Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти
Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск тридцять дев'ятий. Частина 1.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 06.05.2013. Підписано до друку 01.05.2013.
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 дев'ятий
Частина 1

Ялта
2013

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 1 травня 2013 року (протокол № 23)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.39. – Ч.1. – 292 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**
Н. В. Горбунова	**- профессор, доктор педагогічних наук;**
М. Ф. Фурсов	**– професор, доктор психологічних наук**

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

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

Рецензенти:

Карпова Е. Е. – доктор педагогічних наук, професор, Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Ушинского;

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

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

Клименюк Ю. М. ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ…… **219**

Басенко Г. Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА…….. **227**

Погребняк Н. М. ОСНОВНІ РІВНІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ…… **233**

Деснова І. С. СІМ’Я ЯК ОСЕРЕДОК ПЕРВИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ……. **239**

Горбуліч І. О. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ…… **245**

Абрамова И. В.
Калашник К. И. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ…… **252**

Парасєй А. О. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ… **257**

Турчина Л. А. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ……. **264**

Харланова Т. М. РОЗВИТОК КАР’ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ……... **270**

Цідило І. М. ARTIFICIAL INTELLIGENCE: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ…….. **272**

Особов І. П. ДІАГНОСТИКА КРЕАТИВНОСТІ ЯК ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП В ЇЇ ФОРМУВАННІ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ…… **279**

Большаков А. П. ***Мусаев К. Ф.***	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ……..	**134**
Герлянд Т. М.	ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПТНЗ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ…….	**140**
Комурджи Р. З.	СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ДИРИЖЕРА……..	**147**
Романюк І.	ПЛАНУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УПРАВЛІНСЬКОМУ ЦИКЛІ – «НАВЧАЛЬНИЙ РІК»……	**162**
Путінцев А. В.	СУТНІСТЬ ПРОФЕСОНАЛІЗМУ ТА ГОЛОВНІ ЯКОСТІ СУЧАСНОГО ПІДПРИЄМЦЯ……	**166**
Фазан Т.	ТРАДИЦІЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ПРИ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРЯХ ПОЧ. XIX СТ……	**174**
Мося I. А.	ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ…….	**180**
Моцовкина Е. В.	РОЛЬ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УКРАИНЕ…….	**187**
Желанова В. В.	НАУКОВІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ФЕНОМЕНУ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ…….	**193**
Yenygen D. V.	PEDAGOGICAL CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE NETHERLANDS……...	**200**
Кузьмина Р. И.	ПРОДУКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ИНДИКАТОР ОДАРЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА……	**205**
Бекетова Е. С.	ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА С ПОЗИЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО ПСИХОЛОГА….	**212**

УДК 378.064 : 379.85

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Матвіїв-Лозинська Ю. О.,
викладач англійської мови
Львівський інститут економіки і туризму

Постановка проблеми. В останні роки туризм набуває все більшого розвитку. У сучасних умовах зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з туристичної галузі у вищих навчальних закладах. Проте необхідно брати до уваги не лише навчальний процес в межах аудиторії, а й за її межами. Позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, а може бути й окремим елементом у процесі підготовки майбутнього фахівця.

Забезпечення гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця туризму неможливе без реалізації комплексного підходу організації позааудиторної діяльності студентів, зокрема формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу; стимулювання потреби у набутті знань і професійної майстерності; виховання професійної культури на основі полікультурних, історичних, географічних та спеціальних професійних знань, формування умінь діалогічного та міжкультурного спілкування тощо.

Визначення змісту, методів і форм виховної позааудиторної діяльності у підготовці майбутніх фахівців сфери туризму передбачає цілісність процесу виховання в туризмі і взаємозалежність його компонентів, причому туристське виховання керується виховною метою як реалізацією принципів та закономірностей виховання. Умовами ефективної організації виховної роботи в позааудиторній діяльності є її професійне спрямування, формування професійної культури та здатності до міжкультурного спілкування у полікультурному середовищі, мотивації інтересу до професійних та загальнолюдських цінностей тощо. Однак рівень професійної підготовки в процесі позааудиторної діяльності, зокрема у сфері туризму та в умовах міжнародного співробітництва, не повністю задовольняє вимоги сучасного полікультурного суспільства та ринку. На сьогоднішній день існує невідповідність між потребою полікультурного виховання майбутніх фахівців з туристичної галузі у процесі позааудиторної роботи та реальним станом їх теоретичного та методичного обґрунтування у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз стану дослідження цієї проблеми в педагогічній науці показав, що в літературі неодноразово вказувалося на необхідність розробки теоретичних основ та комплексу позааудиторної діяльності для майбутніх фахівців з туристичної галузі. Близькими є дослідження щодо позааудиторної діяльності у виховному аспекті, які проводили Р.М. Абдулов (організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності), Г.В. Троцко (теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах), О.Р.Медведєва (формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі), Л.В. Кондрашова (позааудиторна робота з педагогіки в педагогічному інституті), забезпечення туристичної галузі кадрами (І.Дрогов, Н.Хмілярчук, Л.Поважна, Н.Фоменко, Г.Цехмістрова, Т.Левченкова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У процесі дослідження проблематики позааудиторної діяльності ми побачили, що багато науковців використовують споріднені поняття позааудиторної та позанавчальної діяльності. Проте, ці поняття відрізняються за своєю суттю.

За О. Гаврилюк «Позааудиторну роботу у вищому туристичному навчальному закладі можна розглядати як сукупність навчально-виховних заходів, що є невід'ємною складовою у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з туристичної галузі і здійснюється з метою створення умов для інтелектуального, духовного та професійного розвитку студентів і їх самореалізації» [1].Специфіка позааудиторної діяльності полягає у готовності, на добровільній основі, майбутніх спеціалістів до організації та ведення освітньої діяльності за межами навчального закладу в якості продовження процесу навчання.

Позанавчальна виховна діяльність, як вважає Шехавцова передбачає: «…створення умов для всебічно розвинутої та творчої особистості, формування полікультурної особистості, а також залучення студентів до національно-культурних традицій та цінностей нашої країни та національно-культурної самоідентифікації в полікультурному світі», за умови, що проблема розглядається з позицій особистісно орієнтованого підходу та гуманістичної освіти. [6, с.98]

Незважаючи на вагомі результати у даній галузі, організація позааудиторної роботи, зокрема її форми та методи не були предметом спеціального педагогічного дослідження, що і зумовило вибір теми пропонованої статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – дослідити особливості форм та методів позааудиторної діяльності та виокремити найбільш ефективні для майбутніх фахівців з туристичної галузі.

Відповідно до мети виховна робота у вищому навчальному закладі покликана вирішити ряд конкретних соціально-педагогічних завдань, а саме:

– глибоке й усебічне опанування історії та культури свого народу;

– формування уявлення про розмаїття культур в Україні та світі, розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів, і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних розходжень, що забезпечують прогрес усього людства й сприяють самореалізації окремої особистості;

– створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів;

– розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур;

– виховання в дусі миру, розвиток етнотолерантності;

– формування усвідомлених позитивних ціннісних орієнтацій особистості щодо культурної спадщини України;

– виховання поваги до історії та культури інших народів: створення полікультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;

– формування здатності студента до особистісного культурного самовизначення [4, с. 41].

Бачинська Н. Я.	СИСТЕМА ВПРАВ З ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ….	**69**
Кумпан М. Б.	АНАЛІЗ СТАНУ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ГІМНАЗІЙ……..	**76**
Прокоф'єва М. Ю.	КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……...	**80**
Чвала М. С.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ……	**88**
Шушара Т. В.	ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ОКРУГОВ УКРАИНЫ В НАЧАЛЕ XIX ВЕКА…	**93**
Мамедова Н. О.	РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ РОЗВІДОК З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ КРИМУ……..	**99**
Хитра З. М.	РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ…….	**104**
Глухенька Л. М.	ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ……..	**110**
Фазан В. В.	ДІЯЛЬНІСТЬ УЧЕНОГО ГУРТКА В КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКІЙ ЛАВРІ В КІНЦІ XVII – ПЕРША ЧВ. XVIII СТ…….	**115**
Алексєєнко-Лемовська Л. В.	СЛОВО ЯК ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ……... ……	**120**
Бузінська Я. М.	ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КЛАСІВ…….	**129**

ЗМІСТ

Матвіїв-Лозинська Ю. О.	ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ…….	**3**
Петляк В. В.	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ. КРАТКИЙ ОБЗОР……..	**9**
Герасин М. Л.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБОВ ЗАПИСИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE……...	**15**
Фадєєва М. В.	СТУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДИТИНІ – ЖЕРТВІ КІБЕРБУЛІНГУ……	**21**
Мазанюк О.Ф.	ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ АР КРИМ…….	**27**
Койчева Т. І.	ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ……...	**33**
Олейников Н. Н.	РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ТЬЮТОРА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ……	**42**
Боднар С. В.	ОРГАНІЗАЦІЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ……	**46**
Рокотянская Л. О.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НОЗОЛОГИЙ ИНВАЛИДНОСТИ……..	**54**
Сапожников С. В.	ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ГРУЗІЯ……...	**62**

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з специфіки позааудиторної діяльності форми її організації спрямовані на формування полікультурного виховання майбутніх фахівців з туристичної галузі, серед них: робота різноманітних клубів, гуртків, при цьому відбувається надбання полікультурного досвіду студентами, наприклад, гурток гідів-перекладачів; студії різних культур із вивчення традицій та культурних особливостей інших народів, художньо-творчі гуртки, які передбачають постанови та вистави іноземних авторів; клуби за інтересами, що засновані на інтересі та захопленні студентів до розмаїття в полікультурному світі. Треба додати, що саме інтереси студентів покладено в основу функціонування таких клубів [6].

Серед найбільш ефективних форм позааудиторної роботи є: конкурси, засідання круглого столу, брейн-ринг, виховні години, гурткова робота, КВК, вікторини, бесіди, ділові зустрічі, зустрічі поколінь, дискусії, тематичні конференції, диспути, літературні вечори, свята, обряди, участь у державних акціях, спортивні змагання, студентські олімпіади, робота клубів за інтересами, огляди художньої самодіяльності, відвідування театрів, кінотеатрів, музеїв, художніх виставок тощо. О. Гаврилюк пропонує ще такі форми позааудиторної роботи як: діалог-дискусія, дебати, ділові ігри, моделювання педагогічних ситуацій та психологічних замальовок, професійні ситуації й ситуації успіху, що стимулюють [1]

Виявлено, що найбільш популярними формами роботи серед студентів є:

- інтелектуально-ігрові конкурси і розважальні програми,
- диспути,
- концерти та творчі звіти колективів художньої самодіяльності
- відвідування вистав професійних акторів,
- спортивні змагання між навчальними групами,
- екскурсії, в тому числі іноземною мовою та ін.

Специфіка методів полікультурного виховання визначається діалогічним характером функціонування та розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації студента, рівнем знань про полікультурне середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів таких як: бесіда, дискусія, діалог, моделювання, проектування, реконструкція, рефлексивні методи, рольові ігри тощо[1].

Застосування активних методів виховної роботи (тематичних бесід, дискусій, конкурсів, комунікативного тренінгу, ділових та рольових ігор тощо) зумовлюється орієнтацією на індивідуальні особливості студентів та на їхню майбутню діяльність [1].

Серед методів найбільш дієвими виявилися: інформаційні (бесіди, лекції та ін.); дискусійні; навчальні ігри; проектування (творчі презентації), постановка проблемних запитань, дискусії, аналіз ситуацій, рольові ігри, мозковий штурм, евристична бесіда тощо[5].

Забезпечення гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця з туристичної галузі неможливе без реалізації комплексного підходу організації позааудиторної діяльності студентів, зокрема формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу; стимулювання потреби у набутті знань і професійної майстерності; виховання професійної культури на основі полікультурних, історичних, географічних та спеціальних професійних знань; формування професійної відповідальності; екологічне виховання

майбутніх фахівців сфери туризму; формування умінь діалогічного та міжкультурного спілкування тощо.

Доцільно, щоб позааудиторна виховна діяльність не обмежувалася загальновиховними заходами, а була тісно пов'язана з майбутньою професією. Зокрема, для майбутніх фахівців з туристичної галузі найкраще підходять такі форми позааудиторної діяльності, які передбачають вдосконалення комунікативних навичок необхідних для спілкування в полікультурному просторі, адже визначальну роль у професійній діяльності фахівців з туризму займає спілкування. Особливості виховання майбутнього фахівця з туризму полягають в розвитку його професійних умінь та навиків на основі вивченого та застосування на практиці.

Характерними рисами, якими повинен володіти майбутній фахівець туристичної галузі є комунікативність, професійна культура, толерантність, знання рідного краю, вільне володіння іноземними мовами, повага до інших національностей та формування практичного досвіду на основі цінностей різних культур. Основна функція спілкування у туристському вихованні полягає в обміні результатами пізнавальної діяльності між індивідуумами; спілкування має детермінований вплив на перцептивні, мнемічні, розумові, атенційні характеристики особистості. Окрім того, спілкування взаємопов'язане з емоціями, що відіграють роль регуляторів людського спілкування. Позитивні емоції підвищують здатність до запам'ятовування і відтворення. Емоційно насичені, багаті на аксіологічні образи туристсько-екскурсійні маршрути формують особистість, розвивають її психічні процеси та поведінку [7]. Полікультурне середовище, в якому перебуває турист, оптимізує не лише психічні процеси, а й процеси розвитку особистості та соціальні відносини. Воно передбачає регулювання різноманітних стосунків серед учасників туристської діяльності, тому що за характером власного існування вони мають суб'єктивний характер (визначають діяльність організаторів туризму і різноманітну діяльність суб'єктів туристської діяльності; відображають внутрішню сутність і сенс їхньої діяльності; визначають соціальну і прикладну спрямованість виховного процесу та діяльність організаторів туризму; зумовлюють характер і особливості різноманітної діяльності суб'єктів туризму; визначають взаємозалежність і природовідповідність всіх компонентів процесу виховання взагалі тощо).

Як зазначає В.Жук, для реалізації комплексного підходу щодо організації позааудиторної діяльності доцільно організувати роботу 8-10 студентських клубів, які охоплюють практично усі напрями виховання. Зрозуміло, що засідання всіх клубів не може відбуватися одночасно, проте, кожен із клубів має мати постійне приміщення. Такої наявності спеціальних приміщень для роботи клубів не передбачено навіть у найновіших проектах комплексів ВНЗ. Отже, за нинішніх умов слід повніше використовувати для роботи клубів навчальні кабінети, лабораторії, аудиторії тощо [2]. Заняття студентських клубів можна проводити у формі масових або групових заходів. Для першого варіанту потрібне велике приміщення, для другого – досить навчального кабінету. Режим роботи студентських клубів визначається розкладом позааудиторних заходів. Членами клубів з основних напрямів виховання в ідеальному варіанті мають бути усі студенти. Звідси випливає суперечність принципам добровільності та комплексного підходу, а також зайнятості студентів у позанавчальний час.

stimulate creativity. The author analyzes the possibility of introducing in the educational process of high school special course creative training. **Keywords:** diagnosis, creativity, training, information and communication technology.

Резюме. В статье представлена диагностика уровня сформированности креативности у студентов гуманитарных специальностей. Показаны творческие задания, которые сформулированы с учетом итогов проведенного тестирования. Обоснована роль информационно-коммуникационных технологий как способа стимулирования развития креативности. Анализируется возможность внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза специального курса креативных тренингов. **Ключевые слова:** диагностика, креативность, тренинг, информационно-коммуникационные технологии.

Резюме. У статті представлено діагностику рівня сформованості креативності у студентів гуманітарних спеціальностей. Показано творчі завдання, які сформульовано з урахуванням підсумків проведеного тестування. Обґрунтовано роль інформаційно-комунікаційних технологій як способу стимулювання розвитку креативності. Аналізується можливість упровадження в навчально-виховний процес вишу спеціального курсу креативних тренінгів. **Ключові слова:** діагностика, креативність, тренінг, інформаційно-комунікаційні технології.

Література

1. Анастазі А. Психологічне тестування / А. Анастазі, С. Урбіна. – 7-е вид-во Спб.: Пітер, 2005. – 688 с.
2. Гріненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Гріненко І.В. – Тернопіль, 2008. – 192 с. – С. 143.
3. Желткова Т. І. Формування креативності в майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності у вузах культури і мистецтв: дис. . канд. пед. наук: 13.00.08 / Желткова Т. І. – М., 2007. – 222 с. – С. 96.
4. Макаренко А. С. Загальні питання теорії педагогіки / А. С. Макаренко // Твори в 7 т. – Т. 5: Загальні питання теорії педагогіки. Виховання в радянській школі. – М.: Акад. пед. наук СРСР, 1957. – 588 с.
5. Морозов О. В. Формування креативності викладача вищої школи в системі безперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов О. В. – М., 2004. – С. 309.
6. Полонський В. М. Оцінка якості науково-педагогічних досліджень / В.М. Полонський. – М. : Педагогіка, 1987. – 142 с.
7. Попова Н. М. До питання про діагностику креативності [Електронний ресурс] / Н. М. Попова // Людина і її цінності в сучасному світі. – № 12. – URL. – Режим доступу: http://econf.rae.ru/article/5907
8. Словник сполучуваності слів російської мови [Текст]: близько 2500 словарних статей / ред. П. М. Денісов, В. В. Морковкін. – Вид-во 2-е, випр. – М.: Російська мова, 1983. – 688 с.
9. Фетіскін Н. П. Психодіагностика дитячої обдарованості /Н. П. Фетіскін. – М.; Кострома, 2001. – С. 127 – 128.
10. Яковлєва О. Л. Психологія розвитку творчого потенціалу особистості / О. Л. Яковлєва. – М.: Флінта, 1997. – 224 с.

- Який годинник? (Рис. 11) У мене його немає, - знову улякалася буква.

- Усе в тебе є. І ранок буде добрий. І гарний настрій увесьденечки.

Відображення зникло. Стало зовсім темно, потім ясно. Уранці годинник пробив сім разів, і дівчинка Уля убудилася.

Рис. 11

Сіла на ліжко, протерла очі. Узяла з тумбочки «Абетку», яку учора увечері розглядала. Погладила пальцем букву У и сказала: «Доброго ранку! Яка ти на диво уродниця!». І їй здалося, що буква У усміхнулась у відповідь.

Подібні завдання, що враховують результати діагностування креативності, стимулюють самостійну індивідуальну роботу студентів з її формування. Відзначимо, що інформаційно-комунікаційні технології до певної міри сприяють продуктивності такої роботи.

Підводячи загальні підсумки діагностування, проведеного в ході констатуючого етапу педагогічного експерименту, можна оцінити рівень розвитку креативності в експериментальних групах як середній. Виявлено, що у студентів спостерігається відсутність досвіду вирішення завдань пошукового, творчого характеру; зафіксована обмеженість уяви; недостатньо розвинена здатність до комбінування; слабке вміння висувати нестандартні ідеї, гіпотези, а також синтезувати нові нешаблонні знання; недостатній рівень розвитку вмінь із використання в своїй діяльності інформаційно-комунікаційних технологій і слабкі уявлення про методи й прийоми дій при моделюванні різних ситуацій цими технологіями. Студенти на даному етапі слабо орієнтовані на творчу діяльність, хоча цінність креативних здібностей визнається більшістю.

Висновки. Таким чином, на основі отриманих у результаті констатувального етапу педагогічного експерименту даних, експертних оцінок викладачів вишів, вивчених психолого-педагогічних джерел, шляхом якісного аналізу зроблено припущення, що для ефективнішого формування креативності у навчально-виховному процесі вишу потрібно розробити й упровадити спеціальний курс креативних тренінгів (зокрема для студентів гуманітарних спеціальностей). Цей спецкурс повинен поєднувати теоретичні й практичні заняття, направлені на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців, а також передбачати доцільне застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Summary. The paper focuses attention on the diagnostics level of formation of creativity in students of humanitarian specialties in university teaching. The author showing the creative tasks that are formulated based on the outcome of the testing. Substantiated the role of information and communication technologies as a way to

Робота студентських клубів не може обмежуватися стінами вищого навчального закладу. Саме через клуб життя студентів має тісно пов'язуватися з соціальним середовищем. Клуби мають опиратися на зв'язки з підприємствами-замовниками, загальноосвітніми школами, закладами культури, творчими організаціями, товариствами тощо. При чому їх робота має будуватися не на епізодичних заходах, а на добре продуманій і спланованій системі спільних заходів з різними соціальними інститутами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Викладене вище дало змогу виокремити особливості позааудиторної виховної роботи студентів вищих навчальних закладів туристичного профілю. Однією з найважливіших умов організації такої роботи є професійне спрямування виховної позааудиторної діяльності. Для майбутніх фахівців сфери туризму доцільно у позааудиторній діяльності планувати низку виховних справ, які тісно пов'язані з окремими аспектами майбутньої професійної діяльності: краєзнавчі студії, екскурсії, організація туристичних клубів за інтересами тощо.

Виховні заходи повинні сприяти формуванню вмінь і навичок культури праці, мотивації інтересу до професійних та загальнолюдських цінностей. Культурологічний підхід у вихованні майбутніх фахівців з туризму займає особливе місце. Виховання національної самосвідомості, почуття гордості та поваги до національної історії, культури, традицій та звичаїв українського народу, повинні органічно поєднуватися з повагою та толерантним ставленням до людей іншої національності, особливо в процесі міжнародної туристичної діяльності.

Таким чином, визначення змісту, методів і форм виховної позааудиторної діяльності у підготовці майбутніх фахівців з туристичної галузі передбачає цілісність процесу виховання в туризмі і взаємозалежність його компонентів. Умовами ефективної організації виховної роботи в позааудиторній діяльності є її професійне спрямування, формування професійної культури та здатності до міжкультурного спілкування у полікультурному середовищі, мотивації інтересу до професійних та загальнолюдських цінностей тощо.

До подальших напрямів дослідження відносимо розв'язання проблеми науково-педагогічної та методичної підготовки викладачів та кураторів груп до позааудиторної виховної роботи зі студентами з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців з туристичної сфери.

Резюме. У статті проаналізовано особливості позааудиторної діяльності майбутніх фахівців з туристичної галузі. Виокремлено форми та методи ефективної організації виховної роботи в позааудиторній діяльності. Відображено професійне спрямування форм та методів позааудиторної діяльності, що сприяють формуванню професійної культури та здатності до міжкультурного спілкування у полікультурному середовищі, мотивації інтересу до професійних та загальнолюдських цінностей тощо. У статті висвітлюються найпоширеніші серед студентів форми позааудиторної діяльності. Доведено, що ефективна позааудиторна діяльність може бути лише за умов системного її планування. Спостерігається позитивна тенденція щодо залучення всіх студентів академічних груп до активної позааудиторної роботи для вдосконалення знань та навичок отриманих на теоретично-практичних заняттях. **Ключові слова:** виховна діяльність, позааудиторна діяльність,

вищий навчальний заклад, фахівець з туристичної галузі, виховання, мотивація.

Резюме. У статье проанализированы особенности внеаудиторной деятельности будущих специалистов туристической отрасли. Выделены формы и методы эффективной организации воспитательной работы в внеаудиторной деятельности. Отображено профессиональное направление форм и методов внеаудиторной деятельности, способствующие формированию профессиональной культуры и способности к межкультурному общению в поликультурной среде, мотивации интереса к профессиональным и общечеловеческим ценностям. В статье освещаются самые распространенные среди студентов формы внеаудиторной деятельности. Доказано, что эффективная внеаудиторная деятельность может быть лишь при условии системного ее планирования. Наблюдается положительная тенденция по привлечению всех студентов академических групп к активной внеаудиторной работе по совершенствованию знаний и навыков полученных на теоретических и практических занятиях. **Ключевые слова:** воспитательная деятельность, внеаудиторная деятельность, высшее учебное заведение, специалист по туристической отрасли, воспитание, мотивация.

Summary. The article analyzes the features of extracurricular activities for future specialists in tourism industry. The forms and methods of effective organization of educational work in extracurricular activities are singled out. Results of professional approach of forms and methods of extracurricular activities that contribute to the formation of professional culture and capacity for intercultural communication in a multicultural environment, interest motivation to professional and human values etc. are reflected. The article highlights the most popular forms of extracurricular activities among students. It is shown that the effective extracurricular activities can only be under conditions of systematic planning. The positive trend of involving all students of academic groups to active extracurricular activities to improve the knowledge and skills obtained during theoretical and practical lessons. **Keywords:** educational activities, extracurricular activities, higher education, a specialist in tourism, education, motivation.

Література

1. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Гаврилюк. — Кіровоград, 2007. — 20 с.

2. Жук В.П. Навчально-виховна робота у професійно-технічних навчальних закладах / Жук В.П. // Бібліотечка профтехпедагогіки. — Львів: ВМС, 2004.– Вип.1. — 40 с.

3. Кравченко Л. В. Полікультурне виховання студентської молоді [Електронний ресурс] / Л.В. Кравченко. – Режим доступу //http://intkonf.org/kravchenko-lv-polikulturne-vihovannya-studentskoyi-molodi/

4. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. – №5. – 2002. – С. 41-47.

5. Сахневич І. Д. Формування громадянського самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладів у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. Д. Сахневич. — К., 2010. — 20 с.

Із дзеркала виглянула котяча мордочка. (Рис. 8)

Рис. 8

– Няв, - усміхнулася кішка. – Я зібралась на прогулянку, але, здається, дощик убризкає.

– Натякаєш на укриваннячко, - угадало Відображення.

– У нас і парасолька є. Уворужуйся! (Рис. 9)

Рис. 9

Кішка відправилася гуляти, а буква У й Відображення довго увічливо розмовляли удвох, угощалися кавою (до речі, у них і турка знайшлася). (Рис. 10)

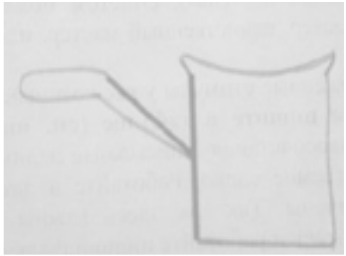


Рис. 10

Угасало світло у вечорі.

- Як у нас утішно. Проте, на жаль, мені вже час уходити, - зітхнуло Відображення.

- Але ти не сумуй. Укладайся спати, заспокойся. Уранці годинник тебе розбудить.

Рис. 6

Ось, одна з міні-розповідей, яку написав студент Б. (стилістику і правопис збережено) - «*Пригода букви У*».

Так трапилося, що буква У, упала з алфавіту: увірвалася, увалилася, увігнулася. Уважно поглянула на себе в дзеркало й устрахнулася: «У-у-у-у! Яка ураза!»

Рис. 5

– Це про мене? – донеслось із дзеркала.

– А ви хто? - убоялася буква У.

– Угав, я твоє відображення. Угамуйся.

– Удвох ми не пропадемо.

– Ужах! Я така увалена, ну, просто убита.

– А ти притулися до мене. Подивися, як удало виходить: сильний стовбур, дві міцні гілки. Якщо в думках домальовувати, вийде уродливе дерево. (Рис. 7)

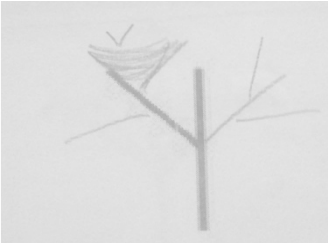


Рис. 7

– Схоже, - заспокоївшись, промовила буква У.

– А ми таких дерев скільки хочеш можемо намалювати. Цілу алею. Для прогулянок.

– Ну й хто ж нею гулятиме?

– Та ось хоча б ця симпатична кішка.

6. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.04 / Шехавцова Світлана Олександрівна. — Луганськ, 2009. — 20с.

7. Федорченко В. К. Педагогіка туризму: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. К. Федорченко, Н.А. Фоменко - К.: Слово, 2004. - 296 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ. КРАТКИЙ ОБЗОР

Петляк Виктория Валерьевна,
магистр социальной психологии, доцент
Балтийский Институт психологии и менеджмента, г. Рига

Постановка проблемы. Отсутствие самоконтроля ведет к различным эмоциональным проблемам и нарушениям в эмоционально-волевой сфере. Без осознанного контроля, эмоции препятствуют осуществлению намерений, установлению и поддержанию межличностных отношений, не позволяют надлежащим образом выполнять учебную, профессиональную деятельность. Развитие эмоциональной мудрости, которая в современных зарубежных исследованиях называется эмоциональным интеллектом (ЭИ), во многом способствует решению эмоциональных и психосоматических расстройств. Интерес к изучению ЭИ остается достаточно высоким уже в течении 20 лет, подтверждением чему служат проведенные в сентябре 2011 года третий международный конгресс по ЭИ в Хорватии и Европейский Саммит по ЭИ в мае 2012 года в Ирландии.

Развитие эмоционального интеллекта у студентов гуманитарного профиля в процессе социально-психологического тренинга является одним из необходимых факторов профессиональной компетентности будущих специалистов-психологов. В современной научной литературе появляется все больше работ, посвященных способностям в социальной и эмоциональной сферах. Изучение социального интеллекта, ЭИ и интеллекта сталкивалось со схожими проблемами: возможность измерения, четкого определения и моделирования. Кроме того, соотношение социального интеллекта, ЭИ и интеллекта достаточно неоднозначно. ЭИ рассматривается как составляющая социального интеллекта (*Мейер, Сэловей*) [6], который, в свою очередь, выделяется как подструктура интеллекта в целом с одной стороны (*Гарднер*) [2], с другой стороны ЭИ противопоставляется общему интеллекту в эффективности регуляции поведения индивида (*Гоулмен*).

Анализ последних исследований и публикаций. С момента появления термина ЭИ в научной литературе в 90-е года двадцатого века ЭИ стали рассматривать как фактор успешности личности, в частности, в профессиональной сфере (*Гоулмен*). Однако, проблема эффективности рационального или эмоционального регулирования поведения остается актуальной на протяжении веков. В восточных традициях акцент ставится на чувственное познание мира, без участия разума, и на основание этих знаний человек способен эффективно регулировать свое поведение, устанавливать гармоничные отношения со своим внутренним миром, а также с окружающим

пространством. К. Г. Юнг предполагал, что в познании мира некоторые люди используют больше чувства, а не логику. При создании теории о психологических типах К. Г. Юнг отталкивался от предположения о существовании 4 основных психических функциях: мышлении, эмоциях, ощущениях и интуиции. Каждый из нас в различной степени наделен этими функциями, и в зависимости от того, какая преобладает, выделяют 4 типа: мыслительный, эмоциональный, ощущающий и интуитивный типы. Таким образом, при познании мира и при взаимодействии с окружающими люди могут использовать как рациональные пути познания, так и пути, основанные на эмоциях и интуиции. В западной традиции рациональный компонент познания считался более надежным для формирования четкого представления об окружающем мире. В частности, социальные психологи в последние десятилетия уделяют большое внимание когнитивному подходу, предлагается выделять различные каналы переработки информации при принятии решения индивидом (*R. E. Petty, Y. T. Cacioppo, S. Chaiken):* выбор систематического или эвристического каналов зависит от различных факторов, среди которых и особенности ситуации выбора, личностные характеристики.

В последнее десятилетие концепция ЭИ как альтернативы традиционного интеллекта стала широко известной в психологии. Проблема эмоциональных способностей, эмоционального и социального интеллекта весьма активно исследовалась и исследуется в настоящее время зарубежными и отечественными учёными, среди которых: И. Н. Андреева, П. К. Анохин, И. Ф. Аршава, Р. Бар-Он *(R. Bar-On)*, О. В. Белоконь, А. Т. Бек (*A. T. Beck*), А. М. Большакова, И. И. Ветрова, О. И. Власова, Л. С. Выгодский, Г. Гарднер *(H. Gardner)*, Д. Голман *(D. Goleman)*, О. А. Гулевич, С. П. Деревянко, М. Джералд *(M. Gerald),* Д. Карузо *(D. R. Caruso)*, А. Ю. Кизим, Н. В. Коврига, О. В. Корчевна, А. Н. Леонтьев, А. И. Лучинкина, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Дж. Мейер *(J. D. Mayer)*, З. Моше *(Z. Moshe),* И. Николау *(I. Nikolaou)*, Э. Л. Носенко, Е. Дж. Остин *(E. J. Austin)*, Е. А. Орёл, Г. Орме *(G.Orme),* К. В. Петридес (*K. V. Petrides*), Д. Пизарро *(D. Pizarro)*, А. И. Приходько, Е. А. Ревтюк, Р. Ричардс Д. *(R. Richards D.)* С. Л. Рубинштейн, Д. Г. Саклофске *(D. H. Saklofske)*, Е. А. Сергиенко, П. В. Симонов, О. М. Собченко, И. С. Степанов, Р. Стернберг *(R. J. Sternberg)*, П. Сэловей *(P. Salovey)*, Э. Торндайк *(E. L. Thorndike)*, Д. В. Ушаков, А. Фурнхам *(A. Furnham)*, Дж. Чиарочи *(J. Ciarrochi)*, С. Шехтер, А. Эллис, Г. В. Юсупова и многие другие.

Анализ современной литературы показал, что в широком смысле к ЭИ относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей. ЭИ – это совокупность умственных способностей, которые отвечают за обработку эмоциональной информации. В последнее десятилетие заметно выросло количество публикаций, посвященных исследованию различных аспектов ЭИ. Д. В. Ушаков на основании анализа исследований, проведенных американскими психологами отмечает, что уровень ЭИ напрямую коррелирует с успешностью как руководителей, так и работников низших звеньев. М.О. Рубцова в 2010 году провела исследование, в результате которого была выявлена взаимосвязь между уровнем эмпатии и депрессией; И. Н. Андреева обнаружила связь между ЭИ и показателями самоактуализации, Е. В. Ерохина изучала связь между показателями ЭИ, стратегиями

2. Знайдіть слова, які можуть утворити словосполучення з кожним із компонентів заданої тріади.
3. Включить усі отримані словосполучення до складу однієї пропозиції.

Найоригінальнішим словом-відповіддю, серед тих, що запропонували студенти, виявився іменник «сайт». Словосполучення «гість на сайті», «випадковий сайт», «сайт вокзалу» увійшли до складу речення: «*Адміністратор сайту залізничного вокзалу помітив, що гість на сайті, який зайшов через випадковий сайт невідомої пошукової системи в Інтернеті, не зміг знайти необхідну інформаці*ю».

Як продовження вправ із розвитку мовлення й асоціативних зв'язків пропонується самотестування на основі тесту «Словесна асоціація» [9], відповідно до якого потрібно привести якомога більше визначень для загальновживаних слів. Можна провести також тренінг на основі творчих завдань «Буриме» і «Акровірш» (підбирати слова, що римуються, допомагає заснована на ІКТ програма «Rhymes»).

Завдання на основі Е. П. Торренса.

1. Оберіть із малюнків на основі незавершеної фігурки (див. рис. 3) варіант для будь-якої реклами. Придумайте відповідний слоган. (рисунки виводяться на екран монітора.)

Рис. 3

У ході виконання завдання студентами було запропоновано, зокрема, слоган до зображення дамської зачіски - реклама в перукарні: «До літнього сезону зачіска «Хвиля» (див. рис. 4). Тільки у салоні «Прибій»!».

Рис. 4

2. Напишіть міні-розповідь, об'єднавши в ній варіанти рисунків, виведених на екран монітора, із загальною графічною (див. рис. 5) основою: дерево, кішка, парасолька, турка, годинник (див. рис. 6).

Отримані дані свідчать про низький рівень розвитку вербальної креативності. Основною причиною таких негативних результатів може слугувати бідний словарний запас, слабкі словесні асоціації у випробовуваних.

При оцінці показника оригінальності, який є одним із критеріїв творчих здібностей, використано також тест невербальної креативності Е. П. Торренса «Закінчи малюнок». Випробовуваним було запропоновано 10 незавершених малюнків, які необхідно було завершити. До малюнків потрібно було придумати оригінальні назви. У результаті тестування невербальної креативності за допомогою інструментарію, розробленого Е. П. Торренсом (див. рис. 2.), було виявлено зворотну закономірність щодо показника вербальної креативності, який було діагностовано за допомогою тесту С. Медніка.

Рис. 2.

Таким чином, працюючи з візуалізованим матеріалом, студенти показали вищий результат за основним критерієм креативності (оригінальність). Цим результатом підтверджено висновки фахівців про те, що процес формування вербальної креативності є складнішим у порівнянні з формуванням невербальної креативності [2, с. 143].

За підсумками вище згаданих тестів було розроблено вправи, розраховані на розвиток мовлення, розширення асоціативних зв'язків, уміння переводити невербальну інформацію у вербальну. Наведемо деякі з них.

Завдання за підсумками тесту С. Медніка

1. Визначте потенційну сполучність слів із тріади «гість, випадково, вокзал», що викликала утруднення при тестуванні. Використовуйте при цьому [8] і веб-сервер-довідник «Візуальний словник», у якому для кожного слова показано його понятійне оточення: переміщаючись цим оточенням за допомогою візуального інтерфейсу можна швидко ознайомитися з необхідною предметною галуззю.

преодолевающего поведения и социальной адаптации, И. В. Плужников выявил связи между психическими расстройствами и показателями ЭИ, низкий показатель ЭИ выявлен у одиноких людей, а высокообразованные люди обладают высоким уровнем ЭИ, в исследовании И. Н. Андреевой установлено также, что высокий уровень развития ЭИ положительно коррелирует с факторами самоактуализации, О. В. Белоконь обнаружил положительную связь компонентов ЭИ с лидерскими способностями, с коммуникативной эффективностью, ассертивностью *(Jorfi & S. Jorfi)* и т.д. Следует также указать, что развитие ЭИ является необходимым условием психологического и физического здоровья личности *(Tsaousis),* её эффективности в межличностном взаимодействии.

Принимая во внимания результаты упомянутых ранее исследований, можно предположить, что высокие показатели ЭИ являются необходимым атрибутом успешной индивида, что, в свою очередь, предполагает необходимость создания специальных тренинговых и развивающих эмоциональную компетентность личности программ.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В связи с отсутствием единого и однозначного определения понятия ЭИ и несмотря на достаточно большое количество исследований ЭИ, данная проблема требует дальнейшего изучения. Как отмечают Д. В. Люсин и Д. В. Ушаков, в следствие большого количества существующих на настоящее время теоретических и эмпирических исследований ЭИ [4] актуальным становится системный анализ имеющихся научных знаний, который будет включать в себя обобщение теоретико-методологических подходов к его исследованию, разработку интегративной модели ЭИ в структуре личности, системный анализ его связи с различными эмоциональными состояниями, личностными конструктами, определение условий его развития.

Целью данной статьи является анализ существующих на данный момент подходов к пониманию ЭИ, к методам и возможностям изучения и измерения ЭИ, что предоставит основание для разработки программ по повышению уровня ЭИ.

Изложение основного материала исследования. В современной психологии не существует единой модели ЭИ. Смешанные модели основываются на предположении, что ЭИ включает когнитивные, личностные и мотивационные черты. Для измерения ЭИ используются опросники, основанные на самоотчетах. Модели способностей базируются на утверждении, что ЭИ - это совокупность способностей, которые измеряются с помощью тестов, включающих специальные задания с правильными и неправильными ответами. Как отмечают Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер и Д. В. Люсин, результаты опросников и тестов ЭИ низко коррелируют друг с другом [5]. Существует ряд методик, разработанных для измерения ЭИ. К моделям способностей относятся следующие методики: EARS (Mayer & Geher, 1996), EISC (Sullivan, 1999), MEIS (Mayer, Caruso & Salovey, 1999), MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso, 1997; 2002), FNEIPT (Freudenthaler & Neubauer, 2003); к смешанным моделям относятся: TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), EQ-i (Bar-On, 1997), SEIS (Schutte at al., 1998), ECI (Boyaritzis, Goleman, & Hay/McBer, 1999), EI-IPIP (Barchard, 2001), EISRS (Martinez-Pons, 2000), DHEIQ (Dulewicz & Higgs, 2001), TEIQue (Pedrides, Perez, & Furnham, 2003), SPTB (Sjoberg, 2001), TEII (Tapia,

2001), SUEIT (Palmer & Stough, 2002), WEIP-3 (Jordan, Ashkanasy, Hartel, & Hooper, 2002), EIS (Van der Zee, Schakel, & Thijs, 2002), WLEIS (Wong & Law, 2002), LEIQ (Lioussine, 2003) [J. C. Pérez, K. V. Petrides, A. Furnham, 2005], ЭмIQ-2 (Е. А. Орел, 2004), ЭмИн (Д. В. Люсин, 2004), МЭИ (М. А. Манойлова, 2009) [6]. Не смотря на достаточно большое количество методик, данные о валидности и надежности у многих отсутствуют [8].

Согласно ранним представлениям авторов оригинальной концепции эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Саловея эмоциональный интеллект — это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Структура эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мейером, П. Саловеем в 1990 г., такова:

1. восприятие и выражение эмоций: собственных (вербальное или невербальное), а также и других людей (невербальное восприятие или эмпатия);
2. регуляция и управление эмоциями: собственных и других людей;
3. использование эмоций: гибкое планирование, творческое мышление, мотивация направление внимания.

В дальнейшем эта структура была доработана. Ученые свое представление о природе ЭИ основывали на утверждении, что ЭИ – это, прежде всего, способность перерабатывать ту информацию, которая содержится в самих эмоциях, для дальнейшего использования этой информации в процессе мышления. Авторы выделили четыре ветви (компонента) ЭИ, каждая из которых касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей: идентификация эмоций, использование эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями [7].

Представления Д. Гоулмана о природе ЭИ (1995) основаны на идее Г. Гарднера о множественной структуре интеллекта и ранней моделе ЭИ Дж. Саловея и П. Мэйера (1990). ЭИ включает следующие компоненты: знание своих эмоций, управление эмоциями, использование эмоций в мотивации, распознавание эмоций в других людях, поддержание взаимоотношений, к которым он добавил ещё несколько компонентов, а именно энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Таким образом новая модель включила в себя и личностные характеристики. В 2002 году в книге «Эмоциональное лидерство» Д. Гоулман и соавторы предлагают выделять четыре области ЭИ: самосознание, самоконтроль, социальная чуткость и управление отношениями [2].

Р. Бар-Он (1997) даёт следующюю трактовку понятия ЭИ: ЭИ - это совокупность некогнитивных способностей, навыков и компетентностей, влияющих на способность индивида успешно справляться с различными жизненными ситуациями, контактировать с окружающими, понимать и выражать себя. Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентностей, которые можно отождествить с пятью компонентами ЭИ; каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов: внутриличностные навыки (самовыражение, ассертивность, самоуважение, самоактуализация, независимость), навыки межличностные (эмпатия, навыки межличностных взаимоотношений, социальная ответственность), способность к адаптации (умения решать проблемы, связь с реальностью, гибкость), стресс-менеджмент (устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью), преобладающее настроение (счастье, оптимизм).

вищих навчальних закладів, а при проведенні експерименту виконувалися всі вимоги із застосування статистичних методів обробки результатів педагогічних досліджень: усі вибірки були однорідними й незалежними (В. Ядов, Р. Немов). Однією з основних умов ефективності даного етапу педагогічного експерименту було забезпечення рівних початкових умов і стану контрольних і експериментальних груп (вік, кількісний склад випробовуваних і приблизно рівна успішність) [6].

Для визначення рівня вербальної креативності студентам було запропоновано однойменний тест (RAT) С. Медніка. Його призначено для діагностики вербальних творчих здібностей по базовому показнику «оригінальність», яка характеризує здатність пропонувати унікальні ідеї, відмінні від очевидних, загальноприйнятих, банальних. Рівень розвитку творчих здібностей визначається як процес перекомбінування елементів ситуації. Випробовуваним пропонувалися словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних галузей. Необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке об'єднувало б елементи так, щоб з кожним із них воно утворювало словосполучення: наприклад, однією з відповідей до тріади «вечірня, папір, стінний» є слово «газета» (вечірня газета, папір для газети, стінна газета). Як стимульний матеріал у тесті використовувалося 30 словесних тріад, де кожен елемент узятий з видалених асоціативних галузей. Процес розв'язання таких тріад було направлено на фіксацію рівня творчості у досліджуваних. Розроблену методику направлено на виявлення й оцінку креативного потенціалу (часто прихованого й блокованого), який має випробовуваний.

При проведенні тестування за допомогою інструментарію, розробленого С. Медніком, нами були отримано достатньо низькі результати вербальної креативності в респондентів (див. рис. 1).

Рис. 1.

(В. В. Давидов, Л. В. Занков, А. І. Савенков, А. В. Хуторський і ін.); психолого-математичне дослідження енцефалограм як відображення особливостей особистості й її можливостей; психофізіологічне дослідження особистості, засноване на впровадженні комп'ютерних технологій (О. М. Лебедєв). Дані положення слугують основою при розробці методики з визначення рівня розвитку креативності.

Виклад основного матеріалу. У сучасній діагностиці для оцінки креативності використовуються різні набори тестових методик, відповідно до яких відповіді випробовуваного у вибірці оцінюються за критерієм тієї частоти, що зустрічається. Тобто оцінка рівня креативності в значній мірі залежить від характеристик тієї вибірки, за якою проводиться діагностика, а також умов, у яких вона відбувається [7].

Приступаючи до проведення діагностики, ми виходили з такого визначення креативності: це «комплексна, складноорганізована особистісна освіта, яка включає, разом з дивергентними інтелектуальними функціями, цілу плеяду власне особистісних якостей, що сприяють прояву й розвитку цієї властивості» [5, с. 309]. Ми вважаємо за доцільне використовувати в експерименті тести дивергентного мислення при визначенні таких здібностей, як швидкість, гнучкість, оригінальність, точність. Тим більше, що дані тести широко використовуються й іншими українськими й російськими сучасними дослідниками проблеми формування креативності (Куцевол О. М., І. Ю. Шахина, І. В. Гріненко, О. В. Морозов, Т. І. Желткова й ін.). Зокрема, було відібрано тест віддалених асоціацій (RAT) С. Медніка, орієнтований на виявлення вербальної креативності, а також тест «Закінчи малюнок» Е. П. Торренса, направлений на вивчення невербальної креативності. Тестування було націлено на отримання конкретних, досить легко порівнюваних даних, щоб зробити об'єктивні висновки про виваженість того або іншого показника.

Приступаючи до проведення експериментальної роботи, ми взяли до уваги основні параметри креативного середовища, які спеціально розроблені для підвищення якості тестування креативності. Це відсутність обмеження за часом, мінімізація мотивації досягнення, відсутність мотивації змагання й критики дій [7].

В анкетуванні й тестуванні на констатувальному етапі педагогічного експерименту взяли участь студенти перших курсів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (усього 71 особа) і Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (усього 82 особи), які навчаються на гуманітарних факультетах за спеціальностями «Соціологія», «Політологія», «Історія і основи правознавства», «Реклама і зв'язки з громадськістю». Експеримент здійснювався в 2010 - 2012 рр. Вік випробовуваних 18-19 років. Також в експертному опитуванні, яке проводилося за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (Skype, Icq, e-mail, телефонний зв'язок) взяв участь 21 викладач (кандидати й доктори наук). Опитування було направлене на виявлення ставлення експертів щодо гіпотези дослідження, пов'язаної з формуванням креативності за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій.

У процесі експерименту було сформовано чотири експериментальні (71 особа) і чотири контрольні групи (82 особи). Вибір експериментальних і контрольних груп відбувався випадковим чином на гуманітарних факультетах

К. В. Петридес и А. Фурнхам (2001) с помощью контент анализа выделили 15 компонентов: адаптивность, ассертивность, выражение эээмоцийявление эмоциями (у других), восприятие эмоций (своих и окружающих), регуляция эмоциями, низкая импульсивность, умение выстраивать взаимоотношения, самоуважение, самомотивация, социальная компетентность, стресс-менеджмент, эмпатия, счастье (удовлетворенность собственной жизнью), оптимизм. Данная модель основывается на предположении, что ЭИ представляет собой совокупность определенных личностных качеств, черт, а не способностей.

Российский психолог Д.В. Люсина определяет ЭИ как способность к пониманию своих и чужих эмоций, а также к управлению ими. Он выделяет внутриличностный (понимание и управление своими эмоциями) и межличностный интеллект (понимание и управление чужими эмоциями). По мнению автора, ЭИ – это не чисто когнитивная способность, а некая направленность на эмоциональную сферу, склонность к психологическому анализу поведения. Модель не принадлежит к смешанным, т.к. не включает в себя личностные характеристики. По мнению Д.В. Люсина, ЭИ – это психологическое образование, которое формируется в ходе жизни человека под влиянием трех групп факторов, указанных на рисунке 1. Для измерения ЭИ могут использоваться как тесты с заданиями, схожими с заданиями интеллектуальных тестов, так и с вопросами, используемыми в опросниках.

Рис.1. Факторы, влияющие на эмоциональный интеллект [3, с. 34]

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Существуют ряд спорных, связанных, например, с возможностью развивать ЭИ [1], вопросов, требующих дополнительного разностороннего рассмотрения. В современной психологии понятие интеллект имеет большое количество различный трактовок как в определении самого понятия – содержательном аспекте, так и в фунуциональных характеристиках. Если придерживаться традиционных представлений, то интеллект – это способность, умственная характеристика, необходимая для познания мира и адаптации к изменениям окружающего. Интеллект не является совокупностью личностных черт, а набором определенных способностей, направленных на различные аспекты познания и

адаптации. В данном контексте понятие эмоциональный интеллект должно относиться к познавательной сфере, т.е. к способностям индивида познавать эмоциональные состояния и успешно адаптироваться к их изменениям. Личностные характеристики – или черты характера, которые включаются в понятие ЭИ, в данном случае, являются второстепенными, формирующимися на основе имеющихся у индивида способностей и под воздействием окружающего мира. Насколько приемлемо в данном контексте трактование ЭИ в качестве совокупности личностных черт. Неоднозначно обстоит дело и с возможностью и методами измерения ЭИ. Одной из форм активного и эффективного развития будущего профессионала является социально-психологический тренинги развивающие программы, семинары по вопросам развития эмоциональной компетентности. Однако, анализ данных относительно относительно эффективности использования тренингов показал, что тема развития ЭИ с помощью тренингов, развивающих программ, семинаров не достаточно охвачена.

Резюме. Проблема формирования ЭИ упирается в неоднозначность трактования самого понятия ЭИ, а также в сложность его измерения. Существуют несколько концепций, в рамках которых предлагаются различные модели ЭИ. Можно говорить о том, что само понятие ЭИ за более чем 20 лет его изучения, так и не сформировалось, продолжаются дискуссии о содержательном наполнении самого понятия. Каждая концепция имеет свои методологические основы разработки измерительного аппарата, что затрудняет изучение ЭИ и разработку тренинговых программ его повышения. Данная статья предлагает анализ существующих концепций и моделей ЭИ. **Ключевые слова:** эмоциональный интеллект (ЭИ), модели ЭМ, методы изучения ЭИ, развитие ЭИ.

Summary. The problem of development of EI is faced with uncertainty of its definition as well as with complexity of its measurement. There exist some concepts, which propose different models of EI. It is worth to mention, that notion or idea of EI had not evolved finally and discussions about the content of the notion have been still developing. Each concept has its methodological base for measuring EI, and that fact makes difficult to develop programs of EI development. The article proposes the analysis of the concepts and models of EI. **Keywords**: Emotional Intelligence (EI), Models of EI, Methods of Study EI, Development of EI.

Литература

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / Андреева И. Н. // Вопросы психологии. – М., 2007. - №5. - С. 57-65.

2. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» / Андреева И. Н. // Вопросы психологии. 2008.– № 5.– С. 83-95.

3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Люсин Д. В. // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29 - 36. (Труды Института психологии РАН)

4. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные / Люсин Д. В. // Социальный и эмоциональный интеллект. Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Изд"во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 264 – 278.

5. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж. , Зайднер М.,

УДК 378.015.31

ДІАГНОСТИКА КРЕАТИВНОСТІ ЯК ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП В ЇЇ ФОРМУВАННІ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Особов Іван Павлович,
аспірант
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку наукового знання свідчить про великий інтерес до феномена креативності й її впливу на освітній процес. Підвищену увагу до даної проблеми обумовлено роллю креативності у формуванні особистості, здібної до швидкого генерування безлічі ідей, конче необхідних для сучасного інформаційного суспільства, що розвивається з величезною швидкістю.

Цілеспрямований процес, пов'язаний із розвитком креативних здібностей студентів, можна здійснити лише в разі врахування його ефективності, визначення початкового рівня креативності й вимірювання результатів впливу на нього. У зв'язку з цим одним із найважливіших питань діагностики креативності у студентів гуманітарних спеціальностей в навчально-освітньому процесі вишу є визначення рівня її сформованості. Зокрема, аналіз результатів діагностування дозволяє вибрати, сформулювати ряд тренінгових завдань із розвитку креативності учнів: адже «кожне пізнавання будь-чого нового про вихованця у вихователя негайно повинно перетворитися на практичну дію, практичну раду, прагнення допомогти вихованцеві» [4, с. 91].

Мета даної статті – показати декілька творчих завдань, що сформульовані з урахуванням підсумків діагностичного дослідження рівня сформованості креативності у студентів гуманітарних спеціальностей.

Аналіз досліджень і публікацій. У світовій науковій практиці склався неоднозначний підхід до проблеми діагностики креативності. Початок розробки методів її дослідження деякі автори [10] пов'язують із працями Ф. Гальтона, Л. Термена, М. Вертгеймера і К. Дункера. У 50-х роках XX століття теоретичні дослідження в даній галузі продовжив Дж. Гілфорд, а потім і Е. П. Торренс. Після робіт даних авторів розрізнення інтелекту як загальної здібності до застосування знань і креативності як загальної здібності до їх перетворення стало загальноприйнятим (Дружинін В. М.), а вивчення креативності за допомогою тестування стало самостійною галуззю психодіагностики [1]. Подальші дослідження в галузі вивчення креативності свідчили, що вона містить сукупність інтелектуальних і особистісних якостей і їх прояв обумовлено різними чинниками (Т. О. Баришева, Д. Б. Богоявленська, В. М. Дружинін, О. Н. Лук, О. М. Матюшкін, Я. О. Пономарьов, Р. Стернберг та ін.). Також креативність вивчається як продукт, як процес, як когнітивна здатність, як властивість особистості [3, с. 96].

У сучасній психолого-педагогічної практиці утворилося декілька основних підходів до експериментального вивчення креативності: дослідження за допомогою стандартизованих методик (Д. Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Н. Ф. Каліна, С. Меднік, Р. Стернберг, Е. П. Торренс, Е. Е. Тунік та ін.) дивергентних здібностей, коли оцінюють не число правильних відповідей, а їх відповідність завданню, що вимагає здійснювати пошук нестандартних рішень; дослідження мотивації, характеристик особистості; дослідження за допомогою творчих завдань, проблемних ситуацій безпосередньо в діяльності

інтелектуальних систем: інтелектуальні інформаційні системи; експертні системи; розрахунково-логічні системи; гібридні інтелектуальні системи; рефлекторні інтелектуальні системи. **Ключові слова:** інтелектуальні обчислення, технологія, інтелектуальні технології, інтелектуальні системи, інтелектуальні інформаційні системи, штучний інтелект.

Резюме. Рассматривается суть ключевых понятий «интеллектуальные вычисления», «технология», «интеллектуальные технологии», «интеллектуальные системы», «интеллектуальные информационные системы», что в общем раскрывают суть термина Artificial intelligence. Сущность систем, которые основаны на интеллектуальных вычислениях, заключается в обработке и интерпретации данных, которые имеют разнородный характер. Наиболее распространенными методами интеллектуальных вычислений являются нечеткие множества, нейронные сети и генетические алгоритмы. В технологиях принятия решений интеллектуальные системы выступают как информационно-вычислительные системы с интеллектуальной поддержкой, которые решают задачи без участия человека. Приведены виды интеллектуальных систем: интеллектуальные информационные системы; экспертные системы; расчетно-логические системы; гибридные интеллектуальные системы; рефлекторные интеллектуальные системы. **Ключевые слова:** интеллектуальные вычисления, технология, интеллектуальные технологии, интеллектуальные системы, интеллектуальные информационные системы, искусственный интеллект.

Summary. The article deals with the essence of key concepts «intellectual calculations», «technology», «intellectual technologies», «intellectual systems», «intellectual informative systems», that explains the general essence of term Artificial intelligence. The core of the systems that is based on intellectual calculations consists of treatment and interpretation of data that have different character. The most widespread methods of intellectual calculations are fuzzy sets, neuron networks and genetic algorithms. In the technologies of making decision the intellectual systems come forward as information-calculating systems with intellectual support, that decide tasks without participation of man. The types of intellectual systems are presented in the article: intellectual informative systems; consulting models; calculation-logical systems; hybrid intellectual systems; reflex intellectual systems. **Keywords:** intellectual calculations, technology, intellectual technologies, intellectual systems, intellectual informative systems, artificial intelligence.

Література

1. Глибовець М.М. Штучний інтелект: Підруч. для студ.вищ.навч.закладів, що навчаються за спец. «Комп'ютер. Науки» та «Приклад. математика» / М.М.Глибовець, О.В.Олецький. – К.: Вид.дім «КМ Академія», 2002. – 366с.
2. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki. – Загл. с экрана.
3. Нікольський Ю.В. Системи штучного інтелекту: навчальний посібник / Ю.В.Нікольський, В.В.Пасічник, Ю.М.Щербина. – Львів: «Магнолія-2006», 2010. – 279с.
4. Рутковский Лешек Методы и технологии искусственного интеллекта / Пер. с польск. И.Д.Рудинского. – М.: Горячая линия – Телеком, 2010. – 520 с.

Люсин Д. В. // Психология. Журнал высшей школы экономики. Под ред. Т. Н. Ушакова. - М., 2004. – Т. 1 - № 4. – С. 3 – 26
6. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0). Руководство / Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.
7. Mayer J. D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications. / Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. // *Psychological Inquiry.* - V. 15, № 3. - 2004 - P. 197–215.
8. Mayer J.D. Emotional Intellegence / Mayer J.D., Caruso D. R., P. Salovey, Cherkasskiy L. // Handbook of Intelligence. 3rd Edition. R. J. Sternberg, J. Kaufman (Eds.) / - UK: Cambridge University Press. – 2011. - P. 528-549. Режим доступа: http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub312_EIchapter2011final.pdf

УДК 37.018.4:004.4

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБОВ ЗАПИСИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

Герасин Марк Леонидович,
кандидат физико-математических наук
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. При использовании системы дистанционного обучения Moodle для подготовки студентов по математическим дисциплинам разработчику курса приходится записывать в текст лекций, тестов, заданий для самостоятельной работы и т.п. большое число математических формул различных типов. Поскольку фактически текст учебных материалов записывается в Moodle на языке разметки гипертекста HTML, который изначально не был предназначен для записи подобных текстов, то при подготовке учебных материалов по математике у преподавателя возникают проблемы, связанные с записью формул. Различным способам записи математических формул, используемым в Moodle, и их сравнению с точки зрения удобства записи посвящена настоящая статья.

Анализ исследований и публикаций. Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) — это система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию удаленного взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а так же поддержки очного обучения. Moodle представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение [1].

Используя Moodle, преподаватель может самостоятельно, без участия программистов, создавать учебные курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, тестов и т.п. Для работы студентов в Moodle им достаточно иметь доступ в Интернет и установленный на компьютере любой web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. Moodle можно использовать также в локальной сети учебного заведения. Поскольку вопрос размещения математических формул на web-страницах важен, то разработаны программные средства для решения этой проблемы. В частности,

используются Java-апплеты, которые визуализируют математические формулы в HTML-страницах и позволяют просматривать и редактировать их в окне браузера (апплет — это прикладная программа, чаще всего написанная на языке программирования Java в форме байт-кода, которая выполняются в веб-браузере с использованием виртуальной Java машины). Например, апплеты WebEQ Viewer Control и Input Control, разработанные фирмой Design Science, Inc, кратко описаны в [2].

Вопросам использования математических формул в Moodle посвящен форум по математическому инструментарию Moodle [3]. Здесь рассматриваются вопросы использования текстовых фильтров для MathML, языка TeX и алгебраической нотации.

Описание некоторых способов записи математических формул в документах Moodle можно найти в учебнике [4].

Целью данной статьи является сравнительный анализ различных способов и технических средств, применяемых в Moodle для записи математических формул различной степени сложности и выработка рекомендаций преподавателю, разработчику курса в Moodle, какие средства удобнее всего использовать.

Основной материал статьи. *Одним из простых способов* вставки формул в HTML-страницы, которыми фактически является большинство документов Moodle, — это вставка формул в виде рисунков. Точно также можно вставлять рисунки графиков функций, которые часто появляются в математических текстах. Вот пример из [4, с. 211], где формулы в форме рисунков вставлены в качестве возможных ответов на вопрос теста (рис. 1).

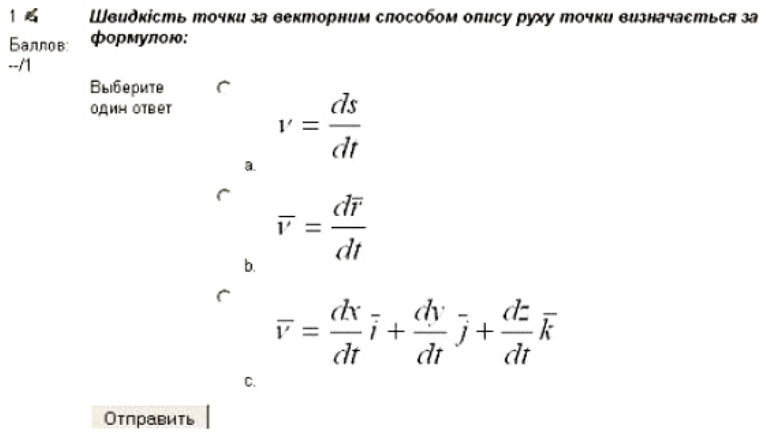


Рис 1. Пример записи формул в форме рисунков

Этот способ гарантирует точное изображение текста формулы. Преподаватель может набирать формулы в привычном для него редакторе формул, например, Microsoft Equation или MathType в текстовом редакторе Microsoft Word. Сама формула может быть сложной и громоздкой, так как размер файла рисунка не имеет существенного значения. Формула может быть также получена в процессе вычислений в каком-нибудь математическом пакете

автоматизувати процес пошуку керуючих рішень на основі накопичених знань про предметну область.

Як бачимо, нами не наведено визначення поняття «інтелектуальні технології» оскільки в вільній енциклопедії «Вікіпедія» воно відсутнє. Виходячи з вищенаведеної термінології інтелектуальні технології – це наукова дисципліна, в рамках якої розробляється та удосконалюється сукупність методів та засобів для створення інтелектуальних систем, що призначені для пошуку кореляцій, тенденцій, взаємозв'язків і закономірностей між даними, підтримки прийняття рішень в умовах невизначеності, розпізнавати ситуації, підтримувати інформаційну цілісність і безпечність баз даних і баз знань, метазнань, видобувати, узагальнювати та набувати знання для розширення обсласті застосування інтелектуальних систем підтримки прийняття рішень переміщуючи їх за межі сфери оперативного управління в область підтримки прийняття стратегічних рішень.

Висновки. Виходячи з основних завдань інтелектуальних технологій управління прийняття рішень, а саме: прогнозування розвитку ситуацій і зміни стану внутрішнього та зовнішнього середовища; моделювання опису предметної області та наслідків прийняття керуючих рішень; розпізнавання об'єктів, їх стану та ситуацій, що відбулись на об'єкті та в середовищі управління постає проблема в підготовці фахівців у галузі ШІ. Одним із напрямків може бути спеціалізація на практичне застосування технологій і методів ШІ для розробки, вдосконалення та розвитку інтелектуальних інформаційних систем. З цією метою доцільно включати в зміст підготовки, зокрема інженера-педагога комп'ютерного профілю, вивчення інтелектуальних технологій управління прийняття рішень які б передбачали крім отримання знань і навичок в області технологій, методів і інструментальних засобів ШІ, необхідність формування цілісного погляду на об'єкти управління інтелектуальними системами. Підготовка фахівця повинна охоплювати: архітектуру, базові компоненти та функціональні підсистеми ІС; рівні та етапи проектування і створення; взаємодію компонент ІС; технологія опису предметної області; функціональне охоплення; інструментальні засоби підтримки процесу проектування; питання інтеграції з технологічними системами.

Таким чином, розуміючи всю неоднозначність а іноді, і повторюваність термінології, ми вважаємо, що не можна зволікати з залученням іншомовної літератури та перекладом нових книг і посібників з таких актуальних проблем, а термінологію, звичайно ж, потрібно упорядковувати, але не в збиток надання нашим читачам нового знання. Загалом, неминучі термінологічні нестиковки і неточності не затіняють головного – зміст публікацій такою актуальною темою, як Artificial intelligence.

Резюме. Розглядається суть ключових понять «інтелектуальні обчислення», «технологія», «інтелектуальні технології», «інтелектуальні системи», «інтелектуальні інформаційні системи», що в загальному розкривають суть терміну Artificial intelligence. Сутність систем, що засновані на інтелектуальних обчисленнях, полягає в обробці та інтерпретації даних, що мають різнорідний характер. Найбільш поширеними методами інтелектуальних обчислень є нечіткі множини, нейронні мережі та генетичні алгоритми. В технологіях прийняття рішень інтелектуальні системи виступають як інформаційно-обчислювальні системи з інтелектуальною підтримкою, що вирішують задачі без участі людини. Наведено види

[2] інтелектуальна система – це технічна або програмна система, здатна вирішувати задачі, що традиційно вважаються творчими та належать конкретній предметній області, знання про яку зберігаються в пам'яті такої системи. Структура інтелектуальної системи включає три основні блоки – базу знань, вирішувач і інтелектуальний інтерфейс.

В технологіях прийняття рішень *інтелектуальна система (ІС)* – це інформаційно-обчислювальна система з інтелектуальною підтримкою, що вирішує задачі без участі людини – особи, що приймає рішення, на відміну від інтелектуалізованої системи, в якій оператор присутній.

В свою чергу розрізняють такі види інтелектуальних систем: інтелектуальні інформаційні системи; експертні системи; розрахунково-логічні системи; гібридні інтелектуальні системи; рефлекторні інтелектуальні системи. *Інтелектуально-інформаційні системи* – комплекс програмних, лінгвістичних і логіко-математичних засобів для реалізації основної задачі – здійснення підтримки діяльності людини та пошуку інформації в режимі активного діалогу на природній мові. *Експертні системи* (англ.expert system) – комп'ютерні системи, що здатні частково замінити фахівця-експерта у вирішенні проблемної ситуації. В інформатиці експертні системи розглядаються спільно з базами знань як моделі поведінки експертів у визначеній області знань з використанням процедур логічного виведення і прийняття рішень, а бази знань – як сукупність фактів і правил логічного виведення у обраній предметній області діяльності. До *розрахунково-логічних систем* відносять системи, що здатні вирішувати управлінські та проектні задачі з декларативним описом умов. При цьому користувач має можливість контролювати в режимі діалогу всі стадії обчислювального процесу. Дані системи здатні автоматично будувати математичну модель задачі та автоматично синтезувати обчислювальні алгоритми з формулювання задачі. Ці задачі реалізуються завдяки наявності бази знань у вигляді функціональної семантичної мережі та компонентів дедуктивного виведення і планування. Під *гібридною інтелектуальною системою* прийнято розуміти систему, в якій для рішення задачі використовується більше одного методу імітації інтелектуальної діяльності людини. Таким чином гібридні інтелектуальні системи – це сукупність: аналітичних моделей; експертних систем; штучних нейронних мереж; нечітких систем; генетичних алгоритмів; імітаційних статистичних моделей. Гібридні інтелектуальні системи об'єднують вчених і фахівців, що досліджують можливість застосування не одного, а декількох методів, як правило, із різних класів, для вирішення задач управління і проектування. *Рефлекторна система* – це система, яка формує відповідні реакції, що вироблені спеціальними алгоритмами, на різноманітні комбінації вхідних дій. Алгоритм забезпечує вибір найбільш імовірної реакції інтелектуальної системи на множину вхідних дій, при відомих імовірностях вибору реакції на кожну вхідну дію, а також на деякі комбінації вхідних дій. Така задача подібна тій, яку реалізують нейромережі. На відміну від перцептронів рефлекторний алгоритм напряму розраховує адекватну вхідним діям реакцію інтелектуальної системи. Адекватність реакції базується на припущенні, що закони несилової взаємодії однакові на будь-яких рівнях представлення систем, що взаємодіють [2].

Отже, система, що використовує методи штучного інтелекту в завданнях управління, повинна забезпечувати ситуаційну підтримку прийняття рішень,

символьных вычислений типа Maple или MathCAD и записана в форме рисунка как скриншот с монитора компьютера. Кроме того, этот способ не требует включения дополнительных средств поддержки на сайте Moodle, на котором размещен учебный курс, за что отвечает администратор сайта.

Недостатками такого способа представления являются, во-первых, то, что каждая формула представляется отдельным файлом-рисунком со своим именем, которые должны быть закачены на сайт Moodle и записаны там в некоторой папке, где хранятся рисунки. Во-вторых, для каждой формулы в тексте документа Moodle должна быть вставлена абсолютная HTML-ссылка на соответствующий файл-рисунок. Поэтому, если формул в тексте много, такой способ является очень неудобным и трудоемким для разработчика курса.

Вторым довольно удобным способом записи математических формул является использование языка разметки TEX — широко распространенного языка компьютерной верстки, разработанного Д.Кнутом [5]. Для математиков этот язык является привычным, так как многие иностранные технические и математические журналы принимаются к публикации статьи, подготовленные именно в формате TEX.

Достоинством такого представления формул является возможность полного управления внешним видом любой формулы. Особенно это важно при записи больших по объему и структуре выражений типа сложных матриц, систем уравнений или неравенств различных типов, многоэтажных формул и т.п. При этом изображение формулы в тексте получается эстетически привлекательным. Технически для записи формулы в текст документа Moodle достаточно запись формулы на языке TEX заключить в знаки $$.

