь по правилам», жизнь как трата времени и «жизнь против жизни». **Ключевые слова:** цветовой выбор, полный тест М. Люшера, индивидуальное психологическое консультирование, интегративность – сепаративность, директивность – рецептивность, константность – вариативность, стиль жизни.

Summary. In this article is covered experience of using M. Luscher's full test for individual psychological consulting and are shown possibilities of existential approach of consulting: understanding of freedom and proper potentialities, taking of responsibility. Were analyzed theoretical differences between color ("simple") and personal or existential choice (by D. O. Leontjev). Behavioral styles by M. Luscher are compared with variants of living by V. N. Drujinin: life as a preparation for life, life as a creativity, life as a goal attainment, "life as a dream", "living by rules", life as time spending and "life against life". **Keywords:** choosing of colors, M. Luscher's full test, individual psychological consulting, integrability – separability, directivity – receptivity, variability – constancy, life style.

Література

1. Вінс В. А. Екзистенційний вибір особистості в практичній діяльності психолога-консультанта // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент [збірник наукових праць] / В. А. Вінс. – Вип. 9. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 157-164.

- забезпечення повного розуміння навчального матеріалу
- врахування психофізіологічних особливостей кожного студента;
- урахування вікових особливостей;
- зрозумілий виклад, що скорочує витрати часу;
- обізнаність з термінами та символами;
- індивідуальність завдань.

Вчитель логіки має викладати новий матеріал на базі іншого предмету. Для цього можна використовувати пресу, художню літературу. Залежно від характеру матеріалу з логіки на перший план може вийти або лекційна форма подання матеріалу, або викладення у вигляді бесіди. Форми думок та прийоми мислення мають вивчатися у такому вигляді, у якому вони подаються у практиці нашого мислення, адже правильним ми називаємо мислення, що вірно відтворює об'єктивну дійсність. Глибоке, всебічне відтворення дійсності неможливе, якщо мислення позбавлене послідовності, визначеності та обґрунтованості.

Вивчення логіки має опиратись на знання, здобуті раніше, адже студенти несвідомо користувались правилами логіки у практиці свого мислення ще під час навчання у школі. Наприклад, у процесі оволодіння граматику учень аналізує та синтезує (розбір речення та його складання). Вивчення логіки має сприяти успіхам студентів і з інших дисциплін. Між викладачем логіки та предметниками має бути постійний контакт. Перегляд робіт студентів з інших предметів надасть викладачеві логіки багатий матеріал для добору прикладів логічних помилок з різних тем курсу. Такого типу приклади викличуть інтерес до курсу логіки та допоможуть зрозуміти їм практичне значення цієї дисципліни. Лише за таких умов її вивчення може сприяти підвищенню культури мислення, допомогати учневі оволодіти відомими прийомами аналізу думок з боку її побудови. Можна розвивати навички з логіки безпосередньо під час вивчення спецкурсу з логіки Крім того, «елементи логічної культури мають бути вилетеними у живу тканину пізнавальних процесів» [2, 30], тоді людина, засвоюючи цю площину, засвоюватиме і логічну культуру. Мається на увазі чітка взаємодія викладача логіки з іншими викладачами-предметниками. Безперечно, логічна культура передбачає ціннісне ставлення до оволодіння логікою мислення а також теоретико-практичну готовність студентів. Змістом логічної культури є прагнення до самовдосконалення, до рефлексії власних дій, що пов'язана з прагненням вчителя до аналізу, узагальнення, осмислення роботи. Формуванню логічної культури у вищих навчальних закладах сприятиме мотиваційний компонент, який має бути сформований у студентів викладачем.

Висновки. Навчити логіки – тобто навчити логічних правил, яким підпорядковується логічне мислення, навчити вміння аналізувати, критично мислити, оволодіти знаннями з логіки, але й уміти постійно та свідомо користуватися ними на практиці під час мисленнєвої діяльності. Адже зрозуміло, що лиш за умови теоретичного накопичення знань з логіки, логічна культура автоматично не сформується. Таким чином, майбутній спеціаліст, який володіє теорією науки логіки та прийомами логічного аналізу, та використовує знання на практиці, матиме можливість зробити предметом дослідження думку не лише в аспекті її змісту, але й у аспекті її побудови, тобто форми.

Перспективи подальших досліджень. Постають питання: на якій стадії та в яких формах повинні подаватися логічні знання студентам, як на основі отриманих знань сформувати вміння та навички логічного мислення, які у подальшому розвитку перетворяться на стереотипи мислення? Яка форма подачі знань під час педагогічного процесу є більш доцільною для формування логічної культури: лекційна або різновид бесіди з елементами письмових блоків матеріалу? Саме вирішення цих питань і є метою розділів нашого подальшого дослідження.