Язык TEX — язык разметки текста, напоминающий HTML и его обобщение XML. На языке разметки TEX формулы пишутся в строку. Для записи элементов формулы используются макрокоманды языка, начинающиеся символом «\», за которыми следует последовательность символов. Например, греческая буква α записывается как \alpha. Такой способ позволяет записывать как простые символы, так и сложные объекты, типа матриц и систем уравнений, причем автор может управлять видом формулы и настраивать ее вывод в тексте документа с эстетической точки зрения. Это невозможно сделать в Microsoft Equation, что, в частности, обуславливает популярность языка TeX и его более поздних разновидностей типа LaTEX или MikTEX.

Примеры записи формул на языке TEX можно, например, найти в [4, с. 268] (рис. 2).

Примеры формул:

Формула	*Результат*
$$\frac{dy}{dx}=\frac{3x^2}{y^3}$$	$\frac{dy}{dx} = \frac{3x^2}{y^3}$
$$\arcsin(x^2_{23} \cdot y_2)$$	$\arcsin(x^2_{23} \cdot y_2)$
$$\int\limits_0^1{(x^2+4)/dx}$$	$\int\limits_0^1 (x^2+4) \cdot dx$
$$\sqrt{x^2+y^2}$$	$\sqrt{x^2+y^2}$
$$\sqrt[3]{x^2+y^2}$$	$\sqrt[3]{x^2+y^2}$
$$x \ge 1$$	$x \ge 1$
$$x \le \pi$$	$x \le \pi$
$$x \ne \infty$$	$x \ne \infty$
$$\log_3(x-2)=1$$	$\log_3(x-2) = 1$
$$\lim \limits_{x \to \infty}(x^2+1)=0$$	$\lim\limits_{x \to \infty}(x^2+1) = 0$

Рис 2. Пример записи формул на языке TEX

Недостатком такого представления формул является необходимость изучения разработчиком учебного курса языка TEX. Кроме того, необходимо, чтобы сайт, на котором размещен Moodle, поддерживал эту возможность, что требует дополнительной настройки сайта системным администратором.

Для работы с формулами на языке TEX используется так называемый «фильтр». Фильтры применяются к большинству текстов пользователей Moodle непосредственно перед их показом. Они позволяют производить изменение текста "в последний момент". Для формул TEXа фильтр перехватывает признаки начала и конца формулы (знаки $$) и формирует математическую формулу.

Третьим распространенным способом записи формул является использование алгебраического синтаксиса. Этот способ похож на предыдущий, только формулы на языке разметки ограничиваются символами @@. Здесь также используется текстовый фильтр с распознаванием ограничителей @@. Примеры использования алгебраического синтаксиса с сайта [6] изображены на рис. 3.

Що ж стосується систем ШІ автори [3, с.11] вважають, що це є галузь науки та техніки, в якій досліджуються, вивчаються, проектуються та створюються інформаційні, програмно-алгоритмічні й апаратні комплекси, результати дії яких аналогічні до результатів дії механізмів мислення та процесів комунікування людини, і їх не можна відрізнити від рішень, які приймаються людиною-професіоналом, а також здійснюється природне комунікування фахівців у заданій предметній області.

Недивлячись на те, що ШІ вважається областю інформатики, він привертає увагу багатьох вчених із інших галузей знань, в тому числі філософів, психологів, медиків, математиків і невиключенням є педагогів як таких. Тому можна стверджувати, що ШІ – інтердисциплінарна наука, яка прагне досліджувати людський інтелект і використовувати його в машинах. Як вже раніше зазначалось, для вирішення різноманітних задач штучного інтелекту використовуються ряд інтелектуальних технологій. У зв'язку з поширеним різночитанням та трактуванням поняття інтелектуальної технології, видається необхідним детальніше навести структуру цього терміну.

Технологія (від грецького techne – мистецтво, майстерність, вміння та грецького logos – знання) – сукупність методів та інструментів для досягнення бажаного результату, спосіб перетворення чогось заданого в необхідне. Технологія – це наукова дисципліна, в рамках якої розробляються та удосконалюються способи й інструменти виробництва [2]. У широкому розумінні – це знання, які можна використати для виробництва продуктів (товарів та послуг) з економічних ресурсів. У вузькому розумінні – технологія подається як спосіб перетворення речовини, енергії, інформації в процесі виготовлення продукції, обробки та переробки матеріалів, складання готових виробів, контроль якості та керування. Технологія включає в себе методи, прийоми, режими роботи, послідовність операцій та процедур. Вона тісно взаємопов'язана із засобами, що застосовуються, обладнанням, інструментами, використовуваними матеріалами. За методологією ООН – технологія в чистому вигляді охоплює методи та техніку виробництва товарів і послуг (dissembled technology, англ.). *Втілена технологія* охоплює машини, обладнання, споруди, виробничі системи та продукцію з високими техніко-економічними параметрами (embodied technology, англ.). *Матеріальна технологія* створює матеріальний продукт. *Інформаційна технологія* створює інформаційний продукт на основі інформаційних ресурсів. Інформаційні технології використовують комп'ютерні та програмні засоби для реалізації процесу відбору, реєстрації, подання, збереження, опрацювання, захисту та передавання інформації – інформаційного ресурсу у формі даних та знань – з метою створення інформаційних ресурсів [3, с.9]. Інформаційна технологія – процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, накопичення, обробки та передачі даних (первинної інформації) для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу або явища (інформаційного продукту). Цей процес складається із чітко регламентованої послідовності виконання операцій, дій, етапів різного ступеня складності над даними, що зберігаються на комп'ютерах. Основна мета інформаційної технології – в результаті цілеспрямованих дій з переробки первинної інформації отримати необхідну для користувача інформацію [2].

Аналітична картина видаватиметься незавершеною, якщо не означити ще одну сутність сфери ШІ, якою є *інтелектуальна система*. Відповідно джерелу

«інтелектуальні обчислення» і «інтелектуальні технології»). Цим поняттям позначається вирішення різноманітних задач штучного інтелекту з застосуванням комп'ютерів, що виконують обчислювальні операції. Такі обчислення [4, с.11] пов'язані з застосуванням наступних технологій: нейронні мережі; нечітка логіка; еволюційні алгоритми; наближені множини; невизначені змінні; імовірнісні методи

У наведеному переліку перераховані технології, що відносяться до так званих методів «м'яких обчислень» (англ. soft computing). Для розгляду основних понять інтелектуальних технологій необхідно почати з вивчення основних завдань штучного інтелекту. Перед дослідниками в галузі штучного інтелекту постає необхідність створення програм, які навчаються на основі аналогій та отримують можливість самовдосконалюватись.

В літературі [4, с.16] представлені різноманітні визначення штучного інтелекту:

- штучний інтелект – наука про машини для вирішення задач, які вимагають застосування людського інтелекту (М.Мінский);
- штучний інтелект – область інформатики, що охоплює комп'ютерні методи і технології символьного виведення, а також символьного представлення знань при здійсненні такого виведення (Є.Фейгенбаум);
- штучний інтелект охоплює рішення задач способами, що засновані на природніх людських діях і процесах пізнання за допомогою імітаційних комп'ютерних програм (Р.Дж.Шалькофф).

Штучний інтелект у Вікіпедії [2] визначається як (англ. *Artificial intelligence, AI*) наука та технологія створення інтелектуальних машин, особливо інтелектуальних комп'ютерних програм. ШІ пов'язаний із подібним завданням використання комп'ютерів для розуміння людського інтелекту, але не обов'язково обмежується біологічно правдоподібними методими.

Учасники Російської асоціації штучного інтелекту [2] дають наступні визначення ШІ:

- науковий напрямок, в межах якого ставляться і вирішуються задачі апаратного або програмного моделювання тих видів людської діяльності, які традиційно вважаються інтелектуальними;
- властивість інтелектуальних систем виконувати функції (творчі), які традиційно вважаються прерогативою людини. При цьому інтелектуальна система – це технічна або програмна система, здатна вирішувати завдання, що традиційно вважаються творчими, належать конкретній предметній області, знання про яку зберігаються в пам'яті такої системи. Структура інтелектуальної системи включає три основних блоки – базу знань, блок прийняття рішень і інтелектуальний інтерфейс;
- наука під назвою «Штучний інтелект» входить в клмплекс комп'ютерних наук, а створювані на її основі технології до інформаційних технологій. Завданням цієї науки є відтворення за допомогою обчислювальних систем і інших штучних пристроїв розумних міркувань і пристроїв.

Ми дотримуємось думки висловленої в роботі [1, с.8] про те, що ШІ у тому чи іншому розумінні повинен наближатися до інтелекту природного і у ряді випадків використовуватися замість нього, так само, як, наприклад, штучні нирки працюють замість природних. Чим більше існуватиме ситуацій, в яких штучні інтелектуальні системи зможуть замінити людей, тим інтелектуальнішими вважатимуться ці системи.

Input	Output
@@x^2@@	x^2
@@A=pi r^2@@	$A = \pi r^2$
@@dy/dx=3x^2/y^3@@	$\frac{dy}{dx} = \frac{3x^2}{y^3}$
@@asin(x/y)@@	$\sin^{-1}\left(\frac{x}{y}\right)$
@@int(x/(x^2+4) dx)@@	$\int \frac{x}{x^2+4} dx$
@@int(x/(x^2+4) dx,0,1)@@	$\int_0^1 \frac{x}{x^2+4} dx$
@@sqrt(x^2+y^2)@@	$\sqrt{x^2+y^2}$
@@sqrt(x^2+y^2,3)@@	$\sqrt[3]{x^2+y^2}$
@@x>=1@@	$x \geq 1$
@@x<=pi@@	$x \leq \pi$

Рис. 3. Пример записи формул с использованием алгебраического синтаксиса

Этот способ удобен для записи относительно несложных формул. Достоинства и недостатки такого представления аналогичны использованию языка TEX.

Можно использовать и более сложные способы представления формул в HTML-страницах в Moodle. Например, можно применить систему ASCIIMathML, которая в настоящее время является одной из самых популярных систем записи математических формул на web-страницах в силу своей простоты и удобства. Эта система может быть использована в среде Moodle в качестве фильтра, но для этого ее требуется там инсталлировать. Инсталляция должна быть выполнена системным администратором сервера, на котором размещена система Moodle. Технология установки ASCIIMathML в Moodle описана в [7], но эта работа требует достаточно высокой квалификации системного администратора, в отличие от предыдущих систем.

В самой системе Moodle, начиная с версии *2.x,* имеется встроенный редактор формул DragMath Equation Editor. Данный редактор, доступный как отдельно, так и в пакете TinyMCE3 Moodle, является, по сути, эквивалентом редактора типа Microsoft Equation в Microsoft Word. При вызове этого редактора происходит запуск Java-машины и появляется окно ввода формулы,

напоминающее Microsoft Equation. Общий вид редактора формул изображен на рис. 4. Для ввода формул в этом редакторе сохраняют силу рекомендации, сделанные выше для редактора Microsoft Equation в Microsoft Word.

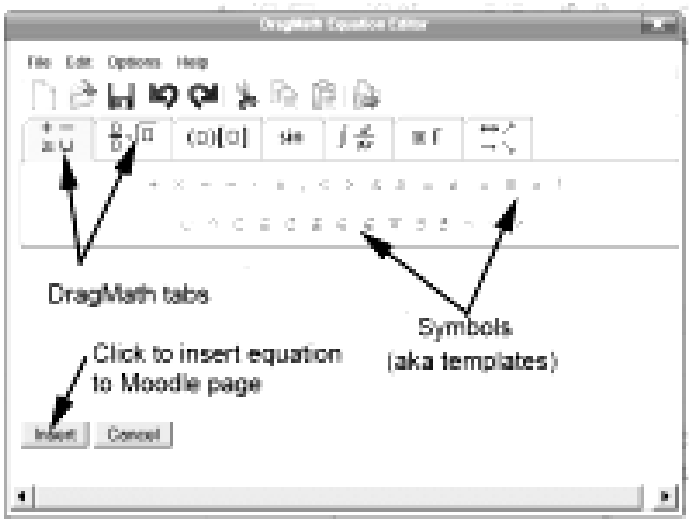


Рис. 4. Редактор DragMath Equation Editor

Выводы. В системе Moodle имеются различные способы записи математических формул. Разработчик курса может выбрать удобный для него способ, ориентируясь на общее число формул в тексте и их сложность, а также на свое знание языка TEX или языка записи алгебраических выражений. Он может также воспользоваться редактором DragMath Equation Editor, если ему привычен набор формул в редакторе Microsoft Equation в Microsoft Word.

Резюме. У системі Moodle є різні способи запису математичних формул. Розробник курсу може вибрати зручний для нього спосіб, орієнтуючись на загальне число формул у тексті і їх складність: запис формул у вигляді графічних файлів, запис на мові TEX або мовою запису алгебраїчних виразів. Він може також скористатися редактором DragMath Equation Editor, якщо йому звичний набір формул в редакторі Microsoft Equation в Microsoft Word. **Ключові слова:** Moodle, математичні формули, запис формул в HTML.

Резюме. В системе Moodle имеются различные способы записи математических формул. Разработчик курса может выбрать удобный для него способ, ориентируясь на общее число формул в тексте и их сложность: запись формул в виде графических файлов, запись на языке TeX или на языке записи алгебраических выражений. Он может также воспользоваться встроенным редактором формул DragMath Equation Editor, если ему привычен набор формул в редакторе Microsoft Equation в Microsoft Word. **Ключевые слова:** Moodle, математические формулы, запись формул в HTML.

Summary. There are various ways of writing mathematical formulas in the Moodle system. The developer of the course can choose a convenient way for him,

екрану монітора незакодовані образи. Дані можуть форматуватись у вигляді чисел (тобто як одиничні елементи векторів), у вигляді векторів або таблиць, або у вигляді послідовностей елементів або складених із них таблиць і містять елементи, що описані досить неточним або навіть суб'єктивним способом [4, с.6].

Спільною властивістю систем інтелектуальних обчислень вважається те, що вони обробляють інформацію в ситуаціях, що не допускають алгоритмічного представлення, причому виконувана обробка пов'язана з символьним представленням знань. Це можуть бути відомості про будь-який об'єкт, отримані тільки за результатами кінцевої кількості вимірювань вихідних і вхідних сигналів. Це також можуть бути дані, що пов'язують найбільш імовірний діагноз поряд із спостережуваними симптомами, що часто носять описовий характер. В інших ситуаціях це можуть бути дані, що характеризують множини відносно їх деяких особливих властивостей, значення яких для користувача спочатку недоступні аж до моменту їх витягання із даних і визначення в якості домінуючих властивостей. Такі системи володіють здатністю виявляти закономірності поведінки об'єкту за даними його спостереження, можуть формулювати правила виведення та узагальнювати знання в ситуаціях, коли від них вимагається провести прогнозування або класифікувати об'єкт за однією із спостережуваних раніше категорій [4, с.6].

Швидкість розвитку технологій штучного інтелекту (ШІ) не залишає нам часу на узгодження визначень, звідси як наслідок, термінологія використовується непослідовно. В книгах, що є перекладом із сучасних технологій штучного інтелекту завжди присутні термінологічні неточності, а деколи навіть суперечливі трактування через відсутність узгодженої термінології. Більше того, у багатьох випадках ще немає сталих, науково обгрунтованих понять тих чи інших категорій, їх визначень, і різні автори часто по-різному трактують і застосовують ті або інші терміни. Проте термінологічна суперечка може стати досить корисною.

Аналіз досліджень і публікацій. У ряді праць автори наводять визначення понять пов'язаних із ШІ. Зокрема, у роботах відчизняних науковців: М.М.Глибовець, В.М.Глушков, В.М.Литвин, Ю.В.Нікольський, О.В.Олецький, В.В.Пасічник, Ю.М.Щербина, Ю.В.Яцишин та ін.; у роботах зарубіжних вчених: Р.Ю.Голунов, М.І.Длі, В.В.Круглов, Д.Ф.Люгер, А.Пегат, Л.Рутковський, Г.Є.Ях'яєва та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження, що поєднують аналіз термінів та понять пов'язаних із штучним інтелектом проводились фрагментарно або вузьконаправлено. Комплексний розгляд вже сформованої термінології не проводився.

Метою статті є розгляд максимально можливих усіх понять, що так чи інакше пов'язані з Artificial intelligence.

Виклад основного матеріалу. Методи інтелектуальних обчислень охоплюють проблематику наближених множин, нечітких множин і систем, а також еволюційних алгоритмів. Невід'ємною частиною цих методів вважаються гібридні технології, зокрема, нейро-нечіткі, нейро-еволюційні, нечітко-еволюційні або нейро-нечітко-еволюційні.

На даний час ми маємо справу із самостійною галуззю науки, що визначається в англомовній літературі терміном Computational Intelligence (в російськомовній а також україномовній літературі використовуються терміни

кар'єрних орієнтацій студентів різних спеціальностей; в) у визначенні основних тенденції розвитку кар'єрних орієнтацій студентів в процесі професійної підготовки; г) у визначенні психологічних чинників і умов оптимізації розвитку кар'єрних орієнтацій студентів; д) у розробці програми розвитку кар'єрних орієнтацій студентів і підготовки їх до професійної кар'єри.

Практична значущість отриманих результатів визначатиметься можливістю їх використання для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Отримані в дисертаційному дослідженні дані можуть бути використані в системі вузівської і післядипломної освіти для підготовки фахівців до здійснення успішної професійної кар'єри.

Обгрунтованість і достовірність наукових положень, висновків і рекомендацій забезпечуватиметься системністю і комплексністю теоретико-методологічної бази дослідження; опорою на сучасні досягнення психологічної теорії і практики; застосуванням комплексу процедур і методів, адекватних цілям, завданням і предмету дослідження; використанням надійних і валідних методів кількісного аналізу, коректним використанням статистичного апарату, статистичною обробкою результатів з використанням сучасних програм математичної обробки даних; репрезентативністю вибірки досліджуваних.

База дослідження: Експериментальне дослідження передбачається проводити на базі Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського, Севастопольського міського гуманітарного університету, філії Московського державного університету імені М.В. Ломоносова в м. Севастополі (200 студентів 3-4 курсів гуманітарних спеціальностей).

УДК: 004.89:519.876

ARTIFICIAL INTELLIGENCE: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ

Цідило Іван Миколайович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних технологій, докторант
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми. Останні десятиліття проходять під знаком бурхливого розвитку комп'ютерних технологій і пов'язаних з ними обчислювальних методів. Одночасно з їх виникненням і стрімким прогресом розвивались ті галузі теоретичних і прикладних наук, які дозволяли користувачу більш повно використовувати новий обчислювальний потенціал і видобувати знання із все більш різнорідних даних. Таким чином, розвиток інтелектуальних обчислень тісно пов'язано як із ростом об'єму доступних даних, так і з збільшенням потужностей їх обробки – факторів, що сильно пов'язані між собою. Додатки теорії інтелектуальних обчислень стали практично використовуватись в різноманітних областях інженерії, аналізу даних, прогнозування і т.д.

Сутність систем, що засновані на інтелектуальних обчисленнях, полягає в обробці та інтерпретації даних, що мають дуже різнорідний характер. Це можуть бути чисельні або символьні дані (зокрема, словесні повідомлення різної степені точності), бінарні або логічні дані, або, наприклад, зчитані з

focusing on the total number of formulas in the text and their complexity: write formulas in the form of graphic files, use the language TEX or the language of algebraic expressions writing. He also can use DragMath Equation Editor, if he is familiar with Microsoft Equation Editor in Microsoft Word. **Keywords**: Moodle, mathematical formulas, formulas writing in HTML.

Литература

1. http://moodle.org
2. http://model.exponenta.ru/webeq.html
3. http://moodle.org/mod/forum/view.php?id=752
4. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.
5. Кнут Э. Д. Все про TeX. – М.: Изд. "Вильямс", 2003. – 560 с.
6. http://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=5402
7. http://docs.moodle.org/23/en/ASCIIMathML

УДК 305-055+316.36

СТУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДИТИНІ – ЖЕРТВІ КІБЕРБУЛІНГУ

Фадєєва Марія Володимирівна,
кандидат психологічних наук, старший викладач
Республіканський вищий навчальний заклад
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. В умовах сучасних інформаційно-технічних трансформацій глобальна мережа Інтернет є невід'ємною частиною життя не тільки сучасної дорослої людини, а й навіть дитини-дошкільника. Так, за даними Глобальної статистики українського Інтернету, в Україні 20 млн. користувачів Інтернету всього, з них 13,9 млн – регулярних. В Україні більше 1,5 млн. користувачів є активними мешканцями Facebook, а 92% дітей виходять в мережу Інтернет або активно користуються нею для навчання. Разом з тим більшість молодших школярів та підлітків входять до Мережі не тільки для отримання інформації, або навчання, а й для розваг та спілкування в соціальних мережах.

Сьогодні мережа Інтернет є не тільки джерелом інформації та розваг, а і полем для агресивних дій певних осіб. Останнім часом все більше науковців приділяють увагу такому явищу, як кібераагресія і, як різновид її – кібербулінг. Кібербулінг (від англ. cyber-bullying – можливий переклад: знущання в онлайн-середовищі) – це напади з метою нанесення шкоди, котрі здійснюються через електронну пошту, сервіси миттєвих повідомлень, у чатах, соціальних мережах, на web-сайтах, а також за допомогою мобільного зв'язку. Найжахливіше те, що такі напади і знущання над підлітком можуть привести до крайньої точки – суїциду.

Саме тому велика роль у допомозі дитині, яка стала жертвою кібербулінгу лежить на вчителі. Дуже часто такі діти нічого не розповідають батькам, бо бояться, що ті взагалі заборонять їм вихід до Мережі, чого діти, в свою чергу, теж не хочуть. Задача вчителя – бути озброєним знаннями про прояви поведінки жертви кібербулінгу, знати види та різновиди кібербулінгу, вміти

помітити зі всього учнівського колективу ту дитину, яка переживає цю проблему та вміти надати їй відповідну допомогу, щоб попередити найстрашніше в цій ситуації, а саме суїцид.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичними питанням та емпіричними дослідженнями прояву та впливу кіберагресії та кібербулінгу на дитину займалися зарубіжні (S. Hinduja, S. Keith, M.E. Martin, J.W. Patchin, S. Shariff та ін.), російські (Ю. О. Годік, А.Д. Єляков, Ю. М. Кузнецова, Г.В. Солдатова та ін.) та українські (О.О. Блискун, Н.М. Дайнека, Є.В. Кулік, О.О. Резникова та ін.) вчені. Так, О.О Блискун вперше запропоновано модель кіберагресії (SGAM), О.О. Резніковою розроблено термінологічний словник англомовних термінів з психології для понятійного апарату агресії в кіберпросторі, а Є. В Кулік та Н.М. Дайнека розглядають кібербулінг як педагогічну проблему. Щодо проблеми підготовки та формуванню готовності саме вчителів до надання допомоги дитині – жертві кіберагресії, та кібербулінгу, то виявлено, що цій проблемі не приділялося уваги в науковій психолого-педагогічній літературі. Саме тому обрано тему статті „Структура психологічної готовності вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу".

Мета статті полягає у визначенні структури та компонентів готовності вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу.

Виклад основного матеріалу. Тлумачення поняття «кібербулінг» ширше всього представлене в роботах зарубіжних вчених [4-7]. Так, Б. Белси [4] визначає кібербулінг як використання інформаційних та комунікаційних технологій для підтримки навмисної та ворожої поведінки окремих осіб, або груп, які мали намір завдати шкоди іншим.

П.К. Сміт та ін. дають таку дефініцію кібербулінгу – агресивні, навмисні дії, які здійснюються групою, або окремою особою, використовуючи електронні форми комунікації, повторно, чи з плином часу проти жертви, яка не може захистити себе [7].

С.П. Монкс та ін. [6] визначають кібербулінг як насильницькі, принизливі, або загрозливі дії однієї дитини на адресу іншої за допомогою електронних засобів зв'язку, таких як стільникові телефони, веб-сайти, соціальні мережі сайтів, інтернет групи.

Р. Слонжі [4] визначає, що кібербулінг – це будь-який акт залякування, агресії, домагань, і / або терору чи деспотичної поведінки, який стає можливим за рахунок використання цифрових пристроїв зв'язку, зокрема, Інтернету і мобільних телефонів, який повторюється з плином часу.

Українська дослідниця Л. Найдьонова дає таке визначення: кібербулінг (cyber-bullying), підлітковий віртуальний терор, отримав свою назву від англійського слова bull - бик, із спорідненими значеннями: агресивно нападати, ятрити, задирати, чіплятися, провокувати, дошкуляти, тероризувати, труїти. У молодіжному сленгу є дієслово аналогічного походження – биковати. Кібербулінг включає цілий спектр форм поведінки, на мінімальному полюсі якого - жарти, які не сприймаються всерйоз, на радикальному ж – психологічний віртуальний терор, який завдає непоправної шкоди, призводить до суїцидів і смерті. Є також поняття булліціда – загибелі жертви внаслідок булінгу [1].

Деякі дослідники [4; 7] визначали відмінність кібербулінгу та реального булінгу (face-to-face-bulling).

конкретною професією (Л.С.Грановська, Д.Б.Ельконін, І.О.Зимня, І.С.Кон, Ю.Н.Кулюткин, А.А.Реан, В.А.Якунін тощо).

Необхідність теоретико-методологічного і практичного обгрунтування процесу формування кар'єрних орієнтацій студентської молоді, що базується на балансі кар'єрних потреб, мотивів, цілей індивіда і інтересів суспільства, и її недостатня теоретична и практична вирішеність зумовили вибір теми «Розвиток кар'єрних орієнтацій студентської молоді у процесі професійної підготовки».

Звя'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: Проблема дослідження є структурною складовою науковоїтеми кафедри психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарнийуніверситет» (м. Ялта) - «Теоретико-методологічні засади психокорекції особистості»(державний номер реєстрації 0110U06396).

Об'єкт дослідження: кар'єрні орієнтації студентської молоді.

Предмет дослідження: особливості і умови розвитку кар'єрних орієнтацій студентів різних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження: визначити особливості кар'єрних орієнтацій студентів різних спеціальностей, психологічні чинники і умови, які впливають на їх розвиток; науково обгрунтувати і експериментально апробовувати комплексну програму розвитку кар'єрних орієнтацій студентської молоді в процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети були визначені основні **задачі дослідження**:

1. Проаналізувати ступіньтеоретичної і практичної розробленості проблеми розвитку кар'єрних орієнтацій студентів в процесі професійної підготовки.
2. Вивчити особливості і тенденції розвитку кар'єрних орієнтацій студентів різних спеціальностей в процесі професійної підготовки.
3. Визначити психологічні чинники і умови, що впливають на розвиток кар'єрних орієнтацій студентів.
4. Розробити і апробовувати програму розвитку кар'єрних орієнтацій студентів різних спеціальностей в процесі професійної підготовки, експериментально перевірити ефективність її реалізації.

Теоретико-методологічні основи дисертаційного дослідження складають фундаментальні положення вітчизняної психології про системний характер якостей особистості (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Б.Г.Ананьєв, І.В.Дубровіна, Б.Ф.Ломов, ***С.Д.Максименко*** тощо). Дослідження кар'єрних орієнтацій засноване на концепції «якорів кар'єри» (Career anchors) Е. Шейна (E. Schein).

Методи дослідження: теоретичні (вивчення і аналіз літератури з проблеми дослідження, емпіричні (стандартизовані опитувальники: опитувальник «Якорі кар'єри» Е.Шейна –для діагностики індивідуальної ієрархії кар'єрних орієнтацій студентів; «Твір про моє життя через 10 років» Т.П.Маралової – з метою визначення рівня усвідомленості кар'єрних орієнтацій; - опитувальник «ССП-98» (Стиль саморегуляції поведінки-98) В.І.Моросанової, Р.Р.Сагієва – для вивчення специфіки планування діяльності; інтерпретаційно-описові методи (кількісні і якісні методи аналізу даних), констатуючий і формуючий експеримент.

Наукова новизна отриманих результатів буде полягати: а) у поглибленні змісту поняття «кар'єрні орієнтації»; б) виявленні основних типів

РОЗВИТОК КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Харланова Тетяна Миколаївна,
психолог військової частини А4368,
здобувач кафедри психології
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Актуальність дослідження. Відсутність у юнаків чітких уявлень про майбутню професійну діяльність і реальну кар'єру створює значні труднощі на шляху професійної соціалізації молоді. У контексті сучасної динамічної соціально-економічної ситуації вельми актуальними завданнями психологічної науки стає не лише підвищення рівня професіоналізації студентської молоді, стимулювання їх особистісного і професійного розвитку, а і забезпечення психологічних основ для їх майбутнього кар'єрного зростання.

Відсутність допомоги в професійному орієнтуванні, неможливість держави гарантувати працевлаштування після закінчення вузу істотно утрудняють формування і успішну реалізацію кар'єрних стратегій. Разом з тим не менш важливою є проблема адекватності кар'єрних орієнтацій молоді реальним умовам сучасного суспільства. Адже завищені кар'єрні очікування, які потенційно не можуть бути реалізовані, можуть у майбутньому призвести не лише до розчарування у обраній професії, а і дог втрати життєвого оптимізму, невіри в себе.

Все це висуває нові вимоги до змісту і психологічного супроводу професійної підготовки студентів різних спеціальностей.

Аналіз літератури по психології свідчить про те, що проблема суті професійної кар'єри знайшла певне відображення в роботах різних авторів. Так, вивчається мотивація кар'єри (D.McClelland, D.G.Winter), постановка кар'єрних цілей (А.С.Гусєва, А.Д.Кібанов), можливості управління кар'єрою персоналу в організації (D.T.Hall, А.Д.Кібанов, Е.Шейн тощо), становлення і розвиток особи в ході кар'єрного просування (А.А.Деркач, А.К.Маркова, Е.Г.Молл, Д.Е.Сьюпер).

Вирішенню даної проблеми присвячені такі роботи як вікові особливості студентства (Л.І. Божович, Л.С.Виготський, І.В.Дубровіна, І.С.Кон, Д.І.Фельдштейн тощо).

Особливості розвитку кар'єрних орієнтацій як одного з успішної професійної кар'єри знайшли в роботах зарубіжних (Е.Шейн, Д.Л.Холланд тощо), російських (Л.Г.Почебут, В.А.Чикер тощо), і українських (Л.М.Карамушка тощо) авторів. У цих дослідженнях розкривається поняття і зміст кар'єрних орієнтацій, їх види, деякі основні тенденції їх розвитку, в окремих професійних групах (старшокласники, менеджери), визначені деякі психологічні умови оптимізації їх розвитку.

Протепроблема визначення особливостей розвитку кар'єрних орієнтацій студентської молоді вивчена недостатньо. Хоча її актуальність очевидна, оскільки самев період навчання у вузі відбуваєтьсяїх формування, що у свою чергу відбивається в специфіці постановки кар'єрних цілей і розробки планів, що визначають успішність кар'єрно-професійного розвитку в цілому. Саме для етапу пізньої юності характерне придбання конкретних уявлень, пов'язаних з професійним і особовим майбутнім, звимогами, що пред'являються

1) анонімність (все, що треба для здійснення нападок – це доступ до комп'ютеру та Інтернету);

2) деіндивідуалізація (анонімність зменшує самосвідомість, знижує стурбованість з приводу поганої оцінки оточуючих та послаблює обмеження проти девіантної поведінки) [6];

3) неможливість кібербулерів моделювати свою поведінку на основі ефекту та реакції жертви;

4) на відміну від реального боулінгу, свідками кібербулінгу може стати величезна кількість користувачів Інтернет. Крім того, на відміну від усних та фізичних знущань, знущання у кібер-просторі не можуть бути легко видалені, інші користувачі можуть завантажити та зберегти їх одразу ж.

Л. Найдьонова [1] також зазначає, що відмінності кібербулінга від реального (face-to-face bulling) обумовлені особливостями інтернет-середовища: анонімністю, можливістю фальсифікації, наявністю величезної аудиторії, можливістю дістати жертву в будь-якому місці і в будь-який час. Реальний буллінг – це ситуація в шкільному дворі, де старші або більш сильні діти тероризують молодших, слабких, він закінчується, коли дитина приходить зі школи додому. Кібербулінг триває весь час: інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною життя сучасних підлітків, і від кібер-нападів неможливо сховатися. На відміну від реальної травлі, для кібербулінг не потрібні м'язи чи високий зріст, а тільки технічні засоби, час та бажання когось тероризувати.

На нашу думку, кібербулінг – це агресивна поведінка певної особи, частіше підлітка, яка здійснюється проти конкретної дитини (жертви) засобами електронної комунікації (Інтернет, мобільні телефони, соціальні мережі).

Американські дослідники [4-7] виявили 8 основних різновидів кібербулінгу:

1. Флеймінг (flaming) – обмін короткими емоційними репліками між двома і більше людьми, розгортається зазвичай в публічних місцях Мережі. На перший погляд, флеймінг - боротьба між рівними, але за певних умов вона може перетворитися на нерівноправний психологічний терор. Несподіваний випад може викликати у жертви сильні емоційні переживання.

2. Переслідування (harrasment) – можуть бути нанесені через електронну пошту, текстові повідомлення, миттєві повідомлення, повідомлення дошці оголошень, у чатах. Воно включає в себе відправку неодноразово жорстокого або образливого повідомлення.

3. Наклеп (denigration) – процесс розповсюдження зневажливої інформації про об'єкт переслідування електронними засобами. Вирази часто мають ціллю зробити боляче об'єкту переслідування. Мета полягає в тому, щоб зашкодити репутації переслідуваного.

4. Самозванство (masquerading) – переслідувач позиціонує себе як жертву, використовуючи її пароль доступу до еккаунт в соціальних мережах, в блозі, поштою, системі миттєвих повідомлень, або створює свій еккаунт з аналогічним нікнеймом і здійснює від імені жертви негативну комунікацію.

5. Обдурювання (outing & trickery) –отримання персональної інформації і публікація її в інтернеті або передача тим, кому вона не призначалася.

6. Соціальна ізоляція може статися онлайн так само, як це відбувається в реальному житті. Цільові особи не допускаються в кімнату чату, або не включені в різні списки „друзів", виключаються з груп в соціальних мережах.

7. Кіберзагрози і кіберпереслідування особливо жорсткі форми залякування. Останнє включає в себе неодноразові відправки повідомлення, що містять загрози майбутньої шкоди, у той час як перші можуть бути загрози для інших, загрози заподіяти шкоду третій стороні або сторонам, або загрози заподіяти шкоду собі. Ці типи повідомлень, як правило, пов'язані з емоційним дистресом.

Л. Найдьонова [1] також зазначає, що відмінності кібербулінга від реального (face-to-face bulling) обумовлені особливостями інтернет-середовища: анонімністю, можливістю фальсифікації, наявністю величезної аудиторії, можливістю дістати жертву в будь-якому місці і в будь-який час. Реальний буллінг – це ситуація в шкільному дворі, де старші або більш сильні діти тероризують молодших, слабких, він закінчується, коли дитина приходить зі школи додому. Кібербулінг триває весь час: інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною життя сучасних підлітків, і від кібер-нападів неможливо сховатися.

На відміну від реальної травлі, для кібербулінг не потрібні м'язи чи високий зріст, а тільки технічні засоби, час та бажання когось тероризувати. Кібербулінг, як і інші види агресії має певний вплив на особистість підлітка та на його повноцінний психічний розвиток. Американські вчені виявили, що кібербулінг має такий вплив на підлітка [4-7]: труднощі у взаємовідносинах з друзями; самотність; низька самооцінка; депресії; погана академічна успішність; прогули; нанесення собі шкоди або самогубство.

Проаналізувавши ці форми впливу кібербулінгу на підлітка ми зробили припущення про те, що гуманний, спостережливий, озброєний знаннями по проблемі кібербулінгу вчитель, який в своїй навчально-виховній роботі використовує особистісно-орієнтований підхід не зможе пропустити цих негативних проявів в поведінці підлітка. А такі форми впливу, як „труднощі у взаємовідносинах з друзями", „погана академічна успішність" та „прогули" взагалі стосуються безпосередньої діяльності вчителя, і саме він має помітити таку дитину та зуміти надати їй відповідну допомогу. М.В. Сорокіна, вивчаючи проблему реального шкільного булінгу (face-to-face bulling) зазначає, що булінг в основному латентний для оточуючих процес, але діти, які зазнали травлі, отримують психологічну травму різного ступеня тяжкості, що призводить до тяжких наслідків аж до самогубства [4].

Оскільки кібербулінг часто здійснюється разом із шкільним, реальним булінгом, то запобігання випадків як шкільного так і віртуального насильства є найважливішим завданням держави і, зокрема, педагога, оскільки жорстоке ставлення до дитини неминуче призводить до негативних наслідків.

Вищезазначене змусило нас звернутися до проблеми готовності вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу. Тому нами була запропонована структура готовності вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу. За своєю структурою ця готовність є багатоаспектним психологічним утворенням, яке включає чотири взаємопов'язані компоненти які забезпечують діяльність вчителя по наданню допомоги дитині – жертві кібербулінгу.

профорієнтації з використанням комп'ютерних технологій. Акцентує увагу на тому, що діяльність педагогічного колективу із старшокласниками визначають методами професійної орієнтації, які забезпечують підготовку школярів до усвідомленого вибору професії. Автор аналізує сучасну наукову і навчально-методичну літературу з даної проблеми. **Ключові слова:** професійна орієнтація, вибір професії, форми профорієтаційної роботи, методи профорієтаційної роботи.

Резюме. В статье «Формы и методы профориентационной работы» проведен анализ форм и методов профориентационной работы в психолого-педагогической литературе. Исследователь указывает на существование ряда классификаций форм и методов профориентации. Описывает новые формы и методы профориентационной работы с использованием компьютерных технологий. Акцентирует внимание на том, что деятельность педагогического коллектива со старшеклассниками определяется методами профессиональной ориентации, которые обеспечивают подготовку школьников к осознанному выбору профессии. Автор анализирует современную научную и учебно-методическую литературу по данной проблеме. **Ключевые слова:** профессиональная ориентация, выбор профессии, формы профориетационной работы, методы профориетационной работы.

Summary. In the article of «Form and methods of vocational orientation work» the analysis of forms and methods of vocational orientation work is conducted in psychological-pedagogical literature. A researcher specifies on existence of line of classifications of forms and methods of vocational orientation. It describes new forms and methods of vocational orientation work with the use of computer technologies. It accents attention on that activity of pedagogical staff with senior pupils, determines with the methods of professional orientation, which provide preparation of schoolboys to the realized choice of profession. The author analyses modern scientific and courseware on this issue. **Keywords:** professional orientation, choice of profession, forms of professional orientation work, methods of professional orientation work.

Литература

1. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков. – М.: Академ. проект, 2007. – 333 с.

2. Гуцан Л. Профорієнтаційна робота зі старшокласниками: проблеми та перспективи / Л. Гуцан // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. – № 4.– С. 121 – 127.

3. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

4. Крупская Н. К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении / Н. К. Крупская. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.

5. Павлютенков Е. М. Профессиональная ориентация учащихся / Е. М. Павлютенков. – Киев: Рад. шк., 1983. – 153 с.

6. Павлютенков Е. М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Е. М. Павлютенков. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1990. – 176 с.

работы со старшеклассниками в зависимости от количества охвата ими учащихся.

Анализ форм и методов профориентационной работы со старшеклассниками позволяет утверждать, что в образовательных заведениях (школах) профессиональная ориентация представляет собой систему пропагандистских, информационных, воспитательных и развивающих методов, направленных на формирование отношения к профессии, готовности к выбору учебного заведения и самосовершенствованию в сфере выбранной профессии. Так, для осуществления профессионально ориентационной работы в школах применяются наиболее распространенные формы: анкетирование, беседы, встречи с представителями разных профессий, просмотры специальных фильмов, работа с профориентационной литературой, экскурсии на предприятия, прохождение производственной практики, проведение информационной и психодиагностической работы. Необходимо отметить, что эти формы носят как массовый, групповой, так и индивидуальный характер, а по степени информации являются словесными, визуальными, практическими. Сегодня особого внимания заслуживают новые формы и методы профориентационной работы с использованием компьютерных технологий, как-то: методика компьютерного тестирования оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), разработанный Б. Федоришиным, инструментальная система компьютеризированного тестирования *TESTER*.

Совместную деятельность педагогического коллектива со старшеклассниками определяют методы профессиональной ориентации, которые обеспечивают подготовку школьников к осознанному выбору профессии. К основным методам относятся: информационно-справочные, просветительские, методы профессиональной психодиагностики, морально-эмоциональной поддержки, оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения. Применяя ту или другую группу методов, нужно учитывать каждую конкретную ситуацию в обеспечении степени подготовки учащихся старшей школы к профессиональному выбору.

Выводы данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что эффективность и результативность проведения профориентационной работы со старшеклассниками в значительной мере зависит от разнообразных форм и методов работы, а умелое их использование всеми участниками профориентационного процесса способствует обеспечению подготовки учащихся к выбору профессии. Перспектива дальнейших исследований заключается в разработке методических рекомендаций относительно совершенствования форм и методов профориентационной работы с учетом имеющегося опыта. Такие методические рекомендации могут быть использованы классными руководителями, школьными практическими психологами, социальными педагогами, работниками внешкольных учреждений, преподавателями вузов при работе по проблеме профессионального самоопределения старшеклассников.

Резюме. У статті «Форми та методи профорієнтаційної роботи» проведений аналіз форм і методів роботи з профорієнтації в психолого-педагогічній літературі. Дослідник указує на існування ряду класифікацій форм та методів профорієнтації. Описує нові форми і методи роботи з

мотиваційний компонент прагнення допомогти дитині вирішити проблему, бажання бути гуманним вчителем, бажання бути уважним до проблем кожної дитини прагнення використовувати в роботі особистісно-орієнтований підхід, створити дружелюбну атмосферу в класі, прагнення виховувати високоморальних особистостей тощо);		***когнітивний компонент*** знання змісту понять „агресія", „кіберагресія", „реальний булінг", „кібербулінг"; наявність психологічних щодо типових рис учнів, які схильні ставати жертвами кібербулінгу; знання про прояви, які виявляються в дітей, що стали жертвами кібербулінгу тощо
Готовність вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу		
особистісний компонент любов до дітей, доброта, спостережливість, людяність, адекватний рівень емпатії, здатність до ідентифікації, розвинені вольові якості тощо		***операційний компонент*** вміння вести індивідуальну роботу з учнями, вміння проводити бесіду, прищеплювати моральні норми, вміння використовувати в своїй роботі особистісно-орієнтований підхід, вміння виділяти негативних лідерів в учнівському колективі та проводити з ними індивідуальну роботи, вміння працювати з батьками учнів тощо

Рис. 1. Структура психологічної готовності вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу

1) В основу нашої моделі готовності покладено дослідження Л.М. Карамушки [3] але в цьому дослідженні зміст цієї готовності наповнений новою суттю відповідно до цілей дослідження. У цій моделі було виокремлено: мотиваційний компонент – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням допомоги дитині – жертві кібербулінгу (прагнення допомогти дитині вирішити проблему, бажання бути гуманним вчителем, прагнення використовувати в роботі особистісно-орієнтований підхід, створити дружелюбну атмосферу в класі, прагнення виховувати високоморальних особистостей тощо);

2) когнітивний компонент – сукупність знань, необхідних для своєчасної та коректної допомоги дитині – жертві кібербулінгу (знання змісту понять „агресія", „кіберагресія", „реальний булінг", „кібербулінг"; наявність психологічних щодо типових рис учнів, які схильні ставати жертвами кібербулінгу; знання про прояви, які виявляються в дітей, що стали жертвами кібербулінгу знання про профілакту наслідків боулінгу та кібербулінгу тощо);

3) особистісний компонент – сукупність важливих для надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу особистісних якостей (любов до дітей, доброта, спостережливість, людяність, адекватний рівень емпатії, здатність до ідентифікації, розвинені вольові якості тощо).

4) операційний компонент – сукупність умінь та навичок практичної допомоги дитині – жертві кібербулінгу (вміння вести індивідуальну роботу з учнями, вміння проводити бесіду, прищеплювати моральні норми, вміння

використовувати в своїй роботі особистісно-орієнтований підхід, вміння виділяти негативних лідерів в учнівському колективі та проводити з ними індивідуальну роботи, вміння працювати з батьками учнів тощо).

Висновки. Кібербулінг – це агресивна поведінка певної особи, частіше підлітка, яка здійснюється проти конкретної дитини (жертви) засобами електронної комунікації (Інтернет, мобільні телефони, соціальні мережі).

Кібербулінг часто здійснюється разом із шкільним, реальним булінгом, запобігання випадків як шкільного так і віртуального насильства є найважливішим завданням держави і зокрема, вчителя, оскільки жорстоке ставлення до дитини неминуче призводить до негативних наслідків.

Важливою умовою у вмінні педагога надати допомогу дитині – жертві кібербулінгу є готовність вчителя до цього виду діяльності. Структура психологічної готовності вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу складається з чотирьох компонентів:

1) мотиваційний компонент – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням допомоги дитині – жертві кібербулінгу (прагнення допомогти дитині вирішити проблему, бажання бути гуманним вчителем, прагнення використовувати в роботі особистісно-орієнтований підхід, створити дружелюбну атмосферу в класі, прагнення виховувати високоморальних особистостей тощо);

2) когнітивний компонент – сукупність знань, необхідних для своєчасної та коректної допомоги дитині – жертві кібербулінгу (знання змісту понять „агресія", „кіберагресія", „реальний булінг", „кібербулінг"; наявність психологічних щодо типових рис учнів, які схильні ставати жертвами кібербулінгу; знання про прояви, які виявляються в дітей, що стали жертвами кібербулінгу знання про профілакту наслідків боулінгу та кібербулінгу тощо);

3) особистісний компонент – сукупність важливих для надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу особистісних якостей (любов до дітей, доброта, спостережливість, людяність, адекватний рівень емпатії, здатність до ідентифікації, розвинені вольові якості тощо).

4) операційний компонент – сукупність умінь та навичок практичної допомоги дитині – жертві кібербулінгу (вміння вести індивідуальну роботу з учнями, вміння проводити бесіду, прищеплювати моральні норми, вміння використовувати в своїй роботі особистісно-орієнтований підхід, вміння виділяти негативних лідерів в учнівському колективі та проводити з ними індивідуальну роботи, вміння працювати з батьками учнів тощо).

Резюме: У статті визначено поняття „кібербулінг", розглянуто його вплив на особистість підлітка, представлено структуру готовності вчителя до надання допомоги дитині – жертві кібербулінгу. **Ключові слова:** Інтернет, кіберагресія, кібербулінг, готовність, компоненти готовності.

Резюме: В статье дано определение понятия «кибербуллинг», рассмотрено его влияние на личность подростка, представлена структура готовности учителя к оказанию помощи ребенку – жертве кибербуллинга. **Ключевые слова:** Интернет, киберагрессия, кибербуллинг, готовность, компоненты готовности.

Summary: The article deals with the definition of „cyberbulling" and its impact on adolescent's personality. The structure of teacher's readiness for giving help for the child who became the victim of cyberbullng is considered. **Keywords:** Internet, cyberagression, cyberbulling, readiness, the components of readiness.

по раскрытию законов науки, лежащих в основе трудовых операций); коллекционирование; подготовка и выступление с докладом; домашние задания (на ознакомление с профессией, на самопознание).

В. Симоненко к основным формам профориентационной работы относит те формы, которые способствуют осуществлению профессионального просвещения и профессионального воспитания [3, с. 28]: урок в учебных мастерских; профинформационный урок; экскурсии на предприятия и в профессиональные учебные заведения; выставки передового опыта; встречи со специалистами и передовиками производства; участие в днях открытых дверей в профессиональных учебных заведениях; тематические, литературно-художественные вечера, устные журналы. При этом исследователь отмечает, что эти формы работы зависят от количества учеников, охваченных ими, и делит их на *коллективные* и *индивидуальные,* а коллективные, в свою очередь, подразделяет на *групповые* и *звеньевые*.

Л. Гуцан выделяет общие и специфические формы профориентационной работы. «К общим формам принадлежат: *индивидуальные*, *групповые*, *коллективные*, *классные и внеклассные*, *школьные и внешкольные*. Специфические формы профориентационной работы делятся: *по продолжительности* (разовые, краткосрочные, среднепродолжительные, долговременные), *по направлению помощи* (ученики, родители), *по характеру помощи* (информационные, диагностические, формирующие, корректирующие)» [2, с. 126].

Особого внимания заслуживают новые формы и методы профориентационной работы с использованием компьютерных технологий. Так, Б. Федоришин разработал методику компьютерного тестирования оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС). Данная методика позволяет охватить большое количество учащейся молодежи и ответить на вопрос: какова оценка потенциальных возможностей личности, ее способностей на начальном этапе. Сегодня повышенным спросом пользуется инструментальная система компьютеризированного тестирования *TESTER*, которая предназначена для проведения компьютерного опроса или тестирования; выполнения функций автоматизированного банка информации; интерпретации имеющихся в системе данных в различных формах; статистической обработки имеющихся в системе данных; автоматизированного создания компьютерных вариантов различных тестов без помощи программиста.

С помощью этой системы возможно создание опросников, в том числе графических (психологических тестов; тестов, предназначенных для проверки знаний; анкет); средств помощи психологам для обработки проективных тестов; методик, использующих анимацию, например, для получения характеристик различных реакций. Надо отметить, что для выполнения любых видов работ пользователь системы TESTER может не иметь специального образования в компьютерной области. В основной список системы включены 120 психологических тестов, как-то: дифференциально-диагностический опросник Е. Климова, диагностическая система «Призвание» И. Павлова, личностный опросник Айзенка, тест Д. Голланда, карта интересов (модификация методики А. Голомштока) и другие.

Таким образом, Б. Волков, Л. Гуцан, Н. Захаров, Е. Павлютенков, В. Симоненко, Б. Федоришин классифицируют формы профориентационной

наиболее целесообразное использование сил каждого» [4, с. 107]. Перед выпускниками школ Украины стоит задача – не потеряться в самостоятельной жизни, найти ту нишу, которая даст возможность каждому члену общества проявить себя, стать максимально полезным для этого общества.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы указывает на существование ряда классификаций форм и методов профориентации. Так, Н. Захаров выделяет три группы профориентационной работы, две из которых относятся к формам, а третья к методам [3]:

1. *Основные, ознакомительные*: встречи со специалистами, просмотр и обсуждение телевизионных передач, выставки передового опыта, экскурсии на предприятия и в учебные заведения, информационные уроки (теоретические и практические вопросы подготовки к будущей профессии), уроки в учебных мастерских с сообщением определенных сведений профориентационного характера, демонстрация практических умений.

2. *Активизирующие деятельность* учащихся по профориентации: индивидуальные задания для углубления знаний с учетом интересов; конкурсы для выявления склонностей; вечера техники, книги, различных дисциплин; недели искусства, техники; клуб будущих специалистов; кружки технического творчества; молодежные объединения; школьные трудовые объединения. При этом используются методы: беседа, рассказ, объяснение, диспут, игра, сочинение, отчет о мероприятии и другие.

3. Методы изучения личности: беседа (ознакомление с профессиями, выявление мотивов и причин, затрудняющих выбор); анкетирование; наблюдение; анализ результатов деятельности (дневник, школьный журнал успеваемости, сочинение, тетрадь с высказываниями, личное дело, медицинское обследование); метод экспертов (обобщение высказываний друзей, учителей, родителей); метод обобщения независимых характеристик (рекомендации родителей, знакомых по выбору); педагогический эксперимент.

Е. Павлютенков указывает на три формы работы по профориентации по количеству охвата учащихся: *массовую, групповую и индивидуальную* [5, с. 61]. По степени информации он выделяет следующие группы форм и методов: а) *словесные* (конференция, рассказ, беседа, лекция о профессиях, работа с книжками, справочной литературой); б) *визуальные* (демонстрация видео- и кинофильмов, других средств наглядности, наблюдения за производственными процессами и трудом взрослых, использование таблиц, схем, стендов и тому подобное); в) практические (выполнение школьниками определенной работы в мастерских, на пришкольном участке) [6, с. 699].

Б. Волков определяет *массовую* и *индивидуальную* формы профориентационной работы как основные, с помощью которых можно эффективно решать вопросы профессиональной ориентации учащихся [1, с. 77]. К *массовым* формам учёный относит вечера, встречи с представителями профессий, конференции, диспуты (Кем и каким быть? В чем смысл жизни? Призвание в жизни), выставки, конкурсы (на умение выполнять работу, на соблюдение техники безопасности, на знание профессии), ролевые игры, олимпиады, экскурсии.

К *индивидуальным* – написание рефератов о профессиях (значение профессий в структуре общества, требования к личности работника); составление кроссвордов о профессиях; индивидуальные задания (по планированию деятельности, по разработке технологии изготовления детали,

Література

1. Кибербуллинг: опасное виртуальное «быкование» [Електронний ресурс] / Л. Найдьонова Режим доступу: file:///G:/Социальные сети/Кибербуллинг опасное виртуальное «быкование» (Cyber-bullying).htm

2. Сорокина М. В. Психологическая помощь жертве буллинга: (IV Международная студенческая электронная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года) [Электронный ресурс] / Сорокина М. В. // Режим доступа: http://rae.ru/forum2012/pdf/0559.pdf

3. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л. М. Карамушка – К.: Ніка-Центр, 2000.–332 с.

4. Cyberbulling versus face-to-face bulling [Електронний ресурс] / J. J. Dooley, J. Pyzalski, D. Cross. Режим доступу: http://icbtt.arizona.edu/sites/default/files/cross_set_al_cyber_vs_face-to-face.pdf

5. Kowalski R. M., Limber S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students / R. M. Kowalski, S. P. Limber // Journal of adolescent health. – 2007. – vol. 41(6). – P. 22 – 30.

6. Monks C. P. , Smith P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience / C. P. Monks, P. K. Smith // British Journal of Developmental Psychology. – 2006. – vol. 24. – P. 801 – 821.

7. Smith P. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils / P. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, S. Fisher, S. Russell, N. Tippett // (2008). Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – vol49. – P. 376–385.

УДК 159.922.7+37.036

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ АР КРИМ

Мазанюк Олена Федорівна,
викладач економіко-гуманітарного коледжу
Республіканського вищого навчального закладу
„Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта)

Постановка проблеми. Все більш актуальною стає необхідність збереження природного середовища для здоров'я та благополуччя людей, що неможливо без вирішення завдань екологічної освіти. За своїми цілями і функціями екологічна освіта неминуче пов'язана з соціальним життям суспільства. Воно може бути ефективним у тому випадку, якщо всі члени суспільства – учні, студенти, фахівці, працівники системи управління та керівники будуть брати участь у вирішенні складних завдань поліпшення відносин між людьми і навколишнім середовищем. Це може бути виконано лише тоді, коли люди стануть діяти відповідно до принципів розвитку екосистеми.

Ступінь розробленості проблеми. У сучасних дослідженнях науковців і педагогів знайшли втілення проблеми взаємозв'язку пізнавальної і практичної діяльності у конкретному соціоприродному середовищі з проблемами охорони природи (М. М. Вересов, М. Б. Дуденко, І. В. Лебедь, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявавко), природоохоронної діяльності учнів і студентів у зв'язку з вивченням природи рідного краю (П. В. Іванов, Н. І. Карпенкова), підготовки школярів до практичної діяльності по її охороні (М. С. Матрусов).

Мета статті полягає в характеристиці моделі формування природоохоронної культури студентів коледжів АР Крим.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження спрямоване на розробку й експериментальну перевірку моделі формування природоохоронної культури студентів коледжів.

Основною метою екологічної освіти є формування екологічної культури підростаючого покоління. Культура – це спосіб організації і розвитку екологічної життєдіяльності, представленої в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе. Екологічна культура – це досягнення екологічних знань, розвиток екологічної свідомості, набуття навичок у поведінці людей, спрямованих на збереження природних умов, необхідних для розвитку суспільства, гармонійні взаємовідношення між суспільством і природою (Л. Боровська) [1]. Виходячи з цього, природоохоронну культуру студентів коледжів розглядаємо як сукупність норм, поглядів і моральних цінностей студентської молоді, спрямованих на належне ставлення до навколишнього; частину духовної культури особистості, яка являє собою інтегративну якість особистості, і втілює духовно-моральні цінності й визначає природоохранно-моральні вчинки, спрямовані на збереження життя в усіх його проявах і на збереження краси природного середовища.

В основі природоохоронної культури виділяємо такі компоненти:

- екологічна свідомість (природничі, технічні знання і ціннісно-орієнтовані відносини);
- екологічне мислення (здатність встановлювати причинно-наслідкові, ймовірні, прогностичні й інші види зв'язків);
- природоохоронна поведінка, яка характеризується переходом екологічних знань, екологічного мислення у повсякденну форму поведінки.

На формування перерахованих компонентів природоохоронної культури у студентів спрямована розроблена нами модель, яка реалізується в чотири етапи: підготовчий, інформаційний, виховний, рефлексивний, та містить такі відповідні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, саморефлексивний.

Для побудови системи формування природоохоронної культури нами визначено провідні принципи, які визначають вимоги до екологічної освіти, розробку і використання методів і засобів навчання, забезпечують єдність знань, доступність, цілеспрямованість. Принцип – це вихідне положення теорії, інструментальне, дане в категоріях діяльності, це методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей, це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, виражені в формі, що дозволяє використовувати їх в якості регулятивних норм практики (Е. Рахматулліна, Н. Семчук) [2].

Национальной программе «Дети Украины» и др. Система воззрений профессиональной ориентации, базирующаяся на личностно ориентированном подходе, требует в процессе воспитания учащихся действенного использования новых форм и методов, направленных на формирование самостоятельного выбора ими профессии в зависимости от индивидуальных особенностей. В этой связи возникают новые потребности в современном содержании и технологии профориентационной работы с использованием современных форм и методов.

Анализ последних исследований и публикаций. Методологические и теоретические основы профессиональной ориентации нашли отражение в исследованиях А. Вояковского, Н. Захарова, Т. Ремех, А. Сазонова, В. Симоненко, В. Синявского, И. Цушко, С. Чистяковой, С. Шацкого, А. Щербакова, Н. Янцур. Вопросам совершенствования системы профессиональной ориентации, обеспечивающей учащихся необходимыми знаниями о мире профессий и способствующей формированию у них умения оценивать свои индивидуальные особенности, посвящены работы А. Боровского, А. Голомштока, В. Гузеевой, Г. Заболотного, А. Золотаревой, Л. Йовайши, А. Карпова, Е. Климова, Н. Пряжниковой, В. Остапенко, Т. Потапенко, Р. Щокина.

Системный подход к профессиональной информации для школьников изложил Б. Федоришин. Вопросы формирования профессиональной пригодности рассматривал А. Ростунов. С. Чистякова исследовала подготовку школьников к выбору профессии как целостный процесс и обосновала концепцию системного подхода к управлению профориентацией.

Концептуальные основы организации профориентационной работы в процессе профильного обучения изложены в работах Л. Гуцан, Д. Закатнова, Т. Елькинда, А. Коберника, С. Лопатиной, В. Мадзигон, А. Мельника, В. Моргун, О. Морина, Н. Поддячего, Н. Побирченко, М. Пищалковской, А. Пищик. Отдельным аспектам профориентации посвящены диссертационные исследования Р. Гарбич, О. Заниной, Н. Коломийца, В. Кравецкого, Н. Матяш, Н. Поддячего, В. Романчука, Е. Шишкиной.

Выделения нерешенных ранее частей общей проблемы. Вместе с тем значительные исследования форм и методов профессиональной ориентации не вычерпывают все аспекты этой области. Не до конца остается исследованным, а значит, нуждается в последующем рассмотрении вопрос об использовании новых результативных форм и методов, направленных на формирование самостоятельного выбора профессии учащимися старших классов в зависимости от индивидуальных особенностей.

Целью статьи является попытка провести анализ форм и методов профориентационной работы в психолого-педагогической литературе. Концепция профессиональной ориентации требует эффективного использования новейших технологий, направленных на формирование осознанного выбора профессии у учащейся молодежи в зависимости от их индивидуальных особенностей, способностей и склонностей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для каждого человека очень важно найти область профессиональной деятельности, которая в полной мере соответствовала бы его интересам, склонностям и способностям. Н. Крупская справедливо заметила, что «правильный выбор профессии обеспечивает

5. Доля І. М. Розвиток альтернативних форм соціалізації дітей-сиріт у контексті реформування державної системи опіки / І. Доля - Регіональний філіал НІСД у м. Донецьку. – [Цит. 2009, 25 грудня].

6. Климишин О. І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання [Текст]: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. - Івано-Франківськ, 2004. – С. 55.

7. Кондратьев М. Ю. Подросток в системе межличностных отношений закритого воспитательного учреждения.: Дис. докт. психол. наук:19.00.07 / Российская Академия Образования. – Москва, 1994.

8. Краткий психологический словарь / [под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – С. 320

9. Миронова М. «Категория "развитие" в психологии и христианской антропологи» // Московский психотерапевтический журнал, 2005, №3, – С. 75-98

10. Помиткін Е. О. «Психологія духовного розвитку особистості». - К., 2007. - 280; – С. 54.

11. Прихожан А.М, Толстих М.М. – Діти без сім'ї: М; 1990. – 160 с.

12. Сластенина В. А. – 2-е изд., – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 112 с.

13. Сластенина В. А. – 2-е изд., – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 192 с.

14. Слободчиков В. І. Психология развития человека [текст] / В. І. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 320 с.

15. ШевченкоТТ. «Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах». – Вінниця, 2002. – 430. – С. 142.

16. Шульга Т. И., Олиференко Л. Я., Быков А. В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы. Уч. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 400 с.

УДК37.048.4:331:54

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Турчина Людмила Александровна,
к.п.н., и.о. доцента кафедры педагогики и психологии,
директор филиала КГУ,
филиал РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» в г. Армянске

Постановка проблемы. Для педагогической науки проблема профессиональной ориентации в условиях развития в обществе рыночных отношений является по сути новой, мало исследованной проблемой. Её цели и задачи успешно реализуются в полной мере тогда, когда сама профессиональная ориентация может опираться на развитую теорию и методологию. И это не случайно: ведь в теории и методологии преломляются и проверяются понятия, идеи, взгляды, представления, формы, методы и принципы, которые позволяют повысить эффективность практической работы. Одной из задач образования является профессиональное ориентирование на осознанный выбор профессии, что нашло отражение в нормативных государственных документах: Конституции Украины, Законе Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии,

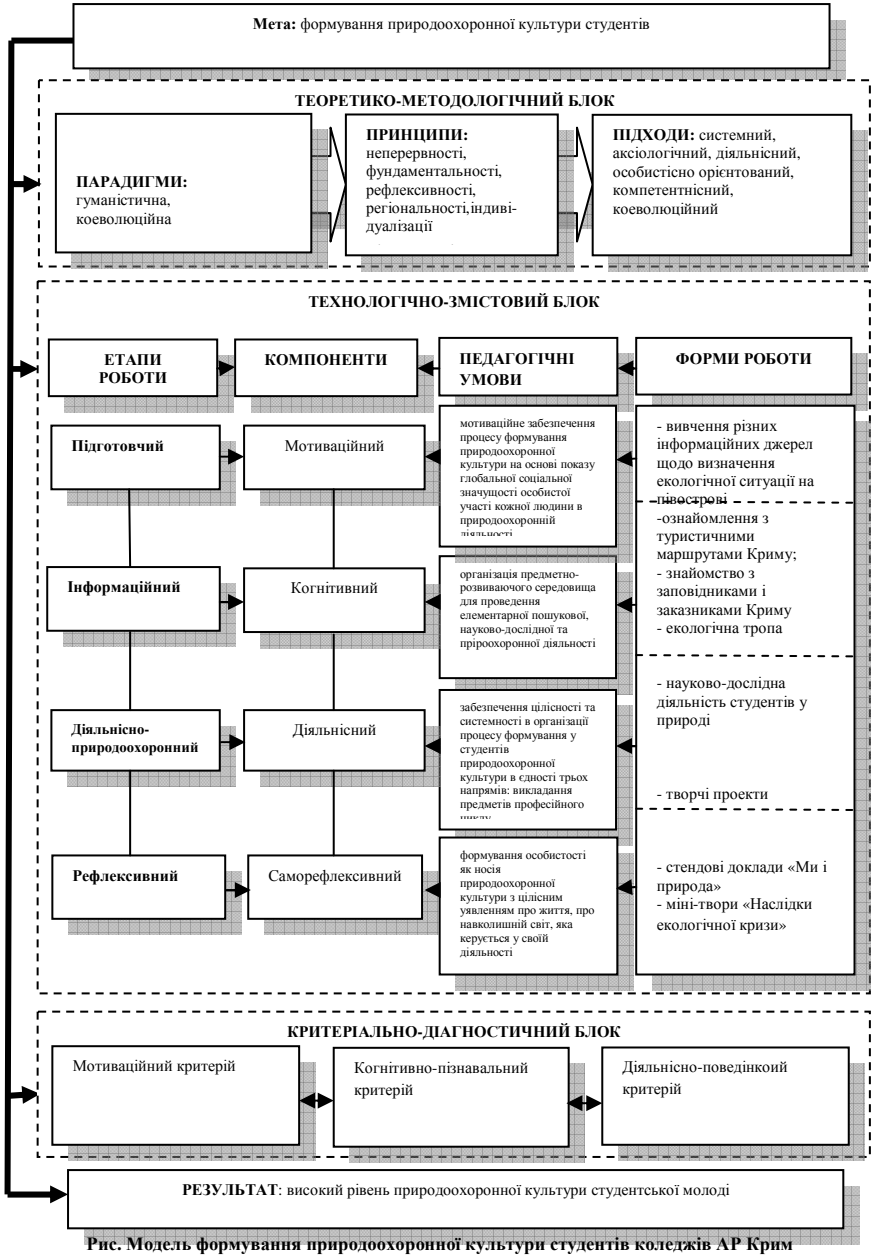


Рис. Модель формування природоохоронної культури студентів коледжів АР Крим

Найбільш важливі специфічні принципи екологічної освіти, на які спираємося у своєму дослідженні такі:

– принцип безперервності випливає з поступовості та етапності становлення і розвитку екологічної культури, припускає організацію навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління на всіх етапах: сімейна, дошкільна, шкільна, професійна, вузівська;

– принцип фундаментальності є провідним принципом при відборі змісту еколого-професійної освіти майбутнього випускника середнього спеціального закладу, що забезпечує гарантії його освітнього потенціалу; фундаментальність підготовки передбачає оволодіння студентами екологічними та професійними знаннями, узагальненими видами екологічної та професійної діяльності, забезпечує можливість адаптації в широкій сфері професійної діяльності;

– принцип рефлексивності передбачає створення в освітньому процесі умов для осмислення, самоаналізу, саморозуміння особистості, для того щоб усвідомити свій внутрішній світ;

– принцип взаємозв'язку професійної та екологічної освіти передбачає екологізацію змісту освітніх програм професійного навчання, врахування екологічного компоненту в стандартах середніх спеціальних навчальних закладів;

– принцип регіональності передбачає врахування в екологічній освіті регіонального компонента: природних і соціально-економічних умов, використання у змісті екологічної освіти інформації, характерної для даного регіону, національних і культурних традицій;

– принцип індівідуалізації спрямований на звернення до особистості студента для перетворення суспільної необхідності збереження природи у внутрішні особистісні потреби та інтереси, норми поведінки майбутніх фахівців по відношенню до природи;

– принцип міждисциплінарності відображає взаємозв'язок філософських, природознавчих, гуманітарних, правових, економічних та інших аспектів екологічної освіти; припускає узгоджений розподіл елементів екологічного змісту в структурі окремих навчальних дисциплін, скоординований розвиток на основі міждисциплінарних зв'язків екологічних знань і видів екологічної діяльності з урахуванням вікових особливостей учнів, а також поетапну інтеграцію екологічних знань і застосування їх в екологічній діяльності;

– принцип природодоцільності.

Сукупність цих принципів у їх взаємодії дає цілісну характеристику процесу побудови системи еколого-професійної освіти, забезпечує ефективність формування природоохоронної культури студентів.

Нами виявлено ефективні педагогічні умови формування природоохоронної культури студентів коледжів:

– мотиваційне забезпечення процесу формування природоохоронної культури на основі показу глобальної соціальної значущості особистої участі кожної людини в природоохоронній діяльності;

– формування усвідомленого розуміння взаємозв'язків у природі, екологічної свідомості, найважливішим елементом якого є особиста відповідальність кожної людини за результати своєї діяльності в природі;

– організація предметно-розвиваючого середовища для проведення елементарної пошукової, науково-дослідної та пріроохоронної діяльності з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей студентів у

відсутність позитивного досвіду ставлення до здоров'я, несформованість уявлення про способи його збереження, імпульсивність у діях і вчинках, невміння спілкуватися та встановлювати відносини як з однолітками, так і з дорослими, відсутність життєвих навичок, навичок швидкої адаптації до самостійного прийняття рішень, подолання життєвих труднощів і проблем. Зазначене свідчить про несформованість життєвої компетентності вихованців шкіл інтернатів, що стає загальною проблемою багатьох випускників інтернатних закладів.

Висновки. Критерієм успішності підлітка-сироти у життєдіяльності є не лише результативність у вивченні шкільних предметів, але і його ставлення до можливостей власного саморозвитку, пізнання самого себе, духовного розвитку, спілкування із своїми ровесниками та дорослими. Для вирішення цієї проблеми необхідно створити у навчальних закладах інтернатного типу ефективну систему підтримки та активізації духовного розвитку дітей.

Створення психологічних умов для духовного розвитку дітей-сиріт підліткового віку є досить важким завданням. Але більшість інтернатних закладів намагаються вирішити це питання. Активно втілюють різні проекти у виховний процес, задіють гурткову діяльність на покращення духовного розвитку дітей, регулярно вихованці відвідують бесіди, лекції та програми на дану тематику.