Резюме. У статті акцентується увага на необхідності формування логічної культури майбутніх вчителів під час професійно-педагогічної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Розкрито сутність логічної культури та поняття логосфери. У статті також розкриваються педагогічні умови формування логічної культури під час навчання студентів у логосфері вищого навчального закладу. **Ключові слова:** логосфера, вищий навчальний заклад, майбутній спеціаліст..

Резюме. В статье акцентируется внимание на необходимости формирования логической культуры будущих учителей во время профессионально-педагогической подготовки в ВУЗ. Раскрыто сущность логической культуры и логосферы ВНЗ. В статье также представлены педагогические условия формирования логической культуры во время обучения студентов в логосфере высшего учебного заведения. **Ключевые слова:** логосфера, высшее учебное заведение, будущий специалист.

Summary. In the article the accent is on the necessity of the logical culture's forming during the preparing of the future students at high educational institutions. The explanation of the logical culture and logospheres is in the article too. The pedagogical conditions of the logical culture's forming of students (in the logospheres of high educational institutions) are described too.

Література

1. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – К.: Высшая школа, 1986. – 200с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300с.
3. Прокопчук В.С. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В.С. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 2. – С. 136-140.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник [для ВНЗ] / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335с.

активності людини переноситься в сферу дозволу та споживання. Розваги заповнюють наше життя новими незвичайними враженнями, дають можливість надбати минуле та витратити теперішнє. Отже, людина, яка заповнює (структурує) час подіями, живе у зовнішньому житті – вона наповнює зовнішніми враженнями свій внутрішній світ, бо не має розвиненої уяви та не прагне втілити її плоди в слово або предмет. На нашу думку, цей варіант життя відповідає синьо-червоному стилю життя за М. Люшером (інтегративність).

Життя проти життя спостерігається у людей, які дітьми пережили насильство, через що вже у дорослому віці вони відсторонені від нормального людського спілкування, не можуть адекватно адаптуватися до життя, жорстоко ставляться до власних дітей та взагалі порівняно легко звжаються на насильство стосовно інших людей, яким не співчуває. Цей варіант життя не має аналогу серед стилів життя за М. Люшером, оскільки він стосується лише осіб, які перенесли серйозну психологічну травму.

Наприклад, вибір клієнта за таблицею синіх кольорів (поведінка стосовно значущих партнерських взаємин – коханих, друзів, рідних) є таким: 4, 2 або 2, 4, тобто виявлено сепаративність стосовно близьких взаємин – така людина встановлює певну дистанцію з партнером та прагне бути самостійним, навіть самодостатнім. Такий стиль поведінки, за М. Люшером, називається зелено-жовтим (відомість). За таблицею зелених кольорів (саморегуляція та Я-ідеальне): 3, 4 або 4, 3 – варіативність або червоно-жовтий стиль у сфері саморегуляції (популярність). За таблицею червоних кольорів (активність та реакція на виклики, подолання зовнішніх труднощів): нерегулярний вибір (найбільш емоційно напружена сфера), але в попередньому діагностуванні – 2, 4, тобто теж зелено-жовтий стиль (відомість). За таблицею жовтих кольорів (очікування від майбутнього): 2, 1 – константність або елітарність. Таким чином, беручи до уваги вибір таблиці основних кольорів – теж сепаративність – 2, 4, узагальнено переважає зелено-жовтий стиль життя, тобто клієнту властиве прагнення піднятися на вищу сходинку суспільного життя, можливо, творча мотивація (уточнюється в процесі консультування). Але звертає на себе увагу суперечність стилів поведінки за зеленою (варіативність) та жовтою (константність) таблицями – це свідчить про одночасне бажання бути популярним, добитись визнання через недостатню впевненість в собі та самоповагою й задоволеністю життям впевненої в собі людини.

В ході консультування виявилось, що ця особа живе за варіантом «життя як творчість», який пов'язаний з сумнівами на внутрішніх суперечностях і не дає жодних гарантій, але саме в цьому «варіанті життя» людина реалізується як творча особистість. Варто зазначити, що в багатьох випадках зелено-жовтий стиль поведінки за М. Люшером поєднується з «життям як творчість» за В. М. Дружиніним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Діагностика повним тестом М. Люшера дає психологу-консультанту матеріал для побудови гіпотез стосовно особливостей поведінки клієнта в чотирьох основних сферах: партнерських взаємин, саморегуляції та подолання внутрішніх протиріч між Я-реальним та Я-ідеальним, активності та реакції на зовнішні труднощі та очікувань від майбутнього. Узагальнюючи отриману інформацію, в більшості випадків, можна виділити провідний стиль поведінки людини за М. Люшером: червоно-зелений (директивність); синьо-жовтий (рецептивність); синьо-зелений (константність, елітарність); червоно-жовтий (варіативність,

причини активне життя позаду. Найчастіше прагнення до досягнення мети поєднується з прагненням влади, завдяки якій стає можливим певне керування та вплив на навколишнє, пришивається досягнення будь-яких результатів. Головне – досягти бажаної мети, стати переможцем. Культ людини, яка обрала шлях успіху, досягнення мети – найпоширеніший, на думку В. М. Дружиніна [2], в індустріальному та постіндустріальному суспільствах. Але, на думку дослідника, проблема в тому, що більшість наших цілей є проявами несвідомого, більш того – ті з них, які більш віддалені у часі, є найбільш ірраціональними та вимагають максимуму сил для їх досягнення. Крім того, ілюзія повної керованості власним життям та світом взагалі принесла досить багато біди. Цей варіант життя найбільше нагадує червоно-зелений стиль життя за М. Люшером (директивність).

Варіант «життя як сон» передбачає відчуття нереальності «зовнішнього життя», що поєднується з відчуттям реальності єдино бажаного «внутрішнього життя», але, на відміну від творчого життя, у такої людини відсутні прагнення до створення нового (ідей, образів, формул, текстів та ін.) та внутрішня активність. «Життя як сон» – це наближення до найпростіших форм буття, повернення у дитинство, прагнення повернутися в світ, де не було проблем, болю, тривоги, а були спокій та блаженство. Тобто, це прагнення повернутись у власне минуле – у дитинство. Людство вигадало досить багато способів відчуття стану приємного сну, зануритись у краще життя: езотеричні школи, секти, школи «вчителів життя», техніки зміненої свідомості, крім того, алкоголь та наркотики, надмірне захоплення белетристикою, телебаченням, музикою, комп'ютерною «віртуальною реальністю» (ігри, інтернет) та ін. Для такої людини є бажаним «життя-гомеостаз», в якому відсутні емоційні травми та напруження, а світ є простим, дружнім та зрозумілим. Вищезазначений варіант життя нагадує синьо-жовтий стиль життя за М. Люшером (рецептивність).

«Життя за правилами» підпорядковується правилам, регламенту, ритуалу, зовнішньому сценарію, тому не треба будувати плани чи думати про перспективи. Людину позбавлено тягаря вибору: в будь-якій ситуації вона знатиме, як чинити, або якщо не знатиме, то їй підкажуть авторитетні люди. Життя розділяється на «регламентоване» та «нерегламентоване», але друга частина займає все менше і менше місця. Крім ситуаційних ритуалів існують тривалі ритуали – традиційні сценарії життя, що написані за нас, до нас та для нас. Такі ритуали охоплюють порядок та особливості подій протягом років, десятиліть та життя в цілому. Людина, яка живе по правилам, функціональна: вона має бути хорошим працівником, чоловіком та батьком, законослухняним громадянином та ін. Під кінець життя така людина відчуватиме душевний комфорт та усвідомлення неадаремно прожитого життя. Але водночас, вона мусить мислити та почуватись за правилами, тобто вона позбавлена автономії та оригінальності власного душевного життя: змушена відчувати традиційні почуття, точніше – «правильні». «Життя за правилами» – це життя більшості, найдавніша та найстійкіша форма буття людей, бо саме цей варіант гарантує довге та правильне життя. Цей варіант життя найбільш подібний до синьо-зеленого стилю життя за М. Люшером (константність).

Життя як витрачання часу характеризується відсутністю минулого та безкінечністю теперішнього. Цей варіант життя надає повну свободу у зовнішній реальності для авантур, спроб, подорожей та ігор. Основний акцент

УДК 159.98

ВИКОРИСТАННЯ ПОВНОГО ТЕСТУ М. ЛЮШЕРА В ІНДИВІДУАЛЬНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

Кучеренко С. В.,

к.психол.н., в.о.доцента кафедри психології
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Актуальність проблеми психологічної діагностики в індивідуальному психологічному консультуванні не викликає сумнівів, оскільки від ефективності діагностики залежить результат всієї консультативної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. А. Вінс розглядає екзистенційний вибір особистості в практичній діяльності психолога-консультанта [1]. Оскільки в основі тесту Люшера покладено особистісні детермінанти колірного вибору, то важливо розглянути категорію вибору в психології. Вибір, за Д. О. Леонтьєвим, визначається як внутрішня діяльність з конструювання основ і смислових критеріїв для співставлення наявних альтернатив і здійснення цього співставлення у внутрішньому плані [3]. Вченим виділено три типи вибору: простий, смисловий та особистісний або екзистенційний вибір.