Хочеться підкреслити, що робота з розвитком духовності підлітка-сироти передбачає моделювання двох взаємозалежних і взаємообумовлених процесів: дослідження та проектування. Саме поєднання цих діяльностей створює простір, в якому можлива проб лематизація і подальше самовизначення як вільний вибір підстав, принципів, ідеалів і сенсу життя.

Резюме. Теоретичний аналіз проблеми духовного розвитку підлітків-сиріт. У статті представлені трактування поняття духовного розвитку особистості. Проаналізовані особливості підліткового періоду, та уточнюється феномен духовного розвитку підлітка, який перебуває в інтернатному закладі.
Ключові слова:духовність, духовний розвиток, підліток-сирота.

Резюме. Теоретический анализ проблемы духовного развития подростков-сирот. В статье представлены трактовки понятия духовного развития личности. Проанализированы особенности подросткового возраста и уточняется феномен духовного развития подростка, который содержится в интернатном учреждении. **Ключевые слова:** духовность, духовное развитие, подросток-сирота.

Література

1. Авенесова Г. А. Трактовка духовной культуры и духовности в отечественнойаналитике в прошлом и тепер // Вестник московського ун-та. Серия 7. Философия. – 1998. – №4. – С. 3-17.

2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды. – М., 1996. –С. 48.

3. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірн. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [За ред. С. Д. Максименка]. – Т.IX. – Ч. 5. – К., 2007. –С. 26.

4. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1. – С. 144-150.

▪ неправильна організація спілкування усередині колективу, збереження авторитарного стилю виховання;

▪ високий ступінь регламентованості життя вихованців, відсутність можливості вільно розподіляти і використовувати часовий простір і дії;

▪ ізольованість дітей в межах одного простору, обмеженість контактів із представниками суспільства із зовні, що фактично унеможливлює соціалізацію вихованців;

▪ відсутність диференційованого підходу до дітей, обмеженість врахування психологічних, фізичних особливостей;

▪ неврахування психологічного стану вихователів шкіл-інтернатів, притулків, дитячих будинків, що виявляється в проявах неадекватних, жорстоких дій по відношенню до дітей [5].

За даними досліджень А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих, підлітки 12-15 років, характеризуються труднощами у взаєминах з оточуючими людьми, поверховістю почуттів, звичкою жити за вказівкою інших, не сформованість життєвих планів, цінностей, споживацьке відношення до близьких, суспільству [11]. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити чинники, які мають безпосередній вплив на утруднення соціалізації та духовності. Так, на думку А.В.Бикова, Л.Я.Оліференко та Т.І.Шульги до таких чинників відносяться:

▪ наявність дефіциту індивідуального спілкування з близькими дорослими;

▪ мізерний вибір зразків для наслідування, засвоєння соціальної поведінки, що призводить до ускладнень в засвоєнні й відтворенні досвіду;

▪ орієнтування на офіційно прийняті нормативи, які змінити не можна, але вони категоричні і однобічні;

▪ наявність надмірно великого досвіду в деяких питаннях, не відповідного віку підлітків тому, в силу цього, який неадекватно застосовується [16].

Підлітковий вік – останній період перебування більшості дітей в установі інтернатного типу. У подальшому вони вступають у самостійне життя. Вихованці часто не готові до позбавлення звичних опіки та способу життя. Ось чому питання особистісної та соціальної зрілості 14-15 річного випускника інтернату (дитячого будинку) мають першорядне значення.

Щодо наслідків виховання не в сімейному середовищі, І.В.Дубровіна відзначає, що «…підвищена цінність сім'ї та відсутність досвіду життя у ній призводять, з одного боку, до ідеалізації сім'ї, образу сім'янина, а з іншого – до гіпертрофії негативної моделі сім'ї. При цьому позитивний ідеальний образ сім'ї розмитий, не наповнений конкретними побутовими деталями, а негативний, навпаки, гранично конкретизований та емоційно насичений» [12; 192]. Це може негативно впливати на формування уявлень про майбутнє сімейне життя.

М.Ю. Кондратьєв вважає, що незважаючи на специфіку будь-яких інтернатних закладів, всіх їх об'єднують жорсткі режимні умови, а також ізоляція вихованців від широкого соціального оточення, що істотно знижує варіативність соціальної ситуації розвитку підлітків, збіднює систему значущих для них міжособистісних зв'язків, ускладнює шлях адекватної соціалізації особистості підлітка [7]. Варто зазначити, що серед підлітків, які перебувають в інтернатному закладі, є ті, які стали жертвами психічної, фізичної або сексуальної травми. Тому варто додати, що для них характерні

процесі формування в них екологічних умінь та екологічної свідомості;

– забезпечення цілісності та системності в організації процесу формування у студентів природоохоронної культури в єдності трьох напрямів: викладання предметів професійного циклу, залучення до виховної та науково-дослідної діяльності і проведення польових практик;

– забезпечення технологічності процесу формування природоохоронної культури: безперервності, алгоритмізованості, послідовного діагностування й ускладнення завдань формування екологічних умінь від курсу до курсу;

– формування особистості як носія природоохоронної культури з цілісним уявленням про життя, про навколишній світ, яка керується у своїй діяльності принципами природодоцільності.

Висновки. Отже, модель формування природоохоронної кульутри студентів коледжів АР Крим, яка реалізується в чотири етапи: підготовчий, інформаційний, діяльнісно-природоохоронний, рефлексивний. Ефективними педагогічними умовами формування природоохоронної культури студентів коледжів є: мотиваційне забезпечення процесу формування природоохоронної культури на основі показу глобальної соціальної значущості особистої участі кожної людини в природоохоронній діяльності; формування усвідомленого розуміння взаємозв'язків у природі, екологічної свідомості, найважливішим елементом якого є особиста відповідальність кожної людини за результати своєї діяльності в природі; організація предметно-розвиваючого середовища для проведення елементарної пошукової, науково-дослідної та пріроохоронної діяльності з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей студентів у процесі формування в них екологічних умінь та екологічної свідомості; забезпечення цілісності та системності в організації процесу формування у студентів природоохоронної культури в єдності трьох напрямів: викладання предметів професійного циклу, залучення до виховної та науково-дослідної діяльності і проведення польових практик; забезпечення технологічності процесу формування природоохоронної культури: безперервності, алгоритмізованості, послідовного діагностування й ускладнення завдань формування екологічних умінь від курсу до курсу; формування особистості як носія природоохоронної культури з цілісним уявленням про життя, про навколишній світ, яка керується у своїй діяльності принципами природодоцільності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці моделі формування природоохоронної поведінки студентів коледжів.

Резюме. Автор статті характеризує модель формування природоохоронної кульутри студентів коледжів АР Крим, яка реалізується в чотири етапи: підготовчий, інформаційний, діяльнісно-природоохоронний, рефлексивний. Виявлено ефективні педагогічні умови формування природоохоронної культури студентів коледжів: мотиваційне забезпечення процесу формування природоохоронної культури на основі показу глобальної соціальної значущості особистої участі кожної людини в природоохоронній діяльності; формування усвідомленого розуміння взаємозв'язків у природі, екологічної свідомості, найважливішим елементом якого є особиста відповідальність кожної людини за результати своєї діяльності в природі; організація предметно-розвиваючого середовища для проведення елементарної пошукової, науково-дослідної та прироохоронної діяльності з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей студентів у процесі формування в них екологічних умінь та

екологічної свідомості; забезпечення цілісності та системності в організації процесу формування у студентів природоохоронної культури в єдності трьох напрямів: викладання предметів професійного циклу, залучення до виховної та науково-дослідної діяльності і проведення польових практик; забезпечення технологічності процесу формування природоохоронної культури: безперервності, алгорітмізованості, послідовного діагностування й ускладнення завдань формування екологічних умінь від курсу до курсу; формування особистості як носія екологічної культури з цілісним уявленням про життя, про навколишній світ, яка керується у своїй діяльності принципами природодоцільності. **Ключові слова:** природохоронна культура, студенти коледжів, модель формування природоохоронної культури; принципи, педагогічні умови.

Резюме. Автор статьи характеризует модель формирования природоохранной кульутра студентов колледжей АР Крым, которая реализуется в четыре этапа: подготовительный, информационный, деятельностно-природоохранный, рефлексивный. Выявлено эффективные педагогические условия формирования природоохранной культуры студентов колледжей: мотивационное обеспечение процесса формирования природоохранной культуры на основе показа глобальной социальной значимости личного участия каждого человека в природоохранной деятельности, формирование осознанного понимания взаимосвязей в природе, экологического сознания, важнейшим элементом которого является личная ответственность каждого человека за результаты своей деятельности в природе, организация предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и прироохранной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей студентов в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания, обеспечение целостности и системности в организации процесса формирование у студентов природоохранной культуры в единстве трех направлений: преподавание предметов профессионального цикла, привлечения к воспитательной и научно-исследовательской деятельности и проведения полевых практик, обеспечение технологичности процесса формирования природоохранной культуры: непрерывности, алгоритмизованости, последовательного диагностирования и усложнения задач формирования экологических умений от курса к курсу; формирование личности как носителя экологической культуры с целостным представлением о жизни, об окружающем мире, которая руководствуется в своей деятельности принципами природосообразности. **Ключевые слова:** природохоранная культура, студенты колледжей, модель формирования природоохранной культуры; принципы, педагогические условия.

Summary. The article describes the model of environmental kulutry college Crimea, which is implemented in four stages: preparatory, informative, action-environmental, reflective. Discovered effectiveness in teaching environmental conditions of the culture of college students: Motivational ensure the formation of environmental culture through showing global social importance of personal participation of each person in environmental activities, the formation of an informed understanding of the linkages in nature, environmental awareness, the most important element of which is the individual responsibility of each person the results of their activities in nature, organization of subject-developing environment for

Ж.Ж.Піаже, О.М.Прихожан, Н.М.Толстих, Е.Шпрангер, та ін. глибоко увійшли в психологію.

Узагальнюючи основні фактори формування підлітка як особистості, можна виділити такі особливості:

- «почуття дорослості» зумовлює основну суперечність підліткового віку;
- у психічному розвитку головну роль відіграє система соціальних взаємин: родина, спілкування з однолітками, дорослими та молодшими;
- біологічна перебудова організму у зв'язку з початком періоду статевого дозрівання: збільшується збудженість центральної нервової системи, що виявляється у підвищеній дратівливості, надмірній образливості, нестриманості тощо;
- нестійка емоційно-вольова сфера: часто змінюється настрій;
- особливості побуту, культури й навколишнього середовища місця проживання, а саме, соціально-психологічна адаптація: пошук сенсу життя, власного місця в колективі тощо;
- різновиди діяльності: навчальна, професійна, художня, спортивна, самореалізація в випробуванні власних сил.

Усвідомлення підлітком власної індивідуальності, пізнання прекрасного, розуміння мистецтва, різноманітності внутрішнього світу інших людей, урахування та повага індивідуальності поглядів з точки зору релігії, моралі, етики – все це зумовлює внутрішній світ підлітка, його самовдосконалення та духовний розвиток.

Дуже доречно узагальнила наступні психологічні особливості розвитку духовності підлітків О.І.Климишин:

- формування життєвого самовизначення як внутрішнього механізму духовної активності на основі ціннісних орієнтацій та світоглядної позиції;
- вироблення індивідуального стилю самовираження в навчанні, самопізнанні, самовихованні як формах провідної діяльності юнацького віку;
- збагачення соціально-типового розвитку особистості підлітка індивідуалізацією шляхом духовної ідентифікації з іншими, гармонізації й гуманізації взаємин [6; 55].

Розгляд психологічних особливостей духовного розвитку особистості в підлітковому періоді онтогенезу передбачає вивчення її настрою до життя в цілому і усвідомлення власної внутрішньої сили. Усвідомлення підлітком власної індивідуальності, пізнання прекрасного, розуміння мистецтва, різноманітності внутрішнього світу інших людей, урахування та повага індивідуальності поглядів з точки зору релігії, моралі, етики – все це зумовлює внутрішній світ підлітка, його самовдосконалення та духовний розвиток. До того ж поки що відсутні дослідження, в яких були б представлені психолого-педагогічні моделі духовного розвитку підлітків-сиріт.

Діти, що виховуються в інтернатних установах, в основному є соціальними сиротами, які залишилися без піклування батьків внаслідок їх смерті, або через те, що батьки частково або повністю позбавлені батьківських прав і ведуть асоціальний спосіб життя, перебувають у місцях позбавлення волі або відмовилися виховувати своїх дітей.

І.М. Доля у своїй аналітичній записці для регіонального філіалу НІСД м. Донецька акцентує увагу на таких негативних явищах, що наразі зберігаються в системі виховання сиріт у державних закладах утримання:

утворень, що виступають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їх органічне поєднання з провідними життєвими цілями, прямий чи опосередкований зв'язок із моральністю. Духовність – втілення у світоглядних орієнтаціях людини сподівань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, переживань і зумовлює настанову на відповідний життєвий вибір [4; 147].

«Духовний розвиток підносить свідомість людини до нового рівня, пробуджує латентні здібності, сприяє процесові самоактуалізації. При цьому особистість не є пасивною структурою, вона сама детермінує напрям, ступінь змін і рівень розвитку всіх феноменів психічного розвитку, включаючи духовну сферу» [2; 48].

Процес духовного розвитку вчені пов'язують зі змінами у ціннісній сфері особистості через усвідомлення нею власної єдності з Всесвітом. На думку Ж.М.Юзвак, духовний розвиток є процесом розкриття когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового, креативного потенціалів, здійснення якісних і кількісних змін у ціннісних орієнтаціях особистості шляхом гармонії психічної сфери, подолання відчуження від природи, соціуму, самої себе через усвідомлення їх всезагальної єдності [14; 142].

Е.О. Помиткін розглядає духовний розвиток як внутрішнє прагнення особистості до гуманістичних, естетичних цінностей. Духовний розвиток є процесом самоідентифікації особистості з власним "Я", в ході якого вона підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуває духовного досвіду. У цьому процесі відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії та прийняття відповідальності за зміст свого життя і результати діяльності. Орієнтирами на шляху духовного сходження особистості є ідеали, цінності й смисли [10; 54].

Охарактеризувавши психологічне поняття розвитку можна узагальнити його як процес, що одночасно утримує і поєднує в собі три досить самостійних процеси:

• становлення – як дозрівання і зростання; перехід від одного певного стану до іншого - більш високого рівня; як єдність уже здійсненого і потенційно можливого; як єдність причин і закономірних наслідків у розвитку;

• формування – як оформлення (набуття форми, а не формування за зразком) і вдосконалення (набуття досконалого зразка в культурі);

• перетворення – як саморозвиток і зміна основного життєвого вектора; як перетворення – кардинальне подолання сформованого режиму життєдіяльності, відповідно до деякої ієрархії цінностей і смислів буття людини [9; 75].

Розгляд психологічних особливостей духовного розвитку особистості в підлітковому віці передбачає вивчення концепції, згідно якої остаточно формується особистість, будується програма життя (Ж.Ж. Піаже). Підлітковий вік знаменує собою перехід до дорослості і особливості його протікання відкладають відбиток на все подальше життя. Г.С.Холл вперше описав амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, виділивши ряд основних протиріч, притаманних цьому віку у підлітків: «бунт» отроцтва, насичений стресами та конфліктами, в яких домінують нестабільність, ентузіазм, вагань і домінує закон контрастів.

Бачення провідних вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як Ф.Ар'єс, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.В.Дубровіна, Е.Еріксон, І.С.Кон,

conducting basic search, research and priroohoronnoyi activities tailored to individual needs, interests and aptitudes of the students during the formation of their environmental skills and environmental awareness, ensuring the integrity and consistency in the organization process formation of students' environmental culture in the unity of the three areas: teaching subjects professional cycle, involvement in educational and research activities and field practices, ensuring the technological process of forming environmental culture: continuity alhoritmizovanosti, consistent diagnosis and complexity of environmental problems forming skills from the course to course, the formation of personality as a carrier of ecological culture with a holistic view of life, about the world, which is guided in its activities pryrododotsilnosti principles. **Keywords:** pryrodohoronna culture, a college student, a model of environmental culture, principles, pedagogical conditions.

Література

1. Боровская Л. А. Экологическая направленность натуралистической экскурсии в условиях города // Начальная школа. – 1991. – №8. – С. 46–48.

2. Рахматуллина Е. В., Семчук Н. М. Принципы формирования экологической культуры студентов ССУЗ // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 2. – С. 50–51.

УДК 370.711+155.2+371.1

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Койчева Тетяна Іванівна,
кандидат педагогічний наук,
доцент, начальник науково-дослідного сектору
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

Постановка проблеми. Сучасні університети, поряд з іншими підприємствами і організаціями, знаходяться в постійній боротьбі за виживання в умовах ринкової економіки. Перехід до ринкової економіки вимагає постійної готовності до змін, уміння управляти цими змінами. Однак, приступивши до перетворень, вищі навчальні заклади зіткнулися з досить сильним внутрішнім опором - опором сформованих і усталених в організації за попередні роки її існування культури відносин співробітників і професорсько-викладацького складу. На думку вчених, в основі багатьох проблем, пов'язаних з реформами і змінами в організаціях будь-якого типу, лежить забуття того, що різка зміна будь-якої культури руйнує умови для конструктивної спільної діяльності та призводить до негативних наслідків [1, 2].

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен впливу внутрішньої культури організації на ефективність її діяльності в цілому і управління персоналом зокрема почав вивчатися порівняно недавно і переважно за кордоном (Т. Базаров, А. Кребер, К. Клукхольм, М. Магура, О. Огнєв, Т. Пітерс, Р. Рюттінгер, В. Співак, С. Сурков, Р. Уотермен, Е. Шейн та ін.). До питань внутрішньої організаційної культури вищих навчальних закладів, зокрема університетів, дослідники стали звертатися лише в останнє десятиліття (Н. Власова, Ю. Тютюнников, М. Мазниченко, Г. Мальцева, Н. Яблонскене та ін.). У той же час саме освітня і науково-дослідна діяльність університетів

розглядаються в якості важливого ресурсу створення наукоємних технологій майбутнього та підготовки відповідних до їх вимог фахівців [3].

Корпоративна культура університету є одним з найважливіших параметрів оцінки його діяльності за європейськими стандартами якості освіти. Дослідження корпоративної культури будь-якого освітнього закладу ускладнюється тим, що вона має двояку природу: з одного боку, це культура відносин у зв'язку з просуванням власних інтересів на ринку освітніх послуг, культура зовнішньої і внутрішньої конкурентної боротьби, з іншого - це традиційна академічна культура, заснована на збереженні і збільшенні усталених педагогічних цінностей [4].

У соціологічних дослідженнях показано, що культура організації в нових ринкових соціально-економічних умовах «відкритого суспільства» має принципово інший характер, ніж у плановій соціалістичній економіці. Зарубіжні дослідники з'ясували, що за останні двадцять років деякі фірми США, не володіючи ні однією з базових традиційних переваг у бізнесі, досягали успіху за рахунок ефективно сформованої організаційної культури [1]. Пояснюється цей феномен тим, що в рамках «спільної долі» відбувається збіг цінностей організації та її окремих співробітників у межах трудового процесу: продуктивна діяльність стає важливим джерелом розвитку особистості і пов'язана з максимальним якісним поліпшенням діяльності організації в цілому. У цій ситуації акцент переноситься з виробничих процесів на мотивацію, стимули і комунікацію працівників: успіху добиваються ті організації, філософія яких очевидна як їх персоналу, так і громадськості (споживачам). Таким чином, через внутрішню корпоративну культуру організації реалізується одна з базових потреб людини - потреба в приналежності до якої-небудь групи.

Поняття «корпоративна культура» не є звичним для вчених, співробітників та студентів університетів. Це пов'язано насамперед з відсутністю у вищих навчальних закладів досвіду автономії і негативною оцінкою корпорації як такої. Разом з тим, феномен корпорації та корпоративної культури освітніх установ взагалі і університетів зокрема фактично реально існує з часу їх виникнення. Саме корпорація (об'єднання) студентів і педагогів стала джерелом створення перших європейських університетів у середні століття. Сьогодні культура відносин, що супроводжує організацію науково-дослідної та навчальної роботи в університетах сприймається співробітниками скоріше як чуттєво-емоційна, ніж реально усвідомлювана даність.

Сам термін «корпоративна культура» має безліч тлумачень, які умовно можна об'єднати в три групи:

• корпоративна культура - це те, чим організація володіє (норми поведінки, символи, ритуали, міфи, цінності, що розуміються членами організації);

• корпоративна культура - це те, чим організація є (яка місія організації і як вона реалізується всередині і поза самої організації, система її управління);

• корпоративна культура - це колективне програмування свідомості, мислення та поведінки співробітників, що відрізняє членів однієї організації від іншої [5, 6].

Слід зазначити, що перше визначення є найбільш поширеним в практичній діяльності сучасних компаній. Керівники організацій захоплені винаходом прапорів, девізів, уніформи для працівників своїх компаній,

недостатньо розв'язаними є проблеми, що стосуються духовного розвитку саме підлітків, які позбавлені батьківських прав та перебувають в інтернатних закладах.

Мета нашої статті – здійснити теоретичній аналіз психологічних особливостей духовного розвитку підлітків-сиріт.

Виклад основного матеріалу. Проблема духовного розвитку особистості по суті відноситься до «вічних» питань, які займали і займають розуми не одного покоління дослідників, як зарубіжних та вітчизняних, так і сучасних.

Багатогранність феномену духовності зумовлює велику кількість підходів до вивчення цього явища. Так, з філософської точки зору «духовність» – це сфера людського буття, багатство думок, сила почуттів і переконань, а поняття «розвитку» визначається як процес руху від нижчого (простого) до вищого (складного), головною характерною рисою якого є зникнення старого і виникнення нового. Розвиток – іманентний процес: перехід від нижчого до вищого виникає тому, що в нижчому містяться тенденції, які ведуть до вищого, а вище є розвинене нижче. При цьому тільки на досить високій сходинці розвитку повністю виявляються і вперше стають зрозумілими натяки на вище, що міститься в нижчому [13].

«Духовність – особливий душевно-інтелектуальний стан окремої людини або великої групи людей, пов'язаний з устремлінням пізнати, відчути і ототожнити себе з вищою дійсністю, яка невід'ємна від усього сущого, в тому числі і від самої людини, але розуміння якої утруднюється недосконалістю її природи» [1; 11]. Філософи (Сократ, Аристотель, Сенека та ін.), психологи (Дж.Локк, Ж.Ж.Руссо та ін.) в пізнанні Таємниці Всесвіту споконвіку повідомляють про Гармонію Світу. Тільки людина, яка живе в Ритмі Всесвіту, є духовною. Для визначення суті поняття «духовність» та психологічних особливостей «духовного розвитку» важливо з'ясувати інтерпретацію цих понять, представленою у психології.

На сьогодні ми вже можемо спостерігати активний процес оновлення змісту освіти й удосконалення систем духовного розвитку. Такі вчені як Я.А.Каменський, Г.Г.Песталоцці, В.О.Сухомлинський одностайно виділили головні фактори, що впливають на духовний розвиток особистості: праця, сім`я, школа, вчитель.

У психологічному словнику, за редакцією А.В.Петровського та М.Г.Ярошевського дається таке визначення: духовність – здатність людини виходити за межі буття, розвинені духовні потреби, духовні інтереси і цінності ставити вище матеріальних. Це специфічна людська риса як сила самовизначення, як енергія поривання до кращого, до самовдосконалення у всіх сферах життя [8; 320]. Вперше в українській психології здійснив аналіз проблеми духовності В.П.Москалець, розглядаючи її як домінуючою в системі цінностей особистості.

«Духовність є специфічною людською якістю, що характеризується усвідомленням єдності буття і зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує особистість до пізнання і самопізнання, творчості, самовдосконалення та гуманістичної поведінки» [1; 11]. На думку М.Й. Боришевського, духовність «є багатомірною системою, утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найактуальніші потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності і до себе самої як до соціального індивіда. Специфічною ознакою цих

значну кількість негативних наслідків. Зокрема, найбільше зростає біологічне і соціальне сирітство, тобто коли неблагополучні родини, яких позбавляють батьківських прав (батьки – алкоголіки, наркомани, злочинці, батьки, які жорстоко ставляться до своїх дітей), не займаються їхнім вихованням, примушують працювати, жебракувати. Як зазначає Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту 103 тисячі українських дітей не мають родини. Більшість із них мешкають в школах-інтернатах, дитячих притулках, після яких дуже важко пристосовуватися до дорослого життя. А за неофіційними даними безпритульних дітей, жебраків, дітей, що належать до груп ризику, сиріт, дітей із соціально неблагополучних сімей в декілька разів більше, понад 1 мільйон. Щороку 6 тисяч осіб в Україні позбавляють батьківських прав. У цьому ракурсі найактуальнішою є проблема сімейного неблагополуччя, реалізація виховних функцій неблагополучної сім'ї та формування в ній духовно збагаченої та моральної особистості.

Загальна деградація духовного життя у суспільстві впливає, в першу чергу, на інститут сім'ї в цілому. Тому саме сьогодні одним із найважливіших завдань сучасної психологічної науки постає загострення проблеми духовних орієнтирів підлітків, позбавлених батьківського піклування, що впливає на формування нової парадигми світосприйняття. Зазначене наукове поле передбачає розгляд соціально-економічних, політико-правових чинників, що дозволить визначити пріоритетні моделі морально-духовного розвитку підлітків-сиріт. Зважаючи на протиріччя між реальними потребами суспільства в збереженні та розвитку найвищих духовно-моральних цінностей української національної культури та недостатньо ефективну реалізацію її психолого-педагогічного потенціалу в сучасних соціокультурних умовах, актуальність цієї проблеми є безперечною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «духовність» нині широко вживається, хоча й недостатньо розтлумачене у філософській, психологічній і педагогічній літературі. Духовності особистості приділяли велику увагу античні філософи (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ), в німецькій класичній філософії (Г.Гегель, Г.Гердер, І.Кант, Б.Паскаль, Л.Фейєрбах, Ф.Шеллінг).

Проблема духовності знайшла відображення у працях вчених, як: Г.А.Аванесова, Г.О.Балл, М.І.Бердяєв, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, О.В.Киричук, А.С.Макаренко, С.Д. Максименко, В.П.Москалець, М.В.Савчин, В.І.Слободчиков, Т.М.Титаренко, С.Л.Франк, Н.В. Чепелєва, П.Р. Чамата, В.А. Ядов та ін. Психологічний зміст поняття «духовного розвитку» особистості досліджували: Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, А.А.Коростильова, О.М.Леонтьєв, В.П.Москалець, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин, В.І.Слободчиков, Л.М. Смирнова, Ю.В. Шаров, В.А.Ядов. та зарубіжні психологи Е.Бартон, К.Роджерс, К.Г.Юнг, та ін. Характеристику підліткового періоду розвитку знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних психологів, таких, як Г.О.Балл, Л.І.Божович, Д.Бокум, Дж.Боулбі, Л.С.Виготський, І.В.Дубровіна, Д.Б.Ельконин, В.Г.Казанська, І.С.Кон, Г.Крайг, В.А.Крутецький, А.Н.Леонтьєв, В.С.Мухіна, А.В.Петровський, О.М.Прихожан, Н.М.Толстих, С.Холл, Т.І.Юферєва. Розвиток духовності особистості в підлітковий період онтогенезу, є важливим фактором, який визначає подальше становлення особистості (Н.О.Кордунова, І.К.Матюша, В.П.Москалець, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин та ін.). Разом з цим, у науково-психологічній практиці

створенням кодексів корпоративної поведінки, організацією спільних вечірок, туристичних поїздок і т. і. Проте всі ці важливі моменти є лише зовнішніми атрибутами культури організації. Суть же її проявляється у сприйнятті та реалізації співробітниками способів взаємодії в процесі роботи, заради якої вони й об'єдналися в організацію.

Друге і третє визначення представляються більш конструктивними. Для великих організацій, що знаходяться на етапі реформування у зв'язку з різкою зміною зовнішніх умов, важливими є не зовнішні характеристики корпоративної культури, а відповідність внутрішнього духу культури, її традицій і культивованих цінностей знову сформованим місії та цілям організації. Досвід показує, що при реформуванні, викликаному різкою зміною зовнішніх умов, нові цілі, які об'єктивно диктуються зовнішнім середовищем, часто не відповідають корпоративній культурі, яка склалася в організації.

Ще одне важливе питання, що потребує уточнення - це співвідношення корпоративної та організаційної культури. В одних випадках вони розглядаються як тотожні явища, в інших - як супідрядні один одному. У своєму дослідженні корпоративну та організаційну культури ми розглядаємо як самостійні феномени. Нам здається, що це різні явища, які мають перетин у своїх елементах. Такими загальними елементами є артефакти, місія організації та умови праці. Однак є аспекти, що розрізняють ці два типи культур.

В організаційну культуру входить сама структура організації, яка має відкрито імперативний характер і виражається в документах, наказах, інструкціях. Головний аспект культури корпоративної - це цінності, яких явно і неявно дотримуються члени організації у своїй індивідуальній та колективній діяльності, декларування і залучення до яких в більшості випадків не відбувається прямо і очевидно. Тільки задовольнивши свої базові матеріальні потреби, працівники в змозі звернутися до цінностей корпоративної культури, які є «надбудовою» над артефактами, місією, історією та святами. Серед цих цінностей почуття «спільної долі», причетності спільній справі, довіра до керівництва, уміння працювати в команді і віра у взаємодопомогу, можливість самореалізації, стабільність, упевненість у завтрашньому дні, захищеність інтересів і прав працівника, виконання обов'язків на високому рівні, прийняття на себе відповідальності, віра в свої сили (цінність працівника) і т.д.

Аналіз сучасної ситуації розвитку вітчизняних педагогічних університетів показує, що її характеризує ряд загальних об'єктивних чинників, таких як: перехід на дворівневу систему підготовки фахівців, що потребує суттєвої організаційно-методичної перебудови освітнього процесу, реформування освітньої діяльності з урахуванням європейських стандартів якості, демографічна криза, яка призвела до зменшення кількості абітурієнтів, скасування вступних іспитів у зв'язку з переходом на зовнішнє незалежне оцінювання і зниження якості освітньої підготовки, економічна криза, яка призвела до зниження платоспроможності осіб, які здобувають освіту на контрактній основі, та зменшення обсягів державного фінансування діяльності університету, кадрова криза, пов'язана зі старінням професорсько-викладацького складу і низькими темпами відтворення науково-педагогічного потенціалу ВНЗ [6].

Усі названі вище умови неминуче ведуть до збільшення конкуренції на ринку освітніх послуг і, відповідно, зростанню вимог до якості освітньої та науково-дослідної діяльності університетів. Одним з можливих шляхів

підвищення ефективності управління вищим навчальним закладом у цих умовах є трансформація корпоративної культури ВНЗ, зміна її типу.

Метою даної статті є дослідження особливостей корпоративної культури викладачів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Протягом 2009-2012 рр.. у деяких педагогічних університетах України було проведено дослідження стану корпоративної культури за методикою OCAI (Organization Culture Assessment Instrument) К. Камерона та Р. Куїнна [1]. Відповідно до критеріїв «гнучкість/індивідуальність», «стабільність/контроль», «орієнтація на зовнішню/внутрішню середу» ця методика дозволяє виділити чотири типи корпоративної культури: клановий або сімейний (далі - тип А), адхократичний або новаційний (В), ринковий (С), бюрократичний чи ієрархічний (Д).

У рамках даної методики викладачам університету було запропоновано заповнити опитувальник, який містить висловлювання, що описують цінності різних типів культур. Цінності вважаються значущими і несуперечливими, якщо їх обрали не менш 75% опитаних, тобто коефіцієнт збігу цінностей становить 0,75 і більше або 0,25 і менше.

У дослідженні брали участь 438 викладачів у віці від 25 до 70 років, з науковими ступенями та вченими званнями і без них.

За підсумками обробки отриманих даних було встановлено, що в середовищі викладачів педагогічних університетів відсутній явно домінуючий тип корпоративної культури. За отриманими оцінками викладачів практично всі типи корпоративної культури в теперішньому часі у педагогічних університетах представлені в рівній мірі, про що свідчить діапазон середніх значень від 22,8 до 27,0%.

На рис.1 це проілюстровано профілем, де спостерігається незначне збільшення значень у бік бюрократичного або ієрархічного типу культури (Д - 27,0%). Бажаний стан корпоративної культури викладачами педагогічних університетів бачиться в її розвитку в сторону сімейного або кланового типу (А - 26,4%) і адхократичного або новаційоного типу (В - 25,3%).

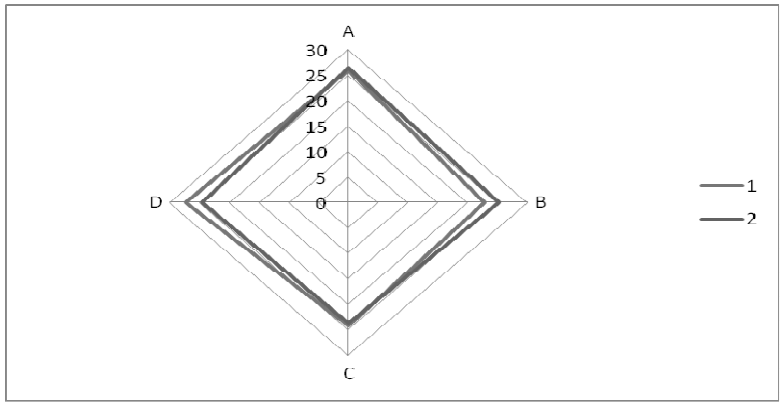


Рис. 1. Профіль типів корпоративної культури педагогічних університетів (1 - даний час, 2 - бажано)

церковной образовательных традиций [Духовно-нравственная культура как фактор безопасности российского государства. Материалы Покровских чтений 2006-2007 гг.]. - СПб., 2007. - С.54-57.

3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. - М.: Наука, 2003. - 174 с.

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

5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект/ И. Ф. Исаев. - М.; Белгород: Везелица, 2002. -100 с.

6. Карпов А. О. Контуры новой дидактики / А. О. Карпов // Шкільні технології. – 2010. - № 3. – С. 3-8.

7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

8. Месяц Г. А. Академический инновационный университет / Г. А. Месяц, Ю. П. Похолков, Б. Л. Агранович и др. // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 7. - С. 12-21.

9. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. - М., 2003. - 197 с.

10. Похолков Ю. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков, А. Чучалин, О. Боев, С. Могильницкий // Высшее образование в России. - 2004. - N 2. - С. 12-27.

11. Рева О. М. Шляхом Болонського процесу: рівень домагань викладачів на множині об активних успіхів студентів в умовах запровадження 100-бальної шкали вимірювання знань / О. М. Рева, Н. О. Василенко, В. В. Федієнко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту:Наукова монографія \ Под ред. проф. С. С. Єрмакова. – Харьків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2006. - № 9. – С. 128-135.

12. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.

УДК 37.015.3:37.017.92-058.862

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ

Парасєй А. О.,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

Постановка проблеми. В Україні значну увагу приділяють дітям, їхньому соціальному та правовому захисту, а також створенню умов для фізичного, інтелектуального й духовного розвитку, майбутньої повноцінної життєдіяльності. Як відомо, осередком суспільства і першою його складовою є сім'я і духовне життя людини починається з виховання в сім'ї. Велике значення для духового здоров'я суспільства має міцна сім'я з її історичними традиціями та моральним багатством. Але, все ж таки, нестабільна соціально-економічна ситуація сьогодні в країні, яка обумовлена змінами політичного порядку, на жаль, впливає і на середньостатистичну українську сім'ю. Саме проблеми та конфлікти, що виникають у сім'ї, спричиняють

соответствии с этими требованиями. При этом обеспечивается значительный нравственный потенциал в полном согласии с принципом интеллектуально-нравственного соответствия [1]. К сожалению, реализация подобной возможности встречается крайне редко — сохранить высокий уровень интеллекта весьма трудно, поскольку необходимы жёсткие «внешние» условия. Если же попытаться взрастить высокий интеллект у студентов первого курса ВУЗа, то ближайшая же сессия сведет на «нет» все усилия по причине ограниченности памяти в период сессии, а также ряда других факторов.

Выводы. Результативность подготовки студентов зависит от сформированности их установки на осознание феномена нравственности как личностной и профессиональной ценности, на практическое освоение его в субъект - субъектном взаимодействии с преподавателями университета. Потенциал ВУЗовского содержания образования и в целом процесс обучения фундаментальным дисциплинам раскрывается при соответствующем целеполагании, организационно-методической деятельности, обеспечивающей координацию работы профессорско-преподавательского состава кафедры, осуществляющих профессиональную подготовку студентов, диагностику и коррекцию результатов обучения за счет структурирования теоретического и практического изучения разделов.

Резюме. В работе излагаются результаты теоретических исследований, посвященных проблемам реализации образовательной модели обучения в высшем медицинском учебном заведении. Проанализированы основные концепции менеджмента знаний и показана его роль в оптимизации процесса управления качеством образования при изучении базовых дисциплин. **Ключевые слова:** теоретические исследования, образовательная модель обучения, концепции менеджмента знаний, базовые дисциплины в медицинском ВУЗе.

Резюме. У роботі викладаються результати теоретичних досліджень, присвячених проблемам реалізації освітньої моделі в вищих медичних навчальних заставах. Проанализовани основні концепції менеджменту знань та показана його роль в оптімізації процесу управління якістю освіти при вивченні базових дисциплін. **Ключові слова:** теоретичні дослідження, освітня модель навчання, концепції менеджменту знань, базові дисципліні в вищих медичних навчальних заставах.

Summary. The results of theoretical researches, sacred to the problems of realization of educational study model in medical universities are in-process expounded. Basic conceptions over of knowledge management are brought and its role its shown in optimization of quality management process by the fundamental disciplines. **Keywords:** theoretical researches, educational study model, conceptions of knowledge management, fundamental disciplines in medical universities.

Литература

1. Гидлевский А. В. Принцип интеллектуально-нравственного соответствия в задачах современной психодидактики/ А. В. Гидлевский // Психодидактика высшего и среднего образования [ч. 1: материалы шестой всерос. научно-практ. конф. 28-30 марта 2006 г.]. - Барнаул: БГПУ, 2006. - С. 20-23.

2. Груздева М. В. Воспитание духовно-нравственных основ характера по трудам К. Д. Ушинского / М. В. Груздева // Диалог отечественных светской и

Примітно, що у вибірці докторів і кандидатів наук, вікових групах від 25 і до 50 років спостерігаються тенденції, які практично не відрізняються від загальних по педагогічним університетам у цілому (див. рис. 2, 3, 4, 5).

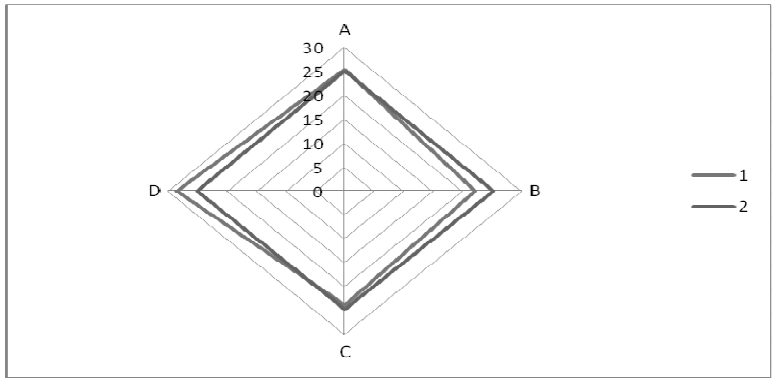


Рис. 2. Профіль типів корпоративної культури за оцінками докторів наук

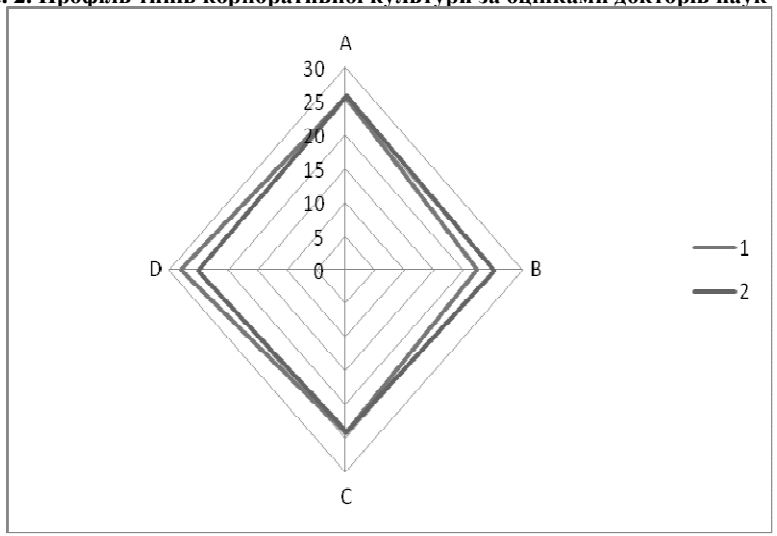


Рис. 3. Профіль типів корпоративної культури за оцінками кандидатів наук

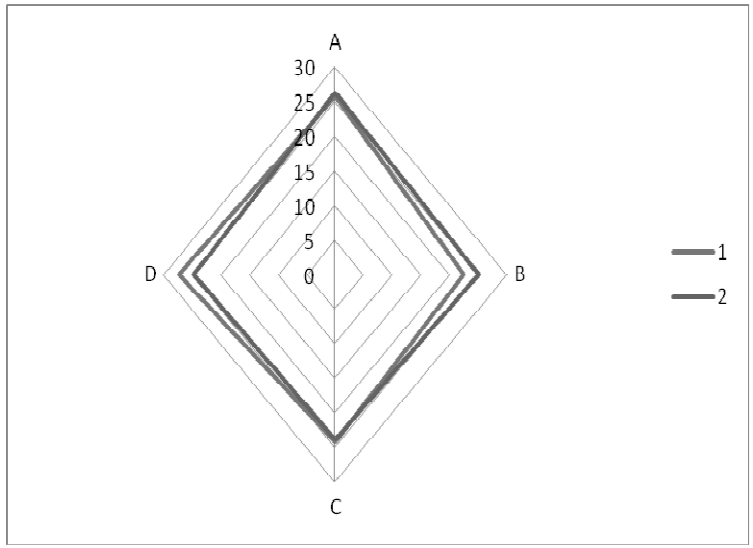


Рис. 4. Профіль типів корпоративної культури у віковій групі від 25 до 35 років

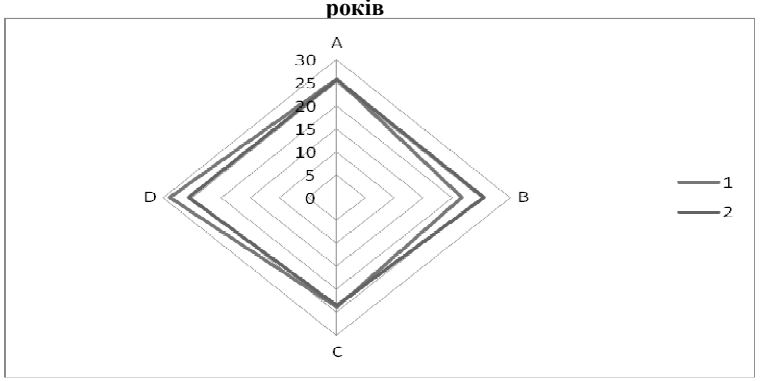


Рис. 5. Профіль типів корпоративної культури за оцінками у віковій групі від 35 до 50 років

Як бачимо, у всіх випадках існуючий у педагогічних університетах тип корпоративної культури оцінюється як бюрократичний з бажаною його зміною в бік сімейного або адхократичного.

Найбільш очевидні розходження в оцінці існуючих типів корпоративної культури і їх бажані зміни були встановлені у вибірці викладачів без наукового ступеня і вченого звання і тих, хто віддав перевагу брати участь в дослідженні анонімно.

Так, за оцінкою викладачів без ступеня і звання в педагогічних

сопровождение. Её суть — педагогическая помощь и поддержка молодым людям, которые стремятся к саморазвитию. Педагогическое сопровождение возникает как ответ на потребности студентов выразить себя, изменить качество своего образования и развития.

В настоящее время внедрение кредитно-модульной системы в связи с ее унификационными требованиями к подготовке конкурентноспособных специалистов на всем европейском пространстве в полиэтнической среде актуально по ряду причин: возрастание удельного веса и роли конфликтов в различных сферах жизни современного общества и образовательной среде как его части; многонациональность и поликультурность образовательной среды; доминирование у субъектов образования мировоззренческих установок, направленных на разрушение, монологичность, нетерпимое отношение к представителям другой культуры, соперничество, интолерантность; социальное расслоение субъектов образовательной среды; недостаточная исследованность проблемы конфликта в образовательной среде; недостаточный уровень общекультурной, психологической подготовки педагогических кадров к эффективному взаимодействию в конфликтной образовательной среде; поток инноваций в образовании; быстрая смена нормативных документов, образовательных стандартов, учебных программ, типов образовательных учреждений и неподготовленность педагогов к работе в быстро меняющихся условиях; необходимость поиска эффективных технологий взаимодействия в конфликте; личностные свойства субъектов образовательной среды — высокий уровень тревожности, агрессивности, конфликтности, низкий уровень толерантности; преобладание авторитарного стиля общения в системе «учащийся — обучаемый», несмотря на гуманистическую концепцию образования; использование в образовательной среде монологических методов обучения, как следствие несформированности навыков организации диалогического взаимодействия.

При этом каждый следующий аспект подготовки предполагает большую конфликтологическую компетентность и педагогическое мастерство преподавателя, стандарты которого можно определить как:

1) **компетентность в планировании и подготовке занятия** (высокий темп работы; концентрация и переключение внимания студентов; многообразие форм презентации материала: фото, видео, аудио, компьютер);

2) **компетентность в управлении аудиторией** (максимальная включённость всех студентов; разнообразие форм работы и заданий; сотрудничество между преподавателем и студентом);

3) **создание условий и использование методов, обеспечивающих максимальную активность и самостоятельность** (самостоятельная работа в группах и парах; эмоциональная вовлечённость студентов; построение коммуникации между студентами);

4) **планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям студентов** (дифференциация заданий по сложности и объёму; индивидуальная работа и обратная связь; использование творческих заданий); и**спользование разнообразных методов оценивания** (использование различных инструментов оценивания; использование оценивания для организации учебного процесса; партнёрское оценивание, групповое и индивидуальное самооценивание).

Программа подготовки студентов по патофизиологии построена в

писать, что характерно для тотально коррумпированной системы, поскольку поддерживается **низкоинтеллектуальной безнравственной средой**. Ведь человеческая нравственность связана с визуальным мышлением как основой эффективной интеллектуальной деятельности и порождается видовым реципрокным альтруизмом, находящим отражение в поступках, которые мы связываем с понятием совести [1, 4, 5]. Это особенно актуально при подготовке специалистов, дающих клятву Гиппократа. На неоценимое воспитывающее значение преподаваемых научных знаний впервые в истории обратили внимание выдающийся отечественный хирург, педагог и общественный деятель Н.И. Пирогов (1810-1881) [9] и основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1824-1871) [2]. Они поставили воспитывающий характер обучения в зависимость от его научного содержания. Следует отметить, что никакая общественная система за исключением, пожалуй, средневекового Китая, не регламентирует нахождение у власти людей с высоким интеллектом. Нынешняя же образовательная система нацелена на уменьшение интеллекта индивидов посредством соответствующей организации учебного процесса — как в школе, так и в вузе. В результате подобной образовательной практики ожидается снижение средних значений интеллекта на порядок каждые 5-10 лет [1].

В научной литературе представлены различные классификации моделей обучения. Чаще используются содержательные, среди которых выделяют объяснительные, описательные, прогностические, концептуальные. На сегодняшний день можно говорить о двух основных подходах к реализации образовательных моделей обучения: 1. Модель "Знания, Умения и навыки" (ЗУН) 2. Модель на основе компетенций. Современные реформы направлены на то, чтобы добиться переориентации подготовки студентов с передачи им знаний, умений и навыков (ЗУНов) на формирование у них профессиональной компетентности [6, 12]. Задача современного медицинского образования — обеспечить формирование компетенций, которые позволят выстроить систему психолого-педагогического сопровождения всех категорий студентов. В современных условиях целью обучения все более становится фасилитация [8], то есть обеспечение, активизация и поддержка изменения и учения. Преподаватель должен быть не «транслятором информации», не преподавателем, а фасилитатором процесса осмысленного учения. Задача заключается в сохранении паритета между новыми технологиями и наработанными направлениями, активизации внедрения менеджмента качества в практику работы [10, 12]. Современное медицинское образование должно обеспечивать формирование адекватной управленческой культуры каждого преподавателя, развивать их способность к целеполаганию, проектированию, планированию, организации, контролю, анализу эффективности, как неотъемлемых элементов педагогической деятельности [11]. Важно обеспечить приобретение студентами таких качеств, которые позволили бы им принимать обоснованные решения с учётом возможных способов действия. Эти процессы включают передачу знания и норм культуры. Способности действовать независимо («компетенция действия» — action competence) нельзя «научить» как предметному знанию. Такая способность — результат комбинации знаний и деятельностно-ориентированных умений. Её надо проявить в продуктивной деятельности. Задача педагога — наблюдать, отслеживать становление этой компетенции. Эта важнейшая задача определяется как образовательное

університетах (рис. 6) переважають сімейний (А) і бюрократичний (Д) типи корпоративної культури. При цьому найбільш бажаними бачаться її зміни в бік посилення сімейного (А) і адхократичного (В) типів корпоративної культури при ослабленні ринкового (С) і бюрократичного (Д).

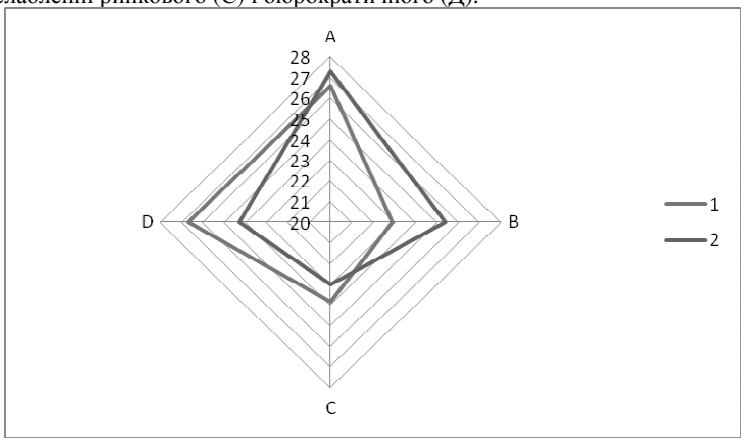


Рис. 6. Профіль типів корпоративної культури за оцінками вибірки викладачів без ступеня і вченого звання

Аналогічні тенденції були відзначені і у вибірці викладачів, які вважали за краще брати участь в опитуванні анонімно. Як бачимо з профілю на рис. 7, існуючий в педагогічному університеті тип корпоративної культури більшість оцінює як сімейний або бюрократичний. При цьому найбільш бажаними бачаться зміни в посиленні сімейного типу корпоративної культури і адхократичного.

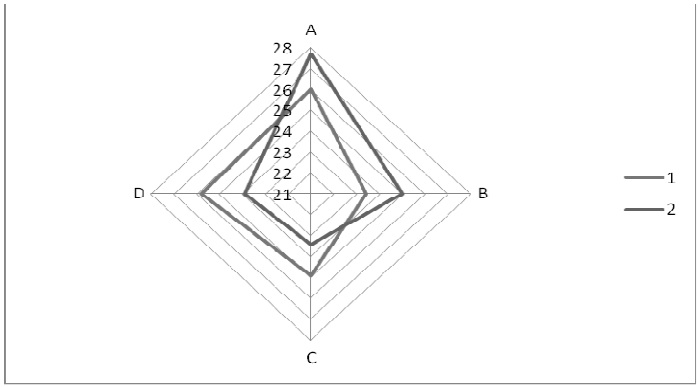


Рис.7. Профіль типів корпоративної культури за оцінками вибірки викладачів – анонімів

Найменш бажаними для даної вибірки є розвиток корпоративної культури

по типу бюрократичної і ринкової. Примітно, що така ж тенденція спостерігалася у вибірці викладачів старше 50 років, про що свідчить профіль на рис. 8.

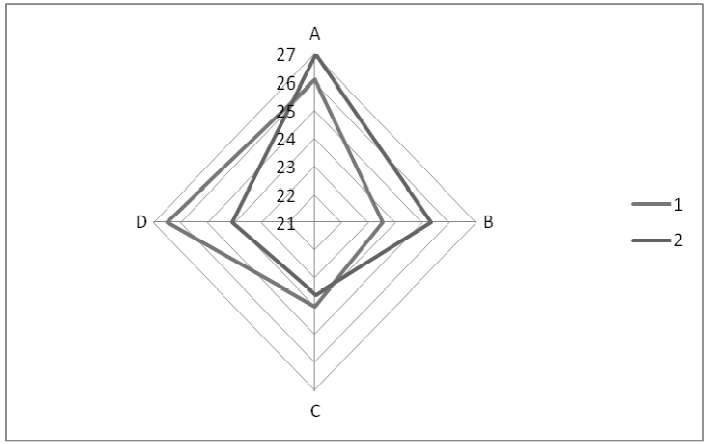


Рис. 8. Профіль типів корпоративної культури за оцінками вибірки викладачів після 50 років

Висновки. Таким чином, результати застосування методики OCAI дозволяють уточнити систему цінностей, характерних для корпоративної культури викладачів педагогічного університету в поточній ситуації та їх розвиток у майбутньому. Проведене в педагогічних університетах різних регіонів Україні дослідження показує, що в них відсутній явно домінуючий тип корпоративної культури: про це свідчать результати опитування, які коливаються в межах 23 - 27%. Тим не менш, на думку більшості, існуючий у педагогічних університетах тип корпоративної культури оцінюється як бюрократичний, в якому нівелюється особистість і оцінка її внеску в діяльність університету проводиться формально, згідно з інструкціями і нормативами. Бажаним для більшості є зміна цього типу корпоративної культури на сімейний, де переважають персональні та більш емоційно забарвлені оцінки і відносини, з менш жорстким підпорядкуванням формальних інструкцій і розпоряджень.

Примітно, що серед бажаних для розвитку в майбутньому відзначається адхократичний тип корпоративної культури, відмінною рисою якого є інноваційність, гнучкість і толерантність, здатність до продуктивного мислення, співпраці і взаємодії в малих групах, під рішення конкретної задачі. Найбільш схильні до подібних змін - викладачі без ступеня і вченого звання, орієнтовані на кар'єрний зріст, і ті, хто в силу віку вже досяг піку своєї кар'єри і може присвятити себе вільній творчості в залежності від власних інтересів і можливостей.

Привертає увагу той факт, що, незважаючи на регіональні відмінності, відмінності в культурних та академічних традиціях, викладачі педагогічних університетів виявилися вкрай обережні і консервативні у своїх оцінках.

средством для решения проблем образования. Таким образом, ставится вопрос об эффективной педагогической операционализации научных исследований в качестве методик обучения.

Анализ исследований и публикаций. В качестве первоочередной задачи, стоящей перед современными фундаментальными дисциплинами медицинского образования, можно считать выработку в рамках образовательной парадигмы XXI века [7] набора критериев хорошей программы обучения [8, 10, 11, 12]. При этом необходимо создание новой концепции и модели познания, сфокусированной на такие качества, как когнитивная уникальность, самосознание, самоорганизация, способность работать в условиях неопределённости. Такая концепция познания должна заострять внимание на создание знания, а не на его обсуждение и верификацию. **Целью** данной статьи является разработка требований к базовой компетенции студента при изучении фундаментальных дисциплин в медицинском ВУЗе.

Изложение основного материала. Компетентность студента-медика прежде всего подразумевает наличие определенного интеллектуального уровня. Под «интеллектом» подразумевается некая интегральная способность к решению трудных, неожиданных, нестандартных задач, независимо от предметной области — общее умственное умение, обусловленное в своей основе генетическими факторами и способное развиваться с использованием простой визуальной методики [1]. Первый критерий — знание многих предметных областей. Субъектом, очевидно, является любознательный с младенчества школьник, много и постоянно читающий, интересующийся миром, как следствие, отличник с первого класса, победитель широкого спектра олимпиад, правдивый (высокий интеллект не совместим с лживостью, подлостью, лицемерием, как индикаторами низкого интеллекта). Естественным финалом общего образования такого индивида является школьная «жёлтая» медаль и далеко не всякая, а, скажем, одна из десяти. Другими словами — один из десяти, и далее «жёлтый» медалист — победитель олимпиад, может считаться носителем высокого интеллекта. Девяносто процентов «жёлтых» медалистов имеют интеллект, который мы назовём средним. Интеллект всех остальных выпускников общеобразовательной школы обозначим как низкий (слабый). «Четвёрка» в четверти — это когда ученик два раза за четверть поднял руку и изложил некоторый материал, то есть выполнил программу приблизительно на 10%. Напомним, что стандарт «тройки» — это 70% [8, 10]. Другими словами, школьная оценка оказывается завышенной на один-два порядка. Отсюда, в частности, и низкие результаты по ЕГЭ в ряде дисциплин [11]. Если же вернуться лет на 40 назад, то предлагаемая шкала выглядела тогда следующим образом. Высокий интеллект — от школьной медали и выше. Средний — от среднего балла аттестата, равного четырём. Более низкий средний балл задаёт низкий интеллект. Эта классификация соответствует нижней границе нашего диапазона шкал.

Современный выпускник школы, имеющий средний балл аттестата 4, 5, принципиально не способен к решению задач высокой трудности, а это задачи науки, образования, управления, здравоохранения и т.д. Данный индивид плохо справится и с работой дворника [1]. Таким дорога либо в бизнес, либо в чиновники, что характерно для многих теперешних стран. Заметное количество преуспевающих бизнесменов практически не умеет ни читать, ни

Література

1. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посіб. / [Н. Ю. Бутенко, М. В Артюшина, І. А Балягіна та ін.]; за ред. Г.О Ковальчук. – К.: КНЕУ, 2005. – 386 с.
2. Деркач Ю.В. Підготовка майбутніх економістів в умовах нових технологій навчання // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МООН України, 2010. – Вип. 61. – 185с.
3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика:освітньо-кваліфікаційний рівень 8050108 «магістр». / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ: СВО ЛНУ, 2008. – 25 с.
4. Монастирський В. Тактико-спеціальні ігрові метди в інтерактивному навчанні курсантів вищих навчальних закладів МВС України / В. Монастирський // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: Б.В., 2004. – С. 280 – 282.
5. Татарчук О. Організація роботи зі студентами у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації з предмета «Економіка підприємництва» шляхом застосування інтерактивних методів / О Татарчук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: Б.В., 2004. – С. 227 – 233.
6. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі / Олена Січкарук: навч.-метод. посіб. – К.: ТАКСОН, 2006. – 88 с.
7. Тренінги спілкування / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120с.

УДК 616-092 (075.8)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Абрамова Ирина Васильевна,
кандидат медицинских наук,
Днепропетровская медицинская академия
Калашник Ксения Игоревна,
магистр педагогики

Постановка проблемы. Современная европейская концепция «образование через научные исследования» нашла отражение документах Европейской комиссии, в частности, в экспертном отчёте «Высшее образование и научные исследования для Европейского исследовательского пространства» (2002 г.) и меморандуме «Роль университетов в европейской системе знаний» (2003 г.). В европейской перспективе «образование через научные исследования» развивается в новых социокультурных условиях в контексте коммуникативной рациональности. В европейских документах формулируется миссия современного университета — это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования; при этом результат образования трактуется через формирование компетенций, которые рассматриваются как центральные для достижения постоянной востребованности в обществе знаний [6]. В ближайшей перспективе высшее образование в Европе должно сделать научные исследования действенным

Особливі труднощі у них викликала необхідність усвідомити і позначити свої цінності в рамках бажаного майбутнього, що можна розцінювати як незацікавленість у діяльності університету, його рості і розвитку, відстороненість від активної участі в цьому процесі. Правомірно припустити, що це свідчить, з одного боку, про відсутність у культурі управління сучасними педагогічними університетами орієнтації на ефективне використання особистісного потенціалу викладачів, збереження в педагогічних ВНЗ менеджменту планового господарювання, без урахування і використання ресурсів внутрішніх відносин співробітників, їх корпоративної культури. З іншого боку - це прояв менталітету радянських часів, коли при всіх гаслах і деклараціях співробітники реально не впливали на розвиток і діяльність своєї організації.

Теоретики і практики довели, що корпоративна культура значно впливає на індивідуальну та групову поведінку, діяльність людей [2, 7]. Кількість і якість роботи, що виконується співробітниками організації, залежить саме від соціально-психологічного змісту культури підприємства. Соціальне навколишнє середовище має настільки сильний вплив, що люди або починають працювати так, щоб перевершити інших (або не відстати від них), або ставляться до роботи байдуже. Таким чином, корпоративна культура є одним з основних компонентів, необхідних для досягнення цілей організації, підвищення ефективності її роботи, управління інноваціями. Саме культура забезпечує сприйнятливість людей до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати і реалізовувати нововведення у всіх сферах життя.

Резюме. У статті розкривається роль корпоративної культури в розвитку сучасного вищого навчального закладу, розглядаються її особливості в середовищі викладачів педагогічного університету, наводяться результати експериментального дослідження. **Ключові слова:** корпоративна культура, педагогічний університет, викладачі.

Резюме. В статье раскрывается роль корпоративной культуры в развитии современного высшего учебного заведения, рассматриваются ее особенности в среде преподавателей педагогического университета, приводятся результаты экспериментального исследования. **Ключевые слова:** корпоративная культура, педагогический университет, преподаватели.

Summary. In the article treated is the role of corporate culture in the development of modern institution of higher education, its features among the teachers of Pedagogical University are considered, the results of the pilot study are shown. **Keywords:** corporate culture, pedagogical university, lecturers.

Література

1. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / К.Камерон, Р.Куинн. - СПб.: Питер, 2001. - 221 с.
2. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э.Шейн - СПб: Питер, 2002. - 336 с.
3. Тюнников Ю., Мазниченко М. Корпоративная культура как фактор конкурентоспособности вуза / Ю.Тюнников, М.Мазниченко // Высшее образование в России. - 2005. - № 10. - С. 69.
4. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике / А.Беляев // Высшее образование в России. - 2007. - № 11. С. 62.
5. Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура / Г.И.Мальцева // Университетское управление: практика и анализ. - 2005. - № 2.

- С. 95-103.
6. Яблонскене Н. Л. Корпоративная культура современного университета / Н. Л. Яблонскене // Университетское управление: практика и анализ. - 2006. - № 2. - С.8.
7. Спивак В. А. Корпоративная культура: теория и практика / В. А. пивак. - СПб.: Питер, 2001. 345 с.

УДК 378.018.43(477):37.062

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ТЬЮТОРА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Олейников Николай Николаевич,
аспирант кафедры информатики и информационных технологий
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Потребности современного общества в инновационных формах и методах образования обусловили необходимость проведения реформ в системе высшего образования Украины. Обучение с помощью дистанционных технологий является развивающимся и перспективным способом подготовки будущих и переподготовки существующих специалистов в системе непрерывного образования. Ключевая роль в процессе организации дистанционного образования отводится тьютору. От его профессиональных навыков и компетентности зависит качество и скорость обучения, как группы в целом, так и отдельных ее участников.

Анализ исследования. Анализ научных публикаций выявил, что в них преобладают исследования сферы технических средств реализации дистанционного образования. Изучение данного направления нашло отражение в работах В.Н. Кухаренко [2, с. 122-12;], Г.М. Кравцова [3, с. 66-71], С.А. Щенникова [6, с. 527], В.С. Круглика [4, с. 88-93] и других. Значительно меньше внимания в современных исследованиях уделено особенностям самого педагогического процесса и подготовке будущих преподавательских кадров для работы в системе дистанционного образования. Разработкой педагогических и методических аспектов подготовки преподавателей-тьюторов к работе в условиях дистанционного обучения занимаются А. Г. Шабанов [5, с. 69-78], О.О. Гнедкова [1, с. 79-85], Е.Л. Гаврилова [7, 1-24]. и другие. Тем не менее, многие вопросы и проблемы подготовки преподавателей-тьюторов для сферы высшего образования по-прежнему остаются актуальными.

Цель статьи. Раскрыть специфику понятия «тьютор», проанализировать и выделить этапы социально-педагогической деятельности преподавателя-тьютора, классифицировать его функции и дать характеристику организационно-педагогическим условиям его деятельности в рамках высшего образования Украины.

Изложение основного материала. Концепция непрерывного образования, длящегося на протяжении всей жизни, приобрела ключевое значение в современном обществе. Необходимость возобновлять образование, профессиональную подготовку или приобретать новые навыки возникает каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися в его профессиональной и личной жизни. Из-за стремительно развития

- розвитку вміння прогнозувати та вирішувати нестандартні міжособистісні ситуації;
- розвитку вміння продуктивно будувати стратегію власної професійної діяльності;
- формуванню ділових та особистісних якостей (доброзичливість, повага до людей, толерантність, стриманість тощо), що мають велике значення у процесі ділового спілкування.

Отже, вирішення проблеми підготовки фахівців у маркетинговій галузі потребує впровадження науково-обґрунтованих заходів, що спрямовані на удосконалення форм і методів організації начально-виховного процесу та підвищення якості процесу професійної підготовки маркетологів. Система інтерактивних методів навчання є суттєвою складовою професійно-орієнтованої технології підготовки майбутніх маркетологів до ділового спілкування, яку буде обґрунтовано у наступних публікаціях.

Резюме. У статті розглядається проблема формування у майбутніх маркетологів вмінь та навичок ділового спілкування. Ця публікація є спробою удосконалити навчальний процес впровадженням інтерактивних методів навчання. Метою використання інтерактивних методів навчання є розвиток у майбутніх маркетологів практивних вмінь та навичок щодо будування стратегії власної професійної діяльності. Основну увагу приділено використанню у навчальному процесі тренінгів, ділових ігор та такому інтерактивному методу, як ″мозковий штурм″. У статті охарактеризовано результати впровадження даних методів навчання у процес підготовки майбутніх маркетологів до професійної діяльності. **Ключові слова:** Інтерактивні методи навчання, тренінг, ділова гра, ділове спілкування.

Резюме. В статье рассматривается проблема формирования у будущих маркетологов умений и навыков делового общения. Эта публикация является попыткой усовершенствовать учебный процесс внедрением интерактивных методов обучения. Целью использования интерактивных методов обучения является развитие у будущих маркетологов практических умений и навыков правильно и эффективно выстраивать стратегию профессиональной деятельности. Основное внимание уделено использованию в учебном процессе тренингов, деловых игр и такому интерактивному методу, как ″мозговой штурм″. В статье охарактеризованы результаты внедрения данных методов обучения в процесс подготовки будущих маркетологов к профессиональной деятельности. **Ключевые слова:** Интерактивные методы обучения, тренинг, деловая игра, деловое общение.

Summary. In the article a forming problem is examined at future маркетолгогов abilities and skills of business intercourse. This publication is an attempt to perfect an educational process introduction of interactive methods of teaching. The purpose of the use of interactive methods of teaching is development for the future marketing specialists of practical abilities and skills correctly and effectively to line up strategy of professional activity. Basic attention is spared the use in the educational process of trainings, business games and to such interactive method, as ″cerebral assault″. In the article the results of introduction of these methods of teaching are described in the process of preparation of future marketing specialists to professional activity. **Keywords:** Interactive methods of teaching, training, business game, business intercourse.

метод трактується як процес групового творчого мислення, обговорення поставленої проблеми у загальному колі. Під час проведення мозкового штурму студенти мають змогу висловлювати свої думки, варіювати ідеями з тої чи іншої проблеми не боючись критики зі сторони викладача. Так, О. Січкарук зазначає, що даний інтерактивний метод полягає в активізації інтелектуальної діяльності студентів, яка спрямовується на висування ідей рішення конкретної задачі, на пропозицію шляхів розв'язання певної проблеми. Інтерактивний метод ″мозкового штурму″ та його варіанти, зауважує О. Січкарук, об'єднує загальна мета та певна кількість правил проведення. Метою цього методу дослідниця називає звільнення студентів від інтеграції мислення, подолання стереотипів при рішенні творчої задачі, акумуляцію ідей щодо вирішення запропонованої проблеми [6, с. 53].

Під час підготовки експериментальної частини процесу формування у майбутніх маркетологів вмінь та навичок ділового спілкування, нами були проаналізовано ряд тренінгів, що пропонуються вченими (Н.Клюєва, Л.Субботіна, Є. Драпак, Є. Маркова, Ю.Філіпова, А. Грицай, М Фаєрман), та адаптовано їх щодо мети нашого експерименту. Отже, нами було проведено низку тренінгів, що спрямовані на розвиток у майбутніх маркетологів вирішення конфліктних ситуацій та готовності до ділового спілкування. Під час тренінгу щодо вирішення конфліктних ситуацій у маркетинговій діяльності була проведена гра «Моє ставлення щодо конфліктних ситуацій» мета якої є аналізування емоційного стану маркетологів у процесі суперечки, мозковий штурм «Що таке конфлікт» та вправа «Причини виникнення конфліктів у маркетинговій діяльності» У результаті проведення тренінгу у майбутніх маркетологів було сформовано конструктивне відношення щодо конфліктних ситуацій, вміння правильно та коректно висловлювати думки, вміння слухати співрозмовника та вміння передбачити наслідки конфлікту.

Також нами було проведено тренінг щодо формування в майбутніх маркетологів навичок ділового спілкування, який складався з таких етапів, як: мозковий штурм «Роль ділового спілкування у маркетинговій діяльності», вправа «Мені потрібен цей предмет», ділова гра «Презентація товару». Метою даного тренінгу є ознаймлення маркетологів з основами технології ділового спілкування та приймоми встановлення контакту; навчання студентів самоаналізу та елементам рефлексії, формування вміння переконувати співрозмовника, презентувати та рекламувати товар.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що впровадження до навчально-виховного процесу підготовки майбутніх маркетологів таких інтерактивних методів, як тренінг, ділова гра, та метод ″мозкового штурму″ дозволяє оптимізувати підготовку студентів до ділового спілкування та сприяє:

- усвідомленню значущості ділового спілкування в маркетинговій діяльності; розвитку пізнавального інтересу у сфері ділового спілкування та позитивній настанові на процес спілкування;
- засвоєнню знань щодо проектування власної професійної діяльності;
- засвоєнню знань про сутність, структуру, функції ділового спілкування та жанри ділової комунікації; формуванню навичок організації та проведення інноваційних форм ділового спілкування;
- розвитку комунікативних вмінь (позитивному налаштуванню на контакт з іншою людиною), вміння слухати співрозмовника, доводити власну думку до партнера;

коммуникационных технологий и процессов глобализации данная необходимость приобретает все большую актуальность. Для государства и общества непрерывное образование становится ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития человека, механизмом производства и воспроизводства, как профессионального, так и культурного потенциала.

Высшая школа оказывала и будет оказывать разностороннее влияние на все сферы отечественного образования, а именно, обеспечивать функционирование различных звеньев образования путем подготовки педагогических и научно-педагогических кадров, проведение научных исследований по различным проблемам, а также подготовку учебников, методических и учебных пособий.

С развитием системы дистанционного образования в педагогической литературе все чаще встречаются понятия «тьютор», «тьюторство». Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов. Первоначально он оформился в XIV веке в классических английских университетах – Оксфорде и несколько позднее – в Кембридже. С тех пор тьюторством понимают особую форму наставничества.

В те времена университет представлял собой братство, исповедующее единые ценности и признающее одни научные авторитеты. Английский университет не заботился о том, чтобы все студенты слушали определенные курсы и обучались по одинаковым программам. Студенты из одних колледжей были слушателями лекций профессоров из других колледжей. Они самостоятельно решали, какие предметы будут изучать. Университет предъявлял свои требования к качеству знаний только на экзаменах, поэтому студент сам выбирал путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В осуществлении выбора ему помогал наставник – тьютор.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать его образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор становится ближайшим советником и помощником студента во всех затруднениях.

В современной педагогике под тьюторской деятельностью подразумевается создание мотивации у обучаемого, необходимой для эффективного самообучения, помощь в составлении индивидуального плана и графика занятий, координация процесса самообразования и оперативное консультирование при возникновении вопросов. Непрерывное развитие тьюторских навыков обеспечивается за счет создания особой профессиональной среды. Принимая участие в действующих интернет-конференциях, вебинарах, авторских семинарах, тьютор получает возможность обмениваются опытом, узнавать о новейших компонентах курсов, создавать комплексное видение подходов к проведению занятий и оценки знаний обучающихся. Современные педагогические технологии, внедренные в традиционном обучении, полной мере не удовлетворяют дистанционное обучение. Применение информационно-коммуникационных технологий позволяют совершенствовать учебный процесс путем повышения качества подготовки будущих специалистов, активизации познавательной деятельности,

выбора форм и методов обучения, формирования информационной культуры у обучающихся и углубления междисциплинарных связей. Поэтому преподавателю дистанционной формы обучения для выполнения своих обязанностей необходимо развивать навыки использования информационно-коммуникационных технологий.

Важной особенностью дистанционного образования является обучение взрослых, уже давно сложившихся людей. Для качественной организации процесса обучения необходимо учитывать ряд особенностей их психологического восприятия. У каждого взрослого человека есть своя сформировавшаяся система ценностей, свое представление о моделях и методах обучения и что естественно, свои ожидания от самого процесса обучения.

Взрослые люди обычно начинают обучение осознанно, имея на то конкретные основания и четко представляя себе цели, которых собираются достичь, другими словами, на момент обучения у них присутствует определенная мотивация. Иногда эта мотивация может быть недостаточно глубокой для полноценного прохождения полного курса обучения. Отсюда следует, что мотивацию к обучению необходимо подкреплять, конкретными мероприятиями, поэтому поддержка и стимулирование обучаемого являются одной из главных задач тьюторства в дистанционном образовании.

Значительных успехов в определении функций и профессиональных качеств тьюторов добились зарубежные коллеги. Наиболее важными качествами по мнению зарубежных ученых являются:

1. содействовать процессу обучению, помогая всем студентам эффективно взаимодействовать между собой, а также внимательно прислушиваться к их пожеланиям, чтобы направлять обучающихся на путь достижения поставленных целей;
2. руководить обучающимися, помогая им полноценно включиться в образовательный процесс, консультировать в выборе информации, оптимальных методов достижении поставленных целей;
3. помочь студентам адекватно оценить учебные достижения и порекомендовать способы их улучшения;
4. должен являться экспертом предметной области, которую преподает, постоянно оценивать и обновлять свои собственные знания, которыми он делится со студентами;
5. быть квалифицированным советником по вопросам обучения, уметь установить и объяснить критерии успешного обучения чтобы обучающийся мог достичь поставленных целей обучения;
6. мотивировать студентов к обучению и, тем самым, побуждать применять свои идеи на практике, привлекать их к обсуждениям, требующих размышлений, интерактивным дискуссиям; поддерживать студентов в их исследованиях и начинаниях.
7. применять новейшие технологии в процессе обучения, включая использование комплексов для реализации информационно-коммуникационных технологий, сайтов как элементов информационной среды для организации обучения, а также умение планировать и управлять платформами для организации дистанционных курсов.

В традиционной системе отечественного высшего образования мотивация обеспечивается директивными методами. Следует отменить, что этот путь не

розвиток установок, необхідних для успішного спілкування. Четверте з перерахованих вище завдань реалізується в перцептивно-орієнтованому тренінгу. П'яте з названих завдань реалізується в тренінгу розвитку особистості [7, с. 6].

Загалом, на наш погляд, у процесі підготовки майбутніх маркетологів до ділового спілкування доцільно використовувати такі групи інтерактивних методів, як тренінг та ігрові методи. Зокрема, ігрові методи сприяють ефективному та успішному формуванню здатності майбутнього маркетолога до актуалізації опорних знань у галузі ділового спілкування, розвитку вміння використовувати їх у практичній діяльності, виховують позитивне відношення студентів до майбутньої професії. Учені зазначають, що використання ігрового методу у навчально-виховному процесі дозволяє одночасно стимулювати, мотивувати та контролювати навчально-пізнавальну діяльність студентів, дозволяє моделювати різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності (В. Монастирський, О.Татарчук, О.Січкарук та інші).

Перш ніж аналізувати **ігровий метод**, що є одним із ефективних способів підготовки маркетологів до ділового спілкування, вважаємо за доцільне розглянути визначення поняття гри. Так, В.Монастирський трактує гру, як ефективний метод навчання студентів, що дозволяє змоделювати різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності і цим самим наблизити умови навчання до реальних практичних дій [4, с. 230].

Ми погоджуємося з думкою О Січкарук щодо того, що для якісної підготовки маркетологів до ділового спілкування більш ефективним ігровим методом є ділова гра, яка не тільки надає нових знань студентам про методи розв'язання складних задач, але й свідчить про можливості самих учасників гри, про рівень їх знань та вмінь, створює умови для формування фахових якостей [6, с. 65].

Метою ділової гри, як інтерактивного методу підготовки маркетологів до ділового спілкування, є опанування студентами комунікативних вмінь, актуалізація фахових знань, а також розвиток ділових та особистісних якостей майбутніх маркетологів. Підкреслимо, що ділова гра дозволяє створити ситуацію ділового спілкування, яка є максимально наближеною до реальних подій, що можуть виникнути у майбутній професійній діяльності.

У процесі ділової гри у студентів-маркетологів формуються наступні фахові якості: системно-аналітичне та творче мислення, внутрішня дисципліна, відповідальність за прийняте рішення та його наслідки, здатність до співпраці з потенційним споживачем або діловим пертнером, толерантність. Сценарій ділової гри дозволяє відпрацьовувати професійні навики у стандартних та нестандартних ситуаціях, а групова робота сприяє розвитку комунікативних якостей майбутніх фахівців. Гра стає не тільки засобом, а й причиною комунікації, оскільки тільки спільна робота між колегами може дати позитивний результат [6, с. 65]. Отже, діловою грою перевіряється не тільки наявність у студентів достатніх теоретичних знань та практичних вмінь для вирішення проблем у фаховій галузі, а й оцінюється якість та глибина цих знань та вмінь, перевіряється готовність майбутнього маркетолога до професійної діяльності.

З метою вдосконалення практичних навичок маркетологів у галузі ділового спілкування розглянемо наступний інтерактивний метод навчання – **"мозковий штурм"**. У науковій літературі даний інтерактивний

слід визначити дослідження О. Січкарук, у якому аналізується методика організації інтерактивного навчання, і визначаються інтерактивні методи, як такі, що ″… вирішують триєдине завдання: навчати, виховувати, розвивати особистість, формувати професійні та соціальні якості фахівця″ [6, с. 19]. Зокрема, дослідниця розділяє інтерактивні методи на дві групи: 1) група інтерактивних методів, які активізують переважно діяльність педагога (лекція з включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, інтерактивні семінари, сайт-курси тощо); 2) група інтерактивних методів, які забезпечують переважно активність студента (круглі столи, «мозковий штурм», групове вирішення конкретних ситуацій (або кейс-метод), ділові ігри тощо) [Там само, с. 36].

Серед поширених методів активного навчання можна також назвати **тренінги**, які жоден з дослідників не співвідносить із певною групою методів активного навчання. «Тренінг (англ. training) – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі» [1, с. 11].

О. Татарчук, уважає, що тренінг є частиною інтерактивної методики навчання, тому що його мета та зміст відповідає меті інтерактивного навчання, яка полягає у активізації розумової діяльності студентів, актуалізації опорних знань, індивідуалізації навчального процесу, створенні умов для самостійного осмислення студентами практичного значення отриманих знань, вихованні позитивного відношення майбутніх фахівців до навчального предмету [5, с. 280].

Зазначимо, що тренінг є важливою формою активної підготовки майбутнього маркетолога до ділового спілкування як важливої складової його професійної діяльності в світлі нових вимог, що висуваються до фахівця суспільства постіндустріальних технологій.

Науковці зазначають, що постіндустріальне суспільство вимагає від працівників таких професійних якостей, як вміння швидко адаптуватися до непередбачуваних і мінливих умов, а також здатність до ефективного розв'язання проблем. Взагалі названі тенденції мають інтернаціональний характер і властиві як для розвинутих, так і для нових індустріальних країн. Саме тому розвинуті країни інвестують не тільки у новітні технології, але й у розвиток системи бізнес-тренінгів [1, с. 7].

Основною метою соціально-психологічного тренінгу, за визначенням науковців, є підвищення компетентності у спілкуванні. Дослідники конкретизують загальну мету через такі завдання: 1) набуття знань у сфері особистої психології, групи, спілкування; 2) набуття вмінь і навичок спілкування: наприклад, уміння побудувати ділову розмову, вислухати і зрозуміти співбесідника; 3) корекція, формування й розвиток установок, необхідних для успішного спілкування; 4) розвиток здібностей адекватно й цілісно сприймати й оцінювати себе та інших людей; 5) корекція та розвиток системи відносин особистості [7, с. 5-6].

Дослідники зазначають, що ці завдання, внаслідок цілісного характеру процесу спілкування, не можна ізолювати, повністю видокремлювати одне від одного. Вибір ″центрального″ завдання визначає вид тренінгу. Отже, вищезгадані перше, друге, третє завдання можуть бути співвіднесені з тренінгом ділового спілкування. У межах цього виду тренінгу розробляються й реалізуються різні тренінгові програми, спрямовані на здобуття учасниками занять психологічних знань, формування в них умінь та навичок у спілкуванні,

может обеспечить требуемой эффективности формирования мотивации к обучению у слушателей в системе дистанционного образования. Объективный путь решения данной проблемы – это создание общности интересов внутри группы, налаживание партнерских отношений между тьютором и обучающимися, которые становятся непосредственными участниками управления группой, а также непосредственное воздействие преподавателя на членов группы при индивидуальных контактах. Именно эта основная задача в системе открытых университетов на Западе возложена на тьютора. Участие в организации учебного процесса, корректировка содержания учебного материала, контроль и управление учебным процессом способствует развитию у обучающихся чувства ответственности и мотивирует получение новых знаний. В отечественной системе образования тьюторство является новым видом преподавательской деятельности и только начинает получать всеобщее признание.

Выводы. В современном обществе назрела необходимость формирования системы непрерывного образования, которая позволит поддерживать в масштабе общества уровень грамотности активной части населения, повысить его конкурентоспособность в условиях рыночной экономики. Образование на базе дистанционных технологий позволяет без отрыва от производства своевременно получать актуальные знания и навыки. Ключевая роль в процессе организации дистанционного образования должна отводиться тьютору.

В современной высшей школе Украины тьютерство является инновационным видом деятельности. Использования опыта зарубежных коллег позволит осуществить качественную подготовку и переобучение педагогических кадров для работы в сфере дистанционного образования. Необходимо принять во внимание, что механический перенос опыта не сможет обеспечить желаемых результатов из-за существенных различий в социально-культурной сфере и материальном уровне населения Украины и зарубежных стран.

Эффективным способом разрешения данного противоречия является адаптация лучшего опыта зарубежных коллег, адаптация его к условиям Украины и разработка комплексной методики подготовки тьюторов для работы сфере отечественного образования.

Резюме. В статье проанализированы и выделены этапы социально-педагогической деятельности тьютора. Раскрыт смысл понятий "тьютор" и "тьюторство" в сфере современного высшего образования. Проведен анализ работ зарубежных коллег, который позволил выявить важные профессиональные качества и навыки, необходимые для успешной работы тьютора. Предложена концепция по адаптации зарубежного опыта к реалиям отечественной системы высшего образования. **Ключевые слова**: тьютор, тьюторство, университет, высшее образование, дистанционное обучение.

Резюме. У статті проаналізовано та виділено етапи соціально-педагогічної діяльності тьютора. Розкрито зміст понять "тьютор" і "тьюторство" у сфері сучасної вищої освіти. Проведено аналіз робіт зарубіжних колег, який дозволив виявити важливі професійні якості та навички, необхідні для успішної роботи тьютора. Запропоновано концепцію щодо адаптації зарубіжного досвіду до реалій вітчизняної системи вищої освіти. **Ключові слова**: тьютор, тьюторство , університет, вища освіта, дистанційне навчання.

Summary. In the article the stages of social and educational activities of tutor were analyzed and identified. Discovered the meaning concepts of "tutor" and "tutoring" in contemporary higher education. Analyzed the work of foreign colleagues, which revealed important professional qualities and skills necessary for successful tutor. The concept of adaptation foreign experience to the realities of the national system of higher education was proposed. **Keywords**: tutor, tutoring, university, education, distance learning

Литература

1. Гнедкова О. О., Козьміна А. О. Особливості навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський віртуальний університет» // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Вип.2. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – С. 79-85.
2. Кухаренко В. Н., Токарь А. И. Управление работой с информацией в дистанционном обучении. Наука и социальные проблемы общества: человек, техника, технология, окружающая среда. Материалы международной научно-практической конференции MicroCAD2001. 14-16 мая, Харьков, НТУ "ХПИ" с. 126-129
3. Кравцов Г. М., Кравцов Д. Г. Модель контроля знаний системы дистанционного обучения «Херсонский виртуальный университет» // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Вип. 1. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – С. 66-71.
4. Круглик В.С. Методичні особливості побудови середовища дистанційного навчання «WebAlmir» // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Вип.1. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – С. 88-93.
5. Шабанов А. Г. О подготовке педагогов к работе в системе дистанционного обучения / А. Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 69 – 78.
6. Щенников, С. А. Открытое дистанционное образование / Сергей Александрович Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.
7. Гаврилова Е. Л. Модель педагогического взаимодействия в системе открытого дистанционного профессионального образования взрослых: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2003. – 24 с.

УДК: 378.141.+ 81.28+811.114

ОРГАНІЗАЦІЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Боднар С. В.

Впродовж останніх років широке розповсюдження отримують ідеї автономії навчання і порушується питання щодо необхідності збільшення ступеня автономії у вузах та школах (І. Л. Бім; Г. М. Бурденюк, Т. В. Караєва, Н. Ф. Коряковцева, О. О. Леонтьєв, Е. С. Маркова, О. С. Полат, Г. С. Пригін; В. В. Сафонова, О. Н. Соловова, Т. Ю. Тамбовкіна; О. Б. Тарнопольский; Dr. Albert, H. Holec; L. Dickinson; D. Little; C. Nodari; D. Nunan; M. Prokop; P. Bimmel; H.-J. Krumm; U. Rampillon; A. Scharle, J. Trim; A. Wenden, D. Wolff та інші).

Проте, не дивлячись на те, що в останні двадцять років тема автономного навчання іноземних мов знаходиться в центрі наукових досліджень і дискусій,

Теоретичні знання, безперечно, є підґрунтям підготовки спеціалістів, але без створення умов їх практичної реалізації майбутній фахівець не зможе використати ці знання у майбутній професійній діяльності. Тому **метою нашої статті** є актуалізація ролі інтерактивних методів навчання як невід'ємної складової процесу підготовки до ділового спілкування майбутніх фахівців в галузі економіки, зокрема, маркетологів. Отже, завданнями статті є аналіз інтерактивних методів навчання, виявлення їх змісту та дидактичних можливостей відповідно до формування у майбутніх маркетологів навичок ділового спілкування.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення рівня значущості ділового спілкування у сфері маркетингу, ми проаналізували освітньо-кваліфікаційну характеристику різних освітніх рівнів спеціальності «Маркетинг» напряму підготовки «Економіка і підприємництво». У результаті ми можемо стверджувати, що майбутній маркетолог повинен вміти: 1) вживати організаційні заходи щодо посилення конкурентних позицій підприємства; 2) виконувати представницькі функції служби маркетингу у взаємодії з іншими структурними підрозділами підприємства; 3) встановлювати контакти, вести переговори та укладати угоди з фірмами-контрагентами необхідних послуг; 4) організовувати виставки, ярмарки та інші заходи закупівельно-торгової і комунікаційної діяльності; 5) розв'язувати конфлікти та складні етичні проблеми маркетингової діяльності; 6) планувати, організовувати і проводити презентації проектів або продуктової лінії компанії клієнтів; 7) адаптувати рекламно-інформаційні матеріали підприємства (компанії) до умов ведення бізнесу на внутрішніх та міжнародних ринках; 8) вести бізнес у зарубіжних країнах; готувати маркетингову документацію та звітність тощо [3]. Отже, можемо зробити висновок, що знання, вміння та навички у сфері ділового спілкування є основою успішної маркетингової діяльності.

Аналіз існуючої практики підготовки студентів економічних спеціальностей свідчить про те, що студентам не вистачає саме досвіду формування практичних навичок у процесі фахової підготовки, зокрема, у галузі ділового спілкування. Традиційні методи (лекції та практичні заняття), безперечно, є прийнятними, але не забезпечують майбутніх спеціалістів навичками «активного досвіду», не відтворюють ланку формування мотивів «від теорії до активної дії», тому більшість студентів не осмислюють виключного значення отриманих знань у контексті їх практичного використання.

Останнім часом у педагогічній науці набули поширення терміни «активне навчання», «активні методи навчання», «інтерактивне навчання», які дослідники вживають для визначення групи методів, що забезпечують активність між учасниками навчально-виховного процесу та їх взаємодію. Зокрема, В. Монастирський визначає за мету активного навчання «зробити кожного студента безпосереднім активним учасником навчально-виховного процесу, активізуючи ланку «від знання до проблеми» [4, с. 228 – 229].

Основною педагогічною ідеєю застосування інтерактивних методів, зазначає О. Татарчук, є активізація розумової діяльності студентів, актуалізація опорних знань, індивідуалізація навчального процесу, надання можливості самостійного осмислення студентами значення отриманих знань для використання їх на практиці, виховання позитивного відношення до предмету [5, с. 280].

Серед робіт, що присвячені проблемі інтерактивного навчання, окремо

аналізувати реальну ринкову ситуацію, робити необхідні висновки, висувати рекомендації щодо координування роботи людей і розподілу ресурсів (М. Вачевський, Т.Григорчук, О. Романовський). Однак виявляється, що у реальному процесі фахової підготовки студенти поки що не мають можливості використовувати набуті знання у виконанні маркетингових операцій, або орієнтуватися в маркетингових ситуаціях. Виходячи з цього ми можемо стверджувати, що без сформованих фахових вмінь та навичок майбутній маркетолог не зможе проектувати власну професійну діяльність, продуктивно вирішувати складні (конфліктні) професійні ситуації, організовувати та здійснювати інноваційні форми ділового спілкування.

Ефективним розв'язанням означених завдань сприятимуть, на думку науковців, впровадження інтерактивних форм навчання, які спрямовані на оптимізацію процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів, допомагають студентам отримувати практичні навички у сфері ділового спілкування та поступово стають невід'ємною складовою традиційного навчального процесу в економічній освіті [1, с. 7].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі підготовки фахівців економічної сфери, зокрема маркетологів присвячено роботи таких науковців, як: М. Вачевський, Ю.Деркач, О. Євтух, Г. Зайчук, Г.Копил, Н. Примаченко, О. Романовский, І. Ромащенко, А. Фастовець та ін. Проблему використання інтерактивних методів навчання з метою підготовки кваліфікованого фахівця у своїх роботах розглядають І. Галиця, О. Галиця, Т. Кандиба, О. Котикова, І. Мельник, А. Міщенко, В. Монастирський, С. Мухіна, А. Соловйова, О. Січкарук, А. Панфілова, О. Пометун, Г. Цехмістрова та ін. Питання щодо формування вмінь та навичок ділового спілкування майбутніх спеціалістів, зокрема маркетологів розглядали Девід В. Джонсон, О. Киричук, Н.Примаченко, І. Ромащенко та ін.

Випускник вищої школи потребує не лише високого кваліфікаційного рівня, а й вміння орієнтуватися у сфері ділових відносин та спроможності застосовувати отримані навички у практичній діяльності. Ринкові умови діяльності підприємств та організацій, з одного боку, і збільшення кількості вузів, які готують фахівців-маркетологів, з іншого, ставлять випускників відповідної професійної спеціалізації в жорсткі умови конкуренції на ринку праці [1, с. 7]. Як зазначає Ю. Деркач, головною метою освіти є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного відповідального, що вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності; задоволення потреб особистості в одержанні відповідної освіти [2, с. 87].

Практика підготовки майбутніх фахівців в економічній галузі свідчить про відсутність у випускників саме практичних вмінь, що веде до неповної професійної сформованості майбутнього маркетолога. Традиційний навчальний процес, на жаль, не забезпечує майбутнього фахівця набором фахових вмінь у повній мірі. Тому, на нашу думку, доречно оптимізувати навчальний процес засобами інтерактивних методів навчання, які дозволяють, без збільшення навчального часу, ефективно формувати саме практичні фахові навички та уміння, створювати умови для реалізації набутих знань у ситуаціях, що наближені до реальної професійної атмосфери.

чимало проблем формування автономії студентів немовного вузу залишаються дослідженими не повною мірою. Внаслідок цього і відсутність належної кількості спеціально розроблених підручників та посібників для розвитку автономії в навчальній іншомовній діяльності. Більшість студентів не володіють необхідними навчальними стратегіями для вивчення іноземної мови як це передбачається навчальною автономією.

Тому об'єктом нашого дослідження є автономне навчання іноземним мовам. А предметом - процес організації автономного навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей. Мета полягає у навчанні студентів немовних вузів англійської мови на основі навчальної автономії.

На підставі аналізу літературних джерел (О. Б. Бігич, Т. Ю. Тамбовкіна, О Б Тарнопольський, D. Little, A. Scharle, A Wenden) визначено, що навчальна автономія є особливим феноменом, що характеризується особистісною внутрішньою незалежністю студентів, готовністю і здатністю самостійно приймати рішення під час виконання продуктивної навчальної діяльності, планувати, оцінювати, корегувати, удосконалювати й нести відповідальність за її результати в контексті професійного становлення.

Педагогічний словник під редакцією С. У. Гончаренко визначає автономію як встановлення норм (правил) для самого себе. Суб'єктом автономії може бути як особистість, так і група людей; у школі такою групою може бути об'єднання кількох учнів для розв'язання певного завдання; шкільний клас, орган учнівського самоврядування або учнівська організація. Сферою, яка особливо сприяє розвитку автономії молоді, є позакласна й позашкільна робота, а також діяльність учнівських організацій [6: 13].

Словник А. С. Хорнбі пояснює автономію як право на самоврядування та свободу [7: 52]. Але таке визначення не є повним і не може вважатися достатнім для розуміння автономії щодо процесу навчання іноземних мов.

О. М. Соловова розглядає автономію як основу для створення таких умов навчання, під час яких кожен дорослий учень може вибудовувати власну навчальну траєкторію, виходячи зі своїх реальних потреб, а також можливостей того навчального середовища, в якому він знаходиться. Автономія – це, перш за все, рівна відповідальність студентів і педагогів за результати своєї праці, коли студент має право вибирати, що, як і з ким вчити, як звітувати за результат, а навчальний заклад надає йому це право, одночасно обумовлюючи і весь ступінь відповідальності за дотримання передбачених договором обов'язків, термінів, об'єму виконання робіт, а також наслідку порушення встановлених і узгоджених правил [3: 36-37].

Одна з провідних російських теоретиків з питань організації самостійної роботи з іноземної мови, Н. Ф. Коряковцева визначає автономію суб'єкта навчання як «здатність суб'єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно й свідомо керувати нею, забезпечувати її рефлексію й корекцію, накопичувати індивідуальний досвід, відповідально та незалежно приймати кваліфіковані рішення щодо навчання у різних навчальних контекстах при певному ступені незалежності від викладача» [2: 12].

На Заході широко відомий метод "Silent Way", розроблений Калебом Гатеньо. Цей метод характеризується проблемно-пошуковим підходом до організації навчання. К. Гатеньо вважав, що в учнів слід розвивати самостійність, автономію і відповідальність, вони повинні співпрацювати один з одним у процесі виконання мовних завдань. Вчитель же повинен лише дати

імпульс до пошуку на початку уроку, відводячи на своє мовлення лише 10 % навчального часу і виділяючи решту часу для мовленнєвої діяльності учнів (звідси і назва методу). Але відзначимо, що у вітчизняній методиці цей метод критикується за нераціональні витрати часу на пошук рішення, яке вчитель може повідомити буквально за хвилину. Однак не можна не погодитися, що сама ідея надання більшої самостійності учням і зменшення мовленнєвої активності вчителя досить продуктивна і безпосередньо пов'язана з вже добре відомою сьогодні технологією автономного навчання.

На наш погляд, процес автономного навчання іноземної мови студента доцільно розглядати як освітню технологію, що забезпечує формування мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетенцій особистості у зв'язку з її стратегічною компетенцією та з урахуванням її психологічних якостей. Тому, розглядаючи умови, необхідні для організації автономного навчання, Г. В. Сорокових виокремлює два моменти: психологічну готовність та бажання учнів відправитися в «автономне плавання» і прагнення викладача організовувати і спрямовувати їх діяльність; здатність студентів діяти залежно від власних внутрішніх мотивів та цілей, а не нав'язаних зовні; здатність викладача створити необхідні умови для автономного навчання і правильно визначити своє місце у цьому процесі. Перш за все, більшості студентів доволі складно усвідомлювати свої бажання, формулювати кінцеву мету і планувати конкретні завдання, вирішення яких призводить до досягнення мети. Особливе значення має атмосфера доброзичливості, довіри, взаємодопомоги і творчості, яка створюється і підтримується викладачем іноземної мови [4: 78].

Розвиток автономії учнів, за О. Б. Тарнопольским, обіймає декілька взаємопов'язаних ступенів. Перший ступінь передбачає розвиток вмінь вчитися самостійно, тобто самостійно оволодівати іноземною мовою і спілкуванням нею. Головною метою є формування в студентів оптимальних навчальних стратегій (learning strategies). Студент сам ухвалює рішення щодо стратегій для досягнення своїх цілей, щодо розподілу свого часу, контролю процесу навчання. Другий ступінь пов'язаний з поняттям самодоступ (self-access), під яким розуміється самонавчання іноземної мови, яке проходить індивідуально або у співпраці з іншими студентами за допомогою навчальних ресурсів (підручник, інтернет, комп'ютерні програми, відеоматеріали та ін.). Існують навіть спеціальні навчальні ресурсні центри (self-access centers), де можна отримати консультації, скористатися програмним забезпеченням, розробленим за спеціальними методиками. Такі центри надають нові можливості щодо самостійної роботи та мотивації користувачів мови до опосередкованого засвоєння знань через мову, яка вивчається, і яка є відтворенням культури народу. Третій ступінь охоплює автономну творчу діяльність, при якій «студенти самостійно вирішують проблемні творчі завдання засобами мови, яку вони вивчають. Така діяльність не має обмежень, може пронизувати весь навчальний процес і залежить лише від кількості творчих завдань проблемного характеру, що пропонуються студентам в цьому процесі» [5: 91-92]. Автономна творча діяльність, за Т. В. Караєвою, визначається як особистісна внутрішня незалежність студента, готовність та здатність самостійно приймати рішення (на основі життєвого досвіду) в процесі виконання продуктивної навчальної діяльності (творчих навчальних завдань проблемного характеру), планувати, оцінювати, корегувати, вдосконалювати свої дії, нести відповідальність за їх результати у процесі

Матеріали науково-практичної конференції «Тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні / В. І. Довженко // Український соціум. – 2004. – № 3 (5). – С. 124–130.

4. Енциклопедія Сучасної України: [ЕСУ] / Редкол.: І. М. Дзюба (голова) та ін.; [НАН України, наук. Т-во ім. Т.Шевченка] – К.: 2001. – Т. 2: А / [Координац. бюро Енцикл. Сучас. України НАН України] – 2003. – 872 с.

5. Лисина М. И. Воспитание детей раннего возраста в семье / М. И. Лисина – К.: О-во «Знание» УССР, 1983. – 48 с.

6. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. В. Макаренко. – Луганськ, 2009. – 22 с.

7. Світ, сприятливий для дітей. (Підсумковий документ спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН в інтересах дітей). – К.: Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. 2003. – 71 с.

8. Семенова Н. А. Соціально-педагогічні умови виховання особистості молодшого школяра у сучасній сім'ї: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Н. А. Семенова. – Луганськ, 2005. – 23 с.

9. Стельмахович М. И. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогики украинского народа: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / М. И. Стельмахович. – Киев, 1989. – 48 с.

10. Терещенко І. О. Родинні збори в дитячому садку / І. О. Терещенко // Дошкільне виховання, – 2007. – № 2. – С. 18–20.

11. Ткачова В. О. Стан і перспективи розвитку сім'ї в сучасному українському суспільстві (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. О. Ткачова. – Одеса, 2008. – 22 с.

УДК 378.011.3 – 051: 339.138

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Горбуліч Ірина Олександрівна,
аспірантка кафеднри педагогіки
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Счасне українське суспільство потребує висококваліфікованих фахівців різних галузей, які є конкурентноспроможними в різних сферах діяльності, зокрема, економічній. На сьогодні актуальним є запит на професійній підготовці компетентністного фахівця саме у соціально-комунікативний сфері, відтак умови освіти повинні бути направлені на розвиток комунікативних вмінь та навичок студентів.

В Україні маркетингова освіта здебільшого базується на теоретичних знаннях. Незважаючи на численні спроби змінити такий підхід, практика реалізації маркетингових знань та вмінь, на жаль, все ще залишається вторинною щодо теорії. Вчені зазначають, що маркетолог повинен вміти

(41%) тощо [7, с. 56]. Зафіксовано, що 72% опитаних батьків готувалися до народження дитини, проте розуміння респондентами такої готовності було різним. Так, лише 14% матерів і 12% батьків за даними опитування відмовлялися від алкоголю до зачаття дитини; 25% матерів припинили вживати спиртні напої під час вагітності; 16% та 18% припинили палити до й під час вагітності [7, с. 57]. Мають значення й такі результати, що 85% татусів та 70,5% матерів висловили згоду із судженням про те, що участь обох батьків є важливою у вихованні дитини, що сприяє її розвитку та підвищує активність у пізнанні довкілля [7, с. 64]. Процес виховання відбувається спонтанно, залежить від особистісних переконань батьків та їх власного досвіду. Мають вагоме значення відповіді тих батьків, які вказали що невиправдано емоційно реагують на відмову дитини виконати пред'явлену вимогу: 13% нервуються, підвищують голос, 10% – застосовують фізичне покарання; 7% – погрожують фізичним покаранням; 8% – розповідають про міфічних істот, які карають дітей [7, с. 57].

Висновки з даного дослідження. Отже, сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. Вона виступає осередком первинного виховання дітей раннього віку, проте стан виховання малюків у сімейних умовах є незадовільним і потребує надання кваліфікованої педагогічної допомоги батькам, які виховують малюків.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого розгляду потребує проблема підготовки вихователів ДНЗ до формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку.

Резюме. У статті схарактеризовано сім'ю як осередок первинного виховання дітей раннього віку; визначено особливості виховання дітей раннього віку в умовах сім'ї; схарактеризовано сучасний стан виховання дітей раннього віку батьками. **Ключові слова:** сім'я, діти раннього віку, виховання.

Резюме. В статье охарактеризована семья как среда первичного воспитания детей раннего возраста; определены особенности воспитания детей раннего возраста в условиях семьи; охарактеризовано современное состояние воспитания детей раннего возраста родителями. **Ключевые слова:** семья, дети раннего возраста, воспитание.

Summary. Family as environment of primary education of children of early age is described in the article; the features of education of children of early age in the conditions of family are certain; skharakteryzovano suchasnyy figure by vykhovannya дітей rann'ogo віку fathers. **Keywords:** family, children of early age, education.

Література

1. Воспитание и развитие детей раннего возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / В. В. Гербова, Р. Г. Казакова, И. М. Кононова и др.; Под ред. Г. М. Ляминой. – М.: Проввещение, 1981. – 224 с.

2. Гуріна З. В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. В. Гуріна. – Київ, 2008. – 21 с.

3. Довженко В. І. Інформаційно-аналітичні матеріали щодо сучасного становища сімей в Україні та формування державної сімейної політики

безперервного навчання з метою самовдосконалення професійних умінь (у тому числі умінь, пов'язаних з іншомовною професійною комунікацією [1: 18].

Необхідно відзначити, що в навчальному процесі передбачаються різні рівні автономії. Ці рівні було виокремлено О. Б. Тарнопольским (2001 р.) під час проведення різних форм навчальної діяльності: 1) рівень повної підпорядкованості викладачеві, коли він повністю організує та контролює процес (нульовий рівень автономії – teacher-dependent part); 2) перший рівень або рівень групової автономії, коли організаційні, виконавчі та контролюючі функції перекладаються головним чином на групу, міні-групу або пару студентів, які працюють разом (роль викладача консультативна, а студенти самі визначають цілі та засоби їх реалізації у роботі; 3) другий рівень автономії, або рівень індивідуальної автономії, коли всі вищезазначені функції виконуються кожним студентом окремо, а викладач лише відіграє роль консультанта, помічника, «живого словника», тобто *teacher* перетворюється в *facilitator*. Безумовно, спочатку втручання викладача, його підказки, вказівки, що направляють, необхідні, але в міру розвитку автономності студента вони все далі відходять, і сам викладач відступає на задній план. Студент отримує можливість самостійно приймати рішення щодо вибору цілей, задач, змісту і методів навчання [12].

Зауважимо, що вибір цілей, змісту і методів у всіх суб'єктів навчального процесу ніколи не може співпадати повністю через відмінність інтересів і планів на майбутню професійну діяльність. Тому вважається, що аудиторна робота повинна базуватися на автономії першого і другого рівнів, а позааудиторна робота – на другому і третьому. Виконання домашньої роботи і підготовка до наступного заняття пов'язані з обговоренням в аудиторії (рівень групової автономії), тоді як оволодіння вміннями, визначеними пріоритетними мають самостійний творчий характер і залежать лише від конкретного студента. Тому сам студент має повну автономію у проведенні власної пізнавальної діяльності, що, однак, не виключає консультацію і допомогу викладача та інших студентів у разі потреби [9: 4].

На третьому рівні автономії часто впроваджується такий вид роботи, як проектні завдання (project work), які стимулюють розвиток навичок автономного навчання (autonomous learning). Ми беремо до уваги положення, що проектна методика розвиває творчий потенціал студента, підвищує рівень його самооцінки, забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетенції. Подібні методичні можливості проектного методу повністю співпадають з вимогами, що пред'являються до навчання іноземних мов на сучасному етапі і відображені у новітніх програмах з іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням засобом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових; формування в студентів здібності самостійно обирати саме ті мовні та мовленнєві прийоми, які є оптимальними для реалізації їх комунікативних намірів і відповідають соціопрагматичним нормам певної сфери спілкування.

Необхідно зауважити, що метод проектів знайшов широке впровадження в багатьох країнах світу, бо, грунтуючись на принципах комунікативного підходу, він дозволяє органічно інтегрувати знання студентів із різних галузей для вирішення однієї проблеми і дає студентам можливість застосовувати набуті знання з практики, генерувати при цьому нові ідеї, розвиваючи навички цільового і автономного навчання. Комунікативна орієнтованість проектного

методу навчання іноземних мов дозволяє активно використовувати такі лінгвометодичні принципи комунікативного підходу, як: практична спрямованість; використання максимальної кількості каналів прийому і обробки інформації; розвиток мотивації студентів; розвиток навичок автономного навчання.

Проте проектному методу властиві і свої особливості, а саме: робота в малих групах з метою пошуку сумісного рішення поставленої творчої задачі з подальшим обговоренням пропонованих рішень; виконання завдань, що виходять за межі навчальної програми, які розвивають професійні навички студентів; природна інтеграція базових умінь та розвиток інтеркультурної комунікативної компетенції.

При цьому проектний метод не припускає жорсткої алгоритмізації дій. Він передбачає творчий підхід, розвиток і вдосконалення навчальних технологій за певною логікою і принципами, що обумовлюють той або той підхід. Учені (Н. М. Хорушко, D. L. Fried-Booth) підкреслюють, що застосування проектного методу припускає використання «широкого спектру проблемних, дослідницьких і пошукових способів, чітко орієнтованих, з одного боку, на реальний практичний результат, значущий для студента, а з іншого, на розробку проблеми в цілому, з урахуванням різних чинників і умов її вирішення та інтерпретації результатів» [8: 16; 10: 11]. Відтак, можна стверджувати, що теми і завдання для проектної роботи не обов'язково повинні відповідати робочому плану. Вони можуть бути взяті з реального життя. Всі форми і об'єкти життя, їх взаємини - як в аудиторії, так і за її межами - заслуговують уваги і можуть стати предметом проектної роботи. В ході виконання проекту його ідея перетворюється на робочий інструмент, який визначає підтему, завдання, зони пошуку інформації, сприяє побудові гіпотези щодо результатів проектної роботи. Виконання проектної роботи має циклічний характер: збір і аналіз матеріалів за певною темою призводить до розвитку нових проектних ідей. Ознайомлення з новими дослідницькими методами і технікою розширює комунікативну компетенцію студентов, стимулює пізнавальну діяльність [10: 216].

Для досягнення визначеної мети під час проектної роботи студенти виконують різноманітні практично-орієнтовані завдання, використовуючи різні канали отримання інформації. Вони активно розвивають комунікативні навички, працюючи як самостійно, так і в малих групах. Проектний метод може використовуватися при роботі на заняттях і під час позааудиторної роботи, оскільки він є розвиваючою особово-орієнтованою технікою навчання. На початку студенти визначають зміст майбутнього проекту та складають попередній план роботи над проектом [8: 16].

Для більшості проектів характерні такі етапи: 1) визначення основної проблеми і обговорення можливих варіантів її розв'язання; 2) збір матеріалів за темою, обговорення отриманих результатів. На цьому етапі студенти проводять інтерв'ю, здійснюють записи, збирають матеріал на різних носіях. Доцільно відзначити, що тут вони комбінуватимуть і використовуватимуть різні уміння - читання, письмо, говоріння та аудіювання - в реальних ситуаціях. На цьому етапі реалізуються деякі додаткові уміння: розпізнавання елементів мови, формулювання гіпотез про зміст повідомлення (прогнозування) та їх перевірка. Ці процеси обумовлені необхідністю розуміти і використовувати іноземну мову; 3) презентація отриманих результатів [11: 82].

надання дитині можливості активно діяти з багатьма різноманітними предметами; постійна участь дорослого в іграх і заняттях з дитиною; організація спілкування дитини з однолітками й допомога малюку в налагодженні спілкування з ними; поєднання сімейного (емоційного) і суспільного (ділові контакти) виховання [5, с. 32]. Тривале перебування дітей в умовах комплексу несприятливих обставин життєдіяльності сім'ї, як правило викликає у їх розвитку та поведінці глибокі зміни, призводить до викривлення усвідомлення навколишньої дійсності. Отже, виховання дітей раннього віку не завжди може здійснюватися ефективно.

Сучасні батьки все більше прагнуть спілкуватися з дитиною, брати активну участь у її вихованні, приділяють увагу успіхам малюка. Проте у свідомості таких батьків ще не укорінилося думка, що для виховання дитини раннього віку потрібні спеціальні знання. Як зазначає Н. Семенова, понад 65% молодих батьків, народжуючи дітей, не мають навіть найменшого уявлення про мету, завдання, форми і методи виховання дітей у сім'ї, 20% керуються досвідом народної педагогіки і лише 15% мають належні психолого-педагогічні знання й ознайомлені з науково-педагогічною літературою і передовим досвідом сімейного виховання [8, с. 8].

На жаль, виховуючи дитину, батьки систематично припускаються типових помилок, які наслідуються від інших дорослих (родичів, знайомих тощо), а саме: заколисування дітей, обмеження їх рухової активності, порушення режиму, використання погроз, фізичних покарань тощо. Так, І. Терещенко під час анонімного опитування батьків було з'ясовано, що 60% використовують фізичні покарання, серед них: биття − 85%; 9% − стояння в кутку (іноді на колінах, на горосі, солі чи цеглинах); 5% – удари по голові й обличчю; 40% батьків переконані в можливості і навіть потребі вживання фізичного покарання власних дітей як основного методу виховання [10, с. 208]. Отже, аналіз дослідниками стану виховання дітей раннього віку свідчить, що батьки використовують методи авторитарного впливу.

Вивчення знань і практичних дій батьків стосовно догляду й розвитку дітей раннього віку, доводить про їх недостатність та поверховість. Так, Державним інститутом проблем сім'ї та молоді за сприяння Дитячого фонду ООН (Юнісеф) в Україні у 2003 р. було проведено опитування «Оцінка рівня знань, ставлення та практики батьків і фахівців стосовно догляду й розвитку дітей раннього віку», що проводилось у п'яти областях України _ Львівській, Хмельницький, Київській, Харківській та Автономній Республіці Крим. У кожній області опитано близько 150 осіб, усього опитано 756 респондентів (80% опитаних – матері, 20% – татусі). Опитували батьків дітей без вроджених вад розвитку, які мають принаймні одну дитину у віці до трьох років [7, с. 54].

За результатами дослідження 76% опитаних батьків було зазначено необхідність отримання додаткової інформації на сторінках фахових видань, з допомогою телепередач, консультацій. Дослідниками було помічено залежність рівня знань батьків від їх місця мешкання (місто, село). Так, жителі сільської місцевості удвічі більше незадоволені рівнем власних знань з питань розвитку і виховання дітей у порівнянні з жителями міст [7, с. 55]. Серед запитань, що цікавлять усіх батьків, які виховують дітей раннього віку на перший план вийшли: надання першої медичної допомоги дитині (46%), ранній інтелектуальний розвиток малюка (44%), захворювання дітей раннього віку – профілактика та лікування (41%), навчання й виховання здорової дитини

закріплюється й виформовує визначені моделі поведінки з іншими людьми, що передаються з покоління в покоління. Так, З. Гуріною констатовано, що діти раннього віку здатні виявляти певну міру самостійності в конкретній ситуації відповідно до підтримки дорослого [2, с. 10]. Становлення самостійності дитини раннього віку визначається особливостями родинного і суспільного виховання, характером домінування у дорослих орієнтації на суб'єктну активність дитини тощо [2, с. 15]. Особливої уваги потребує своєчасний і правильний розвиток мовлення, тому що оволодіння малюком мовленнєвими навичками відбувається шляхом спілкування з дорослими. У спільній з дорослим предметній діяльності, на основі розуміння, виникає активне мовлення – найважливіше новоутворення раннього дитинства. Сприяння батьками виникненню позитивних емоцій у дитини (радості, любові до навколишніх дорослих і дітей тощо) забезпечує її гарне самопочуття. Засвоєння малюком елементарних форм культурної поведінки (вміння самостійно їсти, проситися в туалет, роздягатися та одягатися тощо) відбувається також за підтримки дорослих. Отже, для малюка раннього віку дорослий виступає не тільки як джерело задоволення основних потреб, але й як носій суспільного досвіду, який опановує дитина. Період раннього віку є важливим для всього подальшого фізичного, психічного, емоційного та інтелектуального розвитку дитини. Активна виховна діяльність у сім'ї кожного з батьків, їхня єдність і послідовність у вимогах до дитини сприяє гармонійному розвитку особистості малюка.

В умовах соціально-економічної нестабільності та становлення незалежної української держави сучасна сім'я зазнає певних змін у сфері внутрішньо-родинних взаємин. Тому українське суспільство потребує зміцнення виховної функції української родини, її орієнтації на життєво важливі загальнолюдські та національні цінності. Удосконалення законодавства, регулювання суспільних відносин, що пов'язані з правами, обов'язками та відповідальністю батьків за виховання та розвиток дитини, мають здійснюватися в підтримці сімей у підвищенні педагогічної культури батьків [3, с. 124]. Як результат, соціальний інститут батьківства набуває нових форм та змісту. За таких умов виникає проблема якості виконання батьками виховних функцій та обов'язків, яка має різні ступені прояву – від безвідповідального, легковажного, недбалого до усвідомленого, свідомого та відповідального ставлення. Зауважимо, що вивчення ролі сучасної родини в процесі соціалізації дітей вивчено ускладнюється соціально-економічними змінами, що відбуваються в державі останнім часом і реально позначаються на життєдіяльності сім'ї. Так, науковці (В. Довженко, В. Ткачова та інші) вважають, що процес реалізації батьками виховної функції обумовлюється низкою несприятливих об'єктивних та суб'єктивних чинників, як-от: послаблення родинних зв'язків як результат нуклеаризації, хаотичність та поверховість спілкування батьків з дітьми, зменшення кількості осіб у сім'ї, знецінення ідеалу сім'ї в суспільстві, відсутність загальних стратегій виховання дитини, недостатність підготовки молоді до материнства й батьківства [3, с. 125; 11, с. 14]. Відсутність у родинному середовищі сприятливого морально-психологічного клімату, ігнорування вікових та індивідуальних особливостей дитини, незадоволення потреби в любові й опіці можуть спричинити негативні наслідки як для дитини, так і для суспільства. М. Лісіна виокремлює чинники, що впливають на успішність виховання дитини раннього віку. До них відносяться такі:

Створення проекту передбачає застосовування таких видів роботи:

1) групові завдання, спрямовані на збір матеріалів. Студенти можуть працювати індивідуально, в парах або групах, в аудиторії або за її межами. Їх завдання можуть включати проведення досліджень, інтерв'ю, пошук даних за темою - на цьому етапі використовуватимуться всі уміння;

2) оформлення письмових матеріалів - анкет, карт та інших матеріалів, необхідних для збору відомостей;

3) пред'явлення інформації - читання записів і пояснень, що стосуються наочного матеріалу, дискусії;

4) оформлення результатів проектної роботи. На цьому етапі активно використовуються обговорення, дискусії, уточнення отриманих результатів.

Хоча процес навчання і набуття досвіду в ході виконання проектної роботи дуже важливий, не менш важливим є сам результат, оскільки в традиційній теорії навчання результат означає «розширення базових знань, тренування умінь і навичок, які можна згодом перевірити і оцінити» [11: 90]. У свою чергу, в контексті проектної роботи, результат виступає як невід'ємна частина процесу, що впливає на самооцінку студентів і сприйняття ними довкілля, результат імплікує подальші можливості самонавчання [10: 6].

Наводимо приклад проекту, який проводився на II курсі на заняттях з англійської мови наприкінці тематичного модуля "Travelling". Інструкція: Ви представник туристичної фірми у Великобританії. Ви повинні переконати Ваших клієнтів обрати подорож до однієї з країн, що пропонує Ваша фірма. Для того, щоб Ваша промова була переконливою, використайте рекламні буклети, фотографії, слайд-шоу.

Готуючись до презентації студенти збирають матеріал щодо географічного положення країни; клімату, погоди, населення, міст; політичного устрою країни; її державної символіки. Для презентації підбираються яскраві фотографії з видами країни, карта Великобританії, представляється прапор країни (Union Jack), національний гімн (God Save the Queen), демонструються національні емблеми Англії, Шотландії, Уельсу. Деякі слайди можуть вміщувати інформацію у вигляді тексту чи поетичних творів. Показ слайдів повинен супроводжуватися анімаційними ефектами та текстом. Бажано, щоб презентація закінчувалася тестом, який складається з питань за всією темою.

Представимо ще один приклад проекту, який можна рекомендувати для використання у навчальному процесі на I курсі економічних університетів наприкінці тематичного модуля "I am a student of Economic University". Це реклама одного із економічних університетів Великобританії. Інструкція: підготуйте проект за наступним завданням. Ви - представник одного з Університетів Великобританії. Ви виступаєте перед майбутніми студентами і повинні переконати їх, що ваш Університет - один з найкращих і найпопулярніших у країні, і вони обов'язково повинні вчитися тільки у ньому. Для того, щоб Ваша промова була переконливою, використайте рекламні буклети, фотографії, слайд-шоу.

Пошуково-дослідницький проект передбачає ознайомитись з системою освіти Великобританії. За допомогою матеріалів веб-сайту www.teachnz.govt.nz/environment/edusystem.html дізнайтеся, як виглядає типовий робочий день економіста/фінансіста із Великобританії. Підготуйте порівняльну таблицю типового робочого дня економістів Великобританії, США та України. Представте інформацію у вигляді схем, діаграм, таблиць.

При створюванні проектів студенти можуть не тільки представляти слайд-шоу, а й презентувати свої відеоролики, які вони знімають під час підготовки до презентації. Наприклад, студенти можуть брати інтерв'ю в українських економістів щодо їх освіти, місця роботи, типового робочого дня. Міні-відеофільми використовуються як зображальна наочність в аудиторії і часто завершують проект, підсумовуючи весь матеріал.

При оцінюванні проекту необхідно враховувати:

- якість запропонованого матеріалу;
- глибину проникнення в проблему;
- залучення знань з інших галузей;
- міжпредметні зв`язки;
- активність кожного учасника проекту;
- колективний характер прийнятих рішень;
- характер спілкування та взаємодопомоги в групі;
- уміння аргументувати, доходити певних висновків;
- культуру мовлення;
- використання наочності;
- естетику оформлення результатів проекту;
- уміння логічно і зв'язно відповідати на запитання опонентів.

Доцільно відзначити, що у проектній діяльності студенти використовують різноманітні форми і методи роботи, що свідчить про гнучкість мислення, розвиток креативності, самостійності та інтелектуальної активності майбутніх фахівців.

Проектна діяльність студентів дає змогу формувати такі особистісні якості, як уміння працювати в команді, нести відповідальність за ухвалене рішення, аналізувати результати діяльності, аргументувати і відстоювати свою точку зору, здатність йти на ризик для досягнення успіху, самостійність та інші властивості, що є необхідними для фахівця в умовах змагання та боротьби за досягнення кращого результату.

Таким чином, вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел, а також досвід практичної діяльності дають змогу дійти висновку про те, що на сучасному етапі йде активний пошук шляхів вдосконалення організації роботи студентів на практичних заняттях з метою модернізації процесу викладання іноземних мов у вищій школі.

Ускладнення вимог до випускників вищих навчальних закладів і реалії життя ставлять перед викладачами завдання вивчати і впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики і технології, поєднувати традиційні й інноваційні методи у навчанні та організації роботи тих, хто навчається, творчо розвивати набутий практичний і теоретичний досвід викладання іноземних мов.

Перспективи подальших наукових розвідок у межах порушеної проблеми ми вбачаємо у дослідженні процесу формування професійної автономії викладача іноземної мови як активного суб'єкта навчального процесу.

Резюме. В статье рассматривается проблема организации автономного обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. Рассмотрены особенности, условия и уровни автономного обучения студентов.
Ключевые слова: автономное обучение, студенты неязыковых специальностей, иностранные языки.

Резюме. У роботі розглядається проблема організації автономного

ніжності. І. Макаренко наголошує, що виховна діяльність батьків є особливим видом практичної діяльності, що надає нового змісту сімейному вихованню, формує цілеспрямовані дії й поведінку батьків та забезпечує процес взаємодії з власною дитиною та первинну соціалізацію з моменту народження [6, с. 11]. Отже, виховання дитини в умовах сім'ї вирізняється певними особливостями, а саме: емоційною насиченістю стосунків між батьками та дитиною, наявністю кровної близькості й теплоти; постійністю і тривалістю спілкування, співучістю дитини у планах батька, матері та інших членів родини; індивідуальною спрямованістю педагогічних впливів на дитину; рухливим розпорядком дня; можливістю спілкування з родичами різних вікових груп; дітьми, рідними різних поколінь; стійкістю виховного впливу на дітей. Усі ці потреби життєво важливі для кожного малюка, тим паче для дитини раннього віку. Отже, перші роки життя здійснюють вирішальний вплив на розвиток дитини здійснює сімейне середовище, що її оточує, особливо безпосередні виховні дії з боку батьків. Оскільки розвиток малюка раннього віку відбувається дуже швидко в умовах сім'ї має відбуватись вирішення таких основних завдань: забезпечення розвитку організму і зміцнення здоров'я шляхом правильного харчування і гігієнічного догляду; створення необхідних умов для своєчасного нормального нервово-психічного розвитку малюка.

Ступінь розвитку особистості залежить від міри оволодіння існуючою культурою і входження людини в неї. Сім'я для малюків раннього віку виступає не тільки як інститут соціалізації особистості, але й першим культурним середовищем, я якому починає здійснюватись залучення дитини раннього віку до культурного досвіду суспільства. М. Стельмахович зазначає, що найбільш розповсюдженими засобами виховання в українській сім'ї вважались виконання дітьми доручень та обов'язків, привчання до раціонального використання часу, заохочення та покарання і критично сприймались у етнопедагогіці антипедагогічні засоби впливу на дитину, а саме: фізичне покарання та залякування дітей [9, с. 27]. Тому основними прийомами, що слід використовувати батькам повинні бути заохочення та пояснення.

Так, Г. Ляміна виокремлює такі педагогічні правила виховання дітей раннього віку: дотримання постійності виховних прийомів; єдність підходів дорослих до виховання малюка; посильність вимог, що висуваються перед дитиною. Тому успішність їх формування залежить від постійності умов та прийомів виховання. Якщо дорослі погоджують між собою виховні дії, то дитина поступово звикає дотримуватись правил поведінки. Наявність стійкості поведінки полегшує дитині пристосування до сімейних умов, створює спокійний, урівноважений настрій. Вимога припускає її здійсненність та посильність [1, с. 115]. Так, якщо батьки висувають перед дитиною певні вимоги, то вони повинні мати постійний характер і не змінюватись залежно від настрою дорослих або певних обставин. Важливою передумовою успішного розвитку є необхідність створення умов для того, щоб в самостійній діяльності дитина використовувала накопичені знання та вміння [1, с. 172]. За наявності зайвого піклування можуть формуватися в дитини негативізм, упертість і капризи [1, с. 130].

Дослідженню впливу дорослих на розвиток, навчання й виховання дітей раннього віку приділяли увагу З. Гуріна, М. Лісіна та ін. [2; 95]. Поява дитини в сім'ї якісно змінює звичний для батьків стиль життя. Взаємодія дитини з батьками є первинним досвідом взаємодії з навколишнім світом. Цей досвід

виховувати в собі несприйнятливість до цих явищ. Виховання у широкому педагогічному значенні відображає формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, що ґрунтується на засадах педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді [4, с. 461]. Виховання у вузькому педагогічному значенні розглядається як цілеспрямована виховна діяльність педагога у досягненні конкретної мети в колективі вихованців. Таке виховання є спеціально організованим процесом, передбачає формування певних якостей особистості, процес управління його динамікою і відбувається шляхом взаємодії вихователя з вихованцем [4, с. 462]. Отже, як педагогічна категорія виховання є цілеспрямованою діяльністю, що покликана сформувати в особистості певну систему якостей, поглядів і переконань відповідно до виховних ідеалів суспільства.

Виховання завжди взаємопов'язане із розвитком соціуму: економічними, політичними та іншими суспільними відносинами. В умовах будь-якого суспільства виховання має чітко виражену мету, що полягає у формуванні світогляду через наукові, моральні, духовні переконання, цінності, відповідальне ставлення до праці, життєві орієнтації тощо. Воно ґрунтується, з одного боку, на етичному зразку (ідеалі), який втілює вимоги суспільства до людини, а з іншого боку, переслідує мету максимального розвитку індивідуальних особливостей кожного суб'єкта суспільства. В практичній діяльності людства виховання відображає історичну потребу суспільства у підготовці молодого покоління, здатного реалізовувати певні соціальні функції та ролі. Отже, виховання є спеціально організованим процесом з формування інтелекту, фізичних і духовних сил зростаючої особистості, виступає як результат взаємодії та взаємовпливу старших і молодших поколінь, під час якого передається, засвоюється й формується накопичений досвід. Саме в процесі виховання вихованець опановує досвідом людських взаємовідносин, основами культури, навчається манерам поведінки, коригує власне уявлення про світ, ставлення до людей і самого себе.

Серед сучасних українських учених особливості виховання дитини в умовах сім'ї розглядали І. Макаренко, Н. Семенова, М. Стельмахович, В. Ткачова та ін. [6; 8; 9; 11]. Так, В. Ткачова розглядає виховання як першочерговий обов'язок сім'ї [11, с. 13]. Н. Семенова наголошує, що виховання є провідним засобом пливу на дитину в сімейних умовах [8, с. 12]. Дослідження М. Стельмаховича доводять, що в українській етнопедагогіці більше всього приділялася увага вихованню дітей, особливо від народження до п'яти років [9, с. 24]. Виховний вплив сім'ї на дитину унікальний, всеохоплюючий, сталий за інтенсивністю й результативністю. Він здійснюється безперервно, одночасно охоплюючи всі сторони формування особистості, триває багато років, ґрунтується на стійкості контактів. Саме постійність, довготривалість та безпосередність виховних впливів батьків на дитину сприяє швидкому мимовільному засвоєнню підростаючим поколінням суспільних норм.

Процес виховання в сім'ї є більш природним, ніж у виховному закладі тому що у взаємовідносинах між суб'єктами відсутня регламентованість через участь дитини в спілкуванні з дорослими. Вихователями виступають найрідніші для дитини люди – батько, мати, члени родини. Генетична спорідненість всіх членів сім'ї сприяє виникненню між ними глибоких та емоційно насичених контактів, що ґрунтуються на прихильності, довірі,

навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Розглянуто особливості, умови та рівні автономного навчання студентів. **Ключові слова**: автономне навчання, студенти немовних спеціальностей, іноземні мови.

Summary. Foreign language Autonomy learning management of non-linguistic students. The article discusses the problem of non-linguistic students' autonomy learning. The peculiarities, conditions and levels of autonomy learning have been analyzed. **Keywords**: autonomy learning, non-linguistic students, foreign languages.

Література

1. Караєва Т. В. Методика навчання ділової мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. «Теорія та методика навчання» / Караєва Тетяна В'ячеславівна // Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». – К., 2009. – 200 с.

2. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2001. - № 1. – С. 9-14.

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н.Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

4. Сороковых Г. В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Г. В. Сороковых. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. – 108 с.

5. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. - К.: Ленвит, 2004. - 192 с.

6. Український педагогічний словник / Уклад. С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

7. Хорнби А. С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа: специальное издание: в 2-х томах. – М.: Русский язык, 1982. – Т.1. – 510 с.

8. Хорушко Н. М. З досвіду використання проектної методики у викладанні англійської мови / Н. М. Хорушко // Іноземні мови. - 2002. - № 1. - С. 16-18.

9. Ягельска Н. В. Прийоми використання «Європейського мовного портфеля для економістів» у самостійній роботі з іноземної мови / Н. В. Ягельска // Іноземні мови. - 2004. - № 4. – С. 3-8.

10. Fried-Booth D. L. Project Work / Fried-Booth D.L. - Oxford University Press, 1990. – 90 p.

11. Haines S. Projects for the ELT Classroom. / Haines S. - Nelson, 1989. – 107 p.

12. Tarnopolsky O. The scale of learner autonomy: Three levels in an intensive English programme / O. Tarnopolsky // Independence. Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special Interest Group. – 2001. – Issue 29. – P. 1-5.

УДК 316.614 – 057.875

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НОЗОЛОГИЙ ИНВАЛИДНОСТИ

Рокотянская Леся Олеговна,
аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики и управления учебными заведениями
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» г.Ялта

Постановка проблемы. Высшее учебное заведение имеет свою специфическую институциональную среду, создает свои уникальные условия, которые положительно влияют на процесс социализации, адаптации и интеграции молодого человека с инвалидностью в общество. Однако процесс вхождения в образовательную среду вуза проходит у молодых людей с ограниченными физическими возможностями очень сложно. Это обусловлено рядом факторов, повлиявших на становление личности с особыми потребностями в предыдущие периоды жизни.

Развитие личности с ограниченными возможностями реализуется через компенсаторные процессы, которые предполагают определенное возмещение ущерба человеку органических, физических недостатков и разворачиваются во времени и происходят на разных уровнях. Первый уровень – это биологический: компенсаторные процессы протекают преимущественно автоматически и бессознательно. Второй уровень – психологический уровень существенного расширения возможностей компенсаторных механизмов, преодоление ограничений первого.

Психологичный уровень компенсации, прежде всего, связанный со способностью человека к адекватной оценки своих возможностей в условиях тех или иных органических нарушений, определение реальных целей и задач, сохраняя позитивное отношение к себе. В подобных ситуациях самосознание и личностные качества выполняют важную компенсаторную функцию.

При поступлении в высшее учебное заведение студент с инвалидностью оказывается перед необходимостью соблюдать в известной мере новый для него режим дня и совместного проживания, помимо основного учебного процесса должен также овладевать новыми знаниями, умениями и навыками, правилами поведения, привыкать к некоторым новым элементам в формах взаимоотношений между людьми. Естественно, что всё это вызывает, особенно на первых порах, определенные, отрицательные психологические состояния и требует перестройки психики и поведения. В связи с этим, знание психолого-педагогических особенностей развития личности студента с особыми потребностями, является важной задачей социально-педагогической деятельности высшего учебного заведения.

Анализ исследований и публикаций Проблемные аспекты исследования психолого-педагогических особенностей развития личности человека с ограниченными возможностями широко и многогранно представлены в трудах отечественных и зарубежных ученых. Отметим, что Л. Выготский и Л. Божович рассматривали воздействие физических дефектов на развитие личности и отмечали, что формирование вторичного дефекта осуществляется в

5. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Ю.Султанова. – К., 2007. – 22 с.

6. Шейко В. М., Кушнаренко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. – Підручник: К.: – Знання-Прес. 2003. – 295 с.

УДК 373.2.016

СІМ'Я ЯК ОСЕРЕДОК ПЕРВИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

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

Постановка проблеми. Одним із чинників соціалізації сучасної людини є освітнє середовище, за сприятливих умов якого відбувається реалізація задатків і здібностей зростаючої особистості, здійснюється задоволення пізнавальних потреб і прагнень до духовного розвитку. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передавання культурних цінностей від покоління до покоління. Упродовж усього життєвого шляху особистості сім'я є тим найближчим мікросоціальним оточенням, яке опосередковує і визначає своєрідність культурного досвіду дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аспекти вивчення сім'ї відображено в дослідженні Т. Барінової, О. Данілова, А. Корецької, Т. Руденко, Н. Семенової, О. Спірьової та інших, особливості виховання дитини в умовах сім'ї розглянуто І. Гребенниковим, П. Лесгафтом, А. Макаренком, Й. Песталоцці, В. Сухомлинським, В. Федяєвою та ін. Етнопедагогічні основи батьківства розкрито в працях М. Стельмаховича, О. Ярошинської та інших науковців, своєрідність дитячо-батьківських відносин розглядали Н. Вальнер, Ю. Вєрхотурова, І. Дідук та ін. Проте не достатньо приділялось уваги особливостям виховання батьками дітей раннього віку в сучасній сім'ї.

Мета статті – схарактеризувати сім'ю як осередок первинного виховання дітей раннього віку; визначити особливості виховання дітей раннього віку в умовах сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Засвоєння підростаючим поколінням певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства, відбувається шляхом виховання. Як складне явище виховання є об'єктом вивчення різних наук (філософії, соціології психології, педагогіки тощо). У педагогіці дефініцію «виховання» вживають у широкому соціальному, у широкому педагогічному й вузькому педагогічному значеннях. Виховання у широкому соціальному значенні є процесом формування особистості під впливом навколишнього середовища, умов, обставин, суспільного ладу. Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою та конфліктною, то особистість може не лише формуватися під впливом середовища, а й деформуватися під впливом антисоціальних явищ або, навпаки, загартовуватись у боротьбі з труднощами,

дослідницьких компетенцій у тих, що навчається, є своєрідною пропедевтикою науково-дослідницької діяльності; 2) вікові особливості студентів (стремління до самовизначення, самоудосконаленню, оцінюванню своїх особистих якостей; вольові риси характеру; наполегливість в досягненні мети, уміння перемагати перепони і труднощі; зростаюча з кожним роком здатність до абстрактного мислення та ін.).

Як вважає Г. Леман [3], компетенція в галузі діяльності дозволяє студентам:

- *бачити і вичленювати проблеми, ставити припущення про їх вирішення;*
- *уміти отримувати та відбирати у відповідності з метою або потребами інформацію, використати її для досягнення мети і власного розвитку;*
- *уміти ставити припущення про можливі причини і наслідки явищ матеріального і ідеалістичного світу, висувати і обгрунтовувати гіпотези;*
- *ставити цілі, аналізувати ситуації, отримувати та практично реалізовувати готовий продукт, здійснювати рефлексію і самооцінку;*
- *вести індивідуальну та колективну діяльність.*

Нема потреби доводити, що вимоги до рівня підготовки фахівця педагогічного вузу рік від року зростають. Сучасна вища школа потребує конкурентоспроможних молодих фахівців, які володіють навичками дослідницької діяльності. Тому залучення студентів до наукової роботи – є першорядним завданням педагогічної освіти.

Резюме. У статті розкриваються основні рівні та формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності у вищому навчальному закладі. Автор виділив основні характеристики організації наукового процесу. **Ключові слова**: наукове дослідження, науково-дослідницька робота, рівні науково-дослідної роботи, організація наукового процесу.

Резюме. В данной статье раскрываются основные уровни и формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности в высшем учебном заведении. Автор выделил основные характеристики организации научного процесса. **Ключевые слова**: научное исследование, научно-исследовательская работа, уровни научно-исследовательской работы, организация научного процесса.

Summary. This article is focused on the analyses of the main levels students scientific-research activity in the higher education. The main attention of the organization scientific processes was paid. **Keywords**: scientific research, scientific-research working, levels of scientific-research working, organization of scie.

Література

1. Евдокимов А. К. Научно-исследовательская деятельность в высшей школе / А. К. Евдокимов. – Доклады Педагогического симпозиума «Проблемы молодежного научного творчества: М.: Роо "НТА АПФН", 2002. – 12 с.
2. Качнев В. И. Формирование у студентов исследовательских навыков /В.И. Качнев //Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С.7–982.
3. Леманн Г. Способные студенты и работа с ними / Г. Леманн // Современная высшая школа. – 1989. – № 4. – С. 29– 40.
4. Оспіщев В., Кривошей В. Закономірності розвитку наукових магістрів з економіки / В. Оспіщев, В. Кривошей // Вища школа. – 2008. – № 6. – С. 16–20.

том случае, если социальное окружение не компенсирует психофизиологического нарушения развития, а наоборот детерминирует его. Особенности развития личности с инвалидностью в зависимости от нозологий заболеваний рассматривали В. Бочелюк, Т. Богданова, Е. Головаха, Е. Клопота, А. Литвак, В. Менделевич, Л. Орбан-Лембрик, Н. Панина, С. Попов, И. Соловьев, В. Церклевич М. Чайковський, А. Щербак и другие. Но на современном этапе в сфере высшей школы психолого-педагогические особенности развития личности студента с инвалидностью не являются в полной мере предметом специального исследования. Этот вопрос в разных аспектах изучали ученые Ю. Богинская, А. Глузман, Н. Евтух, Т. Комар, А. Капская, Л. Мищик, Г. Никулина, В. Скрипник, П. Таланчук.

Целью данной статьи является рассмотрение психолого-педагогических особенностей развития личности студента с особыми образовательными потребностями в зависимости от нозологий заболеваний.

Изложение основного материала. Практика показывает, что приспособление студентов с особыми образовательными потребностями к условиям обучения в вузе происходит по-разному, что обусловлено не только возрастными характеристиками, принадлежностью к определенной социальной группе – студенчеству, но, и прежде всего природой заболевания, приведшего к инвалидности.

При изучение психолого-педагогических особенности студентов с особыми образовательными потребностями необходимо учитывать, что студенческий возраст – это преимущественно период поздней юности. Он является важным этапом онтогенеза, переходом от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Психологическое содержание развития в период юности связано с развитием самосознания, решением задач профессионального становления, самоопределением и вступлением в самостоятельную жизнь.