Простий вибір виявляється в ситуації порівняння декількох альтернатив на основі відомого суб'єкту критерія, який не завжди може бути чітко сформульований. Так, колірний вибір можна віднести до простого, оскільки особа обирає колір, який премніший за інших та ранжує таким чином кольори восьмиколірного субтесту М. Люшера [5] чи обирає один колір з пари (за таблицями синіх, зелених, жовтих та червоних кольорів).

З більш складним різновидом вибору ми стикаємося тоді, коли критерії для порівняння альтернатив не подані й людині самій належить їх конструювати [1]. Суб'єкт має знайти спільну основу для порівняння якісно різних альтернатив і сформулювати критерії оцінки цих альтернатив, залежно від яких альтернативи набувають той чи інший сенс. Наприклад, вибір професії, шлюбного партнера, місця проживання, товару та інше. Такий різновид вибору автор типології називає смисловим вибором.

Найбільш складний різновид вибору має місце в критичних життєвих ситуаціях, коли суб'єкту не подані ні самі альтернативи, ні критерії для їх порівняння. Цей різновид вибору Д. О. Леонтьєв [3] називає особистісним або екзистенційним вибором. Такий вибір люди здійснюють не часто, а дехто можливо ніколи й не здійснює.

Таким чином, екзистенційний вибір представлений як задача і як проблема, яка вирішується кожною особою індивідуально. Ще відомий російський психолог О. О. Кронік [1] запропонував подвійну – цільову та причинну детермінацію подій індивідуального життя: все відбувається або «для того, щоб», або «через те, що». Відповіді на ці два питання, як правило, і складають зміст індивідуальних психологічних консультацій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою дослідників та психологів-консультантів насьогодні залишаються можливості використання повного тесту М. Люшера як інструменту діагностики особистості, залежно від результатів якої будується стратегія подальшої консультативної роботи.

Формулювання цілей статті. Метою написання статті є розгляд можливостей використання повного тесту М. Люшера в процесі індивідуального психологічного консультування екзистенційної спрямованості.

Виклад основних результатів дослідження. Розглянемо варіанти екзистенційних виборів за В. М. Дружиніним [2]. Дослідник вважає, що існують незалежні від особи, винайдені людством та відновлювані у часі (наступними поколіннями) варіанти життя. Залежно від конкретних обставин життя, людина може обрати той чи інший варіант, але він може бути йому і нав'язаний. Тобто поняття «варіант життя» – це цілісна психологічна характеристика індивідуального буття та визначається типом ставлення особи до життя. Варіант життя, таким чином, типизує особистість, надає їй рис представника певного життєвого особистісного типу. Можлива зміна варіанту життя, залежно від обставин чи подібності варіантів між собою.

Автор виділяє сім «варіантів життя» [2]: життя як підготовка до життя (життя починається завтра), життя як творчість, життя як досягнення (гонка за видноколом), «життя як сон», «життя за правилами», життя як витрачання часу та життя проти життя.

За М. Люшером, саморегуляція – провідний важіль в побудові власного життя [4]. Людська доля більше залежить від стилю життя, ніж від зовнішніх соціально-політичних факторів. Дослідник виділяє шість стилів життя:

- 1) червоно-зелений стиль (директивність, могутність);
- 2) синьо-жовтий стиль (рецептивність, потреба в любові);
- 3) синьо-зелений стиль (константність, елітарність);
- 4) червоно-жовтий стиль (варіативність, популярність);
- 5) зелено-жовтий стиль (сепаративність, відомість);
- 6) синьо-червоний стиль (інтегративність, товариськість).

Червоно-зелений стиль проявляється у прагненні бути могутнім та володарювати. Через невпевненість у собі, людина прагне довести собі та іншим, що здатна досягти успіху. Прагнення до влади проявляється у багатьох – керівників, кар'єристів, політиків, бізнесменів та простих людей. Партнерські стосунки також можуть зазнавати впливу прагнення до влади: бажання підкорити партнера або прагнення до володіння всім. Влада обов'язково супроводжується знаками престижу: коштовними речами, нерухомістю та ін. Єдине, чого не вистачає представнику цього стилю життя, так це душевної любові, тому що насправді його ніхто не любить.