Наибольшего внимания в этот период заслуживает интеллектуальное развитие личности, которое достигает оптимума на грани юности – первых этапов ранней взрослости (ранней молодости) человека, а интенсивность их инволюции зависит от внутреннего и внешнего факторов.

Безусловно, что указанные особенности интеллектуального развития ранней молодости должны учитываться и при построении межличностных отношений в в группе студентов с особыми образовательными потребностями.

Немаловажным фактором воздействия на личность студента с инвалидность является психологическая атмосфера в группе. Так, Л. Орбан-Лембрик отмечает, что «благоприятный социально-психологический климат группы стимулирует общение, межличностное взаимодействие и тем самым способствует формированию отношений товарищеского сотрудничества, взаимопомощи, взаимного уважения, удовлетворенности от общения и своей принадлежности к группе. Там, где царят лишь формальные, безразличные, неприязненные отношения, личность испытывает эмоциональную напряженность, иногда даже стрессовое состояние. И как результат - человек теряет интерес к группе, что приводит к снижению социальной активности индивида, может отразиться на эффективности учебной деятельности» [4, с. 327].

Межличностные отношения в группе возникают и развиваются в процессе общения. В. Мясищев отмечает, что общение – это не только информационная и предметная взаимодействие, оно сопровождается обменом эмоциональных

состояний, поэтому и возникает, устанавливается эмоциональный контакт и удовлетворяются потребности в общении. «В общении отражаются взаимоотношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером; способом или формой общения является обращение человека с человеком» [3], поэтому возникает необходимость и важность оценки взаимоотношений студентов и способов их поведения, при этом практикуются.

Как отмечается в социально-педагогическом словаре-справочнике под ред. Т. Алексеенко, «ограничение возможностей человека во многом обусловлено отношением к ней других представителей социума, выделяют ее из социума как имеющую ограниченные возможности, а также теми барьерами в окружающей среде, которые рассчитаны только на здоровых людей и препятствуют свободному передвижению и общению, что влияет как на социальное самочувствие так и на возможности» [6, с. 470].

Таким образом, для студенчества возраста ранней молодости наиболее актуальными являются стадии интеллектуального, социального и личностного становления.

По результатам исследования Т. Комар обнаружено, что студентам с ограниченными функциональными возможностями присущи существенные личностные проблемы, обусловленные деформирующим влиянием хронического заболевания, а именно: нарушения психических познавательных функций, снижение самооценки и уровня притязаний, проявление акцентуаций черт характера, неадекватность взаимоотношений с студентами с нормальными показателями здоровья и преподавателями. Это вызывает проявление в них как внутриличностных, так и межличностных конфликтов во время обучения в высшем учебном заведении. «Вместе с тем, у указанной категории молодежи полностью сохранен интеллект, она способна успешно овладевать большинством видов профессиональной деятельности, получать высшее образование, продуктивно работать, приносить пользу государству и самосовершенствоваться» [1, с. 4].

Украинский исследователь М. Чайковский, отмечает, что у студентов с ограниченными функциональными возможностями наряду с пониженной самооценкой социальной сферы и социально-экономического аспекта качества жизни, наблюдаются пониженные адаптивные характеристики.

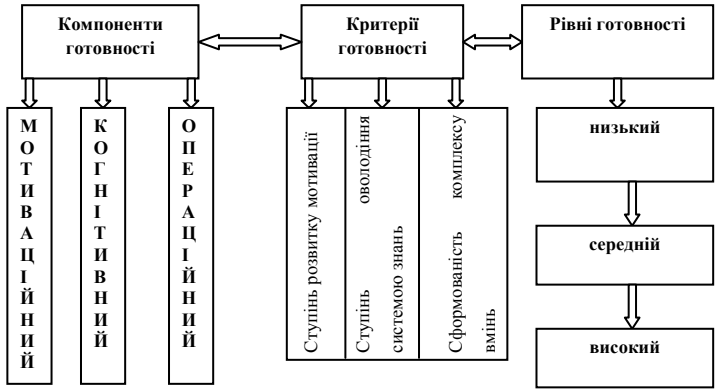
В исследовании М. Чайковского выделены следующие значимые ограничения социальных функций студентов с ограниченными функциональными возможностями: «ограничение социальных контактов и возникновения длительной ситуации социальной депривации, что приводило к недостаточному уровню развития у личности социальных способностей и компетенций, а также влияло на снижение ее адаптивных возможностей; ограничения в работе с информацией и познании окружающего мира» [8, с. 7-8].

Социализацию и интеграцию молодежи с ограниченными функциональными возможностями можно считать успешной, если индивид усваивает необходимые социальные роли, ценности, стереотипы поведения. Это сложный, противоречивый, динамичный процесс, который у людей с ограниченными функциональными возможностями сопровождается многочисленными кризисами – кризис личностного роста, неудовлетворенность собственным социальным или личным статусом.

суб'єктом на усвідомленому чи неусвідомленому рівнях нових для нього знань в якості орієнтуючої основи для послідуючої розробки способу вирішення поставлених задач; - *характеризується* для суб'єкта невизначеною можливістю розробки нових знань і на основі їх винайдення способу вирішення задачі; невизначеність обумовлена відсутністю якихось інших знань, суворо детермінуючих позначену розробку.

Так, на думку Г. Лемана, компетенції в галузі навчально-дослідницької діяльності дозволяють студентам [3]: бачити і вичленювати проблеми, ставити припущення про їх вирішення, висувати і обгрунтовувати гіпотези, вести колективну і індивідуальну наукову діяльність, ставити цілі, аналізувати ситуації, уміти ставити припущення про можливі причини і наслідки явищ матеріального і ідеалістичного світу, отримувати та практично реалізовувати готовий продукт своєї наукової діяльності.

Формування готовності студентів до науково – дослідної діяльності [5]



Розкриваючи роль педагога в організації наукового дослідження, можна відзначити такі положення:

- *уміння вибрати потрібний рівень проведення наукового дослідження в залежності від рівня розвитку мислення студента;*
- *уміння поєднувати індивідуальні і колективні форми поведінки досліджень на занятті;*
- *уміння формувати проблемні ситуації в залежності від рівня наукового дослідження, його місця в структурі заняття та його мети.*

Як показав наш досвід формування уміння дослідницької діяльності студентів в навчальному процесі ВНЗ, керівник науково-дослідницької роботи студентів повинен виступати не стільки в ролі інтерпретатора науки та носія нової інформації, скільки умілим організатором систематичної самостійної пошукової діяльності тих, що навчаються, з набуття знань, набуття умінь та навичок та засвоєння способів розумової діяльності.

Таким чином, формування дослідницьких компетенцій у тих, хто займається НДРС обумовлена такими положеннями: 1) формування

Як відомо, в процесі дослідницької діяльності студенти оволодівають деякими навичками спостереження, експериментування, співставлення і умови, які сприяють виникненню у студентів пізнавальної потреби в набутті знань, оволодіння способами їх використання, що впливають на формування умінь і навичок творчої діяльності.

Уява – процес створення чогось нового. На основі проведених досліджень були отримані певні результати. Так, наприклад, студенти, що займаються науково-дослідною роботою, володіють рівнем творчої уяви (100%), високим рівнем складності уяви (80%). Саме розвинена уява є однією з умов ефективності науково-дослідної роботи, тому що уява сприяє отриманню нових знань.

Функції уяви в науково-дослідницькому процесі слід вбачати в тому, що вона виступає видом пізнання, що не обмежується шаблонами і схемами мислення.

Вивчаючи генезу підготовки студентів до науково-дослідної роботи, ми не можемо не сказати про наукову творчість.

Творчий процес теоретичного дослідження можна розділити на кілька етапів:

- *ознайомлення з відомими раніше рішеннями;*
- *відмова від відомих шляхів вирішення аналогічних завдань;*
- *розгляд різних варіантів вирішення;*
- *розв'язання самого вирішення.*

Дуже часто, після здавалося б тривалих і безплідних спроб, працюючи над тією чи іншою проблемою, з'являються раптово нові оригінальні рішення і чим більше праці, часу, сил витрачається на постійне обміркування об'єкта дослідження, тим глибше науковець захоплений дослідницькою роботою.

До основних факторів щодо формування навчально-дослідницької діяльності тих, що навчаються, як показали наші дослідження, можна віднести такі :

- *особистий підхід до навчання;*
- *орієнтація на продуктивне досягнення результату;*
- *проблемне навчання як інструмент розвитку досвіду творчої діяльності;*
- *оптимальне сполучення логічних та евристичних методів вирішення задачі;*
- *креативна організація навчального процесу, максимальне наповнення його творчими ситуаціями;*
- *створення ситуації спільної пошукової діяльності;*
- *деталізація навчального процесу;*
- *створення психологічної атмосфери, оптимальних умов для творчої діяльності.*

Особливу роль в розвитку студентів грає дослідницька діяльність, безпосередньо пов'язана з засвоєнням знань. Залучаючи їх до дослідницької діяльності, вищий навчальний заклад зможе успішно вирішити поставлені перед ним завдання, створивши сприятливі умови для активного розвитку.

Спираючись на критерії творчої діяльності, можна дати розгорнуте визначення дослідної діяльності через систему ознак.

Дослідницька діяльність: - *направлена* на вирішення задач, для яких характерна відсутність у суб'єкта способу їх вирішення; - *пов'язана* з

Т. Комар отмечает, что «следствием определенной изоляции студентов с ограниченными функциональными возможностями от общественной жизни часто обнаруживается отсутствие у них устойчивой доверия к социальному окружению и восприятие его как враждебного, осознание своей ненужности на рынке труда, блокируется личностное развитие, возникает потребность в предоставлении им социально-психологической помощи» [1, с. 4].

Характеристика социально-психологических особенностей студентов с ограниченными функциональными возможностями была бы неполной без значительного акцента на учет нозологий заболеваний. Отметим, что в нашей исследовании мы работаем со студентами, имеющих недостатки зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания и каждая из этих групп заболеваний определенную специфику личностного развития.

Рассмотрим психолого-психологические особенности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата. К нарушениям опорно-двигательного аппарата относят полиомиелит, детский церебральный паралич, ампутации конечностей, позвоночно-спинальной травмы и прочее. Существенное значение в психологии лиц с данными недостатками имеет группа инвалидности. Так, например, С. Попов [7] выделил психологические особенности от группы инвалидности:

– инвалиды I группы с детства - психологически наименее благоприятный контингент. Самооценка их низкая, отношение к людям спорно. С одной стороны, им свойственна эмоциональная незрелость, с другой - их тяготит положение опекаемых.

– инвалиды II группы с детства отличаются относительной психической стабильностью. У них выше, чем у других инвалидов, самооценка, они чувствуют себя наиболее личностно сильными. В этой категории людей с инвалидностью межличностные отношения вообще стабильные и благополучные, они не выглядят отгороженными, изолированными от других людей. Студенты этой группы инвалидности лучше улавливают нюансы взаимоотношений с окружающими, наиболее пластичны в общении. Правда, за этим внешним благополучием стоит, как показали исследования, индифферентность, безразличие к окружающим, недостаточная эмоциональная включенность в отношения с товарищами. Характерной для них является установка на своеобразную сотрудничество с инвалидами других нозологий, деление на «своих» и «чужих», причем «чужие» сознательно оцениваются ниже, чем инвалиды со «своим» заболеванием. Такая установка, конечно, затрудняет общение.

– инвалиды III группы с детства вследствие нарушений опорно-двигательного аппарата, казалось бы, через незначительность выраженности дефекта должны наилучшим образом приспособиться к жизни в обществе. Однако в действительности все это прямо противоположное: у молодых людей данной группы инвалидности отмечается значительная психологическая дезадаптация, их самооценка противоречива. [7, с. 351].

Нередко для молодых людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерна слабая познавательная активность, которая частично обусловлена недостаточностью коммуникационных функций. Особенно остро встает эта проблема в студенческой среде, поскольку физические и речевые дефекты препятствуют студенту с ограниченными возможностями полноценно общаться со сверстниками стационарной формы обучения. Таким образом,

четкое осознание и выделение коммуникативных барьеров студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата позволяет представителям социально-педагогической сферы вуза учитывать их в своей дальнейшей работе с данной категорией лиц.

Следующей, рассмотрим категорию студентов с нарушениями слуха.

Слух играет важную роль в развитии человека. Слухом называется способность организма воспринимать и дифференцировать звуковые колебания с помощью слухового анализатора.

Потеря слуха, даже частичная, создает барьер между человеком и обществом, затрудняет овладение знаниями и специальности, ограничивает трудовую и общественную деятельность, задерживает развитие личности. Отсутствие слуха серьезно ограничивает и эстетическое воспитание личности, ведь человек лишается возможности нормально воспринимать музыку.

У студентов с нарушением слуха и речи возможны следующие нарушения основных функций организма: нарушения психических функций (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоций, воли), нарушение статодинамичних функций, нарушение сенсорных функций (т.е. слуха).

Студентам с нарушением функций слуха наиболее значимым является ограничение способности к общению и качественному обучению. Способность к общению – способность к установлению контактов между людьми путем восприятия, переработки и передачи информации.

В психическом развитии личности с нарушенным слухом выделяют две (по И. Соловьеву) характерные закономерности. Первая из них заключается в том, что из-за нарушения слуха объем внешних воздействий на слабослышащего человека ограничен, взаимодействие со средой обеднена, общения с окружающими людьми затруднено, в то время как необходимым условием успешного психического развития личности является значительный рост количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления (превалирует первое); письменная речь в обеих формах - импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо) - приобретает большую роль по сравнению с устной. Вторая закономерность – отличия в темпе психического развития у личности с нарушениями слуха по сравнению с людьми, которые нормально слышат [5, с. 27].

Таким образом, ведущим ограничением лиц с нарушениями слуха является ограничение способности к полноценному общению, поэтому становление межличностных отношений для данной категории студентов и образовательной среды вуза в целом приобретает особое значение. Для формирования у них межличностных отношений необходимы специальные условия со стороны специалистов социальной сферы и педагогов, при этом важны два взаимосвязанных процесса: с одной стороны, необходимо, чтобы студенты усвоили нормы и правила поведения, которые необходимы при общении во внутривузовской среде, с другой стороны, следует научить их распознавать личностные качества, выполнение или невыполнение норм и правил в реальном процессе общения, предоставлять им оценку.

Следующей проблемной группой, требующей учета психолого-педагогических особенностей в процессе обучения в вузе, являются студенты с нарушениями зрения.

Таким чином, працюючи над конкретною темою дослідження, студент, перш за все, повинен переконатися в тому, що вибраний ним для підготовки студентської роботи напрям досліджень має перспективну актуальність, що запланований науковий пошук не просте задоволення власної цікавості, а експериментальне підтвердження висунутих гіпотез дослідження. Адже результати, раніше ніким не отримані, що містяться в дослідницькій роботі, повинні мати наукову і практичну значущість. Тому, серед основних критеріїв оцінки якості дослідницької роботи особливе місце займає наукова новизна результатів проведених досліджень.

Як свідчить практика, ідея вирішення будь-яких наукових завдань або проблем виникає як логічне продовження аналізу наявної інформації за обраною темою.

Виконуючи будь-яке наукове дослідження, можна виділити кілька етапів:

- *вибір та обгрунтування теми дослідження;*
- *обгрунтування об'єкта і предмета дослідження;*
- *постановка мети і завдань дослідження;*
- *узагальнення результатів теоретичних досліджень з теми;*
- *оцінка достовірності та наукової новизни дослідження;*
- *обробка експериментальних даних і опис ходу наукового дослідження;*
- *формування результатів наукового дослідження (моделі, стратегія, прогнозування тощо);*
- *представлення, аналіз і оцінка результатів наукового дослідження;*
- *оцінка практичного значення дослідження;*
- *впровадження результатів наукового дослідження.*

Вміння поєднувати, здавалося б, нез'єднюване, вишуковувати нові підходи, нестандартно мислити – це ті якості, які студент може напрацювати в момент написання роботи.

А студент приходить до університету навчитися вчитися. В сучасному світі швидкість "старіння" інформації неймовірна: нова інформація подвоюється кожні 20 місяців. Часи, коли вища освіта одержувалась один раз і на все життя, давно вже минулі. Зараз фахівець повинен постійно чомусь вчитися, а це означає, що він повинен вміти це робити, вміти генерувати нові знання [2].

Наукове дослідження як процес пізнання реалізується через застосування цілого комплексу спеціальних прийомів – методів пізнання і мають забезпечити надійність і достовірність наукового дослідження. А надійність отримання результатів буде значно вищою, якщо вони підтверджуються декількома (краще принципово різними, незалежними, а не однотипними) методами. Отже, практично в будь-якій науково-дослідній роботі поряд з вибором і одгрунтуванням теми наукового дослідження, виконанням дослідження важливими є етапи впровадження його в практику роботи тієї чи іншої системи та оцінка ефективності.

Організація наукового процесу передбачає, насамперед, виділення основних характеристик, а саме: потребу в наукових дослідженнях; об'єкт і предмет дослідження; результати наукових досліджень. Студент повинен проявити творчість при теоретичному дослідженні, а це – нові відкриття, встановлення невідомих науці нових фактів, створення нової, цінної для людства інформації.

Виклад основного матеріалу. В структурі студентської науково-дослідної роботи можна виділити три основні компоненти: *1) змістовий*: студент, насамперед, відбирає та знайомиться з першоджерелами навчальної та спеціальної за фахом літератури, враховуючи при цьому авторитет автора, значимість даної інформації та високу інформованість; *2) мотиваційний*: передбачає формування науково-пізнавального інтересу до науково-дослідної роботи, стимулює академічну активність студентів, їх зацікавленість тією чи іншою проблемою; *3) операційний*: передбачає поетапне формування дослідницьких умінь і навичок, поступове ускладнення завдань, необхідних для успішного виконання науково-дослідної роботи [6].

Досліджуючи проблему підготовки студентів до науково-дослідної роботи у ВНЗ, можна виділити основні її рівні: *низький* (емпірично-інтуїтивний) – свідчить про низький рівень знань про науково-дослідну роботу, відсутність дослідницьких умінь і навичок. На цьому етапі студент лише вміє користуватися науковою літературою та робити самостійні висновки; *середній* (дослідницько-логічний) – вказує на те, що у студента вже сформована потреба до наукового пошуку, він здатний після консультації з викладачем самостійно організувати власне дослідження, володіє достатніми знаннями для вибору оптимальних методів наукового дослідження і осмисленно вести дослідницьку роботу; *високий* (науково-інтуїтивний) – свідчить про синтез наукових знань та досвіду освоєння науково-дослідницьких методик. Саме на цьому рівні студент може самостійно знаходити самостійні рішення в умовах неповної інформації, вільно використовувати свою інтуїцію і результати наукового аналізу. Всі ці рівні фахової компетенції можна використовувати при анкетуванні студентів, схильних до науково-дослідної роботи в ВНЗ України.

Науково-дослідницька робота студентів представляє собою найбільш ефективний метод підготовки якісно нових фахівців у вищій школі. Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування при вирішенні певних посталих завдань [1].

Серед ряду методологічних проблем найбільш важливими для вирішення з точки зору взаємодії освіти та науки, науки та молоді постають такі проблеми:

- *як поєднати навчання, пізнавальну діяльність з отриманням актуального наукового або професійного результату в процесі виховання продуктивного фахівця;*
- *як зробити інтелектуальну продукцію молодих дослідників відомою та прийти до практичного використання отриманого результату;*
- *як забезпечити системну підтримку молодих науковців, що працюють над створенням наукової продукції.*

Актуальності цим проблемам надає та особлива роль, яку виконують сьогодні в сфері науки та виробництва молоді люди та яка обумовлена їх особливою мобільністю, енергією та інтелектуальною продуктивністю.

Наукові знання є продуктом наукового дослідження і з'являються лише тоді, коли поставлена певна мета, коли в результаті застосування відповідних методів отримані достовірні дослідницькі дані про явища, а систематизація і обробка яких дозволила розкрити закономірності і зробити логічно обгрунтовані та аргументовані висновки і сформулювати нові наукові положення [4].

Наиболее значимым видом ограничения жизнедеятельности людей данной категории - ограничение способности к ориентации - способности определяться во времени и пространстве. Как свидетельствуют данные В. Менделевич, люди с подобными дефектами органов чувств становятся нерешительными, робкими, зависимыми от близких. У них нередко формируются сверхценные идеи ущербности, сочетающиеся с такими качествами личности как принципиальность, справедливость, высокий уровень нравственных требований к себе и окружающим [5, с. 92].

Советский ученый А. Литвак считал, что сложность изучения психики слепых и слабовидящих заключается в том, что у них достаточно разнообразный характер заболевания и степень нарушения основных зрительных функций (острота зрения, поле зрения). А. Литвак выделил особенности психического развития слепых или слабовидящих людей. Во-первых, ряд психических процессов (ощущение, восприятие) оказываются в прямой зависимости от глубины дефекта, а некоторые психические функции (цветоощущение, скорость восприятия и др.). Зависят также и от характера патологии, во-вторых, являются психические процессы и состояния, на какие нарушения зрения оказывают опосредованное влияние (например, мышления, развитие которого до определенного момента зависит от нарушений в области восприятия и представления), в-третьих, есть такие структурные компоненты психики, ни от глубины дефекта, ни от характера патологии зрения оказываются независимыми (мировоззрение, убеждения, темперамент, за исключением его внешних проявлений, моральные черты характера и т.д.) [2, с. 49].

При нарушении зрения возникает ряд вторичных отклонений: отклонения в физическом развитии, наблюдается ограничение двигательной активности, при значительной или полной потере зрения нарушаются координация, выносливость, скорость и ритм движений и ослабляются познавательные процессы. Так, по мнению, Л. Кузнецовой, слепота и глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Снижается количество получаемой информации и изменяется ее качество. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве. Значительные изменения происходят в физическом развитии: нарушается точность движений, снижается их интенсивность [4, с. 209].

Рассмотрим психолого-педагогические особенности студентов с нарушениями работы внутренних органов таких как сахарный диабет, бронхиальная астма.

Диабет у взрослых нередко сопровождается астенической симптоматикой в виде повышенной утомляемости, снижению работоспособности, нарушений сна, головной боли, эмоциональной лабильности. Характерна повышенная возбудимость и истощаемость нервных процессов, ослабление активного внимания, снижение памяти на текущие события, повышенная лабильность вегетативной нервной системы, навязчивые сомнения, навязчивые воспоминания, навязчивый страх, раздражительность, переходящая в подавленность и тревожность с фиксацией на мелких образах, отвлечения. Сочетание некоторой эгоцентричности и повышенной самооценки с большой эмоциональностью у ряда больных было достаточно существенной основой

многих психотравмирующих переживаний. Студенты больные сахарным диабетом имеют также склонность застревать на различных эмоциональных конфликтах, имеют повышенную тревожность и робость, не сопровождается усиленной двигательной активностью, некритичность, строптивость, упрямство, некоторую интеллектуальную негибкость. Нередко отмечаются вялость, снижение настроения с подавленностью

Бронхиальная астма - хроническое заболевание, характеризующееся периодическими приступами удушья, возникающий вследствие спазм бронх.

Природа заболевания в основном инфекционно-аллергическая. Состояние повышенной чувствительности может возникнуть под влиянием веществ, которые появляются в организме при бактерий при инфекционных заболеваниях органов дыхания. Аллергенами могут быть цветочную пыль, химические вещества, лекарства, бытовая пыль, грибы, ягоды, шерсть животных и прочее [5, с. 105].

Бронхиальная астма может возникать в любом возрасте, но чаще всего она развивается в первые десять лет жизни. Заболевают в 2-3 раза чаще мальчики, чем девочки. В половине случаев астма излечивается в пубертатном периоде.

Как отмечают С. Воронина и Г. Масочный, эмоциональная сфера людей страдающих бронхиальной астмой отличается слабой дифференцированность. Они обнаруживают неспособность к точному описанию собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей. Поэтому, по нашему мнению, основная психологическая работа с больными направлена на снижение чувства страха в связи с возможностью возникновения приступа, овладение методами саморегуляции эмоциональных состояний.

В силу специфичности данного заболевания у больных наблюдаются некоторые патопсихологическое особенности личности. Люди, страдающие бронхиальной астмой часто имеют истерические или ипохондрические черты характера, но они не способны при этом «выпустить гнев в воздух», что провоцирует приступы удушья. Кроме того, отмечается такое качество астматиков, как сверхчувствительность, особенно к запахам, что связано с пониженной аккуратностью.

Отметим, что преподавателям в вузах необходимо учитывать особенности работы со взрослыми людьми, а потому отношения в системе «преподаватель – студент» должны строиться как субъект-субъектные. Это позволяет дополнительного подчеркивания ценности каждого участника образовательного процесса, что особенно важно при работе со студентами с особыми образовательными потребностями. Оптимально, когда общение между преподавателем, здоровыми студентами и студентами с ограниченными функциональными возможностями происходит в контексте культуры делового общения, предусматривающий значимость, равенство и ценность каждого участника процесса. Именно студенческая среда выступает тем фактором, который влияет на раскрытие личности студента, имеющего ограниченные функциональные возможности, изменяет его сознание, позволяет чувствовать себя полноценным человеком. Актуальным является использование в процессе обучения технологий тренинговой работы, исследовательских методов обучения, игрового, проблемного, компьютеризированного обучения.

Перспективой дальнейшего изучения данного проблемного аспекта является более фундаментальное исследование психолого-педагогических

Литература

1. Дьяченко М. И. Личность: образование, самообразование, профессия: краткий психологический словарь / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – М. Н.; Хэлтон, 1998. – 399с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С», 2004. – 112с.
3. Кремень В. Г. Новий етап модернізації вищої освіти // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць / За ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Ч. І. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – 432с.
4. Лобанова Н. Н., Косарев В. В., Крючатов А. П. Профессиональная компетентность педагога. Самара – С. - Пб., 1997. – 106с.
5. Макарова Л. В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация / Под ред. В. Л. Балакина., М., 1992. – 148с.
6. Ризз Г. И. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве // Педагогика, 1995. №4 с.114-116

ОСНОВНІ РІВНІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

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

Постановка проблеми. Сьогодні серед ряду методологічних проблем найбільш важливими для вирішення з точки зору взаємодії освіти та науки, науки та молоді постають такі проблеми: *як поєднати навчання, пізнавальну діяльність з отриманням актуального наукового або професійного результату в процесі виховання продуктивного фахівця; як зробити інтелектуальну продукцію молодих дослідників відомою та прийти до практичного використання отриманого результату; як забезпечити системну підтримку молодих науковців, що працюють над створенням наукової продукції.*

Актуальності цим проблемам надає та особлива роль, яку виконують сьогодні в сфері науки та виробництва молоді люди та яка обумовлена їх особливою мобільністю, енергією та інтелектуальною продуктивністю.

Аналіз останніх досліджень і 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. Яковлєва, О.С. Овакімян, М.А. Байдан); які, на наш погляд, мають неоднозначні погляди щодо поставленої проблеми.

Мета статті. Розкрити та проаналізувати основні рівні готовності студентів до науково-дослідної роботи у вищому начальному закладі у контексті рреформування вищої педагогічної освіти.

С учетом выделенных структурных составляющих, развитие научно-методической культуры преподавателя вуза представляет собой взаимосвязанный процесс прогрессивного изменения профессионального самосознания, творческого мышления и научно-методических умений, которые в своей совокупности в будущем могут обеспечить возможность мобильного внедрения преподавателем полученных в ходе научной деятельности инновационных теоретических разработок в образовательный процесс будущих специалистов. Психологический механизм развития научно-методической культуры определяется внутренней активностью преподавателя, его направленностью на преобразование собственных взглядов и внутреннего мира по отношению к различным субъектам методической, инновационной и научной деятельности. С учетом требований сегодняшнего времени, на передний план выдвигается активное качественное преобразование преподавателем своего внутреннего мира, которое приведет в будущем при постоянном развитии и совершенствовании к принципиально новому его строю и способу осуществления научно-методической деятельности.

Резюме Статья посвящена развитию научно-методической культуры преподавателя вуза. Рассмотрены психолого-педагогические предпосылки развития научно-методической культуры преподавателя высшего учебного заведения. Выявлены основные компоненты психолого-педагогической деятельности преподавателя. Проанализирован опыт психолого-педагогических исследований по данной проблеме. Представлена система факторов, влияющих на развитие научно-методической культуры преподавателя вуза. Определены возможности и перспективы дальнейшего развития данной проблемы. **Ключевые слова:** формирование, высшее учебное заведение, предпосылка, психолого-педагогическая компетентность, научно-педагогическая культура.

Резюме Стаття присвячена розвитку науково-методичної культури вчителя вузу. Розглядалися психолого-педагогічні передумови розвитку науково-методичної культури педагога вищого учбового закладу. Виявлені основні компоненти психолого-педагогічної діяльності вчителя. Проаналізован досвід психолого-педагогічних дослідів даної проблеми. Представлена система факторів,впливаючих на розвиток науково-методичної культури вчителя вузу. Виявлені можливості и і перспективи подальшого розвитку даної проблеми. **Ключові слова:** формування, вищий учбовий заклад, передумова, психолого-педагогічна компетентність, науково-методична культура.

Summary The article is devoted to the development of scientific–metodological culture of university teacher. In this article psyhologo-pedagogical elements of the development of scientific metodological competence of university teacher have been considered. The important components of psyhologo-pedagogical activity of university teacher have been revealed. The experience of psychological and pedagogical researches in this branch of science has been analyzed. The system of factors influenced upon the development of this competence has been described. The certain possibilities and prospects of it's development have been defined. **Keywords:** forming, higher educational establishment, premise, psyhologo-pedagogical competence, scientific–metodological culture.

особенностей развития личности студента с ограниченными возможностями с целью эффективной организации учебно-воспитательного процесса и разработки технологических и организационных условий социально-педагогической работы с указанной категорией студентов.

Выводы. Социальное становление студентов с особыми образовательными потребностями в условиях высшего учебного заведения происходит по-разному, что обусловлено не только возрастными характеристиками, принадлежностью к определенной социальной группе – студенчеству, но, и прежде всего природой заболевания, приведшего к инвалидности.

Анализ материалов некоторых проведенных исследований показывает, что студенты с ограниченными возможностями с различным общеобразовательным уровнем, показателями развития высших психических функций, физическими данными, мотивами и достигают высоких результатов в учебной деятельности, успешно осваивают социальные роли сообразно учебной ситуации, что свидетельствует о возможности адаптации к условиям обучения в вузе людей с различными индивидуальными качествами и степенью подготовки. Для устойчивости и прочности адаптации необходимо накопление опыта практических действий, преодоления различных трудностей, особенно психической напряженности, которая наиболее отрицательно влияет на социализацию и адаптацию человека.

Таким образом, учет психолого-педагогических особенностей развития личности студента с особыми образовательными потребностями является необходимым условием эффективной организации учебно-воспитательного процесса и разработки технологических и организационных условий социально-педагогической работы со студентами-инвалидами с целью их успешной социализации.

Резюме. В статье рассмотрены психолого-педагогические особенности развития личности студента с особыми образовательными потребностями в зависимости от нозологий заболеваний. Проанализированы личностные проблемы человека с особыми потребностями в период обучения в высшем учебном заведении. **Ключевые слова:** высшее учебное заведение, студенты с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогические особенности, нозологии заболеваний.

Резюме. У статті розглянуті психолого-педагогічні особливості розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в залежності від нозологій захворювань. Проаналізовано особистісні проблеми людини з особливими потребами в період навчання у вищому навчальному закладі. **Ключові слова***:* вищий навчальний заклад, студенти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічні особливості, нозології захворювань.

Summary. The article describes the psychological and pedagogical features of the individual student with special educational needs, depending on the nosology of diseases. Analyzed the personal problems people with special needs in the period of study at a university. **Keywords:** institution of higher education, student with special educational needs, psychological and pedagogical features, diseases nosology.

Литература

1. Комар Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 "Педагогіка і вікова психологія" / Т. О. Комар: – Хмельницький, 2005. – 22 с.

2. Литвак А.Г. Практикум по тифлопсихологии: Учеб. Пособие для студентов дефектол. Фак. Пед ин-тов / А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, Т.П. Головина. – М.: Просвещение, 1989. – 110 с.

3. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения, отражения как проблемы общей и социальной психологии / В. Н. Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми: тезисы симп. – Ленинград, 1970. – С.114-116.

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – 560 с. (Соціальна психологія: підручник: у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик; кн.2).

5. Основи специальной психологи: Учебн. Пособие для студ .средн. пед. учебн. заведений / Л.В. Кузнєцова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред.. Л.В. Кузнецовой. – 2-е узд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.

6. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця: Планер. – 2009. – 524 с.

7. Физическая реабилитация: Ученик для академій и институтов физ.культуры / Под общ.ред. проф. С.Н. Попова. – Ростов н/Д: узд-во Фенікс. 1999. – 608 с.

8. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами: автореф. дис.. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / М. Є. Чайковський. – Київ, 2006. – С.6-7.

УДК 378.4+37.01:51

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ГРУЗІЯ

Сапожников С. В.,
докторант кафедри педагогіки та управління навчальними закладами,
доцент кафедри педагогіки та управління навчальними закладами
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Досвід функціонування системи вищої та вищої педагогічої освіти країн Чорноморського регіону являє собою сьогодні вагомий науково-практичний інтерес, оскільки у системі вищої освіти України йде напружений пошук нових, креативних рішень проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів та технологій професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Зрозуміло, що на процес формування національних систем освіти різних країн світу безпосередньо впливають існуючі міжнародні тенденції.

У сфері педагогічної освіти та освіти дорослих в країнах Чорноморського регіону на сучасному етапі розвитку людського співтовариства відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У

культуры преподавателя вуза. Владение системой способов и приемов, составляющих технологию научно-методической деятельности, является показателем сформированности научно-методической культуры преподавателя. Кроме того, познавая педагогическую реальность посредством индивидуально-усвоенных элементов общественного опыта, преподаватель одновременно создает новые формы и способы деятельности. Полученный в индивидуальной деятельности опыт перерабатывается, обобщается преподавателем в групповой деятельности и в дальнейшем приобретает новую форму. Способности преподавателя к профессиональной деятельности, преломляясь сквозь призму его потребностей, интересов и ценностей, выражаются в выборе тех или иных видов научно-методической деятельности. Мы полагаем, что профессиональное самосознание проявляется в отношении преподавателя к научно-методической деятельности и выражается в целевых установках, в осмыслении, самоанализе и самооценки собственной научно-методической деятельности и ее результатов. Творческое мышление образовано интеграцией личностных качеств, ценностных ориентаций, научно-методических знаний и профессиональных способностей. Творческое мышление обнаруживает новые, оригинальные возможности применения научно-методических знаний и умений в профессиональной деятельности преподавателя, его личностных качеств. В результате анализа выделенных характеристик личности нами был сделан вывод о том, что рассмотрение в единстве личностных качеств, ценностных ориентаций, научно-методических знаний и профессиональных способностей позволяет обнаружить компоненты научно-методической культуры преподавателя вуза. Подразумеваются такие структурные компоненты как профессиональное самосознание, творческое мышление и научно-методические умения преподавателя вуза. Исходя из анализа научной литературы, мы пришли к выводу, что творческое мышление преподавателя высшего учебного заведения образовано интеграцией личностных качеств, ценностных ориентаций, а также научно-методических знаний и, безусловно, профессиональных способностей. Таким образом, под научно-методической культурой преподавателя вуза мы понимаем: профессиональное самосознание, творческое мышление и научно-методические умения.

Выводы. Нами разработана концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза и выявлены психолого-педагогические механизмы ее реализации. Определены принципы, которые раскрывают непосредственную связь теоретических положений концепции с практикой развития научно-методической деятельности преподавателя, включающей непрерывность, динамичность, комплексность, гибкость. Научно-методическая культура преподавателя вуза в данной статье определена как социально-профессиональная характеристика, творческое мышление и научно-методические умения преподавателя, обеспечивающие высокий теоретический уровень его педагогической деятельности. Установлено, что качественные изменения составляющих научно-методической культуры обусловлено не только влиянием внешних факторов, но и психолого-педагогическими характеристиками личности преподавателя. Тем самым они стимулируют развитие личности преподавателя, выполняя роль зоны потенциального психического развития.

действенные средства обучения и воспитания студентов. Поэтому активное участие преподавателя вуза в полноценной научно-методической работе в различных ее проявлениях является одной из ключевых задач его профессионального развития.

Методические умения, творческое мышление и профессионально самосознание, развитие которых осуществляется в научно-методической деятельности, нами рассматриваются сквозь призму понятия «научно-методическая культура», что обусловливается наметившейся тенденцией возрастания значимости культуры личности, необходимой для ее реализации в самых разных областях жизнедеятельности человека. Научно-методическая культура преподавателя вуза рассматривается как разновидность его профессиональной культуры, представляющей собой одну из социально-профессиональных характеристик преподавателя и охватывающей те проявления его духовного облика, которые в практической реализации обеспечивают более или менее успешное осуществление различных аспектов профессиональной деятельности (педагогической, организационной, методической, инновационной, научной и т.д.), требуемых функций и служебных обязанностей [6, с. 115].

Необходимо отметить, что содержание понятия «профессиональная культура преподавателя» воплощает в себе диалектику единства общего (профессиональной культуры как таковой, как сложного целостного образования) и специального (порождаемого особенностями профессиональной деятельности преподавателя вуза). Мы полагаем, что научно-методическая культура, как ее родовое понятие – профессиональная культура – является элементом общей культуры человека. В соответствии с этим выявлены основные подходы к интерпретации феномена «культура»: культура как совокупность материальных и духовных ценностей, культура как специфический способ деятельности человека, фокусирующий внимание на том, что культура определяет социально-направленную активность человека, ориентируя его на преобразование среды и связанное с этим саморазвитие индивида (Н.С. Злобин, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, Э.А. Орлова, В.А. Ремизов, Н.В. Шишова и др.), культура как процесс творческой реализации сил человека, ставящий акцент на человеческой активности: человек воспринимается как инициативный и творческий субъект (Н.А. Бердяев, В.С. Библер, В.М. Межуев, М.Я. Ковальзон и др.).

Исходя из сопоставительного анализа теоретических исследований и практики, мы пришли к выводу, что культура охватывает все предметные результаты человеческой деятельности и по своему внутреннему содержанию представляет собой процесс развития самого человека как общественного существа, как целостной и гармонической деятельности. Иными словами, культура представляет собой систему деятельности и ее продуктов, которая выступает сферой формирования и проявления сущностных сил человека и является качественной характеристикой общественного развития.

Выделенные нами подходы к интерпретации феномена «культура» помогают определить научно-методической культуру преподавателя вуза. Исследование научно-методической культуры преподавателя с позиции ценностей позволяет выявить то, что является наиболее важным и полезным в деятельности преподавателя. Хотелось бы остановиться на таком, на наш взгляд, важном подходе, как деятельностный аспект научно-методической

90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнюється новим феноменом "Європейський вимір в освіті" (European Dimension in Education). Вищезазначене твердження пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Загальний напрямок усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами європейського Союзу. На початку XXI століття Уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Зазначимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 мільйонів студентів і працює близько 400 тисяч викладачів. 6 березня 1993 року у Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Турції та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідницьку діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розроблення програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряма взаємодія міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій країн-учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Сьогодні між країнами – членами Парламентської Асамблеї Чорноморського економічного співтовариства (PABSES) діють двосторонні урядові угоди та протоколи про співробітництво у галузі освіти. Турція підписала договори про співробітництво у галузі культури і освіти з Албанією, Азербайджаном, Румунією та Росією. Україна має домовленість про співробітництво у галузі освіти з Румунією та Молдовою. Міністерство освіти Азербайджанської Республіці уклало договори про співробітництво з відповідними міністерствами Турції, Росії та Молдови. Грецька Республіка у галузі освіти співпрацює з Азербайджаном, Албанією, Вірменією, Болгарією, Грузією, Румунією, Росією, Турцією та Україною.

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України у

загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н.Абашкіної, Г. Алєксевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.В. Степенко, І.Тараненко, І.Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т.Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренка, І.Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В.Майбороди, Н. Ничкало, Ф.Паначіна, З.Равкіна, Ш.Чанбарісова, В. Шадрікова, І.Яковлєва, М. Ярмаченка, Б.Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині XX – на початку XXI століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення історичного аналізу основних етапів становлення системи вищої освіти у Республіці Грузія та висвітлення структури сучасної системи вищої освіти країни.

Згідно мети було поставлено такі завдання: здійснення історичного аналізу основних етапів становлення системи вищої освіти у Республіці Грузія; висвітлення структури сучасної системи вищої освіти країни.

Щодо Республіки Грузія, то дана країна посідає особливе георгафічне місце у світовому просторі. Держава розташована у Південно-Західної Аізії та Закавказзі, межує з Росією, Азербайджаном, Вірменією та Турцією. На Заході горна країна омивається Чорним морем [41. с. 159].

У VI – IV ст. до н.е. у Грузії виникло класове суспільство і держава. Археологічні розкопки свідчать про високий рівень розвитку господарства, ремісничого виробництва, торгівлі. Ці дані підтверджують І грецькі історики - Геродот, Страбон та інші. На морському узбережжі Грузії існували досить значні грецькі торговельні поселення. Вони стимулювали розвиток торгівлі в Західній Грузії (Колхіді), що в цей час підтримувала відносини з багатьма країнами, чому сприяло існування важливих торговельних шляхів, які здавна пролягали через Грузію [3, с. 359]. Науковці свідчать, що вже у першій половині II в. іберійська аристократія проходила спеціальне військове навчання, причому особлива увага приділялася фізичному вихованню. Паралельно з ним молодь отримувала і загальну освіту. Як свідчить грецький філософ Фемістій (317 - 388), поблизу Фазіса у III- IV ст. існувала Колхідська школа риторики, де його батько та він сам здобули «риторичну освіту» [44. с. 360]. Програма Колхідської школи передбачала вивчення літератури, астрономії, можливо, елементи музики та математики, та головним чином, основи філософії та права. Вважають, що навчання у школі проводилося грецькою мовою: знання її було обов'язковою вимогою, оскільки володіння мистецтвом риторики припускало звернення до класичної грецької літератури. Сам факт, що у III-IV ст. у Колхіді існувала вища щкола риторики, яка можливо, була не єдиною, свідчить про те, що у Грузії функціонували ще і підготовчі школи, а також була поширена і домашнє навчання [3, с. 360].

Наприкінці X – на початку XI сторіччя у Грузії було створено централізовану державу. Об'єднання країни сприяло економічному зближенню

функции преподавателя вуза не только пронизывают все содержание его профессиональной деятельности, но я являются своего рода его стержнем. Научно-методическая деятельность преподавателя вуза была исследована нами в 4 аспектах, таких как: научно-методическая деятельность как процесс, научно-методическая деятельность как система, научно-методическая деятельность как ценность и научно-методическая деятельность как результат. Считаем важным остановиться на характеристике каждого из этих аспектов. Процессуальный аспект научно-методической деятельности преподавателя можно рассматривать, на наш взгляд, как с точки зрения определения ее содержательной направленности (методическая, инновационная, научная), так и с позиции выделения процессуальных компонентов, которые важны для каждого преподавателя (диагностика, целеполагание, планирование, организация и контроль). Научно-методическая деятельность есть непрерывный процесс решения стратегических, тактических и оперативных задач, а мыслительные процессы, протекающие в ходе решения таких задач, выражают активное отношение преподавателя к проявлению научно-методических знаний, умений и способов деятельности [3, с. 115]. Анализируя понятие «системный процесс научно-методической деятельности», мы пришли к выводу, что она базируется на принятом в психологии понимании деятельности как системы, ощутимыми компонентами которой являются действия и операции, а также соответствующие им психические образования, мотивы, цели, задачи. Таким образом, научно-методическая деятельность также может описываться через совокупность конкретных действий и соответствующих им научно-методических умений. Исследуя понятие «ценностный аспект научно-методической деятельности», необходимо подчеркнуть, что он кроется в способности эмоционально оценивать различные аспекты деятельности и порождать более сложные элементы ценностного сознания. Ценностное сознание служит основой для оценки в процессе выбора направлений научно-методической деятельности преподавателя на том или ином этапе его развития, в движении научно-методических знаний от отдельного преподавателя к педагогическому обществу.

Результативный аспект научно-методической деятельности преподавателя, в которой осуществляется научное осмысление преподавателем своей педагогической деятельности, и создаются педагогические новшества, имеют прикладное значение. Научно-методическая деятельность представляет собой единство трех видов деятельности преподавателя: методической, инновационной и научной, участие в которых обеспечивает его личностно-профессиональное развитие.

На основе анализа научной и специальной литературы, данных нашего исследования мы пришли к выводу, что включение преподавателя в полноценную научно-методическую работу обеспечивает высокий теоретический уровень его педагогической деятельности, научное осмысление используемых педагогических средств и, как следствие, результативность учебной деятельности студентов. Приобретенные при этом научно-методические знания, умения и способности, творческое мышление и профессиональное самосознание позволяют преподавателю с научно обоснованной точки зрения определять и, безусловно, реализовывать содержательные, организационно-педагогические и процессуально-

Особое внимание уделяется психолого-эмоциональному (И.Г. Белякова, А.А. Леонтьев, Е.И. Рогань), коммуникативному (Г.П. Максимова, В.Б. Охотникова) и социальному (Д.В. Зиновьев, В.Н. Фокин) компонентам педагогической культуры. С позиций педагогической психологии, социологии нами изучены исследования, посвященные отдельным аспектам профессионально-педагогической культуры: методологическая культура (С.В. Кульневич, В.Е. Тамарин), культура управления (М.М. Паташник, Е.В. Яковлев), коммуникативная культура (А.М. Баскаков, А.В. Мудрик), профессиональная культура педагога (И.В. Исаев, Г.М. Коджаспирова) и др. Проблема развития научно – методической культуры преподавателя является одной из наиболее значимых проблем, требующих дальнейшего осмысления целого ряда психологических и педагогических феноменов. Вместе с тем, в современной психологической и педагогической культуре отсутствует четкое определение научно-методической культуры преподавателя вуза, а также неоднозначно определяются психолого-педагогические предпосылки для ее развития.

Формирование целей статьи. Целью данной статьи является изучение возможности развития научно-методической культуры преподавателя в процессе профессиональной деятельности в вузе. Задачи нашего исследования заключаются в следующем: проанализировать опыт психолого-педагогических исследований по данной проблеме и на основе его обобщения выявить и обосновать психолого-педагогические предпосылки для развития научно-методической культуры преподавателя вуза.

Изложение основного материала. Личность преподавателя вуза, его профессиональная деятельность всегда привлекала внимание ученых различных областей научного знания психологии, педагогики, культурологии (И.М. Агибов, А.К. Быков, Е.Ю. Васильева, И.В. Гребнев, И.Ф. Исаев, А.В. Морозов). Соответствующий интерес был обусловлен тем, что преподаванию принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. Именно от преподавателей в решающей степени зависит организованная деятельность и возможность самореализации студентов. Подтверждение тому является тот факт, что на страницах ведущих научно-педагогических журналов и психолого-педагогической литературы постоянно обсуждаются различные проблемы подготовки преподавателя нового типа, способного гибко адаптироваться к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности, готового к непрерывному самообразованию и саморазвитию. На наш взгляд, профессиональная деятельность преподавателя вуза определяется рядом особенностей. К их числу мы можем отнести следующие: разнообразный характер деятельности, включающей в себя, помимо педагогической, научно-исследовательскую сторону, требующую наличия специальных способностей; четкие критерии профессионального соответствия, что включает наличие ученых степеней и званий, научных наград, число опубликованных работ; четкие критерии профессиональной эффективности, а также специфичность средств деятельности (знания, умения, культура, нравственный облик, индивидуальность и стиль преподавателя).

Анализ научных исследований показал, что в структуре профессиональной деятельности преподавателя ведущее место занимает научно-методическая деятельность. Выявлено, что научно-методические

різних районів Грузії. Виникли нові міста (Атані, Горі), інші населені пункти, більша увага приділялася будівництву доріг, благоустрію міст. Інтенсивно почало розвиватися сільське господарство, ремесла, торгівля.

Після об'єднання Грузії у 1066 році за ініціативою та при сприянні царя Давіда Будівельника була заснована Гелатська академія. Б. Воронкова припускає, що одним із чинників, які спонукали царя Давида створити Гелатську академію, була подвижницька педагогічна діяльність Георгія Мтацмінделі, який після тривалого перебування в афонському Іверському монастирі 1060 р. повернувся в Грузію й майже одразу став навчати чималу групу дітей і підлітків (щонайменше 80 осіб), готуючи їх до здобуття освіти в тогочасних монастирях. Його біограф Г. Мцире та інші сучасники відзначають, що працьовитість і висока педагогічна майстерність Мтацмінделі дали добрі результати – навіть найслабші учні наприкінці кількарічного навчання показали гарні знання і грамотність, необхідні для подальшого отримання вищої духовної освіти. У подальшому після створення Гелатської академії в Грузії зросли нові педагоги, філософи й поети, серед яких особливо великий доробок полишили Іоанн Петриці і Шота Руставелі [1, с. 110].

У Гелаті були зібрані видатні науковці того часу, що дало підстави сучасникам вважати його „другими Афінами". Очолювала Гелатську академію спеціальна посадова особа, яка носила титул „модзгуарт-модзгуарі" - „наставник наставників". Він виконував обов'язки ректора академії. Великі права, якими користувався „модзгуарт-модзгуарі" відповідали статусу самої Гелатської академії. До викладацької діяльності було запрошено і відомого грузинського філософа Іоана Петріці, який працював у семінарії при Петріціонському грузинському монастирі. Викладання у Гелатській академії того часу знаходилося на досить високому рівні. Збереглися свідоцтва про те, що у Грузії між 1117 та 1123 рр. було відкрито Ікалтойську академію, яку очолював Арсен Ікалтоелі. Про існування цієї академії оповідають народні перекази; про неї свідчать також сліди будівництва, яке мало скоріш світське, ніж монастирське приначення [3, с. 363].

Науковці стверджують, що у Грузії до X-XII ст. основними предметами навчання були: грузинська література, теологія, філософія, гімнографія, літургіка (у школах при церквах та монастирях), рідна та інші мови, коротка історія рідної країни та закордонних країн, а також природа людини [3, с. 360]. Слід зазначити, що у той час школи існували як правило, при церквах та монастирях. Навчання дітей розпочиналося з 6-7 річного віку, а завершалося у 16 років.

Період XV-XVII ст. у історії Грузії характеризується досить важкою політичною обстановкою. Внутрішні конфлікти, а також набіги турок та персів, формування Османської імперії призвели до повного занепаду економіки країни та унеможливлення нормального розвитку освітньої системи після 200 років стабільної державності. Грузія була вимушена платити персідському шаху та іншим загарбникам. У важкий період, який врешті закінчівся входженням Грузії до складу Російської імперії, вогнищами писемності і знань були гірські монастирі та інші прихистки, де рятувалися від загарбників тогочасні вчені.

Процес становлення в Грузії незалежної держави і ринкової економіки наприкінці XX ст. спричинив за собою і радикальні зміни в системі освіти. Провідні дослідники (Н. Янашина, Т. Зурабішвілі та ін.) зазначають, що у той

час, коли Грузія була у складі Радянського Союзу, її освітня система як і освітні системи інших радянських республік, була добре організованою та характеризувалася досить високою якістю. Освітня система Грузії була частковою копією пруської моделі освіти, яка базувалася на централізованої системі управління. Усі без винятку проблеми освіти в країні вирішувалися на найвищому урядовому рівні, незважаючи на ініціативи низького рівня системи. Вищезазначена ієрархічна централізовна система у сфері освіти перешкоджала динамічному розвитку та зменшувала творчий потенціал науково-педагогічних працівиків та студентів.

Перші перетворення у системі освіти, що відповідали Західної моделі у Республіці Грузії почали впроваджувати ще у 1994 році. З 1996 року, дев'ятирічна освіта стає обов'язковою, а початкова, середня і вища професійна — частково безкоштовною. Законом про освіту визначені загальні принципи участі держави в організації, управлінні і фінансуванні усієї системи освіти, яка здобуває людина на базі середньої освіти. Сьогодні вищої освіти передують: дошкільна (до 6 років); обов'язкова (з 6 до 14 років), що включає початкову (6-12 років) і базову (12-14 років); загальну середню освіту (14-17 років). Крім загальноосвітніх навчальних закладів, функціонують початкові і середні професійні училища, коледжі, технікуми, по закінченні деяких з них випускники одержують дипломи й атестати про середню освіту, що надають право на зарахування у вищі навчальні заклади країни.

Система вищої освіти країни була реформована наступним чином: підготовка бакалаврів здійснюється проягом чотирьох років та ще два роки відводиться на підготовку магістра. Вищезазначені нововведення були впроваджені у Державному університеті Тбілісі, а пізніше і в інших вищих навчальних закладах країни. Звідси випливає, що вищезазначені нововведення не мали системного характеру та не були належним чином орієнтовані на радикальні зміни і вдосконалення існуючої системи освіти [2, с. 9].

Сьогодні в Грузії функціонують 26 державних і 209 недержавних вищих навчальних закладів, контингент студентів в яких дорівнює 163345 осіб, 75 % з яких здобувають освіту у державних вищих навчальних закладах, а 25 % – у приватних. Науковці (Н. Янашина, Г.Матіашвілі, Б. Воронкова та ін.) стверджують, що зростання кількісних показників не супроводжується поліпшенням якісних: у більшості вищих навчальних закладів якість освіти залишається досить низькою, особливо у приватних. Таким чином ми можемо констатувати, що у країні проблема якості освіти сьогодні є вельми актуальною. Сьогодні у секторі освіти Грузії працюють 7,1 % населення країни, 3,5% населення – студенти [2, с. 9].

Систему вищої педагогічної освіти країни сьогодні утворюють 6 вищих навчальних закладів: Тбіліській педагогічний інститут Іллі Чавчавадзе державного університету (м. Тбілісі), Батумський педагогічний інститут (м. Батумі), Батумський державний університет ім. Шота Руставелі (м. Батумі), Педагогічний університет ім. Сулхан Сабе Орбеліані (м. Тбілісі), Сухумський державний університет (м. Сухумі), Міжнародний чорноморський університет (м. Тбілісі). Для системи вищої педагогічнчої освіти країни характерні такі риси: підготовка бакалаврів (протягом чотирьох років) та магістрів (два роки). Ці нововведення були впроваджені передусім у Тбіліському державному університеті, а в подальшому і в інших вищих навчальних закладах країни.

обдарованими дітьми: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М. П. Федоров. – Луганськ, 2000. – 21 с.

5. Любовецька І. Й. Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19. 00. 07 "Педагогічна та вікова психологія" / І. Й. Любовецька. – Київ, 2006. – 22 с.

УДК 378.124.001.5 (045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Басенко Галина Николаевна,
старший преподаватель
Мариупольского государственного университета

Постановка проблемы. Устойчивое инновационное развитие является одной из важнейших задач современного общества. Система высшего профессионального образования, которое призвано создать механизм обеспечения соответствия запросов личности запросам общества и государства, является движущей силой такого развития. Это обстоятельство предопределило постановку одной из главных целей перед высшими учебными заведениями – формирование высоконравственной, интеллектуальной, профессионально-компетентной личности, обладающей развитым чувством ответственности за судьбу страны. Успешность достижения поставленной цели, на наш взгляд, во многом зависит от качества научно-педагогических кадров. Преподаватель вуза в соответствии с новыми требованиями должен обладать проблемно-педагогическим и критическим мышлением, творческой индивидуальностью, способностью к созданию многовариантных программ, которые бы отражали не только передовой мировой опыт, но и новые технологии обучения. Речь идет о высоком уровне научно-методической культуры преподавателя. Несмотря на то, что проблема личности преподавателя как субъекта педагогической деятельности занимает центральное место в педагогической психологии, тенденция гуманизации и образования требует расширения и конкретизации психолого-педагогических предпосылок, направленных на развитие научно-методической культуры преподавателя вуза. Профессионально-педагогическая и научно-исследовательская подготовка преподавателей оказалась недостаточной для удовлетворения общественных и государственных требований.

Анализ исследований и публикаций. Анализ теоретических концепций отечественных и зарубежных специалистов, проблема развития научно-методической культуры преподавателя в вузе приобрели особую остроту в последние десятилетия. В современной психолого-педагогической литературе особое место отведено развитию базовых понятий, таких как: личностные особенности преподавателя (Н.Ф. Ильин, Е.Ю. Пряжникова, З.И. Рябикина и др.); социальный портрет преподавателя (Л.В. Волкова, А.С. Кокарев); вопросы мотивации и оценки деятельности педагогов (В.А. Андропов, В.Ю. Кигель, Г.Б. Скок); проблема взаимоотношений преподавателя и студентов (А.Г. Ковалев, Г.А. Молодцова, А.А. Реан и др.).

вчителя, а саме: участь у роботі педагогічних дискусійних клубів, студій, творчих об'єднань; заохочення студентів до науково-дослідної роботи; участь у роботі психолого-педагогічного семінару для батьків обдарованих дітей, у роботі творчої лабораторії "Обдарована дитина" з метою теоретичного обґрунтування форм і методів навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми [4, с. 14].

Висновок. Отже, як видно із викладеного вище, проблема роботи вчителя з обдарованими учнями все частіше стає предметом спеціальних досліджень, однак у її реалізації все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки майбутнього педагога до здійснення відповідної діяльності. Як вчителі-практики, так і студенти виявляють досить низький рівень знань з проблеми обдарованості, що вказує на необхідність введення спеціального навчального курсу спрямованого на підготовку вчителя до роботи з обдарованою особистістю.

Резюме. Провідне місце у проблемі розвитку інтелектуальних здібностей школярів належить учителю. Особливе значення у цьому процесі має початкова ланка навчання. Цей період вікового розвитку дитини має виключне значення для формування інтелектуальних можливостей особистості. На вивчення готовності вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів спрямована дана стаття. **Ключові слова**: інтелектуальна обдарованість, готовність вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів.

Резюме. Ведущее место в проблеме развития интеллектуальных способностей школьников принадлежит учителю. Особенное значение в этом процессе имеет начальное звено обучения. Этот период возрастного развития ребенка имеет исключительное значение для формирования интеллектуальных возможностей личности. На изучение готовности учителя начальной школы к развитию интеллектуальной одаренности учеников направлена данная статья. **Ключевые слова:** интеллектуальная одаренность, готовность учителя к развитию интеллектуальной одаренности учеников.

Summary. A leading place in the problem of development of intellectual capabilities of schoolboys belongs to the teacher. The initial link of teaching has the special value in this process. This period of the age-related development of child has an exceptional value for forming of intellectual possibilities of personality. On the study of readiness of teacher of initial school to development of intellectual gift of students this article is directed. **Keywords:** intellectual gift, readiness of teacher to development of intellectual gift of students.

Література

1. Антонова О. Є. Розвиток обдарованості майбутнього вчителя засобами загально університетського центру роботи з обдарованою студентською молоддю / О. Є. Антонова // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 25. – 2005. – С. 62-64; с. 62.

2. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.

3. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. М. Завгородня. – Київ, 2006. – 22 с.

4. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з

Проте вони не мали системного характеру, не були належним чином орієнтовані на радикальні зміни і вдосконалення існуючої системи освіти.

У 1991 р. Президент затвердив Закон про внесення виправлення у Конституцію Республіки Грузія, що дозволяє платну освіту. У той же час було затверджено, далеке від досконалості положення, відповідно до якого будь-яка фізична або юридична особа має право відкрити платний навчальний заклад. Після одержання ліцензії такий навчальний заклад автоматично здобуває право на видачу сертифіката (атестата, диплома) державного зразка. Слід зазначити, що вимоги для одержання ліцензії не були чітко сформульовані, фактично була відсутня і нормативна база. У результаті за короткий відрізок часу ліцензування пройшли понад ста недержавних вищих навчальних закладів, професорсько-викладацький склад і матеріально-технічна база яких зовсім не гарантували одержання якісної вищої освіти.

У 1994 році Парламентом Республіки було затверджено «Положення про недержавні світські навчальні заклади», відповідно до якого недержавні вищі навчальні заклади були зобов'язані періодично проходити процедуру атестації та акредитації, що повинно було стати основою контролю над якістю вищої освіти.

Відповідно до вищезазначених документів і Указу Президента у 1996-1997 р. уперше була проведена атестація приватних медичних вищих навчальних закладів та розроблені рекомендації, що повинні були стати основою для проведення акредитації. Однак, у 1997 році, був прийнятий новий Закон про освіту, у якому дещо по-іншому був сформульований порядок проведення атестації й акредитації.

Відповідно до положень цього Закону, метою атестації закладу освіти є перевірка дотримання ним державних освітніх стандартів та реалізація освітніх програм. Після належним чином поведеної атестації заклад освіти отримує свідоцтво про державну акредитацію, що надає йому право на видачу державного освітнього сертифіката. При позитивній оцінці підсумків атестації закладу освіти видається свідоцтво про державну акредитацію, де вказуються державний освітній ценз, академічний ступінь і державний сертифікат, який має право присвоювати і (або) видавати даний навчальний заклад. В акредитовані вищі навчальні заклади, незважаючи на форму власності, країна розміщує держзамовлення. Закон визначає органи, що мають повноваження на проведення атестації й акредитації, терміни цих процедур, а також умови їхнього фінансування.

Атестацію вищих навчальних закладів проводить Міністерство освіти. Однак, якщо воно не забезпечило проведення атестації й акредитації в зазначений термін, ці процедури зараховуються автоматично.

З 2004 р. процедура ліцензування вищих навчальних закладів визначається Законом про ліцензування освітніх установ, визначені критерії, відповідно з якими, буде оцінюватися діяльність навчальних закладів, що підлягають ліцензуванню. Детально пророблені критерії і вимоги, яким повинні відповідати навчальні плани і програми за спеціальностями, матеріально-технічна база, професорсько-викладацький склад і т.ін.

Висновки. Сьогодні Республіка Грузія поступово рухається від централізованої структури управління до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкої підтримці інтелегенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої

освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Для реалізації вищезазначеної мети, на наш погляд, необхідно: сприяти подальшому розвитку і укріпленню співробітництва з організаціями, що працюють у галузі виробництва, поширення та використання знань (міжуніверситетське співробітництво, дослідницькі центри, промислові, суспільні та приватні економічні підрозділи і т. інш.); поширювати мережу об'єднань закладів вищої освіти на європейському та міжнародному рівнях, а також активізувати міжнародне співробітництво у таких напрямах як мобільність, розробка та реалізація спільних проектів, створення спільних підприємств, визнання дипломів та кваліфікацій, стажування викладачів, студентів, керівного складу вищих навчальних закладів; сприяти процесам зближення та гармонізації у вищих навчальних закладах країн Чорноморського регіону (терміни навчання, система залікових одиниць та інш.); розвивати співробітництво серед країн регіону, постійно поширюючи його на інші регіони та континенти; постійно вдосконалювати навчальні плани, використовуючи особистісно-орієнтовану модульну та міждисциплінарну системи.

Резюме. В статье рассматривается становление и развитие системы высшего образования в Республике Грузия как стране-члене Черноморского экономического сотрудничества, делается попытка ее исторического анализа. **Ключевые слова:** высшее образование, подготовка учителей, система.

Резюме. У статті розглядається становлення і розвиток системи вищої освіти у Республіці Грузія як країні-члена Чорноморського економічного співтовариства, робиться спроба її історичного аналізу. **Ключові слова:** вища освіта, підготовка вчителів, система.

Summary. This article considers formation and development of the system of higher education in the Republic of Georgia as a member of Black sea economic cooperation, and analiges the system of education. **Keywords:** high education, teachers' traning, system.

Література

1. Воронкова Б. Особливості висвітлення становлення освіти Грузії та України – минуле та сучасне // Вища освіта України, 2007 – № 1. С. 106-111.

2. Матиашвили Г. Механизмы обеспечения качества высшего образования Грузии // Вестник высшей школы, 2004 -№ 1. – С. 9-10.

3. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в./ Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.

4. Страны мира. Современный справочник. - М.: ООО «Дом Славянской книги», 2007. - 607с.

безпосередньо пов'язане з проблемою *вдосконалення підготовки вчителів*, формування їхньої професійно-педагогічної майстерності [3, с. 10]. Тому автором розроблено та запроваджено моделі практичної підготовки студентів класичного університету до роботи з обдарованими учнями (складання планів роботи, навчальних занять, розробка форм і методів контролю), зокрема запропоновано спецкурс „Обдаровані учні та особливості їх навчання і виховання" [3, с. 13].

Проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями реалізується й у дисертаційному дослідженні М.П. Федорова "Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми" [4]. Проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями реалізується у дисертаційному дослідженні М.П. Федорова [4]. Автором визначається два найважливіших, на його думку, аспекти роботи з обдарованими дітьми: 1) створення системи підготовки спеціалістів для роботи з цієї категорією учнів на основі розробки нових технологій навчального процесу; 2) вивчення педагогічних умов і факторів, які забезпечують можливості для вияву, збереження і розвитку індивідуальної потенції обдарованості у дітей [4с. 8].

Дослідником визнається необхідність удосконалення підготовки вчителів, їх професійно-педагогічної майстерності й творчості. Зважаючи на це, М.П. Федоровим сформульовано низку вимог до вчителя, покликаного працювати з обдарованими дітьми: володіння спеціальними навчальними програмами, наявність певного обсягу знань про природу дитячої обдарованості, структурні типи і особливості її вияву, вміння спілкуватися з незвичайними дітьми, організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер вияву обдарованості кожного учня, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, запроваджувати в своїй професійній діяльності елементи нових технологій тощо [4, с. 11-12].

Автором визначено педагогічні умови, які забезпечують виявлення, збереження і розвиток обдарованості дитини, зокрема акцентується увага на необхідності перебудови навчальних планів та розробці нових технологій навчання; створенні умов емоційно-доброзичливого ставлення до особистості учня, підтримкою на уроках та в позаурочний час, ситуації повного психологічного комфорту; застосуванні принципів диференціації та індивідуалізації навчання і виховання на основі стимулювання та розвитку обдарованості, створенні умов для самовияву особистості в процесі навчальної діяльності, врахуванні індивідуальних особливостей кожного учня. При цьому диференціація навчально-виховної діяльності досягається за рахунок варіативності самого процесу навчання, темпу вивчення навчального матеріалу, адаптації змісту і обсягу навчальних завдань до індивідуальних можливостей дітей, організації класів і груп педагогічного вирівнювання (адаптація і здоров'я), класів, творчих груп для обдарованих дітей [4, с. 10].

М.П. Федоровим запропоновано шляхи перебудови системи загальнопедагогічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, що полягають у вдосконаленні теоретично-методичної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми, а також практичної підготовки студентів, що передбачає включення їх у практичну діяльність шляхом організації і проведення педагогічних практик. При цьому автор наполягає на використанні активних форми організації позакласної роботи з метою створення найоптимальніших умов розвитку творчої особистості майбутнього

мають нічого проти, щоб така дитина навчалася у спеціалізованому навчальному закладі.

О.Є. Антоновою [2, с. 334] також було проведене дослідження щодо вивчення рівня готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями. Відповіді респондентів на запитання „Чи потрібні для обдарованих дітей спеціалізовані навчальні заклади?" дозволили дослідниці виявити суперечність між потенційною готовністю і бажанням учителів працювати з обдарованими дітьми. Респонденти, які вважають, що спеціалізовані навчальні заклади для обдарованих дітей не потрібні, пропонують студійні форми навчання, окремі класи за спеціальними програмами (ліцейні, гімназійні), здійснення індивідуальної роботи та диференційоване оцінювання знань учнів, які можуть бути здійсненими у навчально-виховному процесі звичайної школи.

Більшість же вчителів пропонує створювати спеціалізовані гімназії або профільні ліцеї для обдарованих дітей з 2-3-ма іноземними мовами. Ці навчальні заклади, на їх думку, повинні обов'язково бути обладнані останніми досягненнями науки і техніки (комп'ютерні класи, бібліотеки, читальні зали, фонокабінети, лабораторії, художні майстерні тощо). Цей заклад також має бути навчально-оздоровчим з гарним спортивним залом, басейном, кімнатами для відпочинку. Важливо, щоб у класі було не більше 15 учнів, що дасть можливість індивідуально працювати з кожним учнем. Працювати тут повинні тільки найкращі, найталановитіші педагоги, спеціально підготовлені для співпраці з такими дітьми. Також цей заклад має організовувати продумане, змістовне дозвілля. Оскільки такі заклади будуть спрямовані на підготовку майбутніх учених та науковців, необхідно здійснювати зв'язки з вищими навчальними закладами. Питома вага самостійної роботи учня має бути збільшена. Тут має панувати атмосфера пошуку, дослідження, поваги до знання. Необхідно також внутрішнє самоврядування.

У процесі обробки результатів дослідження нами було виявлено певні *суперечності* у думках та позиціях учителів. *По-перше*, більшість респондентів вважають, що практично кожен учитель може працювати з обдарованими дітьми, проте висувають надто високі вимоги до вчителів, які мають працювати з цією категорією дітей. *По-друге*, переважна більшість учителів (80%) вважає, що спеціалізовані навчальні заклади для обдарованих дітей необхідні, проте таких закладів створено надзвичайно мало. тивності оцінки існуючої ситуації в школі від категорії вчителя.

На нашу думку, вчителі не завжди готові до роботи з обдарованими дітьми. Більшість з них не готові враховувати у своїй діяльності специфічні особливості обдарованого учня, їм не вистачає часу, а іноді й бажання, рахуватися із проблемами таких дітей. Як результат неспроможності вчителів роздивитися в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності, особистість часто не може правильно обрати життєвий шлях, що зрештою негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку.

Відтак, проблема підготовки майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями набуває все більшої актуальності, про що свідчать і дисертаційні дослідження у цій сфері. Зокрема, Н.М. Завгородньою у дослідженні "Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу" зазначається, що успішне вирішення завдань навчання і виховання обдарованих дітей

УДК: 378.013 + 372. + 398 + 420

СИСТЕМА ВПРАВ З ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Бачинська Н. Я.

У зв'язку з реформуванням системи освіти та навчанням іноземних мов в контексті діалогу культур все більше уваги приділяється формуванню соціокультурної компетенції (СКК). Одночасному вивченню мови і культури країни сприяють фольклорні матеріали, оскільки містять невичерпне джерело знань про історію, звичаї, традиції, мову, менталітет та поведінку носіїв мови.

Отже, фольклор постає одним із найважливіших засобів формування СКК студентів мовних спеціальностей.

Проблему формування англомовної СКК студентів мовних спеціальностей досліджували такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як: М. Аріян, Є. Верещагін, І. Воробйова, Н. Ішханян, Т. Колодько, О. Коломінова, Ю. Кузьменко, В. Костомаров, Є. Пассов, В. Редько, В. Сафонова, Л. Смелякова, О. Соловова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, В. Топалова, A. Щукін, P. Adler, L. Bloomfield, D. Brown, J. van Ek, E. Hall, R. Lado в різних аспектах.

Однак формування СКК засобами англійського фольклору не знайшло свого відтворення у практиці навчання іноземних мов. Тому на сьогодняшній день існує необхідність у формуванні комплексного уявлення студентів про англійський фольклор (АФ) та розробці відповідної системи вправ.

Метою роботи було розробити систему вправ з формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору.

Система вправ є головним чинником, який забезпечує навчальний процес та досягнення успіху в оволодінні мовою. При розробці системи вправ з формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ було враховано: 1) сутність та структуру поняття «соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей» у використанні АФ, під яким ми розуміємо: - набуття знань про англійський фольклор, систему фольклорних жанрів, лінгвістичні особливості фольклорних текстів, ЛО з соціокультурним компонентом семантики, що відзеркалюють культуру, історію, традиції і досвід носіїв мови; - формування навичок і вмінь самим адекватно користуватись цими знаннями і навчати учнів розуміти і використовувати фольклорний матеріал під час сприйняття і породження мовлення з метою досягнення взаєморозуміння в процесі англомовної комунікації; - розвиток світогляду студентів та їх сприйняття себе як носіїв міжнаціональних цінностей; - розвиток англомовної культури студентів; 2) лінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ; 3) певні дидактичні, методичні, лінгвістичні та психологічні принципи, які є підгрунтям для функціонування системи вправ; 4) критерії відбору навчального матеріалу.

Розроблена система вправ складається з чотирьох підсистем. Перші три підсистеми: 1) підсистема вправ для роботи з формами малих жанрів АФ (загадки, лімерики, прислів'я та приказки, лічилки, загадки, що римуються, нонсенси, кумулятивні вірші, скоромовки, вірші / пісні до дитячих ігор, вірші, колискові пісні); 2) підсистема вправ для роботи з прозовим фольклором (казки, легенди, міфи); 3) підсистема вправ для роботи з поетичним фольклором (народні пісні, балади), були аналогічні за своїм складом.

Матеріал, який включає в себе календарно-обрядовий фольклор (обряди, традиції, свята, забобони, народні прикмети) входить до 2 та 3 підсистем.

Кожна підсистема базувалася на теорії повного засвоєння. Проаналізувавши класифікації рівнів засвоєння, що були запропоновані вченими (В. Беспалько, Б. Блюм, П. Гальперін, Р. Ганьє, В. Краєвський, І. Лернер, С. Рубінштейн, Н. Тализіна), ми дійшли висновку, що трьохрівнева структура процесу засвоєння, запропонована І. Лернером та В. Краєвським, найповніше відповідає завданням та цілям нашого дослідження та характеру навчального матеріалу. За І. Лернером та В. Краєвським, процес засвоєння складається з таких рівнів: 1) сприйняття, осмислення, запам'ятовування; 2) застосування знань у схожій ситуації за зразком; 3) застосування знань у новій ситуації [1, С. 24]. Співвіднесення означених рівнів засвоєння з методично-релевантними ознаками навчального матеріалу дозволило виокремити такі рівні засвоєння фольклорного матеріалу: ознайомлення (сприйняття, осмислення, узагальнення), первинне закріплення (запам'ятовування, відтворення, повторення), застосування (застосування у стандартних ситуаціях, у частково-нових ситуаціях, організація творчої мовленнєвої діяльності).

Отже, кожна підсистема включала: 1) рівень ознайомлення з жанрами АФ; 2) рівень первинного закріплення соціокультурної інформації з АФ; 3) рівень застосування соціокультурної інформації з АФ студентами мовних спеціальностей на практиці.

4 підсистема вправ включала рівень професійного застосування. Її було введено з метою навчити студентів мовних спеціальностей (майбутніх учителів іноземної мови) самостійно працювати з фольклорними текстами та використовувати методичний потенціал АФ під час навчального процесу.

Представимо першу підсистему вправ – вправи для роботи з формами малих жанрів АФ. Мета першої підсистеми вправ – ознайомити студентів з малими жанрами АФ, озброїти знаннями щодо національно-культурних особливостей АФ, збагатити словник студентів ЛО із національно-культурним компонентом семантики. Завдання: 1) сформувати систему знань про малі жанри АФ та сферу їх використання носіями мови, порівняти їх з жанрами фольклору у рідній мові, виокремити спільні та відмінні характеристики; 2) розвити навички та вміння: розпізнавати та розуміти імпліцитну соціокультурну інформацію, що закладена у фольклорних матеріалах; здобувати соціокультурну інформацію із фольклорних текстів (ФТ); розуміти і адекватно вживати ЛО з с національно-культурним компонентом семантики.

На рівні ознайомлення при виконанні першої підсистеми вправ студенти виконували І групу вправ, до неї відносилися вправи на: 1) налаштування студентів на тематику заняття; 2) ознайомлення з малими жанрами АФ (розпізнавання форм малих жанрів АФ; ознайомлення з їх структурою, компонентним складом, тематикою; розуміння імпліцитної соціокультурної інформації, закладеної у малих жанрах АФ; 3) вправи на ознайомлення з ЛО з національно-культурним компонентом у ФТ (робота зі словником; складання лінгвокраїнознавчого коментаря з метою з'ясування походження значення ЛО з національно-культурним компонентом у складі малих жанрів АФ; пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом; порівняння, переклад. Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні.

До сучасних технологій навчання, доцільних у роботі з обдарованими дітьми, 70 % учителів віднесли різнорівневий індивідуальний підхід, 15 % – уроки-консультації, 15 % – інтерактивні методи. На жаль, вчителі продемонстрували досить вузький запас педагогічного інструментарію, що свідчить про обмеженість їх знань щодо особливостей навчання обдарованих учнів. Хоча 95 % педагогів відмічають, що їм цікаво працювати з такими учнями, а 5 % вчителів разом з учнями постійно знаходяться у пошуку нової інформації та отримують задоволення від такого навчально-виховного процесу.

Вказали респонденти і на негативні прояви обдарованості, які слід враховувати під час роботи з такими учнями: неприйняття стандартних форм навчання (конформність) – 40 %, прагнення досконалості, відчуття незадоволення собою і вчителями – 40 %, негативне ставлення до школи – 12 %, невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком – 8 %.

Думки респондентів щодо питання готовності вчителів працювати з обдарованими дітьми розподілилися таким чином (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Думки вчителів щодо готовності співпраці з обдарованою дитиною

№/п	Позиція респондентів	Абсолютна кількість респондентів	Кількість респондентів у %
1	Обдарованих учнів (студентів) мало, кожен учитель (викладач) може працювати з ними	43	57
2	Обдарованих учнів (студентів) мало, проте не кожен учитель (викладач) може працювати з ними	12	16
3	Обдарованих учнів (студентів) досить багато (70%), кожен учитель (викладач) може працювати з ними.	12	16
4	Обдарованих учнів (студентів) досить багато, проте не кожен учитель (викладач) може працювати з ними.	5	7
5	Обдарованих учнів (студентів) дуже мало (вони є навіть не в кожному класі), і не кожен учитель (викладач) може працювати з ними.	3	4

Як бачимо, більшість респондентів (57 %) вважають, що обдарованих учнів мало, і практично кожний учитель може організувати систематичну та цілеспрямовану роботу з ними. Проте саме тут ми зіткнулися із суперечністю: хоча переважна більшість учителів і вважає за можливе для себе кваліфіковано здійснювати відповідну роботу з обдарованими учнями, 82 % з опитаних не

яких з'являється можливість досягати високих результатів у соціально значущих видах діяльності" (20 % опитаних), "своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності (10 %). На переконання 5-ти % досліджуваних, обдарованість – це талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності. Низькі показники (30 %) щодо правильного розуміння вчителями поняття „обдарованість" вказують на те, що вчителі плутають поняття „обдарований учень" та „відмінник".

58 % досліджуваних можуть розмежувати поняття "обдарованість" та "талановитість", вказуючи, що талант – вищий рівень прояву обдарованості (40 %), а обдарованість – ступінь вираженості таланту (18 %). Однак значна частина вчителів (35 %) терміни „обдарований" і „талановитий" вживають як синоніми, а 7 % вважають, що ці поняття тотожні. При цьому 85 % вчителів анатомо-фізіологічною основою обдарованості вважають задатки, 10 % – талант, 5 % саму обдарованість.

Не всі респонденти до кінця усвідомлюють сутність та природу здібностей особистості. Так лише 35 % опитаних учителів визначають здібності як "сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями, навичками". 30 % досліджуваних впевнені, що здібності – це "комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації", плутаючи здібності із обдарованістю. 20 % респондентів під здібностями вбачають "систему якостей, які дозволяють людині досягати значних успіхів в оригінальному виконанні певної діяльності", а 10 % – як "особливо сприятливі, внутрішні передумови розвитку". Не змогли відповісти на це питання 5 % вчителів.

Визначаючи основні чинники обдарованості, вчителі надають перевагу логічності мислення – 35 %, креативності – 30 %, умінню вчитися – 22 %, працьовитості – 13 %. Тобто, лише 43 % з опитаних вчителів вказали фактори обдарованості (креативність, працьовитість), які виділив відомий дослідник проблеми обдарованості Н.С. Лейтес, що свідчить про недостатню обізнаність вчителів-практиків із сучасними дослідженнями у сфері обдарованості.

Серед типових особливостей поведінки обдарованої дитини 75 % досліджуваних вказували на активність і постійну заглибленість у роботу обдарованих дітей, 10 % відзначали їхню надзвичайну вимогливість до себе. До ранніх виявів обдарованості вчителі віднесли допитливість, прагнення до експериментування – 55 %, легке і швидке засвоювання та використання нової інформації – 20 %, інтенсивний розвиток мовлення – 15 %, потужну енергійність, значну фізичну, розумову і пізнавальну активність – 10 %.

Серед видів обдарованості, які можуть бути виявлені і розвинуті у процесі навчання дитини у школі, респонденти назвали академічну, інтелектуальну, творчу – 50 %, музичну, образотворчу, сценічну – 30 %, постійну, тимчасову – 5 %, звичайну, виняткову, індивідуальну – 5 %. Не змогли відповісти на це запитання 10 % вчителів. Отже 80 % досліджуваних виділили такі види обдарованості як академічна, інтелектуальна, творча; музична, образотворча, сценічна. Однак жоден із опитаних вчителів не вказав на соціальну (лідерську), психомоторну (спортивну) обдарованість, які теж мають пряме відношення до навчання у загальноосвітній школі.

Наприклад: Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: налаштувати студентів на тематику заняття, визначити рівень їх обізнаності з формами малих жанрів АФ. Інструкція: Answer the questions: 1. Have you ever read nursery rhymes / riddles / limericks / proverbs and sayings? 2. Which nursery rhymes / riddles / limericks do you know? 3. Which English proverbs and sayings do you know? 4. What characters from English nursery rhymes do you know? Засіб контролю: контроль з боку викладача.

На рівні первинного закріплення студенти виконували II групу першої підсистеми вправ, до неї відносилися вправи на: 1) розуміння соціокультурної інформації, вилученої з малих жанрів АФ (добір необхідних слів до відповідних форм малих жанрів АФ за змістом з використанням опори та без опори; відновлення тексту за допомогою необхідних мовних одиниць (складання прислів'їв та приказок з окремих слів, відновлення тексту колискових пісень); інтегрування окремих частин в єдине ціле (складання віршів із окремих рядків, складання скоромовок, прислів'їв та приказок з двох частин); 2) вправи на порівняння форм малих жанрів АФ з відповідними формами в українській мові (порівняння складу англійських та українських форм малих жанрів фольклору, знаходження спільних та відмінних рис, пояснення лінгвістичних особливостей ЛО у складі англійських фольклорних текстів малих жанрів; добір відповідників безеквівалентної лексики АФ у рідній мові); 3) вправи на відтворення соціокультурної інформації (актуалізація опорних знань студентів (складання власних прикладів за зразком); редагування тексту (виокремлення прислів'я із вірша); переклад з англійської мови на рідну і навпаки; контекстуальне вживання прислів'їв). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні.

Наприклад: Вправа 2. Тип: некомунікативна репродуктивна. Мета: навчити студентів реконструювати лексичне наповнення англійських прислів'їв та приказок. Інструкція: доберіть необхідні слова до прислів'їв та приказок. Ключові слова: wood, Holland, mountains, hills, cloud, streams, tide, stronger, blows, coals. Засіб контролю: контроль з боку викладача. 1. As old as the .... 2. It is an ill wind that ... nobody good. 3. There are more ways to the ... than one. 4. Time and ... wait for no man. 5. Carry ... to Newcastle. 6. Friends may meet but ... never. 7. Nurture is ... than nature. 8. One ... is enough to eclipse the sun. 9. The Dutch have taken ... ! 10. Little ... make great rivers.

На рівні застосування студенти виконували III групу першої підсистеми вправ. До неї відносилися вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу: 1) пізнавально-пошукові: (самостійний пошук фольклорного матеріалу за темою заняття, складання комплексного коментарю / колажу / проекту); 2) проблемно-аналітичні: (порівняння соціокультурної інформації, вилученої із англійських ФТ із подібною інформацією у рідній культурі, характеристика фольклорних жанрів; етимологічне дослідження прислів'їв; дослідження походжень англійських свят / традицій); 3) комунікативно-орієнтовані (висловлювання власної думки з опорою на ключові слова, презентація нового фольклорного матеріалу / проекту в аудиторії). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Наприклад: Вправа 3. Тип: некомунікативна репродуктивна. Мета:

навчити студентів самостійно проводити пошук фольклорного матеріалу в мережі Internet та довідковій літературі. Інструкція: до виділених слів у поданому прислів'ї доберіть нові прислів'я та приказки. Використовуйте словники, збірники прислів'їв, ресурси мережі Internet. **Money spent** on **brain never** spent in **vain**. Наприклад: An old dog barks not in vain. Indulge in vain hopes. Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача.

До другої підсистеми вправ було віднесено вправи з англійським прозовим фольклором (АПрФ): казка, легенда, міф [2, С. 324]. Мета другої підсистеми вправ – ознайомити студентів з жанрами АПрФ, озброїти знаннями щодо національно-культурних особливостей АПрФ, збагатити словник студентів ЛО із національно-культурним компонентом семантики. Завдання: 1) сформувати систему знань про АПрФ, порівняти сюжети жанрів АПрФ з відповідними сюжетами у світовій та у рідній культурі, виокремити спільні та відмінні характеристики; 2) розвити навички та вміння: розпізнавати та розуміти імпліцитну соціокультурну інформацію, що закладена у фольклорних матеріалах; здобувати соціокультурну інформацію із ФТ; розуміти і адекватно вживати ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

На рівні ознайомлення при виконанні другої підсистеми вправ студенти виконували І групу вправ, до неї відносилися вправи: 1) для налаштування студентів на тематику заняття; 2) на ознайомлення з жанрами АПрФ (розпізнавання жанрів АПрФ, ознайомлення з їх лінгвістичними особливостями (мовою, структурою, компонентним складом, тематикою); розуміння імпліцитної соціокультурної інформації, закладеної в АПрФ); 3) на ознайомлення з ЛО з національно-культурним компонентом у ФТ (робота зі словником; складання лінгвокраїнознавчого коментаря з метою з'ясування походження ЛО з національно-культурним компонентом у складі АПрФ; пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом, добір еквівалентів рідною мовою). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні.

Наприклад: Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: навчити студентів розуміти імпліцитно виражену соціокультурну інформацію у складі ФТ. Інструкція: Проаналізуйте подані слова з соціокультурним підтекстом, складіть лінгвокраїнознавчий коментар до них: blessing, curse, malison, parish, banns. Поясніть ваше відношення до батьківського благословення. Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку вчителя.

На рівні первинного закріплення студенти виконували ІІ групу другої підсистеми вправ, до неї відносилися вправи на: 1) розуміння соціокультурної інформації, вилученої з АПрФ (знаходження необхідної інформації у тексті; відповіді на запитання до тексту; заповнення таблиці інформацією з тексту та переказ з опорою на отриману інформацію; складання власних запитань до тексту з метою уточнення інформації; виправлення неправильних тверджень); 2) порівняння сюжетів АПрФ з відповідними сюжетами у світовій культурі; порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими та німецькими, знаходження спільних та відмінних рис); 3) відтворення соціокультурної інформації (актуалізація опорних знань студентів (складання плану та переказ з опорою на план, переказ з опорою на ключові слова / фрази, переказ за ролями / від імені одного з персонажів / з використанням нових мовних засобів); редагування тексту (використання лексики сучасної

певним видом діяльності – 16 %; наявність хисту до певної справи – 12 %; наявність мети у житті (така дитина знає, чого хоче) – 8 %; здатність знаходити підхід до вирішення будь-якої проблеми – 8 %; любов до навчання, активність у засвоєнні знань – 4 %; ввічливість, чесність – 4 %. Як видно, варіанти відповідей досить різноманітні, проте лише 36 % респондентів вказали на такі ознаки обдарованих дітей як захопленість певним видом діяльності, наявність чіткої мети у житті, творчий підхід до вирішення проблем, активність тощо. При цьому 24 % студентів не змогли вказати жодних ознак обдарованої дитини.

Зазначимо, що 56 % опитаних вважають себе обдарованою особистістю, що свідчить про дещо завищену самооцінку студентів. Серед сфер діяльності, в якій вони здатні реалізувати свої здібності та обдаровування, майбутні учителі частіше називають музичну – 20 %, малювання – 12 %, математичну – 8 %, спортивну (футбол чи баскетбол) – 8 %, літературну – 4 %, наукову – 4 %. При цьому лише 36 % досліджуваних задовольнив зміст шкільної освіти, решта ж (64 %) мають певні зауваження до організації навчання.

Оцінюючи значення знань та вмінь, набутих у процесі навчання у школі, 32 % студентів зазначили, що останні не відіграють ніякої ролі у їхньому житті. 48 % респондентів, відзначаючи важливість ЗУН, сформулювали це таким чином: "подобається вивчати новий та цікавий матеріал" – 24 %, "можливо знання стануть у пригоді у подальшому житті" – 16 %, "планую вчитися далі, тому оволодіваю знаннями свідомо" – 4 %.

Серед найбільш ефективних форм і методів, які сприяють розвитку здібностей, респонденти відзначили дискусії – 20 %, цікаві розповіді вчителя – 12 %, роботу в парах – 8 %, різноманітні творчі письмові роботи – 8 %.

Серед студентів, що брали участь в опитуванні, лише 20 % під час навчання у школі були учасниками різноманітних олімпіад та брали участь у конкурсі-захисті наукових робіт у Малій академії наук. Тобто, більшість випускників шкіл мають низький рівень підготовки до науково-дослідницької роботи, не підготовлені до життєвих випробувань, адже вчителі не розвивають у дітей логічне мислення, не створюють на заняттях творчу атмосферу, не спрямовують свою роботу на застосування елементів розвивального і проблемного навчання. Крім того, вчителі на уроках більше працюють з середніми учнями, при цьому „невстигаючі" та обдаровані діти ніби "випадають" з поля зору вчителя. Як наслідок, відсутність зацікавленої співпраці вчителя з учнями породжує прагнення дітей приховувати свої здібності, культивує відчуття незадоволення навчально-виховним процесом, неприязнь до школи.

З метою створення цілісної картини готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями, на другому етапі діагностувального експерименту ми опитали 40 учителів загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ступенів м. Житомира. Вчителям був запропонований опитувальник „Вивчення рівня готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями", розроблений.

Під поняттям „обдарованість" більшість учителів (65 %) розуміють дуже високий рівень розумового розвитку дитини в якісній своєрідності, самостійності, нестандартності виконання завдань та розумової діяльності загалом. Однак, лише 30 % респондентів пов'язують обдарованість із певним рівнем здібностей особистості, зазначаючи, що обдарованість – це "підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі

освіти вимагають спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Аналіз досліджень та публікацій. Інтелектуальний, художній та духовний потенціал обдарованої особистості, феномен обдарованості, проблеми, викликані наявністю певного обдарування, досліджували впродовж XX століття вчені, педагоги, психологи провідних країн світу: Б. Блум, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Дж. Равен, С. Ріс, Л. Сміт, Л. Терман, П. Торренс, Ф. Уільямс (США); А. Біне, Р. Мейлі (Франція); К. Хеллер, В. Штерн (Німеччина); Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Лебедєва, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Орлов, В. Панов, Б. Тєплов, М. Холодна, В. Шадріков, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін (Російська Федерація); О. Антонова, В. Моляко, О. Музика, О. Кульчицька (Україна). У цілому, аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема обдарованості набула статусу державно важливої в більшості країн, що призвело до формування соціального запиту її дослідження, зокрема, виникла гостра необхідність у спеціальній підготовці вчителя початкової школи до розвитку обдарованості учнів. Однак у процесі підготовки майбутнього вчителя виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвими з яких вважаємо невідповідність між потребами обдарованого учня і недостатньому професійному рівні підготовки вчителя до роботи з талановитими дітьми; між необхідністю виховання нової генерації педагогічних працівників, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини і відсутністю методичних засад їх підготовки до роботи із обдарованими учнями.

Метою представленої статті є визначення рівня обізнаності майбутніх учителів початкової школи з проблемами навчання інтелектуально обдарованих учнів.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів нами було проведено спеціальне дослідження, зокрема вивчалася база знань студентів щодо проблеми обдарованості. Діагностикою було охоплено 107 студентів 4 курсу інституту педагогіки ЖДУ. Респондентам було запропоновано опитувальник, який висвітлював рівень усвідомлення студентами сутності поняття "обдарованість", їх знання щодо виділення ознак обдарованості, сфер реалізації здібностей, ефективності форм та методів навчання тощо.

Більшість студентів (28 %) обдарованою вважають людину, яка неординарно мислить, відрізняючись цим від інших, нестандартна, володіє особливими якостями. 16 % майбутніх учителів стверджують, що обдарована дитина має певний унікальний талант, розвиває його, удосконалює. За переконаннями 12-ти % досліджуваних, обдарованість – це наявність здібностей до навчання, музики, малювання. Ще стільки ж студентів (12 %) вважають, що обдарованою є така дитина, яка гарно виконує якійсь вид діяльності. 8 % респондентів переконані в тому, що обдарована людина має схильності до певної справи, а 4 % опитаних відзначили обдарованість як природний дар кожної людини. Зазначимо, що серед опитуваних були й такі (20 %), які відверто написали, що не розуміють сутність поняття „обдарованість".

Визначаючи ознаки обдарованості, студенти назвали, перш за все, розум, зазначаючи, що така дитина легко засвоює різні предмети – 24 %; захопленість

англійської мови для переказу ФТ замість архаїзмів / історизмів); контекстуальне вживання прислів'їв. Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Наприклад: Вправа 5. Тип: комунікативна продуктивна. Мета: удосконалити вміння говоріння, спираючись на сюжет ФТ, розвити вміння порівняння спільних та відмінних рис українського, англійського і німецького фольклору. Інструкція: Чи знаєте ви інші казки з таким же сюжетом, як у британській народній казці 'Lazy Jack' (зцілення німої дівчини)? Наведіть приклади в українському та німецькому фольклорі. Виокремте спільні та відмінні риси у сюжетах казок. Засіб контролю: самоконтроль, контроль з боку вчителя.

На рівні застосування студенти виконували III групу другої підсистеми вправ. До неї відносилися вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу:

1) пізнавально-пошукові: самостійний пошук фольклорних матеріалів за темою заняття, складання комплексного коментаря / колажу / проекту / словника для окремого ФТ;

2) проблемно-аналітичні: порівняння соціокультурної інформації, вилученої із англійського ФТ із подібною інформацією у рідній культурі, характеристика жанрів АПрФ, дослідження походжень англійських свят / традицій;

3) комунікативно-орієнтовані: висловлювання власної думки з опорою на ФТ; презентація проекту. Типи вправ: умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Наприклад: Вправа 6. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: сформувати вміння добирати соціокультурну інформацію за темою із додаткових джерел та порівнювати іноземну культуру з рідною. Інструкція: Оберіть одне із свят, про яке йдеться мова у легенді 'The drawing of the sword'. Знайдіть інформацію про його святкування у Великобританії. Порівняйте отриману інформацію із святковими традиціями у вашій країні / у Німеччині. Підготуйте коротку доповідь. Засіб контролю: контроль з боку викладача.

Представимо третю підсистему вправ – вправи з англійським поетичним фольклором – АПФ (пісні, балади) [2, С. 325]. Мета третьої підсистеми вправ – ознайомити студентів з жанрами АПФ, озброїти знаннями щодо національно-культурних особливостей АПФ, збагатити словник студентів ЛО із національно-культурним компонентом семантики. Завдання: 1) сформувати систему знань про АПФ; 2) розвити навички та вміння: розпізнавати та розуміти імпліцитну соціокультурну інформацію, що закладена у фольклорних матеріалах; здобувати соціокультурну інформацію із ФТ; розуміти і адекватно вживати ЛО з с національно-культурним компонентом семантики.

На рівні ознайомлення при виконанні третьої підсистеми вправ студенти виконували I групу вправ, до неї відносилися вправи: 1) для налаштування студентів на тематику заняття; 2) ознайомлення з такими жанрами АПФ як пісні та балади (розпізнавання форм АПФ; ознайомлення з їх структурою, компонентним складом, тематикою; розуміння імпліцитної соціокультурної інформації, закладеної у АПФ); 3) вправи на ознайомлення з ЛО з національно-культурним компонентом у АПФ (робота зі словником; складання лінгвокраїнознавчого коментаря з метою з'ясування походження значення ЛО

з національно-культурним компонентом у складі АПФ; пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом, контекстуальне вживання прислів'їв). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні.

Наприклад: Вправа 7. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: навчити студентів знаходити та розуміти соціокультурну інформацію закладену в англійській народній пісні. Інструкція: прослухайте колядку 'We wish you a Merry Christmas' (http://www.carols.org.uk/we_wish_you_a_merry_christmas.htm), скажіть, про що йдеться мова у пісні, поясність значення виокремлених викладачем слів з національно-культурним компонентом семантики. У разі необхідності користуйтеся лінгвокраїнознавчими словниками. Перекажіть зміст пісні своїми словами, використовуючи лексику пісні та знання, отримані з лінгвокраїнознавчого словника про Різдво та традиційні різдвяні страви. Прослухайте пісню ще раз і заспівайте її разом із виконавцями. Засіб контролю: взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

На рівні первинного закріплення студенти виконували II групу третьої підсистеми вправ, до неї відносилися вправи на: 1) розуміння соціокультурної інформації, вилученої з АПФ (знаходження необхідної інформації у тексті; добір необхідних слів за змістом до тексту англійських пісень з використанням ключових слів, інтегрування окремих частин в єдине ціле (відновлення тексту пісні за допомогою окремих рядків); відповіді на запитання до тексту; складання власних запитань до тексту з метою уточнення інформації; виправлення неправильних тверджень); 2) вправи на порівняння форм АПФ з відповідними формами в українській / німецькій мові (порівняння складу англійського та українського поетичного фольклору; порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими та німецькими; знаходження спільних та відмінних рис); 3) відтворення соціокультурної інформації (актуалізація опорних знань студентів (складання плану та переказ з опорою на план / з використанням нових мовних засобів); редагування тексту (використання лексики сучасної англійської мови для переказу текста замість архаїзмів / історизмів). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Наприклад: Вправа 8. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: сформувати навички розуміння студентами особливостей англійської балади. Інструкція: Прочитайте баладу «Robin Hood and Little John». До кожного вірша балади доберіть речення, що передавало би зміст вірша. Використовуйте сучасну англійську мову. Дібрані речення використовуйте як план для переказу подій у баладі. Засіб контролю: контроль з боку викладача.

На рівні застосування студенти виконували III групу третьої підсистеми вправ. До неї відносилися вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу:

1) пізнавально-пошукові (самостійний пошук фольклорних матеріалів, складання комплексного коментаря (колажу) / проекту / словника для окремого ФТ);

2) проблемно-аналітичні (порівняння соціокультурної інформації, вилученої із англійських ФТ із подібною інформацією у рідній культурі, характеристика жанрів АПФ, дослідження походжень англійських свят і

6. Чернуха І. О. Метод системної сімейної розстановки та особливості застосування просторової моделі в активному соціально-психологічному навчанні / І. О. Чернуха // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: 2009. – № 24 (48) 372 с.

7. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Я. М. Кміт , Б. М. Олексієнко – Хмельницький: Вид. НАПВУ, 2002. – 792 с.

8. Яценко Т. С. Ігрові технології в роботі психолога / Т. С. Яценко, І. В. Калашнік, І. О. Чернуха. – К.: 2009. – 68 с.

9. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін.; За ред. Т. С. Яценко. – К.: Вища шк. , 2008. – 342 с.

УДК 378. 937

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

Клименюк Ю. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільного виховання,
інноваційних технологій виховання і освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Постановка проблеми. Проблема обдарованості інтенсивно розробляється у провідних країнах світу з середини XX століття. Саме тоді, на межі 50-60-х років були створені школи для талановитих дітей та молоді. У США 1972 року Державний Комітет з освіти запропонував ученим розробити Програму з розвитку обдарованості і дати її визначення, а з 1975 року тут існує Міжнародна асоціація щодо обдарованих дітей; у Великобританії створено Центр досліджень обдарованих дітей та молоді, діє асоціація "Обдарованим дітям"; у Німеччині впроваджено особливу службу консультацій з питань соціального навчання найздібніших учнів; у Франції з середини 80-х років у деяких навчальних закладах з'явилися класи для обдарованих учнів; у квітні 1989 року у Москві при Інституті психології АПН Росії відкрито Центр творчої обдарованості, на базі якого стали з'являтися школи для обдарованих дітей. Тобто педагоги, психологи, соціологи і чиновники цих країн одностайні у своїй думці про необхідність своєчасного виявлення талановитої молоді і розвитку її здібностей [1, с. 62].

У нових умовах, які сьогодні переживає наше суспільство, вивчення інтелекту, психологічних механізмів та педагогічних засобів розвитку інтелектуальної обдарованості стає одним із пріоритетних завдань наукових досліджень. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Отже, нові завдання в галузі

Рисунок в знаково-символическом виде представляет глубинное (имплицитное) содержание, которое необходимо эксплицировать в диалогическом взаимодействии с респондентом, что, позволяет раскрыть логику бессознательного.

Выводы. Анализ методологических позиций и эмпирического материала психокоррекционной работы психологов-практиков, предерживающихся разных направлений позволил сформировать следующие выводы:

1. Профессионализм практического психолога напрямую зависит от степени его личностной откорректированности.

2. В арт-тарапевтических приемах разобщен эмоциональный и когнитивный уровни, что приводит к прерывистому ведению психокоррекционной работы, что нередко дезинтегрирует состояние участников, следствием чего является ужесточение их психологической защиты. В АСПП психологическая защищенность участников входит в психокоррекционные предпосылки.

Резюме. В данной статье раскрывается проблема профессионализма практического психолога с позиции психодинамической парадигмы. Проведен сравнительный анализ опыта посещения мастер-классов различных направлений с позиции психодинамической методологии. **Ключевые слова:** активное социально-психологическое познание (АСПП), профессионализм, бессознательное, сознание, арт-терапия, интерпритация, психодинамическая методология.

Резюме. У даній статті розкривається проблема професіоналізму практичного психолога з позиції психодинамічної парадигми. Здійснено порівняльний аналіз досвіду відвідування майстер-класів різних напрямків с позиції психодинамічної методології. **Ключові слова:** активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), професіоналізм, несвідоме, свідомість, арт-терапія, інтерпретація, психодинамічна методологія.

Summary. In this article the problem of professionalism from the standpoint of the practical psychologist psychodynamic paradigm. A comparative analysis of the experience of visiting the workshops of different directions c position psychodynamic methodology.ь**Keywords:** Active Socio-Psychological Knowledge method. (ASPK), professionalism, unconscious, consciousness, art–therapy, interpreting, psychodynamic methodology.

Литература

1. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 255 с.

2. Практика семейной расстановки: Системные решения по Берту Хеллингеру [Составитель Г. Вебер] / Перевод с немецкого И. Д. Беляковой. – М.: Международный институт консультирования и системных решений, Высшая школа психологии, 2004. – 384 с.

3. Рамулъ К. А. О психологии ученого и в частности ученого-психолога / К. А. Рамуль // Вопросы психологии. 1965. № 6. С. 126 – 135.

4. Теория и практика глубинной психокоррекции: Третья авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / [Сост. А. В. Глузман и др.]. – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 200 с.

5. Хеллингер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий / Б. Хеллингер – М.: Изд–во Института Психотерапии, 2003. – 400 с.

традицій);

3) комунікативно-орієнтовані (презентація нового фольклорного матеріалу / проекту в аудиторії, висловлювання власної думки з опорою на ФТ). Типи вправ: умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Наприклад: Вправа 9. Тип: комунікативна продуктивна. Мета: навчити студентів вилучати та систематизувати соціокультурну інформацію за темою заняття. Інструкція: Підготуйте проект за темою «Англійський фольклор». Розподіліть роботу між усіма студентами. Розкажіть про види АФ. В якості опор використовуйте підготовлену наочність (схеми, малюнки, приклади). Засіб контролю: контроль з боку викладача.

До рівня професійного застосування відноситься IV група вправ – професійно-орієнтовані вправи. Ці вправи впроваджуються на кожному етапі роботи, оскільки існує необхідність навчити студентів мовних спеціальностей (майбутніх учителів іноземної мови) самостійно працювати з фольклорними текстами, залучати їх до навчального процесу та складати з ними завдання для роботи у класі відповідно до віку учнів. До цієї групи відносилися вправи на: 1) добір фольклорного матеріалу за темами шкільної програми та розробку завдань для учнів: а) початкової школи, б) основної школи, в) старшої школи; 2) адаптація матеріалу до віку учнів; 3) складання соціокультурних міні-словників мовного матеріалу АФ для учнів певного віку; 4) створення вербально-графічної наочності як опори для кращого засвоєння учнями соціокультурної інформації; 5) порівняння сюжетів АФ з українським фольклором; 6) складання контрольного тесту учнів щодо розуміння вивченого фольклорного матеріалу; 7) препарування фольклорного тексту для драматизації у класі. Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Для підготовки професійно-орієнтованих вправ необхідно враховувати вимоги шкільної програми з вивчення іноземної мови: добір фольклорного матеріалу необхідно здійснювати відповідно до тем ситуативного спілкування та вимог, що ставляться до рівня сформованості СКК залежно від віку учнів; приділяти увагу обсягу висловлювання, який зазначено у програмі щодо монологічного, діалогічного мовлення та обсягу текстів для читання. При розробці вправ необхідно враховувати принцип вікових особливостей учнів, який передбачає відповідність змісту, форм та методів роботи ступеням шкільного курсу та психофізіологічним особливостям учнів.

Наприклад: Вправа 10. Тип: комунікативна, продуктивна. Мета: навчити порівнювати сюжети АФ із українським фольклором. Інструкція: порівняйте сюжет англійської казки 'Johnny-Cake' із сюжетом відомої вам казки «Колобок»? Назвіть п'ять однакових та п'ять відмінних рис у змісті казок. Засіб контролю: контроль з боку викладача.

Підсумовуючи, слід зазначити, що у запропонованій нами системі вправ було представлено вправи із усіма жанрами АФ та професійно-орієнтовані вправи. Система вправ функціонувала в межах певної моделі навчального процесу та реалізувалася на I-II курсах факультетів іноземних мов.

Література

1. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1981. – 240 с.

2. The World Book Encyclopedia. – Chicago: World Book, Inc.; London: World Book, Inc. – V. 7, 1994 – 590 p.

УДК: 371.302.81+420+371.399

АНАЛІЗ СТАНУ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ГІМНАЗІЙ

Кумпан М. Б.

Включення України до європейського освітнього простору без кордонів диктує нове соціальне замовлення суспільства щодо якості володіння випускниками середніх загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) іноземною мовою (ІМ). Головною метою навчання ІМ в ЗОШ виступає навчання мови як реального та повноцінного засобу міжкультурного спілкування на рівні, достатньому для підтримки контактів із зарубіжними однолітками та необхідному для подальшого особистісного розвитку.

У ЗОШ постійно здійснюються спроби обгрунтування навчання, що співзвучне природі дитини - активного, проблемного, особистісно-орієнтованого. Одним із перспективних напрямів у цьому ряду є використання театралізованої діяльності як засобу виховання духовних цінностей, творчого розвитку дитини, що, в свою чергу, сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери, духовному збагаченню особистості (Ш. Амонашвілі, П. Блонский, А. Брянцев, Н. Бунаков, Є. Ільїн, Я. Коменский, А. Макаренко, С. Розанов, Г. Рошаль, В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинський, С. Шацький, А. Нейлл, С. Френе, Р. Штейнер та ін.).

Особливий інтерес в аспекті театралізованої діяльності викликають праці, присвячені розвитку творчих здібностей дітей у театрально-ігровій діяльності (О. Аматьєва, В. Сілівон, Л. Фурміна), театралізованій діяльності дошкільників та молодших школярів (Л. Алексєєнко-Лемовська, Л. Артемова, М. Буркіна, Н. Водолага, Н. Іванова, М. Маханєва, О. Михальова, Л. Сєрих, С. Соломаха), формуванню зв'язного мовлення дітей засобами сюжетно-рольової гри (В. Захарченко), іграм-драматизаціям та театралізованим іграм (Н. Карпинська, В. Тютюник), формуванню творчої активності дітей в іграх за сюжетами літературних творів (Ю. Косенко), взаємозв'язку зображальної та театрально-ігрової діяльності в естетичном вихованні дітей (Е. Трусова). Також проблема впровадження театралізованої діяльності у навчальний процес вирішувалася і у межах навчання у ВНЗ: організація процесу навчання (О. М'ясникова) та самостійної роботи (А. Конишева) засобом драматизації, використання ігрових завдань з елементами драматизації (О. Гасконь), формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації (О. Дацьків), у майбутніх учителів німецької мови (М. Паустовська) та майбутніх учителів початкових класів (Л. Дубіна) засобами театральної педагогіки, драматизація як засіб розвитку комунікативних здібностей (В. Самарич) та як засіб формування комунікативної культури майбутніх педагогів (З. Побежімова).

Однак, незважаючи на наявну широку базу досліджень, проблема формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій засобом театралізованої діяльності не знайшла належного висвітлення у

чтобы вас услышали, увидели и т. д.? Значит, если приходится немного спускаться с пьедестала, то появляется «лев» (зеркало, рис. 4)?

Ю.: Да, и когда «приложением» быть не хочу, то приходится спускаться.

П.: Здесь присутствует противоречие. С одной стороны, происходит «капсулирование» своего потенциала, а с другой – есть потребность, чтобы воспринимали как реализованную, словом – «на пьедестале». Позиция «на пьедестале» символизирует для вас определенную самореализацию: «Я имею преимущество – я на высоте, а кто-то находится внизу». Сказанное наталкивает на вывод: чтобы не возникал «лев» лишь в зеркале (рис. 4), нужно расти личностно, внутренне.

Ю.: Это заставляет задуматься, это новый взгляд на вещи.

Данный фрагмент стенограммы психокоррекционной работы с протагонистом Ю. демонстрирует важность диалогического взаимодействия.

Представим сравнительную характеристику метода арт-терапии и метода АСПП (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика метода арт-терапевтии и метода АСПП (с использованием визуализированных средств)

Метод арт-терапии	Метод АСПП (с использованием визуализированных средств)
1. Ориентация на чувственно-эмоциональную сферу. 2. Обратная связь и интерпретации включая диалог считаются не обязательными. 3. Интерпретация осуществляется по законам герменевтики, опираясь на материализованное основание (рисунок). 4. Общая интерпретация психического содержания рисунка (форма, цвет, расположение, нажим и т.д.). 5. Ориентация приемов работы на сознательную сферу психики. 6. Определяется явное символическое содержание рисунка.	1. Ориентация на когнитивную сферу. 2. Методика построена на психодинамической парадигме, что реализует в любом прием АСПП диалог психолога с респондентом. 3. Процесс интерпретации предполагает равнозначность визуального и вербального, поведенческого материала. 4. Индивидуально неповторимая смысловая нагрузка рисунка познается с учетом полизначности архетипной символики. 5. Целостное познание психики субъекта в его сознательных и бессознательных проявлениях. 6. Выявление скрытых смыслов респондента.

Табл. 1 способствует уточнению методов арт-терапии в их отличии от методов АСПП при использовании сходных заданий. Арт-терапевтический метод ориентируется на визуализированную продукцию с детализацией каждого знака и символа, при общей их интерпритации. Работа практического психолога по методу АСПП опирается на диалог, в его подчиненности законам положительной дезинтеграции и вторичной интеграции на более высоком уровне психического развития субъекта с учетом всего предшествующего визуализированного и вербализированного материала. Сама по себе визуализация без диалогического взаимодействия и интерпретации является увлекательным занятием, но не более; за кадром остаются глубинные параметры личностной проблемы человека, которая познается в АСПП.

его экспликативных возможностях объективирует и выносит «на поверхность» (в осязаемую плоскость) лишь имплицитно заданную индивидуализированную сущность психического в свернутом виде, раскрытие которой зависит от профессионализма, проявляющегося в соотнесенности реплик психолога с внутренним порядком (континуальностью) феномена психического.

В методе АСПП используются сходные с арт-терапией техники: а) психорисунок – отдельный рисунок на заданную (психологом) или предложенную автором рисунка тему (например: «Одиночество», «Конфликт», «Человек под дождем»); б) общее рисование, при котором группа участников рисуют на одном листе (формата А3 или А1) собственные ощущения восприятия какой-то проблемы членами группы, настроение или познание участников (например: «Я до и Я после прохождения группы АСПП»); в) дополнительное рисование, когда рисунок передается по кругу, и каждый из участников продолжает дополнять рисунок или вносит коррективы в предыдущее изображение; г) психоанализ комплекса тематических рисунков (36 тем); д) работа с чужими рисунками, (например с картиной М. Рериха «Мадонна Лаборис» и др.) и др. [7–9]. Приведем фрагмент психокоррекционной работы с использованием неавторских рисунков.

Пример работы с использованием неавторских рисунков

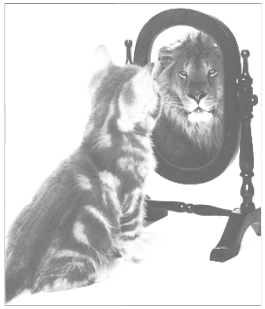


Рис. 4. Неавторский рисунок

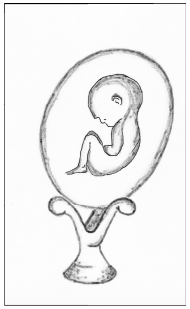


Рис. 5. Неавторский рисунок

Ю.: Этот рисунок (рис. 5) я выбрала потому, что мне это присуще – ребенок в утробе, в яйце.

П.: Вы себя так ощущаете, вы уже человек с высшим образованием?

Ю.: Может, не таким маленьким ребенком и не в такой утробе, но точно на этой подставочке – всегда на каком-то подиуме, как будто я украшение.

П.: Украшением вы были для отца?

Ю.: Для семьи в целом.

П.: Теперь вы будете так структурировать реальность, чтобы быть для кого-то украшением. Вы ведь не готовы к тому, чтобы это изменилось (указ. на рис. 5)?

Ю.: Вообще-то, да. У меня в семье патриархат и присутствует ощущение того, что женщина для мужчины является украшением, дополнением.

П.: Тогда представьте, что вы себя видите дополнением к кому-то и в результате можете не реализовать свой потенциал в достаточной степени. Если актуальной является такая «позиция дополнения», то почему вы боретесь за то,

методичній літературі. Тому об'єктом дослідження виступає театралізована діяльність, предметом – процес впровадження театралізованої діяльності у процес навчання лексики англійської мови у старших класах гімназій. Метою є виявлення ситуації щодо застосування театралізованої діяльності у процес навчання англійської мови у старших класах гімназій.

Під іншомовною театралізованою діяльністю учнів старшого шкільного віку ми розуміємо колективну за своєю природою, детально продуману, методично грамотно організовану діяльність іноземною мовою, що відтворюється через слово і включає елементи драматичної гри, рольової драматичної гри, сценічної гри, симуляції, режисерської гри, театрального проекту і самої театральної вистави, реалізується у творчій імпровізації або розігруванні готової п'єси, активізує резервні можливості учня, його пізнавальну активність, підвищує мотивацію, сприяє розвитку крос-культурної грамотності, набуттю іншомовних знань та формуванню мовних і мовленнєвих навичок і вмінь іноземною мовою.

З метою одержання відомостей про стан впровадження театралізованої діяльності у процес навчання англійської мови учнів старших класів гімназій і для визначення можливостей спланувати експериментальну програму навчання було проведено анкетування учнів 10-11 класів та опитування вчителів-предметників, які працюють у старших класах ЗОШ і профільних гімназіях. Анкетування проходило у вересні 2011-2012 навчального року. В анкетуванні взяло участь 150 вчителів Одеської, Миколаївської і Херсонської областей та 450 учнів старших класів шкіл м. Одеси, Миколаєва і Херсона. Учителям, які працюють з учнями старших класів, була запропонована анкета. Проаналізуємо результати анкетування.

Так, на пропозицію анкети визначити сутність поняття «театралізована діяльність» були одержані такі відповіді: правильно і повно визначили це поняття 42 % учителів: «це один із видів творчої діяльності, пов'язаний зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів»; 55 % респондентів дали неповну відповідь типу «театралізована діяльність - це діяльність, у якої має місце театралізована гра» (25 %) або «це діяльність, яка передбачає формування у дітей певних уявлень про театр і театральну термінологію» (15 %), або «це поєднання навчання і гри (8%), «це розігрування будь-якого художнього твору у вигляді сцен оповідань, цікавих розповідей, сюжетних картин» (7%); 3% учителів відмовилися відповідати.

Наступне запитання вимагало від вчителів назвати види театралізованих ігор. З'ясувалося, що лише 60% опитуваних назвали деякі види театралізованих ігор, такі як-от: режисерські ігри та ігри-драматизації (34%), інсценування (14%), імпровізації (7), ігри за сюжетами літературних творів (5 %). Решта опитуваних, 40 % вчителів, не змогли визначити види. На запитання «Чи використовуєте Ви театралізовану діяльність на уроках англійської мови? Якщо так, то назвіть для розвитку яких вмінь» позитивну відповідь дали 49% респондентів; 27% вчителів відповіли, що вони практично не працюють з театралізованими іграми тому, що такі ігри потребують багато часу на їх підготовку, а це не закладено у програмі; 24 % повідомили, що на уроках вони подекуди впроваджують театралізовані ігри, коли мають час, але це відбувається не дуже часто. Однак всі вчителі, які застосовують театралізовану діяльність, одностайно відповіли, що вона впроваджується їми

для розвитку вмінь монологічного та діалогічного мовлення. Жоден з респондентів не згадав про розвиток лексичних вмінь.

Аналіз відповідей на запитання «Які твори художньої літератури Ви вважаєте найбільш доцільними для театралізованої діяльності?» засвідчив, що 50% вчителів уважають, що краще за все для театралізованої діяльності підходять казки; для 28% респондентів - це короткі оповідання із знайомим сюжетом; 22% респондентів назвали п'єси.

На запитання «У чому Ви бачите переваги та недоліки впровадження театралізованої діяльності у процес уроку іноземної мови?» фахівці відзначили такі переваги впровадження театралізованої діяльності у процес уроку іноземної мови, як-от: відношення учнів до уроків іноземної мови кардинально змінилося, з'явився інтерес, бажання вчитися (47%), діти стали більше активно працювати на уроках англійської мови. Внаслідок цього вони почали краще володіти англійською мовою, більш вільно спілкуватися (20%), іншомовний словниковий запас учнів збільшився, а самі слова запам'ятовувалися більш міцно (10%), завдяки такої діяльності учні перестали почувати себе ніяково, відповідаючи іноземною мовою перед усім класом або висловлюючи власну думку під час обговорення певної теми (8%), діти почали більш толерантно відноситися до учнів, в яких іншомовні навички сформовані не на належному рівні (7%), успіхи у театралізованій діяльності на англійській мові допомагають учням і в навчанні інших предметів (5%), учні почали регулярно виконувати домашні завдання з англійської мови (3%).

Серед недоліків, які назвали вчителі, були такі: основний недолік – це нестача часу (якщо використовувати драматизацію на уроках, то учбова програма буде виконана не повністю (драматизація займає дуже багато часу)) (60% респондентів); втрата контролю над дисципліною в класі, адже подібні форми занять завжди викликають сплески емоцій, непередбачувані реакції дітей (20%); для реалізації навчання іноземній мові засобом театрального мистецтва потрібні особливі умови і учбові матеріали (наявність вільних аудиторій для репетицій, вільний час у вчителя і учнів, методичні матеріали для педагогів щодо застосування драматизації саме для навчання іноземній мові), яких у школі зазвичай бракує (10%); вчитель повинен витрачати свій вільний час на підготовку учнів до театралізованої вистави. У той же час вчитель не є професіоналом в області театрального мистецтва, не здатний пояснити і показати дітям, як зробити якісну постановку, тому повинен додатково ще й вчитися (10%). Що стосується запитання «Які види роботи для ознайомлення з новими лексичними одиницями Ви впроваджуєте під час уроку?», то з'ясувалося, що вчителі англійської мови впроваджують такі види роботи: переклад (70 %), наочна семантизація (20 %), тлумачення значення рідною мовою (5 %), використання дефініції (5 %).

Аналіз відповідей на сьоме запитання «За якими підручниками здійснюється навчання англійської мови у вашому навчальному закладі?» засвідчив, що найбільш використовуваними підручниками є навчально-методичні комплекси Британських видань (54 %), наприклад, "Matrix" (20 %), "Opportunities" (15 %), "First Certificate Expert" (10%), "Oxford team" (9%); 20 % респондентів назвали базовим підручник під редакцією В. Плахотник, Р. Мартинова "Англійська мова" (10, 11); 16 % вчителів виокремили підручник О. Карп'юк "English study" (10,11); решта опитуваних, 8,8% вчителів, відповіли, що це - підручник під редакцією Л. Калініної,

бессознательное лучше проявляется, когда мы менее себя контролируем. На рисование у Вас 20 минут».

Рис. 1. Реалистичный

Рис. 2. Символичный

Рис. 3. Портрет

Рисунки участники положили перед собой, интерпретация осуществлялась по желанию участников.

П.: Расскажите, где какой рисунок и последовательность их рисования?

К.: Сначала я рисовала свой реалистичный портрет, как я себя вижу. Вот это я, такая кудрявая (рис. 1). Потом рисовала портрет с закрытыми глазами, мне было легко, т.к. мелки оставляют следы и их можно нащупать (рис. 3). Когда рисовала, то представляла себя, открыв глаза, я приятно удивилась. На рисунке получилась сонной и очень реалистичной. В последнюю очередь рисовала символический портрет. Рисовала, так как поняла. Портрет (рис. 2) изобразила в виде двух ив – это волосы, сердечек – брови, бабочек – глаза, чайка – нос и бутона – губы.

П.: Давайте сравним эти два рисунка (рис. 1, 3). На этом рисунке (рис. 3) левый глаз со зрачком, а правый пустой. Можно предположить, что Вы чего-то не видите, или не хотите видеть.

К.: Можно.

П.: Бывает, что вы что–от упускает из виду?

К.: Да или не замечаю.

На этом работа с данными рисунками завершилась.

Данный арт-терапевтический метод с использованием символичного портрета протагониста интересен и может способствовать познанию психических противоречий и глубинных причин возникновения жизненных трудностей. Истоки психологической проблемы кроются в бессознательном, которое символично. Портрет (рис. 2) наполнен символами, содержит родительский архетип в виде двух деревьев, которые нарисованы как защита от внешних факторов. Рот изображен в виде бутона, возможно, что–то не проговаривается, блокирование собственного потенциал на определенное время (пока не распустится цветок). Гнездо на дереве как символ семейного очага демонстрируемого и вознесенного на крону дерева, что может свидетельствовать об условной ценности. Респондент наполнил данный рисунок индивидуально неповторимым смыслом, познать, который возможно при помощи диалога. Анализ очевидных факторов «…левый глаз со зрачком, а правый пустой» не продвигает к познанию личностного смысла. Сам рисунок в

Важной предпосылкой формирования профессионализма практического психолога является личностная психокоррекция, помогающая развивать способность к самокоррекции и использованию полученных знаний на практике, основой чего является осознание и преодоление личностных конфликтов и барьеров. Личностная откорректированность позволяет синтезировать психологические знания с жизненным опытом, использовать в профессиональных целях интуицию, способствует развитию способности быть эмоционально включенным в процесс и проявлять изобретательность, психологическую силу, а так же соблюдать профессиональную этику.

Начинающему психологу трудно овладеть перечисленными выше качествами без личностной коррекции. Студенты психологических специальностей имеют большое количество теоретических часов (лекции и семинары) и ограниченные возможности практических занятий (проведение тренингов). На данное время в подготовке практических психологов в вузах преобладает академизм и недостаточное владение современными методами психологической коррекции. Это чревато засильем тестовых методик, и отсутствием целостного подхода в понимании психики (в единстве сознательного и бессознательного). В какой-то степени это поощряет различного рода тренинговой бизнес. Без соответствующей методологии начинающему психологу трудно оценить опыт, которым делится практический психолог.

Многолетнее познание психодинамического подхода и непосредственное участие в групповой работе АСПП поставило проблему проведения сравнительного анализа опыта работы психологов иных направлений, с позиции психодинамической методологии.

Рассмотрим арт-терапевтические методы психологического воздействия. Проблема творчества, как отображение бессознательных тенденций, была поставлена в психоаналитической теории З. Фрейдом, К. Юнгом, О. Ранком и др. Исследователи связывали феномен творчества с бессознательной сферой субъекта и указывали на взаимосвязь с заблокированными, вытесненными переживаниями драматических событий, нереализованными желаниями и стремлениями, которые выражаются в символичных формах [8].

Термин «арт-терапия» был введен А. Хиллом, который утверждал, что творчество может осуществлять терапевтическое влияние на психику личности. Исследователь установил, что внутренне «Я» субъекта отображается в визуальных формах в процессе творчества [1]. Исследователь акцентирует внимание на создании необходимых условий для творчества и невмешательстве в процесс создания образов. Арт-терапевтический метод позволяет субъекту отреагировать драматические чувства «здесь и сейчас» и выразить их в адекватной, социально приемлимой форме. Психолог в данной работе исполняет поддерживающую функцию. Опосредованная психоаналитическая интерпретация используемая психологом способствует пониманию клиентом смысла созданных им образов [9]. Приведем пример данных работ.

Пример изотерапии (разновидность арт-терапии)

1. Психолог раздал группе по три альбомных листа и по пачке карандашей. «Вам надо нарисовать три своих портрета: 1. Реалистичный, 2. Символичный, 3. Выполненный закрытыми глазами. Позиция психолога:

І. Самойлюкевич "Across Cultures: The USA-Ukraine" (НМК для спеціалізованих шкіл та профільних класів) або підручник А. Несвіт «Англійська мова». На запитання «Чи містить підручник, на основі якого здійснюється навчання англійської мови, завдання пов'язані з використанням театралізованої діяльності?» було одержано такі відповіді: «так» - 20% респондентів, «ні» - 50% опитуваних, «дуже мало» - 30% вчителів.

Наступне запитання анкети вимагало від респондентів відповіді на запитання «Чи користуєтесь Ви додатковим методичним матеріалом щодо впровадження драматизації у процес навчання англійської мови?». Відповіді вчителів розподілилися таким чином: 70% вчителів відповіли, що вони не мають методичних матеріалів, схвалених МОН, молоді та спорту України, і тому не користуються; 20% вчителів відповіли, що користуються своїми методичними розробками чи розробками колег-методистів; 10% опитуваних залишили означене запитання без відповіді.

Отже, анкетування педагогів, які навчають старшокласників англійської мови, засвідчило, що переважна більшість учителів усвідомлює необхідність застосування театралізованої діяльності у процесі навчання іноземної мови як засобу інтенсифікації роботи, проте не всі респонденти чітко розуміють, як це реально впроваджувати у практику навчання. На жаль, результати анкетування показали, що використанню театралізованої діяльності не сприяє і зміст навчально-методичних матеріалів, тому що їх фактично не існує у вигляді методичного забезпечення процесу навчання. Цей факт підтверджується тим, що лише 12% опитуваних користуються методичними матеріалами, в яких існують розробки уроків з використанням певних видів театралізованої діяльності. Значна кількість учителів не використовують театралізовану діяльність, бо не мають готових методичних рекомендації для її впровадження.

У межах продовження експерименту було проведено анкетування учнів старших класів ЗОШ та гімназій і ліцеїв з метою визначення їх відношення до застосування театралізованої діяльності у навчальному процесі. Проаналізуємо одержані відповіді. Перше запитання анкети вимагало від респондентів підкреслити з поданих варіантів правильне визначення поняття «театралізована діяльність». За даними анкетування, 44% учнів відзначили правильну дефініцію: «театралізована діяльність – це один із видів творчої діяльності, пов'язаний зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів»; 46,5 % учнів підкреслили неправильну відповідь «театралізована діяльність - це діяльність, заснована на театралізованій грі»; 9,5% обрали помилкове визначення театралізованої діяльності: «театралізована діяльність – це підготовка театральної вистави».

На запитання «Як часто проводяться у Вас в школі театралізовані вистави на англійській мові?» було одержано такі відповіді: «часто» - 20 % учнів, «час від часу – 15 %, «рідко» - 50 %, «ніколи» - 15 %. Наступне запитання вимагало дати відповідь: «Чи застосовуються на уроках іноземної мови драматизація текстів чи театралізовані ігри?» Переважна кількість респондентів – 60% - відповіли негативно, позитивну відповідь дали 21% учнів, 19% опитуваних дали відповідь: «інколи».

Метою наступного запитання «Чи хотіли б Ви брати участь у театралізованій діяльності» було з'ясувати бажання самих учнів бути активними учасника театральної діяльності. Було одержано такі відповіді:

«так» - 85% учнів, «ні» - 10% учнів, «не знаю» - решта опитуваних (5%).

П'яте запитання передбачало визначити думку учнів, чи згодні вони, що театралізована діяльність може сприяти кращому і більш глибокому засвоєнню іноземної мови. З'ясувалось, що «згодні» - 87% опитуваних; 10% відповіли «ні»; 3% назвали варіант «не знаю».

Відповіді на запитання «Як Ви ставитесь до уроків англійської мови?» виявились такими: «це одна з моїх улюблених дисциплін» - 20 %; «мені цікаво, але уроки англійської мови не завжди приносять мені задоволення» - 40 %, «мені байдуже» - 20 %, інші 20% відповіли «мені не цікаво». Отже, зіставлення анкетних даних у формі відповідей засвідчило, що в більшості учнів виникли труднощі з визначенням поняття «театралізована діяльність», проте вони розуміють сутність цієї діяльності, вона їм подобається, і більшість учнів згодні брати участь в неї, вважаючи, що уроки стануть більш цікавими та будуть сприяти кращому і більш глибокому засвоєнню іноземної мови. Таким чином, дані опитування свідчать про усвідомлення вчителями і учнями необхідності впровадження театралізованої діяльності у процес навчання іноземної мови і про їх бажання на практиці застосовувати цей вид роботи, що сприятиме інтенсифікації процесу навчання і підвищенню пізнавальної активності і мотивації учнів до вивчення іноземних мов.

Відтак, виникає необхідність розробки методичної системи, яка передбачала б формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій засобом театралізованої діяльності.

УДК: 371.315.6

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Прокоф'єва Марина Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Провідними напрямами поступу, які, визначаючи загальносвітові тенденції розвитку освіти XXI ст., забезпечать подальший прогрес сучасної цивілізації, є гуманізація і гуманітаризація освіти, формування єдиного освітнього простору в Європі, перехід до інноваційного навчання і безперервної освіти. Ставши новітніми орієнтирами освітньої політики України, ці тенденції спричинили комплекс вимог до професійних і особистісних якостей педагога та обумовили необхідність переорієнтації педагогічної освіти на виховання фахівця нової генерації.

На законодавчому рівні нові підходи до професійної підготовки майбутніх освітян знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), законах України "Про освіту" (1999 р.), "Про вищу освіту" (2002 р.), Державній програмі "Вчитель" (2002 р.). У цих та інших нормативних актах наголошується на необхідності підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, зорієнтованого на особистість дитини, здатного до захисту її інтересів, розвитку і збереження її індивідуальності, спроможного до ефективної професійної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки.

умений и профессиональной интуиции, умения гармонизировать сознательную и бессознательную сферы, способность осуществлять четкое руководство, и в то же время обеспечивать спонтанность и непроизвольность поведения респондента» [9, с. 10]. Профессианализм глубинного психолога предполагает владение теоретико-методологическими основами психодинамической теорией и соответствующей методологии, личностную откорректированность, способность к креативности в построении диалогического взаимодействия адекватного индивидуальной неповторимости личностной проблемы субъекта.

Понятие «практическая психология» происходит от слова «практика», что означает материальную, чувственно-предметную, целенаправленную деятельность человека, целю, которой является преобразование природных и социальных объектов, и выступает основой познания [9]. Практическая психология реализует специфические теоретические знания, которые в работе психолога обозначаются профессиональной интуицией. Личностная психокоррекция позволяет овладеть профессиональным инструментарием работы и обрести опыт психокоррекционной практики, способствующей интеграции знаний в целостную систему мировосприятия психолога-практика. Результатом практической психологии является рефлексивные знания, способствующее развитию социально-перцептивного интеллекта и возможность самоанализа [7; 9].

Продуктивная психокоррекционная работа предусматривает обеспечение: психологической защищенности респондента, которая задается принципами функционирования группы (принятие, безоценочность, спонтанность и непроизвольность и др.); последовательность и завершенность рассматриваемой проблемы; многоуровневость процесса в соответствии с требованиями положительной дезинтеграции и вторичной интеграции на более высоком уровни развития психики субъекта.

Г. С. Абрамова, Т. А. Верняева, А. А. Крылов, А. И. Юрьев указывают на важные личностные качества практического психолога:

1. Нравственные качества: доброжелательность, уважительное отношение к людям, чуткость, отзывчивость, альтруистичность, гуманность, интеллигентность;
2. Коммуникативные качества: умение понимать других людей и психологически корректно воздействовать на них;
3. Эмоциональные проявления личности: непринужденность, естественность и искренность в общении, устойчивость к стрессу, эмоциональная стабильность, способность к сопереживанию;
4. К волевым качествам психолога относятся настойчивость, терпеливость, самообладание;

К. А. Рамуль относит к необходимым чертам личности практического психолога следующее:

1) энтузиазм по отношению к работе и ее задачам;
2) прилежание – способности и наклонности к продолжительному и усидчивому труду;
3) дисциплинированность;
4) способность к критике и самокритике;
5) беспристрастие;
6) умение ладить с людьми [3, с. 126].

Литература

1. Вертгеймер М. Динамика и логика продуктивного мышления / М. Вертгеймер // Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – С.5-26.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости /З. И. Калмыкова. – М.: Просвещение,1999. – 619 с.
4. Кузьмина Р. И. Психология интеллекта, творчества, одаренности в персоналиях. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2012. – 285 с.
5. Спиридонов В. Ф. Закономерности онтогенетического развития продуктивного мышления / В. Ф. Спиридонов // Вестник МГУ. –1994. сер. 14; Психология. – 1994. – № 2. – С. 13-24.
6. Spiridonov V. F. The Role Of Heuristic Devices In The Development Of Processes In Resolving a Creative Task. V. F. Spiridonov // Journal of Russian and East European Psychology. – March-April 1997. – Vol. 35. – № 2. – P. 66-78.
7. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Владос, 2000. – 320 с.
8. Щебланова Е. И. Возможности прогноза развития способностей и достижений одаренных пятиклассников / Е. И. Щебланова // Материала IV Международної науково-практичної конференції. – Ч. 1. 21-25 вересня 2011 р. – м. Алушта, АР Крим. – С.56-61.

УДК 159.964

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА С ПОЗИЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО ПСИХОЛОГА

Бекетова Екатерина Сергеевна,
аспирант кафедры психологии
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Повышение уровня профессионального мастерства в области практической психологии является одной из важнейших проблем начинающего психолога, восполнить, которую можно участвуя в семинарах, симпозиумах, конференциях и т.д. Адекватное восприятие психологом предлагаемого на конференциях диагностико-методологического инструментария и понимание феномена психического напрямую зависит от его дальнейшего профессионального становления.

Целью исследования является раскрытие проблемы профессионализма путем сопоставления психодинамической теории с другими подходами, включая анализ эмпирического материала.

Изложение основного материала. Заявленная проблема изучалась нами исходя из психодинамической парадигмы, разработанной академиком НАПН Украины Т. С. Яценко. Данный подход отличается целостностью познания психики субъекта (в ее сознательных и бессознательных проявлениях); направленностью на познание феномена психического в его индивидуальной неповторимости; упорядоченностью противоречивых тенденций в соответствии с логикой сознательного и логикой бессознательного.

Психодинамический подход предопределяет профессионализм практического психолога, а именно: «развитие социально-перцептивных

Особлива увага сьогодні приділяється професіоналізму фахівця з початкової освіти: його професійним знанням, умінням, педагогічній культурі, особистісному та професійному розвитку й саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності у цілому присвячені наукові розробки Н. Бібік, В. Бондаря, Н. Глузман, Н. Кічук, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Особливої актуальності сьогодні набуває питання формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. Проведений аналіз (Є. Барбіна, І. Богданова, О. Борзенкова, В. Гриньова, К. Дурай-Новакова, Е. Карпова, Н. Кічук, А. Линенко, О. Мороз та ін.). свідчить про значну увагу дослідників до питання обґрунтування критеріїв і показників ефективності професійного навчання. Не заперечуючи доцільності й інформативності означених критеріїв у цілому, ми вважаємо, що вони мають загальний характер і не дозволяють повною мірою виявити специфіку сформованості саме готовності вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

Мета статті полягає у визначенні критеріїв та рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз і узагальнення відповідних підходів із загальнонаукових джерел, педагогіки вищої школи, дидактики дозволяє робити висновок про досить значну складність визначення поняття „готовність майбутнього вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів", яку ми розуміємо як систему, тобто як безліч взаємодіючих між собою елементів, які мають ту чи іншу впорядкованість і володіють відносно стійкою єдністю, що характеризується внутрішньою цілісністю, яка виражається у відносній автономності поведінки та / або існування.

Опираючись на наукові дослідження, ми виділяємо такі складові готовності майбутнього вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, як особистісна готовність, науково-теоретична та практична готовність.

Особистісна готовність передбачає сукупність власних якостей і здібностей особистості, спрямованих в майбутньому на ефективну педагогічну діяльність, науково-теоретична – наявність відповідного обсягу психолого-педагогічних, фундаментальних, методичних знань у світлі особистісної орієнтації й технологізації навчального процесу, а практична – наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок для ефективного впровадження диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів – це складне, динамічне, цілісне особистісне утворення, що представляє єдність мотиваційно-ціннісного, змістово-гностичного, процесуального, дослідницько-рефлексивного компонентів, професійних якостей і здібностей, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують результативність виховання, освіти і навчання молодших школярів.

Виходячи з вищесказаного, ми виокремили компоненти, розробили

критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, визначили їх показники та індикатори, виділили та охарактеризували рівні готовності.

До *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності студентів ми відносимо: сформованість мотивації до забезпечення диференційованого підходу у навчанні молодших школярів, розвиненість гуманістичної спрямованості, показником якої є світоглядні установки, ціннісні орієнтації, педагогічні цінності.

Наступним компонентом, який ми вирізняємо у структурі готовності майбутнього вчителя до реалізації диференційованого підходу у навчанні молодших школярів, є *змістово-гностичний компонент*, до складових якого включаємо володіння системними знаннями про диференціацію навчання, розвиненість професійно-педагогічної свідомості, мислення. Оцінювання сформованості змістово-гностичного компонента передбачає визначення результатів ефективності та якості засвоєних студентами теоретичних знань соціально-історичних передумов та теоретико-педагогічних аспектів виникнення та перспективного розвитку ідеї диференціації в освіті; сутності диференціації освіти (процесуальний аспект, результативний аспект); основних підходів до проблеми вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів та їх груп: класифікація та характеристика вивчення особистості дітей; їх індивідуально-психологічні особливості, шляхи виокремлення особливостей учнів та їх теоретичне обґрунтування; основних засобів, видів, способів, методів, технологій реалізації диференційованого підходу в навчанні; проблем і труднощів реалізації даного підходу.