Синьо-жовтий стиль життя проявляється в прагненні до захищеності, піклування та любові. Найчастіше він характерний як для тих, кому в дитинстві не вистачало любові, так і для тих, хто розпечений любов'ю, тому що він не усвідомлює, що любов – це діяльність, що передбачає взаємну увагу та піклування. Тобто, така людина звикла приймати любов, а не любити самому. Такий стиль життя представлений трьома шляхами, найбільш розповсюджений з яких – постійний пошук ідеального кохання, що реалізується або в постійній зміні партнерів, або у втечі до світу фантазій та мрій. Другий шлях обирають чутливі естети: їх любов більше не розповсюджується на партнерів, бо вони можуть розчарувати, а віддається прекрасному – мистецтву, подорожам. Третій шлях імітує справжню любов, бо передбачає односторонню відданість: він не хоче і не може брати. Така людина переконана, що щоб бути коханим, треба обов'язково бути готовим допомогти об'єкту любові, але ця допомога нав'язується.

Для синьо-зеленого стилю життя характерна самоповага та задоволеність життям. Для цього треба жити в згоді з власними переконаннями. Для цього стилю життя характерна поведінка, що відповідає високим етичним та естетичним критеріям, але справжню якість життя елітарна людина вбачає не в модних речах, а в цінностях, що перевірені часом. Така самоповага виключає почуття неповноцінності, оскільки він здобув внутрішній спокій, він задоволений життям. Крім того, представник еліти нічого не виставляє на показ: майна, знань, звань чи ін.

Червоно-жовтому стилю властиве прагнення бути на виду, бути відомим, популярним, він виразник (транслятор) популярних думок. Прихованою мотивацією такої поведінки є страх бути знехтуваним та слабка впевненість в собі, невпевненість у здатності добитись визнання.

Для зелено-жовтого стилю життя характерне прагнення піднятися на вищу сходинку суспільного життя. Спочатку людина прагне особистої слави або бути кращим за когось. Деякі з них мотивуються творчістю, створенням гармонії.

Синьо-червоний стиль життя проявляється у спілкуванні з багатьма людьми. Стиль життя такої людини не притягує до себе суспільної уваги, оскільки він є звичайним. Вони є миролюбними, цікавими та відвертими співрозмовниками.

Співставимо стилі життя за М. Люшером з варіантами життя за В. М. Дружиніним [2]. *Життя як підготовка до життя* («життя починається завтра») передбачає, що теперішнє набуває сенсу для людини лише у зв'язку з майбутнім, що сприймається як справжнє, насичене життя. Тобто, майбутнє життя справжнє, насичене та повнокровне є надцінним, а життя теперішнє, актуальне знецінюється. Такий варіант життя властивий підліткам та юнакам, які ще знайшли власного шляху, або людям, що переживають критичні періоди. Припустимо, що такий варіант життя можна співставити з червоно-жовтим стилем життя за М. Люшером (варіативність).

Життя як творчість передбачає створення нової реальності, що є кращою та привабливішою за актуальну. Для такої людини не існує минулого та майбутнього, бо минуле недоступне, майбутнє невідоме, є лише теперішнє, але й воно не має ніякого значення порівняно з вічністю, що відкривається у творчості. Творча людина є самодостатньою та залежить лише від власної ініціативи, але суспільство прагне якнайбільше завадити їй реалізувати власні задуми, постійно вимагаючи від неї виконання нових обов'язків. Але такі люди знаходять спосіб відмежовуватись від активного зовнішнього життя тим, що є відстороненими щодо родинних справ, суспільних та службових обов'язків, не прив'язані до певного місця чи часу. Життя такої людини поділено на «життя зовнішнє» та «життя внутрішнє», що є єдиною справжнім для суб'єкта. Опис цього варіанту життя найбільш нагадує зелено-жовтий стиль життя за М. Люшером (сепаративність).

Життя як досягнення мети (гонитва за видноколом) добре описано А. Маслоу як спосіб життя людини, яка самоактуалізується. Це людина дії, яка обрала шлях «зовнішнього життя» – прагне досягати мети, що знаходиться десь ззовні. Мета як бажаний результат вимагає постійного напруження сил, але після того, як її досягнуто, попереду виникає ще привабливіша мета. Таким чином, для людини, яка досягає мети, немає теперішнього, бо всі її зусилля й думки спрямовано у майбутнє, поки вона діє, та у минуле, якщо через певні