Далі у структурі готовності майбутнього вчителя до реалізації диференційованого підходу у навчанні молодших школярів вирізняємо *процесуальний компонент*, складниками якого вважаємо інтегративні вміння, набуті студентами у процесі теоретичної та практичної підготовки під час опанування змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін, самостійної діяльності у період педагогічних практик: оперативно розробляти зміст диференційованого навчання, його методичне забезпечення; встановлювати рівень розвитку пізнавальних можливостей і здібностей учнів; виділяти індивідуально-психологічні особливості учнів; реалізовувати принцип диференційованого підходу в процесі спільної творчої діяльності вчителя та учня; володіти комплексом інформативних методик, що дозволяють реалізовувати диференційований підхід; застосовувати методики виявлення рівнів розвитку учнів; співвідносити теоретичний стан проблеми диференційованого навчання з практичним; використовувати творчий стиль діяльності при реалізації диференційованого підходу; використовувати основні форми, методи, засоби реалізації диференційованого підходу; використовувати нові технологічні методи перевірки і оцінки знань учнів в умовах диференційованого підходу. Критерієм компоненту є якість оволодіння системою умінь у сфері реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

Рефлексивно-оцінний компонент визначається ступенем формування у студентів умінь аналізувати навчально-виховний процес в дидактичному, психологічному, методичному аспектах з урахуванням реалізації диференційованого підходу; регулярно свідомо здійснювати рефлексивну діяльність; проводити коригування власної діяльності; передбачає

решением задач логического типа, особенно тех, в которых им был хорошо знаком или материал (числа, геометрические фигуры, конкретные предметы), или операции (анализ признаков геометрических фигур, продолжение последовательности чисел с определенной закономерностью чередования и др.). Задачи, требующие исключительно внутреннего плана действий, установления сложных отношений, перестановки и комбинирования простых элементов, перебора вариантов, решались на первых порах с большим трудом.

В контрольном эксперименте сравнивалась экспериментальная и контрольная группы по творческому мышлению (метод Торранса). В таблице приведены сравнительные результаты углового преобразования Фишера.

Таблица 4

Угловое преобразование Фишера (компьютерный вариант)

	Эксперимент	Контроль	Коэффициенты	Ф*	Р
Всего человек	12	13	–	–	–
Оригинальность	7	2	1,738; 0,806	2,328	0,01
Разработанность	9	4	2,094; 1,178	2,294	0,01
Творческое мышление	8	3	1,910; 0,666	2,260	0,01

Вывод. В процессе формирующего эксперимента обращалось внимание на эмоциональное состояние школьников: заметно были представлены эмоции интереса и догадки др. Вычисление Ф*-критерия выявило достоверное увеличение творческого мышления детей: коэффициент Ф*находился в зоне значимости при Р=0.01. Подход к решению семи видов задач стал более гибким. Дети были более самостоятельными в способах нахождения и использования вспомогательных приемов и средств, заметно улучшилось решение задач, требующих оперирования внутренним планом действия, возросла изобретательность учащихся в способах обозначения элементов задачи и их отношений.

Таким образом, формирование эвристического мышления школьников повышет их творческий потенциал, а следовательно, и одаренность.

Резюме. Установлено, что у пятиклассников, имеющих IQ = 110–120, креативное мышление разобщено с интеллектом. Показано, что новообразованием в умственном развитии детей является эвристическое мышление, становление которого ускоряет развитие продуктивного мышления, а следовательно, и одаренности. **Ключевые слова**: ученик 5 класса, интеллект, продуктивное мышление, эвристики.

Резюме. Встановлено, що у п'ятикласників з IQ = 110–120 творче мислення роз'єднано з інтелектом. Показано, що новоутворенням у психічному розвитку дітей цього віку є евристичне мислення, становлення якого прискорює розвиток продуктивного мислення і, отже, обдарованості. **Ключові слова**: учень 5 класу (п'ятикласник), інтелект, продуктивне мислення, евристика.

Summary. It is found that creative thinking of the 5th graders with IQ scores from 110 to 120 disunited with intelligence. It is shown that heuristic thinking is the new formation of students' intellectual development. It's formation facilitates to the acceleration of productive thinking and, consequently, intellectual giftedness. **Keywords:** intelligence, productive thinking, heuristic thinking, 5th grade students.

	Во дворе гуляли куры и собаки. Мальчик посчитал их лапы, получилось 10 лап. Сколько могло быть кур и сколько собак?
4. Придумывание способов обозначения схематизации и символизации различных отношений.	Вырази схематически отношения, в которых находятся: город, поселок, Деревня.
	Лето, зима, солдат, сержант, весна, осень.
	Солдат, сержант, офицер
5. Установление сходства и соответствия	Какое слово "лишнее" и почему? а) лошадь, корова, волк, кошка, собака; б) молоко, масло, сало, сливки, простокваша
	Какое слово "лишнее" и почему? а) лошадь, корова, волк, кошка, собака; б) сон, нос, сом, кот, мак.
	Придумай свои пары предметов, как предметы в следующих парах: Колесо-машина. Машина-шофер, топор-дерево.
6. Активный перебор вариантов отношений	Нарисуй отдельно простые фигуры, из которых состоит эта фигура:
	Одна часть ребят вашего класса пошла в лес, а другая – на реку. Оля не пошла ни в лес, ни на реку. Учится ли Оля в вашем классе?
7. Найти закономерности	1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8
	Напиши хотя бы одно следующее число в каждой последовательности чисел: а) 15, 20, 25, 30, ... б) 3, 6, 12, 24, 48, ... в) 1, 2, 1, 1, 3, 1, ...

При подборе задач мы придерживались следующих принципов:

1) задачи должны были соответствовать возможностям учащихся;

2) быть близкими жизненному опыту ребенка и содержать элемент новизны, необычности формулировки, нестандартности решения;

3) стимулировать самостоятельность и способствовать раскрытию творческой индивидуальности.

По результатам исследования, было выявлено, что немалые затруднения вызвала у детей задачи, не требовавшая выполнения арифметических действий, а требующих сообразительность. Самыми трудными в формирующем эксперименте оказались задачи на установление пространственных отношений. Наиболее успешно дети справлялись с

систематичність моніторингу знань, умінь, навичок студентів; аналіз и корекцію змісту та технології, форм, методів, методики викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Інтегральну готовність майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів було визначено за такими складовими узагальненими показниками (табл. 1):

Дані показники в реальному навчальному процесі не ізольовані один від одного, а взаємопов'язані у різних можливих поєднаннях.

На основі аналізу наукової літератури, специфіки професійної діяльності вчителя початкової школи та вимог до особистості сучасного вчителя були визначені рівні, які характеризують сформованість основних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів: адаптаційний, елементарний, частково-пошуковий, творчо-дослідницький. Рівні готовності майбутніх учителів початкових класів представлено в табл. 2.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Сформованість мотивації до реалізації диференційованого підходу в навчанні	Розвиненість, міцність, стійкість, осмисленість мотивів професійно-педагогічної діяльності
Змістово-гностичний	Володіння системними знаннями про диференціацію навчання	Повнота, цілісність, глибина, системність психолого-педагогічних знань
Процесуальний	Якість оволодіння системою умінь у сфері реалізації диференційованого підходу	Комплексність, систематичність, гнучкість, самостійність педагогічних умінь з реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів
Рефлексивно-оцінний	Здатність до педагогічної рефлексії діяльності щодо реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів	Адекватність, якість, надситуативність, діалектичність умінь і навичок самоаналізу, самоконтролю, саморегулювання

Таблиця 2

Характеристика рівнів готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів

Рівні	Показники
Сформованість мотивації до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів	
Творчо-дослідницький	Студент має стійке бажання розв'язувати психолого-педагогічні проблеми; у студента відзначається гармонійність зовнішньої й внутрішньої мотивації забезпечувати диференційований підхід в навчанні молодших школярів; позитивне ставлення до навколишньої дійсності; мислення категоріями успіху; усвідомлення особливостей реалізації гуманістичних цінностей у власному житті та професійній діяльності. Проявляється інтерес до вирішення всіх типів задач. Проявляється активність, самостійність, зацікавленість як у процесі вибору задачі, так і в процесі її вирішення.
Частково-пошуковий	Студент виявляє сталий інтерес до педагогічної професії; має стійке бажання розв'язувати психолого-педагогічні проблеми; студент виявляє сталість і незалежність вияву гуманістичних цінностей, закріпленість їх у тактиці й стратегії життя і професійної діяльності; постійно демонструє позитивне ставлення до навколишньої дійсності й мислення категоріями успіху; у студента сформовані загальнолюдські духовно-моральні цінності.
Елементарний	Студент виявляє інтерес до педагогічної професії, бажання розв'язувати психолого-педагогічні проблеми; виявляє позитивне ставлення до навколишньої дійсності, намагається мислити категоріями успіху; частково налаштований на реалізацію диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.
Адаптаційний	Усвідомлення необхідності придбання теоретичних знань у досліджуваній області як засобу вирішення професійно-педагогічних завдань і завдань. На цьому рівні у студента майже відсутня мотивація до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. Недостатньо розвинена гуманістична спрямованість.
Володіння системними знаннями про диференціацію навчання	
Творчо-дослідницький	Студент виявляє індивідуальну активність та сталий інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; отримання теоретичних знань із прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; глибоко володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність і закономірності психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, провідних чинників, умов та механізмів навчання молодших школярів; виявляє здатність до поєднання суперечностей; уміння системно осмислювати педагогічні явища та ситуації; здатність швидко продукувати велику кількість ідей; здатність

Таблица 2

Результаты констатирующего эксперимента

Ранговые корреляции	Rs (p = 0.01)	Выводы
IQ – креативное мышление	= - 0,091	Креативность не связана с IQ
Продуктивное творчество – креативное мышление	= - 0,052	Репродуктивное творчество

На основании корреляционного анализа можно заключить, что у детей исследованной выборки креативность и интеллект разъединены. Это может быть тогда, когда интеллект превышает интеллектуальный порог (115-120), обнаруженный П. Торрансом, что, по-видимому, и наблюдается в нашем случае. Отсутствие корреляции между творческой продуктивностью и креативностью показывает, что продуктивное мышление у детей выборки является в большей степени репродуктивным, а творческое мышление надо развивать. Анализ литературы позволяет составить мнение, что продуктивное мышление становится творческим после формирования у детей эвристического мышления, которое провоцирует инсайт, и которое заключается не в появлении каких-то новых механизмов, а в подготовке средств для творчества [7]. Был продуман подход к формирующему эксперименту – применение Дункеровских задач при специальной подаче их методами синектики и маевтики.

Формирующий эксперимент проводился с каждым человеком экспериментальной группой индивидуально (12 человек). Предлагалось 7 типов задач (Таблица 3).

Таблица 3

Примеры заданий на развитие эвристического мышления

Тип задачи	Содержание задачи
1. Оперирование понятиями: все, некоторые, отдельные	В доме живут Коля и Наташа. Около дома гуляет только Наташа. Где Коля?
	Пианино – музыкальный инструмент. У Ивановых есть музыкальный инструмент. Какой?
2. Установление временных, пространственных и функциональных отношений.	У Толи на 8 яблок больше, чем у Оли. Сколько яблок должен Толя отдать Оле, чтобы яблок у них стало поровну?
	Лена подарила несколько открыток подруге, и у нее осталось столько же. Потом она подарила брату половину оставшихся. Брат получил 5. Сколько открыток было у Лены:
3. Комбинаторные действия	Как отмерить 1 л воды, если есть кружки 5 л и 2 л?
	Петя, Коля и Вася хотят сесть на скамейку. Как можно их рассадить? Сколько всевозможных вариантов посадки ты можешь указать?

предназначенного для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта.

Анализ интеллекта детей по IQ показал, что в опыте участвовали потенциально одаренные дети. Испытуемые имели высокие показатели интеллекта: почти у всех он составлял от 110 до 120%. В таблице 1 приведены данные диагностики продуктивного и творческого мышления (креативности), что позволило нам сопоставить их с помощью коэффициентов ранговой корреляции.

Таблица 1

Результаты опыта констатирующего эксперимента: IQ, продуктивное мышление, творчество

Код ребёнка	Полных лет	IQ	Оригиналь-ность	Разрабо-танность	R (ранг) творчество	R (ранг) мышление
1	11	111	15	56	24	15,5
2	11	111	14	53	22,5	19
3	10	114	11	31	95	5
4	11	112	10	33	11,5	5
5	10	112	9	50	20	5
6	11	117	11	19	3	11,5
7	11	116	9	23	4	5
8	11	116	6	20	1	11,5
9	11	113	11	18	2	15,5
10	10	115	12	40	16,5	5
11	10	110	13	29	11,5	11,5
12	11	112	9	24	5	15,5
13	11	115	10	35	13	21,5
14	11	114	10	46	19	23,5
15	11	114	16	59	25	11,5
16	12	112	11	24	6	21,5
17	11	114	13	26	8	25
18	10	120	11	37	14	11.5
19	10	115	16	21	7	19
20	11	110	13	54	22,5	5
21	11	111	7	46	18	5
22	10	118	12	39	15	15,5
23	11	110	11	41	16,5	19
24	11	–	12	31	11,5	5
25	11	118	15	48	21	23,5

Данные коэффициентов корреляций приведены в табл. 2.

	швидко переключатися та знаходити нестандартні рішення. Наявний фонд знань з проблеми доповнюється за рахунок знань міждисциплінарного характеру, що сприяють цілісному сприйняттю даної проблеми.
Частково-пошуковий	Фонд знань включає в себе не тільки факти, а й поняття, гіпотези, концепції. При описі проблеми факти перекладаються на мову педагогічних понять, і на цій основі вирішуються задачі. Студент усвідомлює важливість та виявляє сталий інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; виявляє інтерес до поглиблення вже отриманих теоретичних знань із прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; виявляє здатність до поєднання суперечностей; уміння системно осмислювати педагогічні явища та ситуації; глибоко володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність, закономірності психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, провідних чинників, умов та механізмів навчання та виховання молодших школярів. Студент відповідає правильно, достатньо обґрунтовано. Вміє самостійно аналізувати, робити висновки.
Елементарний	Студент усвідомлює важливість та виявляє інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність і закономірності психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, провідних чинників, умов та механізмів навчання молодших школярів. Студент відповідає правильно, але недостатньо обґрунтовано. Вміє аналізувати, робити висновки за допомогою інструкцій викладача. Характерно знання індивідуальних особливостей учнів, що роблять істотний вплив на успішність навчання, а також можливостей їх урахування та формування при здійсненні диференційованого підходу.
Адаптаційний	Знання являє собою опис фактів, не переведених на мову педагогічних категорій. Знання про індивідуально-типологічні особливості учнів носять розрізнений характер. Вирішуються задачі «за зразком». Робляться спроби постановки задач на основі власних знань в області досліджуваної проблеми. Завдання, пов'язані з перенесенням методолого-теоретичних знань на методико-технологічні, вирішуються слабо.
Якість оволодіння системою умінь у сфері реалізації диференційованого підходу	
Творчо-дослідницький	Ступінь оволодіння виражена яскраво. Охоче і продуктивно продукує нові ідеї в області реалізації диференційованого навчання. Використовує педагогічні технології і поєднує їх елементи з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів. Студент виявляє творчу активність у проектуванні навчально-виховного процесу на засадах диференційованого підходу, використовуючи прогресивний педагогічний досвід з проблеми; вільно підбирає форми, методи, прийоми

	диференційованого навчання у початковій школі; виявляє систематичність та послідовність педагогічних дій, творчий підхід у розв'язанні виявлених проблем; нестандартність рівень і дій; варіативність і змішуваність дій залежно від умов, обставин; незалежність від зовнішнього керівництва, потреба лише в консультативній допомозі.
Частково-пошуковий	Використання засобів, форм, методів, педагогічних технологій носить стійкий характер. Майбутній фахівець в достатній мірі здатний визначати динаміку навчальної діяльності школярів, виявляє систематичність та послідовність педагогічних дій, творчий підхід у розв'язанні виявлених проблем. Роль викладача – інструктивна.
Елементарний	У студента достатньо сформовані вміння проектувати навчально-виховний процес на диференційованого підходу, підбирати оптимальні форми, методи, прийоми для реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. Студент володіє вміннями конструювати навчальні матеріали, засоби навчання, засоби надання допомоги при диференційованому навчанні, а також розробляти фрагменти уроків на основі врахування і формування індивідуально-типологічних особливостей учнів.
Адаптаційний	Використання засобів, форм, методів, педагогічних технологій носить неефективний і непланомірний характер. Слабо визначає динаміку навчальної діяльності школярів. Великі труднощі викликають моменти, пов'язані з контрольно-корекційною функцією. Студент потребує організаційно-методичної допомоги.
Здатність до педагогічної рефлексії діяльності щодо реалізації	
Творчо-дослідницький	Спрямованість своєї діяльності на рефлексію, саморозвиток, акумулювання професійного досвіду впровадження особистісно зорієнтованого навчання в початкову освіту.
Частково-пошуковий	Ступінь оволодіння середня. Студент здатний в деяких випадках прогнозувати результати взаємодії з учнем. Навчальні ситуації, пов'язані з елементами новизни і творчості, що вимагають передбачення, аргументації, нестандартних рішень, в цілому утруднень не викликають.
Елементарний	Позитивне ставлення до саморозвитку та самовдосконалення своєї професійної діяльності.
Адаптаційний	Ступінь оволодіння мінімальна. Відсутнє педагогічне передбачення, прогнозування результатів взаємодії вчителя і учня.

Висновки. Відповідно до мети і завдань нашого дослідження, на основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури визначено й обґрунтовано основні критерії та показники сформованості готовності вчителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. Ступень обґрунтованості критеріїв і показників сформованості кожного компонента готовності є підставою для таких її рівнів

ученик получает средства для преодоления своих затруднений, что приводит к изменению плана решения. Выявленные особенности использования эвристик (простота усвоения, характерное изменение структуры решения в результате их появления и т. д.) позволяют утверждать, что возрастной промежуток от 14 до 16 лет является «сензитивным» для становления аналитических эвристик. Именно в этот период происходит качественный скачок в их развитии, что находит свое отражение в результатах эксперимента Спиридонова В. Ф.

Таким образом, в младшем школьном возрасте продуктивное мышление не является по-настоящему таковым. Анализ литературы, и прежде всего, работ В. Ф. Спиридонова, показал, что продуктивное мышление 11-летнего школьника (пятиклассника) нельзя считать творческим, поскольку он не способен к эвристическому мышлению. Про одаренность к эвристическому мышлению не может быть речи, так как эта способность является не генетическим, а культурным приобретением. Таким образом, по-настоящему одаренный человек, т. е. творчески одаренный, может появиться только после появления у него в мыслительном арсенале различных эвристик.

Однако можно ли ускорить процесс формирования эвристического мышления? Это уже педагогический вопрос, на который может дать ответ педагогический эксперимент.

Изложение основного материала. Несмотря на то, что в настоящее время известны эвристические приемы и методы стимулирования мышления (маевтика, синектика, мозговой штурм и др.), большинство из них не ориентировано на использование в массовой школе. Однако, следуя логике Л. С. Выготского, о том, что учение идет впереди развития, можно ожидать подтверждения выдвинутой нами гипотезы о возможности формирования эвристик. Таким образом, можно сказать, что в младшем школьном возрасте происходит становление психических новообразований – новых форм психической саморегуляции, новых систем связей, свойств личности, ее способностей, что знаменует сдвиг в умственном развитии.

Мышление выступает как интеллектуальная способность к самостоятельному приобретению знаний, как общая способность к учению, а развитие продуктивного мышления происходит за счет увеличения творческой его составляющей.

Становление новообразований приведет к значительному расширению возможностей творческого мышления, которому становятся доступны целые классы проблемных ситуаций, с которыми он не мог справиться ранее. Применение новых средств открывает перед человеком возможность сначала стихийно, а затем все более и более целенаправленно улучшать результаты своего творческого мышления, увеличивая его эффективность [7].

Среди эвристических задач известны две. Одна – *загадки-ситуации с эвристической подсказкой.* Вторая – *«дункеровские» задачи с проговариванием поиска решения.*

Констатирующий эксперимент был проведен в 5 классе, в эксперименте участвовало 25 учащихся.

Диагностика праводилась на определение свойтсв: IQ детей по методу Ф. Гудинаф; продуктивное мышление (методика «Рисунок»); творческое мышление по Торренсу. *Методами статистического анализа* являлись: корреляционный анализ и угловое преобразование – Ф*-критерий,

репродуктивного мышления [1]. К. Дункер предложил для развития творческого мышления способ решения задач [4].

Современный психолог *Е. П. Ильин,* на основании обширного анализа литературы, установил, что основным показателем продуктивного мышления является мыслительная деятельность, опосредованная величиной коэффициента интеллекта, творческостью (креативность), а также мотивацией [2], что является триадой потенциальной одаренности американского исследователя одаренности Дж. Рензулли [4].

Л. С. Выготский указывал, что обязательным атрибутом продуктивного мышления является участие в этом процессе эмоциональной сферы. О эмоциональных состояниях – интеллектуальных чувствах – писали *Рибо, Тиченер, Джемс*. «Интерес», названный *Б. И. Додоновым,* «чувством интереса» стимулирует творческую деятельность. У *С. Л. Рубинштейна* «интерес» – это избирательное, эмоционально окрашенное отношение человека к действительности. *И. А. Васильев* указывал, что большое значение в случае решения задач является эмоция «догадки». *Н. Д. Левитов* относил к интеллектуальным эмоциям «чувство уверенности-сомнения». *К. Изард* описывал появление «удивления» как эмоционального состояния при резком изменении ситуаций. Отечественный психол0г *А. Л. Галин* выделил стадии творческого процесса и предложил схему участия в нем эмоций и чувств [2].

Н. А. Менчинская отмечает противоречивую взаимосвязь в этом процессе продуктивных и репродуктивных моментов, зависимость их удельного веса от степени знакомости задач и подчеркивает, что как бы ни была знакома задача, мышление хотя и становится привычным, но не превращается в акт памяти, и более того – установка на припоминание мешает решению В работах *З. И. Калмыковой* специально изучался вопрос о влиянии обучения на продуктивное мышление, рассчитанного главным образом на развитие репродуктивную функцию при «жестком» управлении этим процессом. Был сделан вывод о том, что для развития продуктивного мышления требуется широкое использование проблемных ситуаций, *специальное формирование эвристических приемов* и т. д. [4].

В 1997 году *Спиридонов В. Ф.* подтвердил вывод З. И. Калмыковой о том, что эвристическое мышление школьников является неотъемлемой составляющей характеристики индивидуальности человека. По данным Спиридовнова В. Ф, до 11 лет испытуемый еще не может решить загадку-ситуацию. Процент правильных решений неуклонно увеличивается к 16 годам. Причем, до 16 лет введение в экспериментальную ситуацию аналитических эвристик не оказывает влияния на эффективность процесса решения. Процент правильных ответов остается равным нулю. В случае подсказки со стороны экспериментатора испытуемый в состоянии адекватно реагировать на появление эвристики (он отвечает на вопросы, пытается выполнить то, к чему его призывают), но совершенно не способен ни самостоятельно использовать предложенное средство для анализа проблемной ситуации, ни даже долго следовать указаниям извне, а эвристика в начале опыты ему только мешает. Спиридонов В. Ф. сделал вывод о присутствии в этом возрасте некоторого количества эвристических средств, которые дают возможность детям в целом ряде случаев самостоятельно решать загадки-ситуации. Однако как по разнообразию эвристик, так и по способу их применения мышление в 11 лет остается еще весьма несовершенным. *Подсказка* в значительной мере изменяет течение мыслительного процесса:

у студентів – майбутніх учителів початкових класів: адаптаційний, елементарний, частково-пошуковий, творчо-дослідницький.

Подальші розвідки будуть спрямовані на визначення педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

Резюме. У статті висвітлено проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. Розглянуто сутність поняття "готовність вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів". Охарактеризовано критерії та показники, визначено рівні готовності. **Ключові слова:** готовність реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, критерії та рівні готовності.

Резюме. В статье рассматривается проблема формирования готовности будущих учителей начальных классов к реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников. Рассмотрена сущность понятия "готовность учителя начальных классов к реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников". Охарактеризованы критерии и показатели, определены уровни готовности. **Ключевые слова:** готовность к реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников, критерии и уровни готовности.

Summary. The problem of formation of readiness for future primary school teachers to implement a differentiated approach in teaching younger students is solved in the article. The essence of the concept of "the readiness of primary school teachers to implement a differentiated approach in teaching younger students" ia analyzed. Described criteria and indicators defined levels of readiness. **Keywords:** readiness to implement a differentiated approach in teaching younger students, criteria and levels of readiness.

Література

1. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія] / Н.А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. – 407 с.

2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.

3. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О.Г.Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко – К.: ІЗМН, 1997. – 168 с.

4. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1–6.

5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: [монографія] / Л.О. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.

УДК 378-052.009.12

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Чвала Марина Станиславовна,
аспирантка кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта)

Постановка проблемы. Цель современного высшего образования заключается не столько в передаче знаний студентам, сколько в создании благоприятных условий, способствующих самоопределению и самореализации личности. Для обеспечения собственной успешности выпускнику необходимо не только владеть знаниями, умениями, приобретёнными во время обучения в вузе, но и уметь учиться: определять проблему, искать пути решения, находить необходимую для этого информацию, самосовершенствоваться, развивать личностные качества.

Современное профессиональное образование не может дать студентам представление о конкуренции в сфере социальной и профессиональной самореализации, перечень действий, которые необходимо предпринимать в ней. Высшее учебное заведение не может полностью сформировать у студентов модель их дальнейшей профессиональной деятельности, способность синтезировать приобретённые знания, умения при поисках решений нестандартных задач, научить комбинировать новый способ решения на основе имеющихся элементов.

Общество предъявляет всё возрастающие требования к духовному миру человека, разносторонности его развития, широте квалификации, творческому потенциалу работников, их умению успешно решать разнообразные задачи в условиях жёсткой конкуренции.

В этих условиях обозначилась необходимость не только расширения масштабов подготовки специалистов, но и формирования их конкурентоспособности.

Анализ исследований и публикаций. Вопросу конкурентоспособности будущих специалистов уделяли внимание в своих трудах Л. В. Ампилогова, В. И. Андреев, А. П. Тряпицына, С. А. Хазова; раскрыта суть понятия „конкурентоспособность специалистов" (М. Портер, Ю. В. Тарануха, Д. В. Чернилевський, С. А. Хазова и др.); рассмотрены особенности развития конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении (А. А. Ангеловский, С. А. Борисенко, О. В. Ковалев и др.); изучены проблемы трудоустройства выпускников и их факторы (Р. Л. Кричевский и др.).

Ю. В. Тарануха под конкурентоспособностью работника понимает набор качеств индивида, определяющий степень соответствия личностных, профессионально-функциональных, организационных и других характеристик субъекта требованиям работодателей и степень защищённости от перераспределения этого рынка в пользу других объектов. М. Портер конкурентоспособность профессионала связывает с его востребованностью и мобильностью на рынке труда, возможностью многовариантного использования [4, с. 74]. По определению С. А. Хазовой конкурентоспособность специалиста – это интегративная характеристика,

образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. Караганды, 2009. 46 с.

2. Paul Arblaster. A History of the Low Countries. Palgrave Essential Histories Series New York: Palgrave Macmillan, 2006. 298 pp. ISBN 1-4039-4828-3.

3. J. C. H. Blom and E. Lamberts, eds. History of the Low Countries (1999). Jonathan Israel. The Dutch Republic: Its Rise, Greatness, and Fall 1477—1806 (1995).

4. J. A. Kossmann-Putto and E. H. Kossmann. The Low Countries: History of the Northern and Southern Netherlands (1987).

5. Christophe de Voogd. Geschiedenis van Nederland. Arena Amsterdam, 2000. 368 pp. ISBN 90-6974-367-1.

УДК: 370.12:378.

ПРОДУКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ИНДИКАТОР ОДАРЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Кузьмина Р. И.,
доктор биологических наук, профессор кафедры психологии,
РВУЗ «Инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Актуальность проблемы. Проблема формирования продуктивного мышления учащихся в процессе обучения всегда была одной из центральных в отечественной и зарубежной педагогике и психологии. Её разработкой занимались А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, С. JI. Рубинштейн, О. К. Тихомиров и др., за рубежом – М. Вертгеймер, К. Дункер.

Существующие программы и учебники предоставляют учителю большие возможности для развития мышления учащихся. Однако если логические действия учащихся при современном обучении развиваются достаточно активно и к пятому классу уже у многих имеется теоретическое мышление, то развитие их умственной инициативы, эвристических элементов мышления значительно отстают [3]. Между тем, в результате развития продуктивного мышления происходит становление психических новообразований – новых связей, новых форм психической саморегуляции личности, ее способностей, что обеспечивает сдвиг в умственном развитии ребенка [4–6].

Хотя возрастная специфика взаимосвязей между компонентнами общей одаренности изучена пока недостаточно [8], можно совершенно обоснованно утверждать, что раннее становление продуктивного мышления непосредственно связано с одаренностью и является ее индикатором. Так, А. В. Хуторской предложил методику развития одаренности через продуктивное мывшление [7].

Целью работы являлось теоретически обосновать и экспериментально показать, что продуктивное мышление является индикатором потенциальной одаренности пятиклассника.

Анализ литературы. Наиболее глубоко продуктивное творчество младшего школьника изучали представители гештальтпсихологии Макс Вертгеймер и Карл Дункер. В продуктивном мыслительном процессе М. Вертгеймер выделил последовательные стадии и отметил скачкообразность мыслительного процесса, осуществляемого подсознательно – без адекватного отражения в слове. Он считал, что осознание найденного субъектом решения, его проверка и логическое обоснование осуществляются на основе

In general, all schools in the Netherlands observe a summer holiday, and several weeks of one or two-week holidays during the year. Also schools are closed during public holidays. Academic terms only exist at the tertiary education level. Institutions are free to divide their year, but it is most commonly organized into four quadmesters.

The summer holiday lasts six weeks in elementary school, and starts and ends in different weeks for the northern, middle and southern provinces to avoid all families to go on vacation simultaneously. For the seven-week summer holidays of all high schools, the same system applies. Universities have longer holidays (about 2 months, but this may include re-examinations) and usually start the year in late August or early September. The summer holiday is followed by a one-week autumn holiday in the second half of October at all levels except for most research universities. At elementary and high school levels, the week depends on the north/middle/south division also used around the summer holidays. There is a two-week Christmas holiday that includes New Year's in the second half of December, and a one-week spring holiday in the second half of February (around Carnival). The last school holiday of the year is a one- or two-week May holiday around 30 April (Queen's Day); sometimes including Ascension Day. Easter does not have a week of holiday, schools are only closed on Good Friday and Easter Monday. The summer holiday dates are compulsory, the other dates are government recommendations and can be changed by each school, as long as the right number of weeks is observed.

Conclusions. The Dutch system of education is unique to a certain degree due to its ethnicity and traditionality. It is stable and gives high results and outcomes. In future it is necessary to analyse the model of teaching foreign languages in the Netherlands and to make parallels with that of Ukraine. Consequently it is possible to work out the special algorithm of teasing the Ukrainian system of education towards the European and World standards.

Резюме. В статті проаналізовано педагогічні засади організація системи навчання та виховання в королівстві Нідерланди. Наведено класифікацію навчальних закладів в Голландії, зроблено акцент на їх функціональному призначенні. Досліджено позитивні риси системи освіти Нідерландів та виділено напрямки інтеграції цих процесів до вітчизняного освітнього простору. **Ключові слова:** королівство Нідерланди, система освіти, освітні заклади

Резюме. В статье проанализированы педагогические аспекты организации системы обучения и воспитания в королевстве Нидерланды. Приведена классификация учебных заведений в Голландии, сделан акцент на их функциональном назначении. Исследованы положительные черты системы образования Нидерландов и выделены направления интеграции этих процессов в отечественное образовательное пространство. **Ключевые слова:** королевство Нидерланды, система образования, образовательные учреждения.

Summary. Pedagogical aspects of educational system in the Netherlands are analysed in the article. The classification of the educational establishments in Holland is given. The stress on their functions is put. The positive traits of the educational system of the Netherlands are investigated and the directions of their integration to national educational environment are singled out. **Keywords:** the Netherlands, educational system, educational establishments.

References

1. Жетписбаева Б. А. Теоретико-методологические основы полиязычного

которая обеспечивает высокий профессиональный статус, высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, стабильный высокий спрос на профессиональные услуги (востребованность); она определяется характерными чертами личности специалиста и высоким уровнем его профессиональной деятельности, наличием у специалиста некоторых надпрофессиональных характеристик, способствующих, при остальных равных или почти равных условиях, более эффективной реализации себя в социуме [5, с. 5]. В. И. Андреев рассматривает характеристики, необходимые для обеспечения конкурентоспособности личности. Среди них: высокий уровень работоспособности; стремление к качественному конечному результату; стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности; творческое отношение к делу; стремление к профессиональному самосовершенствованию; способность к принятию ответственных решений; коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству; способность к быстрому освоению нового дела; способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию [2, с. 118-119]. Под конкурентоспособностью профессионала будем понимать востребованность специалиста: наличие у него необходимых знаний, умений, навыков, личностных качеств, мотивации и готовности к успешной деятельности в определенной области, компетентности с одной стороны и наличие спроса на специалиста на рынке труда – с другой. Конкурентоспособность специалиста определяется спектром его способностей, уровнем их развитости и состоянием их ресурсов, необходимых для того, чтобы ликвидировать эффективными решениями поток проблем лучше (с большей эффективностью), чем другие специалисты среды.

Целью данной статьи является характеристика специалистов, в которых нуждается общество, нахождение решения существующих проблем в подготовке конкурентоспособных специалистов.

Изложение основного материала. Целью образования является достижение современного уровня качества и доступности, реформирование содержания и методов обучения, развитие духовной культуры граждан страны, подготовка конкурентоспособных специалистов и их интеграция в мировое сообщество. Формирование конкурентоспособности будущих специалистов является одной из важнейших проблем высших учебных заведений в период развития системы высшего образования Украины. Известный экономист Лестер Туроу говорил о том, что знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку всё остальное выпадает из уравнения конкуренции, но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов. Современное общество испытывает потребность в конкурентоспособных кадрах с развитыми профессионально ориентированными знаниями и умениями, необходимыми для решения широкого спектра задач; с такими личностными качествами, как ответственность, исполнительность, самостоятельность, уверенность в себе, коммуникабельность, целеустремлённость, познавательная активность. Необходимы специалисты с развитым творческим мышлением, которые имеют широкий профессиональный кругозор, организаторские способности; способны из огромного объёма информации отобрать лишь необходимую для решения поставленных задач; постоянно повышают свой профессиональный и культурный уровень, умеют работать в команде и стремятся к достижению

успеха. Эти требования общества позволяют вузам работать над формированием у студентов в процессе обучения необходимых качеств, умений, которые позволят выпускникам быть конкурентоспособными на рынке труда.

Современные студенты понимают необходимость саморазвития, повышения своих знаний, но, даже обладая хорошими знаниями, невозможно устроиться на желаемую работу, если не изучать существующий рынок труда и не выполнять те требования, которые диктует рыночная экономика. Студенты часто сталкиваются с трудностями при поиске работы или при направлении на практику. Это подтверждает тот факт, что современный рынок выпускников вузов нуждается в изучении, выявлении и развитии у студентов факторов обеспечения своей конкурентоспособности. Актуальными становятся такие проблемы как конкурентоориентированность студентов и умение самостоятельно способствовать обеспечению собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Студентам ещё на начальных курсах необходимо чётко представлять, для чего они обучаются в вузе, к чему стремятся, чего хотят достичь, чтобы в процессе обучения приобретать не только основные знания, умения, но и дополнительные; развивать качества, необходимые для дальнейшей работы в процессе самосовершенствования. Поэтому им необходимо иметь представление о том, какими знаниями, умениями, качествами они должен обладать при окончании обучения. В свою очередь высшему учебному заведению необходимо создать перечень профессиональных характеристик выпускника, создавать условия, для их формирования у студентов. Этот перечень позволит учащимся контролировать процесс своего развития, продолжать обучение на более качественном уровне, даст представление о конечном результате, в котором каждый из них заинтересован. Формирование конкурентоспособности – это сложный процесс, который протекает поэтапно. Необходимо продумать пути качественного формирования необходимых знаний, умений, личностных качеств студентов на каждом из этапов. Формирование конкурентоспособности у студентов – не только необходимо для соответствия специалистов требованиям рынка и получения высокооплачиваемой работы, но и важно для внутреннего развития личности, основанной на росте уровня понимания, как внутренних мотивов, так и совершаемых поступков. Понимание себя – это необходимое условие успеха и в профессиональной деятельности, и в личностном становлении. По мнению ряда исследователей конкурентоспособность специалиста ассоциируется с достижением успеха как в профессиональной деятельности, так и в личной. Считаем, что необходимым условием для формирования конкурентоспособной личности является уверенность в своих силах. Студенты должны уделять внимание следующим требованиям работодателей: инициатива, творческое мышление, расширение кругозора, развитие личностных качеств и способностей, ориентация на успех, стрессоустойчивость, готовность к сложным ситуациям, терпение, заинтересованность в достижении поставленных целей, планирование деятельности, работа в команде, уровень профессиональной компетентности и эффективности работника.

Высшее учебное заведение сможет помочь студентам в достижении гармонии во взаимоотношениях с работодателем, если само образование перейдёт в самообразование, воспитание – в самосовершенствование, а

oriented learning path") emphasizes vocational training and prepares for vocational training at the mbo level of tertiary education. Praktijkonderwijs (literally, "practical education") mainly consists of vocational training. It is tailored to pupils who would otherwise not be able to obtain a vmbo-diploma. This form of on-the-job training is aimed at allowing pupils to enter the job market directly. At all of these levels, Leerwegondersteunend onderwijs (literally, "learning path supporting education") is offered, which is intended for pupils with educational or behavioural problems. These pupils are taught in small classes by specialized teachers. Secondary education, which begins at the age of 12 and, as of 2008, is compulsory until the age of 18, is offered at several levels. The two programmes of general education that lead to higher education are havo (five years) and vwo (six years). Pupils are enrolled according to their ability, and although vwo is more rigorous, both havo and vwo can be characterised as selective types of secondary education. The havo diploma is the minimum requirement for admission to hbo (universities of applied sciences). The vwo curriculum prepares pupils for university, and only the vwo diploma grants access to wo (research universities). The first three years of both havo and vwo are called the basisvorming (literally, "basic forming"). All pupils follow the same subjects: languages, mathematics, history, arts and sciences. The last two years of havo and the last three years of vwo are referred to as the second phase (tweede fase), or upper secondary education. This part of the educational programme allows for differentiation by means of subject clusters that are denoted "profiles" (profielen). A profile is a set of different subjects that will make up for the largest part of the pupil's timetable. It emphasizes a specific area of study in which the pupil specializes. Compared to the havo route, the difficulty level of the profiles at the vwo is higher, and lasts three years instead of two. Pupils pick one of four profiles towards the end of their third year: Cultuur en Maatschappij (C&M; literally, "culture and society") emphasizes arts and foreign languages (French, German and less frequently Spanish, Russian, Arabic and Turkish). In the province of Friesland, West Frisian is also taught. The mathematics classes focus on statistics and stochastics. This profile prepares for artistic and cultural training. Economie en Maatschappij (E&M; literally, "economy and society") emphasizes social sciences, economics, and history. The mathematics classes focus on statistics and stochastics. This profile prepares for management and business administration. Natuur en Gezondheid (N&G; literally, "nature and health") emphasizes biology and natural sciences. The mathematics classes focus on algebra, geometry and calculus. This profile is necessary to attend medical training. Natuur en Techniek (N&T; literally, "nature and technology") emphasizes natural sciences. The mathematics classes focus on algebra, geometry and calculus. This profile is necessary to attend technological and natural science training.

Because each profile is designed to prepare pupils for certain areas of study at the tertiary level, some hbo and wo studies require a specific profile because of specific basic knowledge is required. One for example cannot study engineering without having attained a certificate in physics at the secondary educational level. Aside from the subjects in the profile, the curriculum is composed of a compulsory segment that includes Dutch, English and some minor subjects, and a free choice segment in which pupils can choose two or more subjects from other profiles. Picking particular subjects in the free curriculum space can result in multiple profiles, especially the profiles N&G and N&T that overlap for a large part.

attending elementary education, Dutch children (by that time usually 12 years old) go directly to high school (voortgezet onderwijs; literally, "continued education"). Informed by the advice of the elementary school and the results of the Cito test, a choice is made for either vmbo, havo or vwo by the pupil and its parents. When it is not clear which type of secondary education best suits a pupil, or if the parents insist their child can handle a higher level of education than what was recommended to them, there is an orientation year for both vmbo/havo and havo/vwo to determine this. At the end of the year, the pupil will continue in the normal curriculum of either level. For havo/vwo, there is an additional second orientation year when inconclusive. A high school can offer one or more levels of education, at one or multiple locations. A focus on (financial) efficiency has led to more centralization, with large schools that offer education on all or most educational levels.

Since the Dutch educational system does not have middle schools or junior high schools, the first year of all levels in Dutch high schools is referred to as the brugklas (literally, bridge class), as it connects the elementary school system to the secondary education system. During this year, pupils will gradually learn to cope with the differences between school systems, such as dealing with an increased personal responsibility.

It is possible for pupils who have attained the vmbo diploma to attend the final two years of havo level education and sit the havo exam, and for pupils with a havo diploma to attend the final two years of vwo level education and sit the vwo exam. The underlying rationale is that this grants pupils access to a more advanced level of higher education. This system acts as a safety net to diminish the negative effects of a child's immaturity or lack of self-knowledge. For example, when a bright pupil was sent to vmbo because it was unmotivated but later discovered its potential or has acquired the desire to achieve better, the pupil can still attain a higher level by moving on to havo. Most schools do require a particular grade average to ensure the pupil is capable of handling the increased study load and higher difficulty level.

Aside from moving up, there is also a system in place where pupils can be demoted to a lower level of education. When for example a pupil has entered secondary education at a level it cannot cope with, or when it lacks the interest to spend effort on its education resulting in poor grades, it can be sent from vwo to havo, from havo to vmbo, and from any level of vmbo to a lower level of vmbo. The vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs; literally, "preparatory middle-level applied education") education lasts four years, from the age of twelve to sixteen. It combines vocational training with theoretical education in languages, mathematics, history, arts and sciences. Sixty percent of students nationally are enrolled in vmbo. Students can choose between four different levels of vmbo that differ in the ratio of practical vocational training and theoretical education. Not all levels are necessarily taught in the same high school. Theoretische leerweg (vmbo-tl; literally, "theoretical learning path") has the largest share of theoretical education. It prepares for middle management and the mbo level of tertiary education, and allows students to resume vocational training at havo level. It was previously known as "mavo". Gemengde leerweg (vmbo-gl; literally, "mixed learning path") is in between vmbo-tl and vmbo-kl. Kaderberoepsgerichte Leerweg (vmbo-kl; literally; "middle management-oriented learning path") is composed of an equal amount of theoretical education and vocational training. It prepares for middle management and vocational training at the mbo level of tertiary education. Basisberoepsgerichte Leerweg (vmbo-bb; literally; "basic profession-

развитие – в развитие студентами творческой составляющей своей личности.

Выводы. В высших учебных заведениях необходимо изменение характера педагогического воздействия. Преподаватель-практик должен стать консультантом, который будет делиться опытом, направлять студентов в поиске решений поставленных задач, знакомить со спецификой их будущей профессиональной деятельности.

Студентам необходимо организовать процесс самосовершенствования себя как профессионала: освоить принципы обучения в вузе; разработать и применять техники работы над собой; составить подробный план своей деятельности на выбранный промежуток времени и придерживаться его; анализировать неудачи и делать выводы для их устранения в дальнейшем; развиваться в различных направлениях, чтобы представлять интерес и ценность в глазах окружающих.

Деятельность специалиста направлена на решение последовательно расположенных во времени проблем, организующих общий поток проблем, требующих эффективных решений для поддержки определенного некоторой целью процесса в системе реального времени (бизнес – процесса, производственного процесса и т. д.). По своей сути проблемы являются тормозящими моментами (преградами) на пути развития этого процесса. Деятельность специалиста направлена на ликвидацию этих проблем путём нахождения эффективных способов их решений с использованием всех доступных ему ресурсов. Для успешного решения возникающих проблем необходимо использовать следующие виды деятельности: формализационная деятельность, конструктивная деятельность, исполнительская деятельность. Формализационная деятельность направлена на выделение из среды действующих в проблеме объектов, анализ свойств с оценкой их ресурсов и связей. В реальной среде может быть представлена на различных носителях в виде проектов (моделей) в различных формах и видах, например, в вербальном, образно-визуальном, математическом представлении. Конструктивная деятельность, направленная на поиск путей решения проблемы, выражающаяся в построении определенного конструкта организации ресурсообменного взаимодействия объектов, ведущих к цели. В реальную среду представляется в виде способов, методов, технологий, алгоритмов, различных руководств по организации целенаправленного эффективного взаимодействия объектов (действующих в проблеме). Исполнительская деятельность направлена на реализацию проекта (внедрения модели) в среду с помощью разработанного (конструкта) технологии, ведущая к достижению цели, т. е. к ликвидации проблемы.

Резюме. Статья посвящена проблеме подготовки конкурентоспособных специалистов в вузе. Современное общество предъявляет всё возрастающие требования к подготовке студентов. Высшие учебные заведения не в полной мере используют свой потенциал для подготовки конкурентоспособных специалистов, не могут полностью сформировать в сознании обучающихся модель их будущей реальной деятельности. Автором дана характеристика специалистов, в которых нуждается общество. В этой статье говорится о необходимости нахождение решения существующих проблем в подготовке конкурентоспособных специалистов, предлагаются пути их решения.
Ключевые слова: конкурентоспособность, специалист, самосовершенствование, профессиональная деятельность.

Резюме. Стаття присвячена проблемі підготовки конкурентноздатних фахівців у внз. Сучасне суспільство пред'являє зростаючі вимоги до підготовки студентів. Вищі навчальні заклади не повною мірою використовують свій потенціал для підготовки конкурентноздатних фахівців, не можуть повністю сформувати у свідомості тих, що навчаються, модель їх майбутньої реальної діяльності. Автором дана характеристика фахівців, яких потребує суспільство. У цій статті говориться о необхідності знаходження рішення існуючих проблем у підготовці конкурентноздатних фахівців, пропонуються шляхи їх вирішення. **Ключові слова:** конкурентноздатність, фахівець, самовдосконалення, професійна діяльність.

Summary. The article is sanctified to the problem of the competitive specialists preparation in higher educational institution. Modern society produces increasing requirements to the preparation of students. The higher educational institutions not to use a full the potential for preparation of the competitive specialists, can not fully form in consciousness of student the model of their future real activity. The author gives the characteristic of experts which the society need. There is talked about a necessity the decision of existing problems in preparation of the competitive experts, offered the ways of their decision in the article. **Keywords:** competitiveness, expert, self-improvement, professional work.

Литература

1. Агеева Н. Г. Справочник по конкуренции и конкурентоспособности: Учеб. пособие / Н. Г. Агеева. – Курган: Изд-во КГУ, 2002. – 121 с.

2. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.

3. Воронов А. А. Конкуренция в XXI веке / А. А. Воронов. – 2001. – N 5 (60). – С. 16–24.

4. Актуальные вопросы использования инновационных технологий в образовательном процессе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Нижний Тагил, Россия, 28–29 янв. 2011 г.) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад.; [редкол.: Л. Е. Егорова, М. В. Мащенко]. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2011. – 184 с.

5. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: Монография / С. А. Хазова, Адыгейский государственный университет. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2011. – 370 с.

6. Нуриев Н. К. Диагностика уровня конкурентоспособности специалиста [Электронный ресурс] / Н. К. Нуриев. – Казань: Казанский государственный технологический университет, 2005. – С. 201–204. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v8_i1/pdf/8.pdf

rely on their own funds, but they are highly uncommon in the Netherlands, to the extent that even the Dutch monarchs have traditionally attended special or public schools. Public schools are controlled by local governments. Special schools are controlled by a school board and are typically based on a particular religion; those that assume equality between religions are known as general-special schools. These differences are present in all levels of education.

As a result, there can be Catholic, Protestant, Jewish and Muslim elementary schools, high schools, and universities. A special school can reject applications of pupils whose parents or caretakers disagree with the school's educational philosophy, but this is uncommon. In practice, there is little difference between special schools and public schools, except in traditionally religious areas of the Dutch Bible Belt. All school types (public, special and private) are under the jurisdiction of a government body called Inspectie van het Onderwijs (Inspection of Education, also known as Onderwijsinspectie) that can demand a school to change its educational policy and quality at the risk of closure.

In elementary and high schools, pupils are assessed annually by a team of teachers who determine whether they advanced enough to move on to the next grade. Since forcing a pupil to retake the year (blijven zitten; literally, "stay seated") has a profound impact on the pupil's life in terms of social contacts and remaining in the educational system longer, this decision is not taken lightly and mechanisms are in place to avert retaking years, such as remedial teaching and other forms of guidance. As a result, retaking a year is uncommon, but it happens more often in elementary schools than in high schools because there are fewer negative consequences at a younger age. Gifted children are sometimes granted the opportunity to skip an entire year, yet this happens rarely and usually happens in elementary schools.

Between the ages of four to twelve, children attend elementary school (basisschool; literally, "basis school"). This school has eight grades, called groep 1 (group 1) through groep 8. School attendance is compulsory from group 2 (at age five), but almost all children commence school at age four (in group 1). Groups 1 and 2 used to be held in a separate institution akin to kindergarten(kleuterschool; literally, "toddler's school"), until it was merged with elementary schools in 1985. From group 3 on, children will learn how to read, write and do arithmetics. Most schools teach English in groups 7 and 8, although some start as early as group 4. In group 8 the vast majority of schools administer an aptitude test called the Cito Eindtoets Basisonderwijs (literally, "Cito final test primary education", often abbreviated to Citotoets (Cito test), developed by the Centraal instituut voor toetsontwikkeling (Central Institute for test development)), which is designed to recommend the type of secondary education best suited for a pupil. In recent years this test has gained authority, but the recommendation of the group 8 teacher along with the opinion of the pupil and its parents remain a crucial factor in choosing the right form of secondary education.

The Cito test is not mandatory; some schools instead administer the Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau ("Dutch intelligence test for educational level", usually abbreviated to NIO-toets) or the Schooleindonderzoek ("School final test").

A considerable number of elementary schools are based on a particular educational philosophy, for instance the Montessori Method, Pestalozzi Plan, Dalton Plan, Jena Plan, or Freinet. Most of these are public schools, but some special schools also base themselves on one of these educational philosophies. After

7. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: [монографія] / Н.О. Ткачова. — Луганськ: ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво „Каравела", 2006. — 300 с.

PEDAGOGICAL CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE NETHERLANDS

Yenygen Dmitriy Victorowich,
candidate of pedagogical sciences, assisstant professor
Crimean Humanitarian University

The problem. Modern state of foreign education in Ukraine demands straightforward changes in the system of Ukrainian education. The processes of world integration and globalisation of education are actual for our country today. That's why today it is necessary to analyse experience of foreign countries in the sphere of teaching and learning languages and to make conclusions for remake of our system.

Analyses of investigations and publications. Nowadays there are such research in this sphere held:

theory and practice of distance language teaching

teaching languages in British universities

multicultural foreign languages learning in the USA and others.

But, the state of investigation of the problem is not full. Namely it is necessary to analyse the foreign education systems of different countries.

The aim of the article is to analyse pedagogical premonitions of the system of education in the Netherlands..

The main body. Education in the Netherlands is characterized by division: education is oriented toward the needs and background of the pupil. Education is divided over schools for different age groups, some of which are divided in streams for different educational levels. Schools are furthermore divided in public, special (religious), and general-special (neutral) schools, although there are also a few private schools. The Dutch grading scale runs from 1 (very poor) to 10 (outstanding).

The Programme for International Student Assessment (PISA), coordinated by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), ranks the education in the Netherlands as the 9th best in the world as of 2008, being significantly higher than the OECD average.

Educational policy is coordinated by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science with the municipal governments.

Compulsory education (leerplicht) in the Netherlands starts at the age of five, although in practice, most schools accept children from the age of four. From the age of sixteen there is a partial compulsory education (partiële leerplicht), meaning a pupil must attend some form of education for at least two days a week. Compulsory education ends for pupils age eighteen and up or when they get a degree.

Public, special (religious), and general-special (neutral) schools are government-financed, receiving equal financial support from the government if certain criteria are met. Although they are officially free of charge, these schools may ask for a parental contribution (ouderbijdrage). Private schools

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ОКРУГОВ УКРАИНЫ В НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

Шушара Татьяна Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Республиканского высшего учебного заведения
«Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. К началу XIX века в Украине, которая входила в состав Российской империи, уже сложилась система образования, которая имела свою структуру, цели, задачи, однако с развитием общества, экономики, политики с перестановками в правящих кругах страны к началу XIX назрела острая необходимость в реорганизации всей системы образования.

Анализ последних исследований. На разных этапах становления системы образования в Украине деятельность учебных округов, ее отдельные аспекты, рассматривались в роботах Н.Антонца, Л.Вовк, Н.Демьяненко, Н.Евтуха, Т.Завгородней, А.Ивановой, В.Кремня, Д.Коржова, И.Малинко, В.Майбороды, О.Сидоренко, Л.Смоловар, О.Сухомлинской, В.Тригубенко, С.Филоненко, Н.Ярмаченко и др., которые считаем основой исследования деятельности Харьковского, Одесского, Киевского учебных округов в XIX - начала XX столетие.

Цель статьи – выявить предпосылки, повлиявшие на создание учебных округов Украины в XIX - начале XX столетия.

Результаты исследования. К началу XIX века в Украине, которая входила в состав Российской империи, уже сложилась система образования, которая имела свою структуру, цели, задачи, однако с развитием общества, экономики, политики с перестановками в правящих кругах страны к началу XIX назрела острая необходимость в реорганизации всей системы образования.

Однако, что бы выделить основные предпосылки создания учебных округов Украины, необходимо понять в каком состоянии находилось образование накануне XIX века [2].

Во 2-й половине XVI века произошли изменения в государственно-административном положении значительной части украинских земель. Воспользовавшись ослаблением Великого княжества Литовского, принимавшего с 1558 г. участие в многолетней войне с Россией, правящие круги Польши взяли курс на захват всех украинских земель. Весной 1569 г. в состав Польского королевства были включены Волынское, Подляшское, Киевское, Брацлавское воеводства. Согласно Люблинской унии 1569 г. Польское королевство и Великое княжество Литовское объединились в одно государство – Речь Посполитую. Последняя продолжила войну с Россией, что усиливало недовольство широких народных масс, в частности Белоруссии и Украины, тяготевших к России [2].

С целью упрочения своих общественно-политических и экономических позиций, украинские феодалы переходили в католичество и ополячивались. Одновременно польские власти, при участии украинских магнатов, усиленно проводили полонизацию, насаждали католицизм. Часть высшего православного духовенства в соответствии с Брестской унией 1596 г. провозгласила объединение Православной Церкви на территории Речи Посполитой (в нее входила большая часть Украины и Белоруссии) с католической под главенством папы римского. Польские магнаты, шляхта, и

католическое духовенство пренебрегали национальными традициями украинского народа, тормозили развитие украинского языка, культуры и образования. Таким образом, усиливались национальный и религиозный гнет и бесправие народных масс. Усилия польских властей были направлены также на ослабление стремлений украинского и белорусского народов к воссоединению их с русским народом [1].

Несмотря на то, что феодально-крепостнический и национально-религиозный гнет был тормозом экономического и культурного развития украинского народа, во 2-й половине XVI в. и особенно в 1-й половине XVII в. в Украине получили дальнейшее развитие города как центры ремесла и торговли, усиливались экономические связи между отдельными землями, возникали предпосылки для образования единого внутреннего, т.е. национального рынка. Продолжался процесс развития украинской народности, росло национальное сознание украинского народа, развивалась украинская культура [1].

Для борьбы против иноземного гнета, национальных и религиозных притеснений городское население (частично и сельское) в XVI-XVII вв. организовывалось в братства. Последние открывали школы, типографии, вокруг которых объединялись культурные силы. В конце XVI – начале XVII в. братские школы возникли во Львове (1585), в Киеве (1615), Луцке (1620), Виннице, Немирове, Каменец-Подольском и некоторых других городах. Преподавание в этих учебных заведениях велось на родном языке. Значительное внимание уделялось изучению греческого, а позже латинского и польского языков (грамматике, риторике, пиитике). Кроме того, изучались арифметика, астрономия, музыка и богословие [2].

По типу обучения Львовская школа соответствовала западноевропейскому училищу среднего типа. В планы школы входило расширение школьной программы до предметов высшего цикла – философии и теологии, однако в середине XVII века школа была закрыта [2].

По инициативе братства было создано множество школ элементарного и повышенно-элементарного уровня, как в крупных городах так и в мелких населенных пунктах. Их создание отражало широкую заинтересованность в распространении грамотности, исходившую не от церкви, а от трудовых низов, что было качественно новым явлением.

Распространению просвещения способствовало возникновение в Украине во II половине XVI в. книгопечатания. Первая типография была открыта И.Федоровым во Львове, в ней изданы в 1574 г. «Апостол» и «Букварь». В 1578 г. основана Острожская типография, позднее ее оборудования перешло к Львовской братской типографии. К середине XVII в. в Украине насчитывалось 25 типографий в 17 городах и селах: в Киеве – Киево-Печерская типография, типографии Т.Вербицкого и С.Соболя, во Львове – М.Слезки и А.Желиборского, Черниговская типография.

Львовское Успенское братство известно тем, что продолжало традиции Ивана Федорова. Оно развернуло книгоиздательство и обеспечило распространение книг в Украине и за ее пределами.

В 1585 году братство основало школу, которая должна была со временем перерасти в высшее учебное заведение.

В 1632 году путем объединения Киевской братской школы и Лаврской школы было создано первое высшее учебное заведение в Украине – Киево-

освіти, що є методологічним підґрунтям дослідження контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. **Ключові поняття**: контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів, поліпарадигмальність, поліпідхідність, рефлексивна парадигма освіти, системний, діяльнісний.

Резюме. В представленной статье определена полипарадигмальная и полиподходная сущность контекстного обучения будущего учителя начальных классов. Автор рассматривает научные подходы, составляющие методологическую основу исследования. При этом логика изложения материала соответствует общей схеме методологического анализа. В статье определена иерархия научных подходов, соотносящаяся с основными компонентами контекстного обучения. Автор заключает, что отмеченные в статье парадигмы образования и научные подходы синтезируются в рефлексивной парадигме образования, являющейся методологическим базисом исследования проблемы контекстного обучения будущего учителя начальных классов. **Ключевые понятия:** контекстное обучение будущего учителя начальных классов, полипарадигмальность, полиподходность, рефлексивная парадигма образования, системный, деятельностный.

Summary. In the presented article certainly poliparadigmal and poliapproach essence of context studies of future teacher of initial classes. An author examines scientific approaches which make methodological basis of research of the noted educational system. Logic of exposition of the noted material answers the general chart of methodological analysis. In the article a certain hierarchy of scientific approaches is according to the leading constituents of context studies. An author proves that the educational paradigms and scientific approaches marked in the presented article are synthesized in the reflexive paradigm of education which is methodological soil of research of context studies of future teacher of initial classes. **Keyconcepts:** context teaching of future teacher of initial classes, poliparadigmal, poliapproach, reflection paradigm of education, system, activity approach.

Література

1. Бермус А. Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А.Г. Бермус: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf.

2. Блауберг И.В., Юдин Э .Г. Становление и сущность системного похода / И.В.Блауберг, Є. Г. Юдин – М.: Наука, 1973. – 270 с.

3. Вербицький А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А.Вербицкий, О. Г. Ларионова.– Москва :Логос, 2010. – 336 с.

4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // И.А.Зимняя. //Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.

5. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн //Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.

6. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Н. В. Кузьмина. – Методы системного педагогического исследования: Учеб. Пособие /Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1980. – С. 7 – 45.

підвищення працевлаштованості випускників, формування їх громадянської культури, перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції тощо. Відтак, зміна ЗУНівської освіти на компетентнісну означає зміну її результативно-цільової основи, тобто у процесі навчання майбутній фахівець повинен набути певні практико-орієнтовані знання і розвинути соціально і професійно важливі якості, володіючи якими він зможе стати успішним у житті. Таким чином, у межах реалізації компетентнісного підходу у освіті відбувається зсув акцентів в критеріях якості освіти з змісту навчальних програм на оцінку міри готовності до практичної діяльності.

На думку, А. Вербицького, умовам реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті, у більшій мірі чим інші відомі системи навчання відповідає теорія та технологія контекстного навчання. У своїх дослідження він обґрунтовує контекстно-компетентнісний підхід як синтез принципів контекстного навчання та компетентнісного підходу (А. Вербицький, О. Ларіонова) [3]. Ми вважаємо, що такий підхід є плідним оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. Наше дослідження є також компетентнісно-орієнтоване. Його результативно-цільовою основою є формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, зокрема її рефлексивної складової.

Четвертий рівень методології у нашому досліджені представлений технологічним, середовищним, задачним підходами.

Висновки. Відтак, поліпарадигмальність й поліпідхідність контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є очевидною. Така позиція породжує необхідність розв'язання питання як з'єднуються ці підходи у контекстному навчанні, як вони супідпорядкуються й на підставі чого? Ми вважаємо, що таке підпорядкування може здійснюватися відповідно провідним складовим контекстного навчання. Отже, відповідно меті контекстного навчання найбільш застосовними є аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний підходи; змісту – компетентнісний, акмеологічний, системний підходи; організації навчального процесу – діяльнісний, суб'єктний, технологічний, середовищний, задачний підходи. Тобто одні й ті ж підходи, можуть відповідати різним сторонам освітнього процесу. При цьому вони не виключають, а розвивають, доповнюють, удосконалюють один одне. Зазначені у представленій статті парадигми освіти та наукові підходи синтезуються у рефлексивній парадигмі освіти, що є методологічним підґрунтям нашого дослідження. У межах цієї статті ми не мали можливості розглянути наукові підходи, що відповідають технологічному рівню методологічного аналізу. Отже, подальшого вивчення потребують технологічний, середовищний, задачний наукові підходи.

Резюме. У представленій статті визначено поліпарадигмальну та поліпідхідну сутність контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Автор розглядає наукові підходи, що складають методологічну основу дослідження зазначеної освітньої системи. Логіка викладу зазначеного матеріалу відповідає загальній схемі методологічного аналізу. У статті визначена ієрархія наукових підходів відповідно провідним складовим контекстного навчання. Автор доводить, що зазначені у представленій статті освітні парадигми та наукові підходи синтезуються у рефлексивній парадигмі

Могилянская коллегия, в которой обучались преимущественно дети украинской шляхты, старшины, духовенства, богатых мещан и казаков. Братские школы сыграли прогрессивную роль в распространении просвещения и развитии украинской культуры, в борьбе украинского народа за освобождение от гнета польских феодалов, за воссоединение Украины с Россией [2].

В конце XVII и в XVIII в. значительное влияние на развитие науки и просвещения в Украине оказывала Киево-Могилянская коллегия (в 1701 г., по царскому указу, она получила титул и права академии и стала называться Киевской академией), названная в честь своего протектора митрополита П.Могилы. Обучение в ней носило преимущественно общеобразовательный характер. Курс обучения продолжался 12 лет и делился на 8 классов: фару (подготовительный класс), инфиму (младший класс), грамматику, синтаксиму и высшие – поэтику, риторику, философию и богословие. Студенты получали филологическую подготовку, знание языков: славянского, украинского литературного, греческого, латинского, польского, овладевали поэтическим и риторическим искусством, изучали классическую греческую и римскую и частично средневековую литературу, историю, географию, философию и богословие [2].

Со временем в Киевской академии были введены курс русского, французского, немецкого и староеврейского языков, чистая и смешанная математика (тригонометрия, физика, астрономия, архитектура), а в последние годы существования академии классы домашней и сельской экономики и медицины. Значительное место отводилось художественному и музыкальному образованию. Киевская академия была выдающимся очагом науки.

Принимали в академию молодежь всех сословий. В ней обучались выходцы с Левобережья, Запорожья, Западной Украины, Закарпатья. Это способствовало единению украинских земель. Ежегодно здесь получали образование от 500 до 2000 студентов. Возрастных ограничений не было. Для бедных учащихся при Академии существовала бурса. Киевская академия была также важным просветительским центром.

Она основала коллегии в Гоще, Виннице, Кременце, Чернигове, Харькове и Переяславле и постоянно им помогала. Киевская академия внесла значительный вклад в укрепление культурных связей Украины с Россией и Белоруссией. С 40-х гг. XVII в. до основания Московского университета в Киеве получала образование молодежь из Москвы, Воронежа, Вязьмы, Вятки, Брянска, Калуги, Могилева и других городов [2].

Киевская академия сыграла важную роль в укреплении культурных связей украинского народа также с южнославянскими и другими народами. Здесь учились сербы, черногорцы, болгары, молдаване, греки, далматинцы и др. Некоторые студенты Киевской академии, ее преподаватели обучались в Польше, Франции, Италии, Англии, Германии, Венгрии. Академия поддерживала научные связи с просветительскими центрами – Краковом, Галле, Магдебургом, Константинополем и др.

Киевская академия оказала значительное влияние на организацию, содержание и методы обучения во многих учебных заведениях, в частности в Черниговском (основан в 1700 г.), Харьковском (1721г.) и Переяславском (1738г.) коллегиумах, которые были созданы по образцу Киево-Могилянской коллегии [3].

Одним из важных событий, которые повлияли на развитие образования на украинских землях, стало присоединение Украины к России, 8 января 1654 года в Переяславле собралась большая рада (Переяславская) с участием казачества и населением сел и городов. Там Богдан Хмельницкий сказал речь, в которой склонял казаков отдаться под покровительство Москвы. После этого произошла присяга. Казакам было оставлено право избирать гетмана и старшин, иметь свой суд и т.д. Алексей Михайлович приказал титуловать себя Государем всея Великия и Малыя России. 26 марта 1654 г. царь Алексей Михайлович и Боярская дума утвердили «Статьи Богдана Хмельницкого» (так называемые «Мартовские статья»), которые определили положение Украины в союзе с Россией, данные события привели к тому, что на территории Украины так же было введено крепостное право (через пять лет после введения крепостного права в Российской империи), также были отменены украинские школы и книгопечатание на украинском языке [3].

Разложение феодально-крепостнических отношений во второй половине XVII века, развитие идей французских просветителей, открытия в области естественных наук повлияли на образовательный процесс в целом: вводилось изучение польского, французского и немецкого языков, географии и истории как отдельных предметов [2].

Украинская культура XIV – XVII вв. складывалась в неблагоприятных условиях чужеземного – польского господства. Однако этот факт нельзя оценивать односторонне. Украинская культура сохраняла духовные корни восточнославянского единства и одновременно активно осваивала достижения западноевропейского просвещения. Историко-педагогический процесс в Украине, совмещал в себе идеи инонациональные с национальными, базировавшимися на устойчивых традициях просветительной культуры Древней Руси. Одним из факторов воздействия западной культуры на развитие образования в Украине является распространение гуманистических веяний и развитие ренессансных и реформационных тенденций, составлявшее основное содержание культурных связей Восточной и Западной Европы XV – XVII вв. Однако идеология украинского средневековья сводилась, в первую очередь, к идее национального самоутверждения. В целом, до начала XIX века, становление государственной образовательной системы Российской империи осуществлялось на основе учета потребностей государства. Однако в России не только не была решена задача по созданию национальной государственной образовательной системы, но и не была сформирована достаточная сеть образовательных учреждений.

XVIII век так же начался с реформ, это и Первая Петровская реформа (18 декабря 1708 год), которая разделила Российское государство на восемь огромных губерний; Вторая Петровская реформа (29 мая 1719 года) была направлена на разукрупнение слабо управляемых огромных губерний, которые разделили на провинции, а те в свою очередь на дискриты.

Реформа 1727 года упразднила дискриты, частично заменив их уездами, после этой реформы в Империи насчитывалось 14 губерний и около 250 уездов. Реформаторскую деятельность Петра продолжила Екатерина I, ее деятельность была в основном на создание административных органов на вновь присоединенных к Империи землях.

7 ноября 1775 года Екатерина II подписала документ «Учреждения для управления губерний», в ходе этой реформы было образовано 40 губерний

певного рівня професіоналізму. Так О. Анісімов й А. Деркач виокремлюють такі рівні професійної діяльності: становлення діяльності; успішне виконання фіксованої норми; виконання норми з адекватною рефлексією; рефлексивний супровід дії з фіксацією проблеми й корекцією норми; повна рефлексивна самоорганізація.

Відтак, системний, діяльнісний, аксіологічний й акмеологічний наукові підходи складають концептуальне підґрунтя нашого дослідження, що відповідає загальнонауковому рівню методології. Конкретно науковий рівень методології щодо нашого дослідження представлений, компетентнісним й контекстним науковими підходами. Розглянемо їх.

Контекстний підхід. На думку А. Вербицького, він є підпорядкуванням змісту і логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу і пізнавальної активності студентів [3]. Відтак контекстний підхід ґрунтується на новому психолого-педагогічному трактуванні поняття „контекст" як системи внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, що в конкретній ситуації, визначає смисл і значення цієї ситуації як у цілому, так і певних її компонентів. Тобто, А. Вербицкий пов'язує педагогічне розуміння контексту з розглядом його як смислоутворювальної категорії. Реалізація цього підходу у процесі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з послідовним моделюванням предметного і соціального контексту їх майбутньої професійної діяльності. При цьому предметний зміст проектується як система навчальних проблемних ситуацій й задач, що поступово наближаються до професійних. Соціальний зміст – через впровадження в навчальний процес форм сумісної діяльності студентів, що, з одного боку, базуються на урахуванні індивідуально-особистісних особливостей кожного, а саме його цінностей, потреб, інтересів і пріоритетів, а, з другого боку, відповідають етичним нормам навчального і майбутнього професійного колективу, суспільства в цілому, як макросоціуму. У форматі контекстного підходу розв'язується провідна суперечність сучасної вищої освіти, що полягає в невідповідності між вимогами, що надає суспільство до професійної компетентності майбутнього фахівця й станом його підготовки в освітній системі, провідним механізмом якої, на жаль є передача й засвоєння минулого соціального досвіду. У контекстному навчанні реалізується установка на майбутню професію, воно детермінується майбутнім. Тобто у межах реалізації контекстного підходу процес професійної підготовки набуває особистісного смислу.

Компетентнісний підхід. Він є відносно новим напрямком у освіті. І. Зимня під поняттям „компетентнісний підхід" розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості у результаті формування у нього таких особистісних якостей, як компетентність, засобами розв'язання професійних й соціальних завдань у освіті [4]. На підставі аналізу праць В. Бондара, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан ми зясували, що специфіка компетентнісного навчання полягає у тому, що воно спрямоване не на засвоєння „готових знань", що пропонуються кимось, а на дослідження „умов виникнення даного знання"; а також на переорієнтацію професійної освіти з „вхідних" показників (терміни, зміст, цілі навчання) на параметри „студентоцентрованої освіти", а саме,

цінність. Нам імпонує визначення освітніх цінностей, що надається у дослідженні Н. Ткачової, що розглядає зазначений феномен як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому; як систему провідних соціальних цінностей, що засобами педагогічного процесу можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня. Педагогічні цінності, на думку науковця, – це система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічний інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів. Іншими словами, педагогічні цінності можна тлумачити як провідні принципи, структурні компоненти, зміст педагогічної взаємодії, організованої на ціннісних засадах [7, с. 51]. Отже, ми розуміємо цінності як систему пріоритетів, що знаходять вираження в меті контекстного навчання та самій діяльності студентів у межах навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності, навчально-професійної діяльності. Отже, сутність аксіологічного підходу до підготовки майбутніх вчителів початкових класів у межах контекстного навчання спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і освітніх (професійних) цінностей, а також пов'язаних з ними конструктів, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як особистості і професіоналу. При цьому ми вважаємо, що вагомим фактором ціннісного розвитку майбутнього вчителя початкових класів є соціальний контекст навчально-професійної діяльності, а саме сукупність параметрів минулого (основи наук), теперішнього (актуальна діяльність) і майбутнього (можливі професійні ситуації).Відтак, ми розуміємо аксіологічний підхід як методологічну стратегію, що спрямована на формування ціннісно-смислової сфери майбутнього вчителя початкових класів у процесі контекстного навчання.

Акмеологічний підхід визначається як основоположний принцип цілісного інтегративного дослідження особистості у єдності з внутрішніми та зовнішніми факторами її розвитку, а саме: спадковістю, соціальним середовищем, діяльністю, соціальною суб'єктністю, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторій руху особистості до вершин свого розвитку. Він ґрунтується на загальнометодологічних принципах детермінізму, розвитку й гуманізму та конкретно методологічних акмеологічних принципах, а саме: суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, опреційно-технологічного, зворотнього зв'язку.

Отже, відповідно положенням акмеологічного підходу ми вважаємо, що у процесі контекстного навчання реалізується одна з провідних потреб дорослої людини, а саме потреба відбутися (М. Мамардашвіли), зокрема відбутися професійно. В контексті нашого дослідження вагомими є положення акмеологічного підходу щодо єдності особистісного й професійного саморозвитку (акмеорієнтований саморозвиток) майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес починається з професійного самовизначення й продовжується у професійній самореалізації як провідних механізмах професіоналізації майбутнього фахівця, зокрема її професійної суб'єктності та рефлексії. При цьому в акмеології особливої вагомості набувають саме процесуальні аспекти професійної рефлексії, що є показником

(наместничеств) и две области на правах губернии, в которых было выделено 483 уезда, в результате реформ к 1785 году Империя стала делиться на 38 наместничеств, три губернии и одну область на правах наместничества (Таврическую). Размер и границы большинства наместничеств, образованных в 1775-1785 годах, практически не менялись до 1920 года. Реформа Императора Павла I носила наоборот - укрупнительный характер, он преобразовал все наместничества в губернии и некоторые из них упразднил, а так же сократил число уездов. Таким образом, число губерний уменьшилось с 51 до 42.

Новый император Александр I, стал восстанавливать прежнюю сетку губерний, а в 1803 году было создано 6 учебных округов, в каждый из которых входили те или иные губернии по географическому признаку. Таким образом, к началу XIX века в Империи в целом и в Украине в частности, в связи с постоянной трансформацией во всех сферах жизни общества, не было четкой структуры системы образования, создание учебных округов, во главе которых стоял университет стало первым логическим шагом в деле структурирования системы образования как в Империи в целом, так и в Украине в частности. После присоединения Украины к Российской империи, определился слой новых идей, которые изменяли общества, формируя самосознание наций и народов. Активация освободительного движения в общественно-политической жизни XIX в. принесло Российской империи, как и всей Западной Европе идеи пробуждения больших масс населения к политической деятельности.

Для украинцев, как и почти для всех славян, особое значение имели идеи, связанные со становлением собственного государственного бытия. Это касалось и поляков, чехов, болгар, сербов. Украинцы двигались в этом общем потоке европейского движения. К началу XIX века сеть общеобразовательных школ была слаборазвита, находились эти школы преимущественно в городах и состояли из 2-х и 4-х классных народных училищ, эта же проблема касалась и общеобразовательных гимназий, которых было очень мало и располагались они, преимущественно, в крупных городах Империи, таких как Москва, Санкт-Петербург, Казань и др. Система же высшего образования так же развивалась очень медленно и неуверенно и к началу XIX века сложилась ситуация, когда спрос превысил предложение, т.е массы уже не могли и не хотели довольствоваться только получением элементарного образования, в следствии чего и возникла необходимость в реформировании всей системы образования.

Вступление на престол Александра I общество восприняло с восторгом, этим оканчивался тот строгий режим, который начался в последние годы царствования Екатерины II и достиг высшего напряжения при Павле I. Цензура была самая строгая, книги из-за границы можно было получать только на тунгузском языке, запрещен был даже привоз нот [1].

Выводы. Таким образом, анализ архивных материалов, историко-педагогической литературы, дают возможность выделить предпосылки создания учебных округов Украины на пороге XIX века, а именно:

1. Присоединение Украины к России (1654г.) способствовало привлечению прогрессивных идей в сфере образования, выдвигаемых в Российской империи, которые нашли отклик у жителей Украины и послужили отправной точкой в изменении сознания масс, что способствовало повышению интереса общества к образованию.
2. Смена правящих кругов власти приводила к реформированию

административно-территориального деления Империи, что было направлено на упорядочение структуры власти, а это непосредственно влияло на формирование и развитие системы образования в целом, что на прямую зависело от личности императора и министров образования и их видение данного вопроса.

3. Развитие экономической, политической, культурной сфер деятельности Империи привело к тому, что понадобилось реформирование существующей системы образования, это было связано с необходимостью овладения новыми специальностями, что в свою очередь повлекло за собой поднятие общей грамотности населения, а так как существующая система образования не отвечала требованиям времени, то ее реформирование было начато с создания учебных округов, установления в их главе университетов и дальнейшая систематизация и структурирование системы образования как в Империи в целом, так в Украине в частности.

4. Перемещение инициативы в области учительской практики от церкви к представителям светских сословий, что привело к росту духовных запросов и культурной зрелости общества.

5. Повышение гражданственной активности как деятелей просвещения так и общественных масс, что требовало немедленного решения назревших проблем в области образования по структурированию и реформированию существующей системы образования в Империи.

6. Появление высших учебных заведений, часто не благодаря, а вопреки желаниям правительства, требовало от правящих кругов пересмотра существующей системы образования.

7. Отсутствие четкой структуры системы образования в целом, т.е. отсутствие преемственности в образовании, отсутствие единых программ в обучении по всем дисциплинам, перегруженность учебного процесса, многопредметность и энциклопедичность в обучении, привели к необходимости реформирования всей системы образования в Империи и способствовало созданию учебных округов.

Резюме. У статті йдеться річ про передумови створення навчальних округів України в умовах Російської імперії у XIX – на початку XX століття. **Ключові слова.** Навчальні округи України, передумови.

Резюме. В статье речь идет о предпосылках создания учебных округов Украины в условиях Российской империи в XIX – начале XX века. **Ключевые слова.** Учебные округа Украины, предпосылки.

Summary. In article it is a question of preconditions of creation of educational region of Ukraine in the conditions of Russian empire in the XIX - th and the beginning of the XX-th century. **Keywords.** Educational region of Ukraine, preconditions.

Литература

1. Организация средней школы в России в связи с условиями государственной и общественной жизни // Образование. Педагогический, литературный и научно-популярный журнал. – 1903. - № 1. – С.84-107

2. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902 гг. / С. В. Рождественский. - СПб., 1902. – 352с.

3. Хотеенков В. Ф., Чернета В. Г. Граф С. С. Уваров - министр и просветитель // Высшее образование в России. - 1996. - № 1. – С.7-14.

майбутнього вчителя початкових класів, а саме її рефлексивна складова, що формуються в процесі контекстного навчання; система є відкритою, тобто сприйнятливою до стратегічних змін, що відбуваються у загальній системі освіти у ВНЗ; система є ієрархічною, оскільки побудована з елементів, кожний з яких є також складною підсистемою.

Слід зазначити, що у нашому дослідженні системний підхід є ключем до розуміння системи контекстного навчання як у цілому, так й певних його складових, що володіють ознаками системності, наприклад терміносистеми контекстного навчання.

Діяльнісний підхід. Праксіологічні аспекти контекстного навчання пов'язані з діяльнісною теорією засвоєння соціального досвіду. Відповідно до неї засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом прямої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. За допомогою активної, „пристрасної" (О. Леонтьєв) діяльності здійснюється привласнення людиною соціального досвіду, розвиток його психічних функцій і здібностей, систем стосунків з об'єктивним світом, іншими людьми і самим собою. Отже, відповідно цим позиціям основною метою контекстного навчання є не просто засвоєння наукових знань, умінь і навичок (вони необхідні, але недостатні), а оволодіння цілісною професійною діяльністю. Тобто провідною ідеєю контекстного навчання є трансформація навчальної діяльності у професійну. Ми з'ясували, що знаходячись із самого початку в діяльнісній позиції, студенти отримують у рамках базових форм діяльності все більш розвинену практику реалізації навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує „природне" входження молодого фахівця в професію без тривалих труднощів, пов'язаних з предметною і соціальною адаптацією на виробництві.

Відомі дослідники теорії контекстного навчання А. Вербицький та О. Ларіонова обґрунтовують структуру діяльності дещо відмінну від тієї, що представлена у прихильників діяльнісного підходу, а саме структура діяльності містить, на їх думку, такі ланки: потреби, мотиви, мету, вчинки, дії, операції, засоби, предмет, результат. При цьому діяльність має не лінейну, а кільцеву структуру, тобто всі її ланки взаємозв'язані, і в неї можна увійти з будь-якої з них. Зміна мотиву, мети, предмету та ін. приведе до певних змін і у всіх інших ланках. Цей системний ефект дозволяє викладачеві за допомогою прямих або непрямих дій та впливів на ту або ту ланку допомагати студентові в оволодінні цілісною професійною діяльністю. Вони також обґрунтовують положення, що основною одиницею діяльності людини є вчинок як форма її особистісної активності, що припускає оцінку іншої людини або інших людей і корекцію власної поведінки і діяльності з урахуванням цієї оцінки. У структурі діяльності немає окремого „знаннєвого" блоку (у класичному варіанті він зазвичай представлений як „задача"). Знання важливі, але не мають бути самоціллю. Вони містяться в кожній структурній ланці діяльності, а вся система знань складає орієнтовну основу діяльності, засіб її компетентного здійснення [3].

Аксіологічний підхід. Його провідними поняттями є цінності; освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності. При цьому слід зазначити, що цінності освіти тісно пов'язані з професійними, які посідають одне з провідних місць у системі цінностей людини. Відомо декілька сотень дефініцій поняття

Т. Дубовицької, Н. Жукової та ін. Проте при такій зацікавленості проблематикою наукових підходів, питання які з них є методологічною основою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів залишається поза увагою науковців.

Метою даної статті є аналіз науково-методологічних підходів, що складатимуть концептуальне підґрунтя дослідження феномену контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, з'ясування їх ієрархії.

Виклад основного матеріалу. На підставі позиції І. Зимньої щодо перспективності поліпідхідності сучасної освіти [4], ми наполягаємо, що це є такі підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний, середовищний, задачний. Логіку їх розгляду ми побудуємо відповідно „загальній схемі методологічного аналізу", що була запропонована І. Блаубергом й Е. Юдіним й містить чотири рівні [2]. Вищий рівень, на їх думку, складає філософська методологія, як система загальних принципів пізнання й категоріального строю науки. Другий рівень методології визначається науковцями як „рівень загальнонаукових принципів та норм дослідження". [2, с. 69]. Отже, цей рівень методологічного аналізу відноситься до усієї науки у цілому, тобто є загальнонауковим. Третій рівень методологічного аналізу „конкретно-наукова методологія", що є сукупністю методів, принципів дослідження й процедур, що застосовуються у певній науковій дисципліні. Четвертий рівень методології – методично-процедурний або технологічний. Він співвідноситься авторами з методикою дослідження, а також з розробкою технології. Щодо проблеми нашого дослідження загальнонауковому рівню методологічного аналізу відповідають системний, діяльнісний, аксіологічний й акмеологічний наукові підходи. Проаналізуємо їх.

Системний підхід. Він є певним напрямом методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем, як деякої цілісності, з визначенням елементів, що складають її, їх взаємин, а також стосунків кожного елементу й системи (І. Блауберг , Е. Юдін). У дослідженнях цих науковців виокремлено показники, що характеризують систему як об'єкт пізнання, які є ґрунтовними у нашому дослідженні, а саме: цілісність як інтегративна якість, що не зводиться до властивостей або якостей елементів, що утворюють систему; структурованість, тобто наявність упорядкованих зв'язків й відносин сукупності елементів, що обумовлені місцем кожного елемента в системі; взаємозв'язок системи й середовища, тобто прояв системних якостей у процесі взаємодії з середовищем; ієрархічність, тобто представлення кожного компоненту системи як підсистеми й всієї системи як компонента більшої системи. Педагогічна система визначається як „безліч взаємопов'язаних структурних й функціональних компонентів, підлеглих меті виховання, освіти, навчання зростаючого покоління й дорослих людей " (Н. Кузьміна) [6, с.10]. При цьому педагогічній системі притаманні такі ознаки, як цілісність, взаємозв'язок компонентів, зв'язок із зовнішнім середовищем.

Отже, ґрунтуючись на зазначених наукових підходах, ми вважаємо, що досліджуваний нами феномен контекстного навчання є системою, яка володіє усіма ознаками системного об'єкта, а саме: вона є цілісною, оскільки, з одного боку, її можливо виокремити із середовища, а з другого – вона розподіляється на зв'язні структурні елементи, відсутність хоча б одного з них призводить до порушення логіки її побудови, тобто самої системи контекстного навчання; інтегративною ознакою цієї системи виступає професійна діяльність

УДК [378.017:316.647.5:172.4]-057.875(477.75)

РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ РОЗВІДОК З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ КРИМУ

Мамедова Надія Олександрівна,
старший викладач кафедри здоров'я та реабілітації
Республіканського вищого навчального закладу
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Актуальність проблеми. У сучасних умовах, що характеризуються збільшенням темпів інтеграції всіх життєвих процесів і явищ, з одного боку, і прагненням до відокремлення національних культур, з іншого, особливого значення набуває проблема толерантних взаємин представників різних культурних спільнот. Сприйняття культурного різноманіття та культурних відмінностей веде до розуміння необхідності рівноправного діалогу, основним завданням якого є забезпечення гуманних взаємин представників різних національних культур, прийняття принципів терпимості і культурного плюралізму. Одним із найважливіших завдань, що стоїть перед системою освіти на сьогоднішній день є задача виховання молоді в дусі толерантності до представників інших етносів.

Проблема виховання студентів вищих навчальних закладів у дусі толерантності стала предметом ґрунтовних праць таких вчених як І. Бех, В. Бочарова, В. Маралов, О. Швачко та ін.

Окремі аспекти формування толерантності у молоді, а зокрема формування ставлення вихованців до толерантності, як суспільно значущої цінності, розглядалися у працях: Р.Валітової, Б.Гершунського, В.Золотухіна, В.Лекторського; формуванню міжособистісної толерантності молоді приділяли увагу Г. Безюлєва, Я. Береговий, О. Батуріна, Г. Солдатова, О. Шарова, Г. Шеламова; формування міжетнічної толерантності розглядали: О. Грива, К. Магомедова, Ф. Малхозова, З. Мубінова, В. Тішков, Ф. Філіппов; розробленням методичних рекомендацій з формування толерантності молоді займаються О. Асмолов, Г. Безюлєва, Л. Байбородова, В. Бєляєва, В. Глєбкін, Г. Погодіна, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, Л. Федоренко, В. Шалін, О. Шарова, О. Щеколдіна та ін.

Мета статті полягає у висвітленні результатів наукових розвідок з проблеми формування толерантності студентської молоді Криму.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта, сьогодні, покликана сприяти підготовці студентів, які усвідомлюють зростаючу глобальну взаємозалежність між народами і націями, які розуміють необхідність міжнародної солідарності і співпраці, готових до конструктивної участі в діалозі культур народів. Студентська молодь повинна цілеспрямовано розвивати власну здатність до терпимого і шанобливого сприйняття феноменів інших культур, прагнути сприяти вирішенню питань національного та міжнаціонального характеру.

Сучасна молодь виховується в складних соціально-економічних умовах, за відсутності єдиної ідеології. Багато молодих людей є учасниками молодіжних етнічних рухів, налаштовані по відношенню до представників інших етносів інтолерантно. Це підтверджується результатами опитувань і зведеннями МВС, повідомленнями переданими в ЗМІ Ці факти свідчать про актуальність виховання міжетнічної толерантності у молоді. Звідси виникає потреба розробки і впровадження системи виховання толерантності студентської

молоді. Оволодіння толерантністтю – це складний і багатосторонній процес, що вимагає систематичної цілеспрямованої роботи на всіх етапах підготовки студентів. У процесі дослідно-експериментальної роботи проведений моніторинг формування толерантності студентської молоді в ході якого ми виявляємо рівні її сформованості за мотиваційним, поведінковим, когнітивним, рефлексивним критеріями і робимо прогноз її подальшого розвитку. В дослідженні взяли участь 169 студентів експериментальної і 166 студентів контрольної групи.

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за мотиваційним критерієм подано в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за мотиваційним критерієм

Рівні	ЕГ (169)				КГ (166)			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Толерантний	7	4,1	20	11,8	5	3	8	4,8
Достатній	12	7,1	39	23,1	13	7,8	17	10,2
Припустимий	121	71,6	104	61,5	122	73,5	118	71,1
Інтолерантний	29	17,2	6	3,6	26	15,7	23	13,9

Проведений аналіз рівня сформованості толерантності студентської молоді за мотиваційним критерієм (див. табл. 1) показав, що у студентів експериментальної групи на етапі контрольного експерименту зафіксовано такі результати: толерантний рівень виявлено в 11,8% респондентів (було – 4,1%); достатній рівень – у 23,1% (було – 7,1%); припустимий рівень – у 61,5% (було – 71,6%); інтолерантний рівень – у 3,6% (було – 17,2%).

У контрольній групі результати розподілилися таким чином: толерантний рівень на контрольному етапі експериментальної роботи виявлено в 4,8% студентів (було – 3%); достатній рівень – у 10,2% (було – 7,8%); припустимий рівень – у 71,1% (було – 73,5%); інтолерантний рівень – у 13,9% (було – 15,7%).

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за поведінковим критерієм подано в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за поведінковим критерієм

Рівні	ЕГ (169)				КГ (166)			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Толерантний	4	2,4	16	9,5	5	3	7	4,2
Достатній	7	4,1	20	11,8	9	5,4	12	7,2
Припустимий	122	72,2	125	74	119	71,7	118	71,1
Інтолерантний	36	21,3	8	4,7	33	19,9	29	17,5

УДК 378.011.3–051

НАУКОВІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ФЕНОМЕНУ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Желанова Вікторія В'ячеславівна,
кандидат психологічних наук, докторант,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
ДЗ „Луганський національний університету імені Тараса Шевченка"

Постановка проблеми. Складність й суперечливість становлення нової освітньої парадигми в Україні полягає у тому, що у сучасному освітньому просторі існує певний розбіг освітніх парадигм і, як наголошує І. Зязюн „безкінечна" різноманітність педагогічних концепцій, технологій, методик, систем [5, с. 54] й відбувається їх протистояння та взаємозаперечення, що є, на нашу думку, неприпустимим, оскільки кожна з них має свої істотні позитиви. У нашому дослідженні ми звертаємося до феноменів когнітивної, особистісно-орієнтованої, смислової парадигм освіти. Ми наполягаємо на доцільності використання в теорії та технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів позитивних концептів кожної із зазначених парадигм освіти. Ми доводимо, що їх поліпарадигмальною цілісністю може стати рефлексивна парадигма освіти.

На підставі компаративного аналізу зазначених парадигм, ми упевнились, що різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому. Вони трактують одні й ті ж самі її явища певним чином трансформованими й деталізованими. Ми поділяємо думку О. Бермуса, що сутністю багатьох освітніх парадигм є у своїй основі фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах визначаються особливостями використовуваних підходів [1]. Отже постає проблема які наукові підходи складатимуть концептуально-методологічне підґрунтя нашого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема реалізації певних методологічних підходів у освіті є однією з досліджуваних у науці. Так перспективність поліпідхідності сучасної освіти доводиться у дослідженнях І. Зимньої. Становлення системного підходу, розробка його філософських аспектів й обґрунтування методологічних функцій пов'язано з працями В. Афанасьєва, І. Блауберга, Н. Мойсеєва , В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна. Можливості системного підходу щодо дослідження педагогічних явищ представлені у працях А. Корольова, Н Кузьміної. Сутність аксіологічного підходу є предметом досліджень І. Беха, Б. Гершунського, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Креміня, А. Міщенко, В. Сластьоніна, Н. Ткачової, Г. Чижакової, Г. Щедровицького, А. Ярошенка та ін.). Акмеологічний підхід обґрунтований й розроблений у працях К. Абульханової, О. Анісімова, О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Огнев'юка, Р. Пріми, Л. Хоружої. Розробка діяльнісного підходу пов'язана з психологічною теорією діяльності, що розроблена у працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, В. Давидова та ін. Компетентнісний підхід у системі освіті став предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Бібік, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Садівник, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої й ін. Контекстний підхід розроблено у дослідженнях А. Вербицького,

Государство предоставляет дотации и субсидии молодежным организациям, предоставляет в бесплатное пользование молодежным общественным организациям и фондам дома, сооружения, земельные участки и другое имущество, необходимое для осуществления их уставной деятельности [3].

Объединением граждан в Украине является добровольное общественное формирование, созданное на основе единства интересов для общей реализации гражданами своих прав и свобод.

Благотворительная организация — негосударственная организация, главной целью деятельности которой, является осуществление благотворительной деятельности в интересах общества или отдельных категорий лиц согласно закону.

Таким образом, сегодня, когда решение вопросов социальной стабильности приобретает международный масштаб, подтверждением чему может служить деятельность международных фондов, организаций, агентств, учреждений (ЮНЕСКО, ЮНИСЭФ, ООН и т.д.), изучение зарубежного практического и теоретического опыта является особенно актуальным для Украины на основе традиций благотворительности прошлого. Социальные службы выступают посредниками в мобилизации источников благотворительной помощи путем реализации благотворительных программ. Благотворительная программа принимается благотворительной организацией и является комплексом благотворительных мероприятий, направленных на решение задач, которые отвечают уставным целям организации.

Резюме. В статье раскрыта роль центров социальных служб в развитии социальной работы в Украине по решению проблем семьи и молодежи на основе традиций благотворительности и милосердия прошлых веков. Обозначены механизмы социальных взаимоотношений государства и некоммерческих организаций.

Резюме. У статті розкрито роль центрів соціальних служб у розвитку соціальної роботи в Україні щодо вирішення проблем сім'ї та молоді на основі традицій доброчинності та милосердя минулих століть. Позначені механізми соціальних взаємин держави і некомерційних організацій.

Summary. In the article the role of social service centers in the development of social work in Ukraine to address family and youth based on the traditions of charity and mercy of past centuries. Identified mechanisms of social relations between the state and non-profit organizations.

Литература

1. Закон Украины "О социальных службах для молодежи" от 13.08.1993 р. № 648.

2. Стратегія і напрям розвитку соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддюю в Україні // Соціальна робота в Україні: теорія і практика, науково-методичний журнал. – К.: 2007, №1, с. 5-11.

3. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. — К.: ВМУРОЛ "Україна", 2008. — С. 290— 313.

4. Основи социальной работы: Учебник / Отв. ред. П. Д. Павленок. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2002. — (Высшее образование). — С. 150—160, 172—181.

Аналізуючи дані табл. 2, слід зазначити, що кількість студентів експериментальної групи, які мають найвищий рівень сформованості толерантності, становить: від 2,4% на констатувальному етапі до 9,5% на етапі контрольного експерименту; достатній рівень досліджуваних продемонстрували відповідно від 4,1% до 11,8% студентів; припустимий рівень сформованості толерантності мають від 72,2% (констатувальний експеримент) до 74% (контрольний експеримент) студентів: кількість студентів, які мають інтолерантний рівень, становить від 21,3% до 4,7% респондентів.

Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про те, що кількість студентів з толерантним та достатнім рівнями сформованості толерантності в ЕГ зросла, і зменшилась кількість студентів, з низьким рівнем здатності до переосмислення та перебудови поведінки.

Динаміка позитивних змін, по формуванню толерантності, у студентів контрольної групи виявилась статистично незначимою. На етапі контрольного експерименту у 4,2% респондентів виявлено толерантний рівень (на констатувальному етапі означений рівень зафіксовано в 3% студентів). Дещо зросла кількість респондентів із достатнім (з 5,4% до 7,2%) рівнем. На підставі порівняльного аналізу результатів констатовано незначне зниження кількісних показників за припустимим (з 71,7% до 71,1%) і зниження за інтолерантним (з 19,9% до 17,5%) рівнями.

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за когнітивним критерієм подано в табл. 3.

Таблиця 3

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за когнітивним критерієм

Рівні	ЕГ (169)				КГ (166)			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Толерантний	5	3	21	12,4	6	3,6	8	4,8
Достатній	11	6,5	39	23,1	12	7,2	15	9
Припустимий	119	70,4	104	61,5	116	69,9	114	68,7
Інтолерантний	34	20,1	5	3	32	19,3	29	17,5

Проаналізуємо порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за когнітивним критерієм. В експериментальній групі зафіксовано суттєві позитивні зміни. Зокрема, якщо на етапі констатувального експерименту толерантний рівень становив 3%, то на етапі контрольного експерименту до означеного рівня вже піднялось 12,4% студентів. Суттєво зросла кількість респондентів із достатнім рівнем сформованості толерантності, відповідно з 6,5% до 23,1%. Спостерігається зменшення кількісних показників за припустимим (з 70,4% до 61,5%) і значне зменшення за інтолерантним (з 20,1% до 3%) рівнями.

У контрольній групі також зафіксовано позитивні зрушення, проте менш відчутні. Дещо зросла кількість респондентів із толерантним (з 3,6% до 4,8%) і достатнім (з 7,2% до 9%) рівнями і спостерігається зниження кількісних показників за припустимим (з 69,9% до 68,7%) і інтолерантним (з 19,3% до 17,5%) рівнями.

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за рефлексивним критерієм подано в табл. 4.

Таблиця 4

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за рефлексивним критерієм

Рівні	ЕГ (169)				КГ (166)			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Толерантний	-	-	12	7,1	-	-	2	1,2
Достатній	6	3,6	19	11,2	8	4,8	10	6
Припустимий	121	71,6	129	76,4	113	68,1	112	67,5
Інтолерантний	42	24,8	9	5,3	45	27,1	42	25,3

Аналіз порівняльних результатів констатувального й контрольного зрізів за рефлексивним критерієм (дані таблиці 4) засвідчує, що серед студентів контрольної та експериментальної груп на етапі констатувального експерименту не виявлено жодного, який би відповідав найвищому рівню вияву толерантності. В експериментальній групі збільшилася кількість респондентів із толерантним (з 0% до 7,1%), достатнім (з 3,6% до 11,2%), припустимим (з 71,6% до76,4%) рівнями сформованості толерантності. Кількість студентів, у яких виявлено інтолерантний рівень суттєво зменшилася, відповідно з (24,8% до 5,3%).

У контрольній групі відбулись незначні зміни. В експериментальній групі збільшилася кількість респондентів із толерантним рівнем (з 0% до 1,2%); зріс достатній рівень – 6% (було 4,8%); зменшилась кількість студентів з припустимим і інтолерантним рівнями сформованості толерантності і на етапі контрольного експерименту становила 67,5% (було 68,1%) і 25,3% (було27,1%) відповіно.

Загальні порівняльні рівні сформованості толерантної поведінки студентської молоді за всіма критеріями подано в табл. 5.

Таблиця 5

Загальний порівняльний рівень сформованості толерантної поведінки студентської молоді

Рівні	ЕГ(169)				КГ (166)			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Толерантний	4	2,4	17	10,1	4	2,4	6	3,6
Достатній	9	5,3	29	17,2	11	6,6	14	8,4
Припустимий	121	71,6	116	68,6	117	70,5	116	69,9
Інтолерант ний	35	20,7	7	4,1	34	20,5	30	18,1

Проведений аналіз загального рівня сформованості толерантності студентської молоді (див. табл. 5) показав, що збільшилася кількість студентів експериментальної групи, що показують толерантний (з 2,4% до 10,1%) і

положение формирования, размещения и использования на конкретной основе заказов, на социальные программы предприятиями независимо от форм собственности через конкурсный механизм.

Социальное обслуживание: участие в обслуживании населения наряду с другими организациями в таких сферах деятельности, где необходимо проводить лицензирование (медицина, образование и тому подобное).

Государственное социальное спонсорство: предоставление льгот некоммерческим организациям, учитывая: льготы на уплату налогов, таможенных и других собраний и платежей; полное или частичное освобождение от уплаты за пользование государственным или муниципальным имуществом; материально-техническое обеспечение и субсидирование деятельности благотворительных организаций; отсутствие налогообложения грантов зарубежных организаций и фондов, а также бесплатных целевых пожертвований, которые предоставляются, общественным объединениям и благотворительным организациям.

Лоббирование: легализация и правовая регуляция деятельности лоббизма для содействия реализации конституционного права граждан на участие в управлении делами государства путем повлияю на процесс принятия решений органами государственной власти, а также для обеспечения большей гласности о работе этих органов.

Стимулирование социальной активности прямым финансированиям: прямое, контрактно-договорное и конкурсное финансирование деятельности организаций и общественно полезных программ: осуществления целевого финансирования и поддержки социально значимых программ общественных объединений за их заявлениями в форме государственных грантов; заключение договоров на выполнение государственных программ на конкурсной основе; финансирование на конкурсной основе благотворительных программ, которые реализуются благотворительными организациями; размещение среди НКО государственных и муниципальных социальных заказов на конкурсной основе; льготные кредиты и гарантии за кредитами.

Социальное стимулирование негосударственных спонсоров: льготы физическим и юридическим лицам, которые оказывают материальную поддержку в форме взносов, включая: льготы на уплату налогов; льготы на налог на прибыль (уменьшается на сумму взносов, однако не более чем на 3 % от прибыли, которая облагается налогом; может быть уменьшен на суммы до 5 %, если отчисления сделаны творческим союзом в чернобыльские благотворительные организации и их фонды); для физических лиц совокупная прибыль при налогообложении уменьшается на суммы, которые перечислены на благотворительные цели.

Организации социальной сферы поддерживают партнерские связи с молодежными общественными организациями, объединениями граждан, благотворительными организациями.

Молодежные общественные организации вносят в органы исполнительной власти, органов местного самоуправления предложения, по вопросам социального становления и развития молодежи. Организации социальной сферы, особенносоциальные службы для семьи, детей и молодежи осуществляют финансирование программ и проектов молодежных общественных организаций, которые способствуют социальному становлению и развитию молодежи и реализации ее общественно-полезных инициатив.

профессионально занимались благотворительной помощью. Причем эти должности приравнивались к разным чинам государственной службы.

Благотворительные заведения были созданы и в составе таких обществ, "Красный Крест", "Синий Крест", в пределах Ведомства православного вероисповедания, организациями, которые были подчинялись Министерству внутренних дел. За годы русско-турецкой войны "Красный Крест" оказал помощь 71 тыс. пострадавшим и более чем 30 тыс. раненным.

Общество "Синий Крест" использовало разные формы помощи детям: создание детских домов опеки, начальных школ, ремесленных училищ, детских больниц, лечебно-воспитательных заведений. Детям из бедных семей назначались постоянные денежные льготы. За годы существования "Синий Крест" открыл и держивал 32 заведения для детей и предоставил разовую денежную помощь [2].

Многие благотворительные общества имели православный характер. Благотворительные общества, которые были открыты с 1856 до 1875 г. оказывали помощь людям православного вероисповедания. Такими заведениями были и церковно-приходские центры помощи приходским беднякам.

В 1893 г. в Киеве было создано первое в России благотворительное общество "Капля молока", в котором выдавалось очищенное коровье молоко больным детям из бедных семей. Это общество открыло также пункт питания на 300 детей и 4 приюта на 160 мест.

В 1912 г. при активном участии профессора Е. Л. Скловского в Киеве было организовано благотворительное общество "Ясли". Это общество создало для бедных детей специальные приюты, в которых они жили и питались.

Благотворительная деятельность была сформирована в отдельную социальную сферу, которая получила название "третьего", или негосударственного, сектора. Понятие "третий сектор" появилось недавно. Его становление отображает тенденции, которые возникают одновременно с развитием рыночной экономики. Современное гражданское общество представляют в виде трех неотъемлемых составляющих, которые дают возможность выделить основные институты, которые функционируют в нем.

Напомним, что первый сектор — государственный: органы государственной власти на всех уровнях, а также все виды государственных предприятий и организаций, которые функционируют в любой сфере деятельности, в том числе социальной и основанные на государственной и смешанной формах собственности с подавляющей частицей государственного участия. Второй сектор — коммерческий (бизнес-сектор): негосударственные прибыльные организации. Третий сектор — негосударственный, неправительственный, независимый, некоммерческий, неприбыльный, благотворительный, сектор добровольной активности (волонтерский, добровольный), филантропический или, как называют эти организации в странах Запада, "не для прибыли".

Для эффективного взаимодействия государства и некоммерческих организаций существует определенный механизм социальных взаимоотношений, который опирается на законодательную и нормативно правовую базу [3; 179].

Механизм социальных взаимоотношений государства и некоммерческих организаций. Государственный социальный заказ: принципы, правила и

достатній (з 5,3% до17,2%) рівні знань про сутність толерантності, і скоротилася кількість студентів, які мають припустимий рівень (з 71,6% до 68,8%), а також суттєво зменшилась кількість студентів, що показують інтолерантний рівень (з 20,7% до 4,1%) сформованості толерантності студентської молоді.

Як свідчать дані таблиці 5 в контрольній групі відбулись незначні зміни, щодо перерозподілу рівнів сформованості толерантності студентської молоді. Кількість респондентів, які перебували на толерантному рівні збільшилась із 2,4% при констатації до 3,6% під час контрольного обстеження. На контрольному етапі в 8,4% студентів виявлено достатній рівень сформованості толерантності (було – 6,6%). Дещо зменшилася кількість студентів, у яких зафіксовано припустимий рівень (з 70,5% до 69,9%) і інтолерантний рівень (з 20,5% до 18,1%) відповідно.

В результаті реалізації технології формування толерантності студентської молоді в експериментальній групі виявлено збільшення кількості студентів, які мають толерантний та достатній рівень сформованості толерантності та зниження кількості студентів, що показують низький рівень толерантності.

Зміни в рівні сформованості даного показника відбулися як в експериментальні, так і в контрольні групах . Значимість зрушень показників свідчить про те, що студенти, як контрольної, так і експериментальної груп засвоїли знання про сутність толерантності.

Висновки. Отже, отримані в ході дослідно-експериментальної роботи дані свідчать про ефективність розробленої концептуальної моделі формування толерантності студентської молоді у процесі педагогічного спілкування і позитивний вплив застосованої в процесі експериментальної роботи технології її реалізації. Як видно з таблиць, в обох групах спостерігалося зростання практично всіх параметрів толерантності. Однак, кількісні показники за критеріями сформованості толерантності істотно вище в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої моделі формування толерантності студентської молоді.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи діагностики, спрямованої на виявлення рівня сформованості толерантної поведінки представників різних вікових категорій та різних національностей.

Резюме. Автор статті презентує результати наукових досліджень з проблеми формування толерантності студентської молоді Криму. Констатує, що отримані в ході дослідно-експериментальної роботи дані свідчать про ефективність розробленої концептуальної моделі формування толерантності студентської молоді у процесі педагогічного спілкування і позитивний вплив застосованої в процесі експериментальної роботи технології її реалізації.
Ключові слова: толерантність, рівні сформованості толерантної поведінки, студентська молодь Криму.

Резюме. Автор статьи представляет результаты научных исследований по проблеме формирования толерантности студенческой молодежи Крыма. Констатирует, что полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные свидетельствуют об эффективности разработанной концептуальной модели формирования толерантности студенческой молодежи в процессе педагогического общения и положительное влияние применяемой в процессе экспериментальной работы технологии ее реализации. **Ключевые слова:** толерантность, уровни сформированности толерантного поведения,

студенческая молодежь Крыма.

Summary. The author of the article encompasses the results of research on forming of tolerance among students of Crimea, Ukraine. A systematic analysis of data obtained during the research conducted indicates the effectivness of the conceptual model of forming of tolerance among the students developed taking place in the process of communication as well as positive influence of the methods applicable in accomplishment of the model. **Keywords:** tolerance, the levels of tolerance formations, students of Crimea.

Література

1. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. – К.: ПАРАПАН, 2005.
2. Декларація принципів толерантності: затверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. // Освіта України. – 2003. – №83. – С. 4.
3. Кукушкин В. С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме, Ростов–на–Дону, 2002.
4. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие / М И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 384 с.

УДК 377.8:5

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Хитра З. М.,
аспірантка, викладач
Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Сучасні політичні**,** соціально-економічні та духовні трансформації, що відбуваються в усіх сферах життя українського суспільства, висувають нові вимоги до рівня професіоналізму вчителів, а відтак є потреба у перегляді та осмисленні підходів до їх професійної підготовки в умовах неперервної професійної освіти. Зміни вимог до рівня професіоналізму учителя зумовлюють необхідність внесення змін у зміст та способи розгортання професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Багатоаспектна фахова діяльність вчителя початкової школи потребує компетентного спеціаліста, який вмітиме ефективно вирішувати завдання початкової школи. У зв'язку з цим важливого значення набуває вирішення проблеми науково-практичної підготовки вчителя початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу на засадах компетентнісного підходу.

В Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що важливим завданням освіти є забезпечення формування в дітей і молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання [8, 4]. У зв'язку з цим є необхідність внесення змін у зміст та способи розгортання професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, суттєво змінюючи вимоги до рівня їх професіоналізму,

пишет императору доклад о работе воспитательных домов и приютов, в котором, в частности, предлагается «...отдавать младенцев (сирот) на воспитание в государевы деревни к крестьянам «доброго поведения». Но только когда малыши в воспитательных домах окрепнут, а главное – после оспопривития. Мальчики могут жить в приемных семьях до 18 лет, девочки – до 15. Как правило, эти дети вступали в брак в деревне, а их будущее управлялось органами общественного призрения.

В этот же период начинают создаваться общественные организации, самостоятельно выбирающие объект помощи и работающие в той социальной нише, которую государство не охватывало своим вниманием. Так, при Екатерине II (середина XVIII в.) в Москве открывается государственно-филантропическое «Воспитательное общество». В 1842 г., также в Москве, создается опекунский совет детских приютов, который возглавляет княгиня Н.С. Трубецкая. Первоначально деятельность совета была сосредоточена на организации свободного времени бедных детей, остающихся в дневное время без присмотра родителей. Позднее при совете стали открываться отделения для сирот, а в 1895 г. – больница для детей московских бедняков.

С 60-х гг. XIX в. до начала XX в. наблюдается переход от государственной благотворительной деятельности к частной благотворительности. Зарождаются общественные филантропические организации. Одна из них – «Императорское человеколюбивое общество», в котором был и сосредоточены денежные благотворительные пожертвования частных лиц, включая и особ императорской фамилии.

Не менее значительным было Попечительство Марии Александровны о слепых детях. Основным источником дохода Попечительства был кружечный сбор – материальное пожертвование всех церквей и монастырей, которое собиралось на пятой неделе после Пасхи. В училища принимались дети от 7 до 11 лет на полное казенное содержание в случае крайней нужды.

Таким образом, система общественно-государственного призрения детей в России в конце XIX века представляла собой разветвленную сеть благотворительных обществ и учреждений, деятельность которых значительно опередила становление профессиональной социальной работы и социальной педагогики в Европе.

В этот период благотворительность принимает светский характер. Личное участие в ней воспринимается обществом как морально-нравственный поступок. Благотворительность связывается с благородством души и считается неотъемлемым делом каждого.

Критерием классификации благотворительных организаций был и характер помощи: благотворительные заведения, общества, частная индивидуальная помощь и поддержка. За годы царствованияАлександра I было основано 10 богоделен в Петербурге создано 6 опекунских комитетов в Москве и других городах. Помощь, которую они предоставляли, имела не только временный, но и постоянный, характер (заведения бесплатных и дешевых помещений, образовательно воспитательные организации, убежища, дешевые столовые и тому подобное).

К началу в 1882 г. в "Императорское человеколюбивое" входил 131 заведение, где предоставлялась помощь 1 млн 358 лицам. В конце 90-х г. общество получило право устанавливать платные должности для лиц, которые

Цель статьи – подчеркнуть роль центров социальных служб в развитии социальной работы в Украине.

Изложение основного материала. История русского народа показывает, что в его культуре еще в период родоплеменных отношений стали закладываться традиции гуманного, сострадательного отношения к немощным и обездоленным людям и особенно – к детям как наиболее беззащитным и уязвимым среди них. С принятием на Руси христианства эти традиции получили свое закрепление в различных формах милосердия и благотворительности, которые существовали на всех этапах развития российского общества и государства. В дальнейшем получили развитие и другие формы проявления милосердия, наиболее значимая из которых – благотворительность. Благотворительность подразумевает оказание частными лицами или организациями безвозмездной и, как правило, регулярной помощи нуждающимся людям. Возникнув как проявление милосердного отношения к ближнему, благотворительность стала сегодня одной из важнейших составляющих общественной жизни практически каждого современного государства, имеющей свою юридическую базу и различные организационные формы. Однако в каждой стране развитие благотворительности имеет свои исторические особенности.

Церковь создала систему монастырей, где находили приют нищие и страждущие, обездоленные, сломленные физически и морально. В России среди монастырей и крупных храмов не было таких, которые не содержали бы больницы, богадельни, или приюты. Среди священников мы находим немало ярких примеров, когда их жизнь и деяния посвящались помощи людям. Так, вызывают глубокое уважение и восхищение Преподобный Серафим Саровский, Старец Амвросий, что служил людям верой и правдою в Оптиной пустыни, Сергий Радонежский и многие другие, Они учили словом и делом соблюдать нравственные заповеди, вырабатывать достойные образцы поведения, относиться уважительно к людям, заботиться о детях, совершать акты милосердия и любви к ближнему.

Но традиции благотворительности в русском народе не ограничивались деятельностью церкви и отдельных князей. Простые люди часто оказывали поддержку друг другу, и в первую очередь – детям.

При Петре I детство и сиротство становятся объектом попечения государства. В1706 г. открываются приюты для «зазорных младенцев», куда было приказано брать незаконнорожденных с соблюдением анонимности происхождения, а за «погубление зазорных младенцев» неминуема была смертная казнь. Младенцы обеспечивались государством, и в казне были предусмотрены средства на содержание детей и обслуживающих их людей. Когда дети подрастали, их отдавали в богадельни на пропитание или приёмным родителям, детей старше 10 лет – в матросы, подкидышей или незаконнорожденных – в художественные училища.

Екатерина Великая реализовала замысел Петра I строительством вначале в Москве (1763 г.), а потом в Петербурге (1772 г.) императорских воспитательных домов для «зазорных младенцев».

Благотворительная деятельность Российского императорского двора, прежде всего его женской половины, приобретает в этот период форму устойчивой традиции. Так, Мария Федоровна, жена Павла I и первый министр благотворительности, проявляла большую заботу о сиротах. В1797 г. она

інтелектуальних, соціокультурних та моральних якостей. Розв'язання цієї проблеми потребує пошуку ефективних та оптимальних шляхів реалізації фахової підготовки майбутніх учителів в цілому, в тому числі посилення уваги щодо формування наукового світогляду студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів приділяється велика увага, зокрема теоретичним та методичним аспектам підготовки вчителя (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Мороз, О. Пєхота, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сухомлинський); закономірностям формуванння пізнавальної активності та педагогічної майстерності (В. Андрєєв, П. Давидов, В. Лозова, В. Паламарчук, С. Сисоєва та ін.); упровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій навчання у вищій школі (Т. Байбара, В. Бондар, Н. Бібік, І. Зязюн, С. Мартиненко, Л.Коваль, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа, П. Щербань, І. Шапошнікова та ін.).

Проблему формування цілісності знань в різних аспектах досліджували Н. Бібік, С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, О. Ільченко, І. Лернер, Н. Міщук, А. Степанюк, О. Ярошенко та ін. Формування наукової картини світу особистості досліджували Б. Бірюков, Г. Вишинська, В. Кузьменко, В. Михайловський, М. Яременко, Г. Пантелєєва та ін. Останнім часом відбувається утвердження наукових шкіл з інтеграції змісту природничонаукової підготовки, концептуальні засади яких розробили В. Ільченко, К. Гуз, С. Клепко та В. Моргун, розроблення концепції світоглядної освіти Р. Арцишевським та ін. Необхідно відзначити випереджальний характер педагогічних теорій та інноваційних технологій з вказаної проблеми в дослідженнях Т. Байбари, Н. Бібік, Л.Коваль, О. Савченко, А. Степанюк, О. Ярошенко та ін.

Розв'язання проблеми формування в молодшого школяра цілісної картини світу має важливе значення, оскільки природничонаукова освіта закладає науковий світогляд людини, сприяє підготовці підростаючого покоління до життя та праці, а також адаптації до нових умов в усіх сферах життя українського суспільства. Як засвідчують результати досліджень і аналіз практичного досвіду, вчителі початкових класів мають труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, тому стає очевидною необхідність спеціальної підготовки майбутніх педагогів до цієї діяльності.

Мета статті полягає у визначенні сутності та ролі компетентнісного підходу щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу.

Виклад основного матеріалу. Проблема реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання як учнів початкової школи так і майбутніх учителів початкової школи зумовлена процесом реформуванням освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з цілями, поставленими суспільством перед освітою на сучасному етапі його розвитку. Цей підхід визначено та обґрунтовано на міжнародному рівні: на симпозіумі Ради Європи «Ключові компетенції для Європи», основні положення задекларовано у «Меморандумі з питань навчання впродовж життя», розробленому Європейською комісією.

В Україні теоретичним та прикладним питаннями запровадження компетентнісного підходу в освіту присвячені роботи О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С.Трубачова та ін.

Поняття компетентнісний підхід розкриємо з позиції окремих авторів у відповідності до проблем наукового пошуку.

О. Новіков визначає компетентнісний підхід як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образних, чуттєвих знань, умінь, навичок, індивідуальних здібностей, особистісних смислів, світогляду конкретної людини і т. ін.) в змісті освіти. «Цей підхід базується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні завдання і виховання особистості в цілому» [9,58].

О. Пометун зазначає: «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [4, 66].

Ключовим поняттям у розгляді компетентнісного підходу виступає поняття «компетентність».

В «Енциклопедії освіти» поняття «компетентність у навчанні» в широкому розумінні розкривається як «коло питань, в яких людина добре розуміється». У зарубіжних джерелах компетентність у навчанні часто передають через усталені поняття: «здатність до …», «комплекс умінь», «уміліcть», «готовність до…», «знання в дії», «спроможність» і т.д. [5,408].

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу (під керівництвом академіка О.Савченко) запропоновано такий перелік ключових компетентностей: навчальна (уміння вчитися); громадянська; загальнокультурна; соціальна, здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій [4, 34-47].

Як зазначає Н.Бібік, «орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою зв'язати воєдино освітні рівні, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення» [4, 1]. Компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно випливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність учня або студента як інтегрований вияв рівня його освіченості. За таких умов кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

Компетенція, на відміну від компетентності як особистісного утворення, є відчуженою від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності.

Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень тощо.

determiniruyuschie attaching of student to selfeducational activity, are certain in the article the method of expert evaluation. On results a factor analysis leading pedagogical terms which influence on efficiency of forming of selfeducational competence of future skilled workers are grounded. **Keywords:** factors, pedagogical conditions, methods, self-education expertise, future skilled workers.

Література

1. Російсько-український і українсько-російський тлумачний словник / За загал. ред. Л. Г. Савченко. – Х.: Прапор, 2003. – 542 с.
2. Кручек В. А. Формування комунікативних вмінь студентів вищих аграрних навчальних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. 13.00.04. / Кручек В. А. – К.: Національний аграрний університет, 2003. – 576 с.
3. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215с.
4. Заболотній О. А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів: Дис. канд.. пед. наук: 13.00.04. / Заболотній О. А. – К.: НУБіП України, 2010. – 253 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. Посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
6. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. – 2-е вид, доповнене / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. – К.: ДАКККіМ, 2010. – 272 с.

УДК 37.013:42

РОЛЬ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УКРАИНЕ

Моцовкина Е. В.,
к.п.н, доцент кафедры педагогики
и управления учебными заведениями
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность исследования. Проблемы трансформационного периода в обществе отразились на социально-экономическом положении и условиях жизни всех категорий семей. В современной экономической и политической ситуации в Украине институт решение возникающих в молодежной сфере социальных проблем не может быть реализовано без организации социальной работы, разворачивания деятельности социальных служб.

Анализ последних публикаций. Ведущие направления работы социальных служб нашли свое отражение у таких авторов как Л. Алексеева, Г. Бурлака, М. Доэл, М. Крышкин, Э. Манукян, Л. Топчий, Н. Стрельникова, Г. Хатчинсон, С. Шадлоу, Н. Щукина. Появляются концепции, научные исследования отечественных ученых в области развития социальных учреждений и социальной работы с семьями и другими категориями населения. А.М. Алексюк, Н.П. Бура, Л.Г. Коваль, А.Й. Капская, В.М. Сидоров исследовали теоретические аспекты решения проблем социально-педагогической деятельности, особенности работы социальных работников в службах для детей, семьи и молодежи.

Висновки. Отже, ми визначили такі основні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки: цілеспрямований розвиток в учнів потреби в самоосвіті та самовдосконаленні; системно-послідовне формування "умінь навчатися" у майбутніх кваліфікованих робітників; створення сприятливого середовища для самоосвітньої діяльності учнів; педагогічно правильна організація самоосвіти і самовиховання майбутніх кваліфікованих робітників.

Перспективи подальшого наукового пошуку будуть присвячені обґрунтуванню методики реалізації педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Резюме. Сьогодення професійно-технічної освіти пов'язане з активним впровадженням у педагогічний процес нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. Варто вказати, що домінантною ідеєю компетентнісної освіти є підготовка всебічно розвинутої особистості засобами творчо дієвого навчання. Зважаючи на це, сучасні педагогічні технології мають бути спрямовані не лише на формування високих рівнів професійних знань, умінь та навичок випускників професійно-технічних навчальних закладів, а й на виховання у них відповідальності, ініціативи, вольових якостей, здатностей самостійно опановувати нові галузі знань. У статті методом експертного оцінювання визначено основні фактори, що детермінують залучення учнів до самоосвітньої діяльності. За результатами факторного аналізу обґрунтовано провідні педагогічні умови, які впливають на ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. **Ключові слова:** фактори, педагогічні умови, методи, самоосвітня компетентність, майбутні кваліфіковані робітники.

Резюме. Настоящее профессионально-технического образования связано с активным внедрением в педагогический процесс новой образовательной концепции – компетентностного подхода. Стоит указать на то, что доминантной идеей компетентностного образования является подготовка всесторонне развитой личности средствами творческого действенного обучения. Ввиду этого, современные педагогические технологии должны быть направлены не только на формирование высокого уровня профессиональных знаний, умений и навыков выпускников профессионально-технических учебных заведений, но и на воспитание у них ответственности, инициативы, волевых качеств, способности самостоятельно овладевать новыми отраслями знаний. В статье методом экспертного оценивания определены основные факторы, детерминирующие приобщение учащихся к самообразовательной деятельности. По результатам факторного анализа обоснованы ведущие педагогические условия, которые влияют на эффективность формирования самообразовательной компетентности будущих квалифицированных рабочих. **Ключевые слова:** факторы, педагогические условия, методы, самообразовательная компетентность, будущие квалифицированные рабочие.

Summary. Nastoyaschee of professional'no-tekhnicheskogo education is related to active introduction in the pedagogical process of new educational conception – kompetentnostnogo approach. It is needed to specify on that the dominant idea of kompetentnostnogo education is preparation of the comprehensively developed personality facilities of the creative effective teaching. Because of it, modern pedagogical technologies must be directed not only on forming high level of professional knowledges, abilities and skills. Basic factors,

Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загально предметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістовні лінії).

Компетенції охоплюють не лише когнітивні і операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

У комплексі компетенцій закладено можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень учнів.

За результати діяльності О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С.Трубачова та ін. зреалізовано такі функції компетенцій, які відображають соціальне замовлення, є умовою особистісних смислів у навчанні; охоплюють реальні об'єкти навколишньої дійсності для цілеспрямованого застосування знань, умінь, способів діяльності, ціннісних орієнтирів; наявні в різних навчальних предметах і освітніх галузях; є між предметними елементами змісту освіти, постають інтегральними характеристиками якості підготовки учнів і комплексного контролю.

Як зазначає Н.Бібік, узагальнення теоретичних джерел і практики поширення компетентнісного підходу дає підстави для висновків про необхідність перегляду і узгодження змісту освіти, її складових на всіх рінях, оволодіння оцінювальною компетентністю всіма суб'єктами цього процесу, перегляду поглядів на технології навчання, які мають сприяти виявленню набору унікальних здатностей кожного учня для успіху в певній сфері пізнання [2 ,4].

Т. Байбара, розглядаючи реалізацію компетентнісного підходу в початковій ланці освіти, вказує, що система вмінь і спосіб діяльності, яка охоплює всі складові компетенцій, конструюється на основі тих видів предметної й навчально-пізнавальної діяльності, які реалізуються учнями певного віку. Специфіка формування їх залежить від вікових особливостей школярів. Так, для І ступеня навчання визначальним є те, що учіння для дітей молодшого шкільного віку стає провідною діяльністю і першим етапом цілеспрямованого оволодіння нею. Щодо мотивації, якає стрижнем будь-якої діяльності, то засвоєння компетенцій спонукається не мотивами-стимулами, а особистісними смислами, які впливають на світогляд і життєву позицію учня. Досягнення означено типу організації особистісних знань, системи вмінь і способів діяльності зумовлює необхідність визначення чітких критеріїв добору і структурування предметного змісту та розробки теоретико-методологічних засад процесу оволодіння ними [1, 49 - 50].

У сучасній навчальній програмі з природознавства, розробленою Т. Гільберг, Т. Сак та Д. Бідою), зазначено, що основною метою цього навчального предмета в початковій школі – сприяти формуванню природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння інтегрованих знань про живу та неживу природу, основ екологічних знань, опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних ставлень до природи, до самого себе [7, 186].

Необхідно відмітити, що для досягнення зазначеної мети першим завданням постає формування цілісної природничо-наукової картини світу у молодших школярів.

У філософських словниках «картина світу» розглядається як «єдність багатьох образів різних ракурсів та аспектів дійсності, що розкриваються в

процесі її освоєння» [11, 271]; «цілісний образ світу, який має історично обумовлений характер, формується в суспільстві у межах існуючих світоглядних установок та є необхідним моментом життєдіяльності індивіда і зумовлює специфічний спосіб сприйняття світу» [12, 234].

Щодо застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів, то С. Сисоєва та І. Соколова зазначають: «Цей підхід також розглядають у таких змістових площинах: як узагальнена умова здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій (В. Болотов); оволодіння особою знаннями й уміннями в комплексі, у зв'язку з чим по-іншому визначається система методів навчання, в основу відбору і конструювання яких покладено структуру відповідних компетенцій і функції, які вони виконують в освіті (І.Бім, Н.Бражник, Н.Гальськова, І. Зимняя, В. Краєвський, Н.Кузьміна, А.Маркова, С.Ніколаєва, О. Петращук, О. Пометун, В. Сафонова, С.Сисоєва тощо); інтеграція змісту й технологій теоретичної та практичної компонентів підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах з метою формування певних фахових компетенцій, що сприяє швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для самовизначення, саморозвитку, самореалізації (І.Соколова) [10, 62-63]».

Щодо умов, які виступатимуть запорукою формування професійної компетності педагогів професійного навчання, то ми поділяємо думку С. Майорової, яка пропонує системне структурування цілей і завдань формування компетенцій; визначення змісту процесу професійної підготовки; розроблення і упровадження системи міждисциплінарних комплексів інтегрованих навчальних дисциплін, що забезпечують формування відповідних компетенцій; педагогічний контроль і корекцію процесу формування компентенцій; комплексне діагностування та оцінку формування компетенцій за ознаками їх сформованості в результаті виконання загальних комплексних завдань [6, 16].

У професійній освіті Г. Малик пропонує наступні принципи реалізації компетентнісного підходу: формулювання навчального результату як системи компетенцій та переорієнтації навчального процесу на їх оволодіння студентами; обов'язковості демонстрування компетенцій у професійних і навчальних ситуаціях з метою порівняння з визначеними стандартом компетенціями задля підтвердження відповідного рівня їх сформованості; цілепокладання; відповідності змісту освіти вимогам професійної сфери; збалансування інтересів і потреб усіх суб'єктів освітнього процесу на основі професійних та освітніх стандартів; формування професійного універсалізму завдяки фундаменталізації освіти; кореляції рівнів кваліфікації й рівнів компетентності; квантитативності або кількісного виміру компетентності на кожному рівні; застосування кредитно-модульної системи навчання; прогностичності або навчання для невизначеного майбутнього; варіативності; контекстуальності; опори студента на власний соціальний досвід при прийнятті рішень; студентоцентризму [5, 107].

В достатній мірі вище перераховані принципи стосуються також і професійної педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

На нашу думку, для ефективної модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного підходу необхідно оптимізувати роботу в таких напрямках:

технічного навчального закладу на організацію самоосвіти майбутніх кваліфікованих робітників важливо знати, що: діяльнісний компонент відображає сукупність різних видів діяльності, необхідних для самостійного навчання і різнобічного розвитку особистості учня; комунікативний компонент характеризує простір міжособистісної взаємодії майбутнього кваліфікованого робітника з власне освітнім середовищем та його суб'єктами; змістовий компонент включає зміст освіти (навчальні плани), зміст навчання (навчальні програми), розроблені відповідно вимог освітніх стандартів, зміст виховання, що характеризує особистісні цінності, якості (комунікація, автономність, відповідальність) фахівця певної кваліфікації; до матеріально-технічного компонента відносимо всю інфраструктуру професійно-технічного навчального закладу (зразки сучасного технологічного устаткування, різноманітні друковані засоби навчання, технічні засоби навчання, персональні комп'ютери, мультимедійні комплекси, мережа ІНТЕРНЕТ тощо), які, насамперед, є засобами формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Освітнє середовище впливає на самоосвітню діяльність учня через певні виховні ситуації. Варто підкреслити, що виховною може бути будь-яка ситуація, або захід, якщо надати їм педагогічного спрямування. І тут слід створити таку атмосферу, щоб учень відчув себе комфортно у даному колективі: доброта, увага й піклування; зміцнення віри у власні сили; залучення до цікавої діяльності. Наприклад, під час адаптації учня у навчальному закладі можуть виникнути несприятливі фактори, які негативно впливають на його самопочуття в групі, соціальний статус. У свою чергу, такі соціальні негаразди можуть спричинити появу заниженої або завищеної самооцінки, прояв агресивності чи соціальної дезадаптації. Таким чином, *створення сприятливого середовища для самоосвітньої діяльності учнів* є третьою домінантною умовою ефективного формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Висвітлюючи особливості завдань формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, необхідно звернути увагу на конкретні дії, спрямовані на їх розв'язання. Так, викладач має ознайомити учнів з методами самовиховання: *методи самопізнання* (самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання), *методи саморегуляції* (самопереконування, самокритика, самопримус, самоконтроль, самонаказ, самонавіювання), *методи стимулювання* (самопідбадьорення, самозаохочення, самопокарання). Крім того, педагог має цілеспрямовано формувати готовність учнів до співпраці з дорослими, які можуть дати їм важливі поради, рекомендації з питань самоосвіти та самовиховання.

Проте це не означає, що викладачі і майстри виробничого навчання мають нав'язувати своє бачення завдань самоосвітньої діяльності учнів, відкрито спонукати вихованців самовдосконалюватися. Спостереження, здійснення нами у процесі експериментальної роботи, переконують, що при цьому важливо дотримуватися принципу «прихованості виховних впливів»: виховання тим ефективніше, чим менше його помічають вихованці.

Таким чином, четвертою провідною педагогічною умовою ефективного формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників є *педагогічно правильна організація самоосвіти і самовиховання учнів.*

Після визначення факторів, які стимулюють учнів займатися самоосвітньою діяльністю, обґрунтуємо педагогічні умови як конструкти, що забезпечують дієвість виокремлених провідних чинників. Насамперед, застосуємо діяльнісний підхід до дослідження означених наукових положень.

Важливо нагадати, що навчальне завдання – це комплекс вимог і умов, які ставляться перед учнем і складають зміст предмету його самоосвітньої діяльності. Додамо, що самоконтроль, самооцінювання досягнутих результатів власної самоосвітньої діяльності супроводжується позитивними емоціями виконавця та сприяє подальшому розвитку компонентів спонукальної підструктури діяльності – пізнавальної потреби, мотиву, мети.

Таким чином, першою педагогічною умовою формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників виділяємо *цілеспрямований розвиток в учнів потреби в самоосвіті та самовдосконаленні*.

Актуальність вивчення питань, пов'язаних із процесом адаптації учнів до навчання у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) зумовлена наявністю не лише політичних і соціально-економічних проблем в Україні, а і з особливостями соціального становлення молоді в соціумі. На нашу думку, саме адаптація учня ПТНЗ до навчання виступає першим етапом у його самостійному дорослому житті, адже використовуючи навчання як надійний інструмент впливу на самосвідомість молодої людини, на її особистісний, навчальний і соціальний розвиток, можна підготувати індивіда до повноцінного самостійного життя.

Засобом інтелектуального саморозвитку особистості є систематичне вправляння, постійне тренування, безупинна робота над собою. Форми самоосвітньої роботи досить різноманітні: перегляд відеофільмів у відео-лабораторіях та вдома, пошук та опрацювання додаткової інформації в комп'ютерних мережах, опрацювання теоретичного матеріалу, самозапис на дисках, виконання лабораторних завдань у комп'ютерних класах, написання самостійних робіт та презентація доповідей, рефератів, оброблення результатів навчально-дослідної роботи, робота з програмами щодо вивчення іноземної мови тощо. Зауважимо, що крім загальноосвітньої підготовки, учень професійно-технічного навчального закладу має оволодіти обраною професією, використавши при цьому здобутий обсяг природничо-математичних і соціально-гуманітарних знань. А це, природно, вимагає сумлінного, наполегливого, самостійного навчання.

Отже, *системно-послідовне формування "умінь навчатися" у майбутніх кваліфікованих робітників* виокремлюємо як другу педагогічну умову формування їхньої самоосвітньої компетентності.

В сучасній педагогіці усталеним є положення про те, що крім спадковості і виховання, значним чинником розвитку особистості є середовище. Як справедливо зазначає професор В. Ягупов, середовище є «джерелом поповнення особистого досвіду, знань, є тим об'єктивним фактором, що визначає його життєві настанови, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, зацікавлень, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, процес самовизначення і самореалізації» [6, с. 526].

Відомі психологи Л.Виготський, С. Рубінштейн, О.Леонтьєв стверджували, що розвиток людини проходить в умовах взаємовідносин із соціальним оточенням і середовищем. Проте для забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов впливу освітнього середовища професійно-

- змістово-професійному, що передбачає дослідження, вивчення та узагальнення досвіду світоглядної та цілісної освіти, окреслення вимог до компетентності вчителів початкової школи з означеної проблеми;
- педагогічному, що передбачає розроблення, впровадження та адаптацію моделей підготовки майбутніх вчителів початкової шкли до формування в учнів ЦКС; виявлення та поєднання потенціалу природничих, філософських та педагогічних дисциплін у формуванні професійних компетенцій майбутніх вчителів;
- організаційно-процесуальному, що робить можливим проектування нових професійно значущих спецкурсів, розроблення навчальних та робочих програм дисциплін, які орієнтовані на формування загальних та професійних компетенцій майбутнього вчителя початкової школи;
- навчально-інформаційному, що полягає в розробці навчально-методичного комплексу та матеріалів, що становлять зміст спецкурсу з підготовки майбутніх вчителів до формування в учнів світогляду.

Отже, узагальнення теоретичних джерел і практики поширення компетентнісного підходу дає підстави для висновків про необхідність перегляду і узгодження змісту професійної педагогічної освіти, її складових на всіх рівнях, перегляду поглядів на технології навчання, які мають сприяти підготовці майбутнього вчителя до формування в учнів ЦКС. Спрямування підготовки майбутнього педагога можна охарактеризувати як компетентний вчитель задля компетентного учня, що має за ідею більше знань про реальні потреби шкільної освіти в швидко змінюваних умовах.

Резюме. У статті аналізується сутність та методологічні засади компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті. Впровадження компетентнісного підходу, використання його понять і методів сприяє більш повній реалізації основних дидактичних умов у підготовці майбутніх вчителів початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу. **Ключові слова:** цілісна картина світу, підготовка вчителів до формування в учнів цілісної картини світу, майбутні вчителі початкової школи, професійна освіта, компетентнісний підхід.

Резюме. В статье анализируется сущность и методологические засады компетентносного подхода в профессиональном педагогическом образовании. Внедрение компетентносного подхода, использывание его понятий и методов обеспечивает более полную реализацию основных дидактических условий для подготовки будущих учителей младшей школы к формированию в учащихся целостной картины мира. **Ключевые слова:** целостная картина мира, подготовка учителя к формированию в учащихся целостной картины мира, будущие учителя младшей школы, профессональное образование, компетентносный подход.

Summary. The essence and methodological principals of the competence approach in teachers' training are analyzed in the article. The implementation of the competence approach and application of its notions and methods contribute to better realization of the basic didactic conditions for training future primary school teachers for the formation of pupils' scientific picture of the world. **Keywords**: scientific picture of the world, formation of pupils' scientific picture of the world, future primary school teachers, professional education, competence approach.

Література

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. М. Байбара // Початкова школа. - 2010. - №8. - С. 46-50.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. - 2010. - №9. - С. 1-4.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг.ред. О. В. Овчарук. - К.: К. І. С., 2004. - 112 с.
5. Малик Г. Д. Умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця: дис…канд..пед.наук: 13.00.04 / Малик Галина Дмитрівна. - К., 2011. - 350 с.
6. Майорова С. Н. Подготовка педагогов профессионального обучения в области информационных технологий: автореф.дис…канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. Н. Майорова. - Нижний новгород, 2007. - 21 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. - К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – С. 392.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. - 2002. - № 33. – с. 4-6.
9. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. - М., 2005. - 176 с.
10. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. - Київ Видавничий Дім «ЕКМО»; 2010. - 362 с.
11. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / За ред. В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов – К.: Абрис, 2002. - 742 с.
12. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова – М.: Политиздат, 1991. – С. 234.

УДК 37.091.31:378.147:54

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Глухенька Л. М.,
викладач-методист
Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. XXI століття - століття високих комп'ютерних технологій. Сучасний студент живе у світі електронної культури. Змінюється і роль викладача в інформаційній культурі - він повинен стати координатором інформаційного потоку. Отже, викладачу необхідно володіти сучасними методиками та новими освітніми технологіями, щоб спілкуватися на одній мові зі студентами. Однією з основних частин інформатизації освіти є використання інформаційних технологій в освітніх дисциплінах. Інформаційні технології все

Аналіз результатів експертного оцінювання значущості факторів формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників свідчить, що респонденти об'єктивно розрізняють пропоновані для ранжування чинники: континіум набраних рангів в межах від 164 до 234,5. Коротко зупинимося на якісному аналізі отриманих експертних даних. Нагадаємо, що наведена методика передбачає визначення перших місць тим факторам, які набрали найменшу суму рангів.

Так, найменшу суму рангів набрав фактор "Перспективи роботи за фахом, необхідність постійно поповнювати обсяг знань": $\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 164. Це мотиваційний фактор, а тому така позиція експертів не викликає сумніву: потреби, мотиви та цілі як психологічні змісти є тими детермінантами, що спонукають індивіда до діяльності, у данному разі, самоосвітньої.

Практика переконує, що індивідуальні заняття зі студентами добре вмотивовують їх до самонавчання, розвивають уміння і навички продуктивно оволодівати новітніми знаннями. Тому, на нашу думку, правомірно експерти на друге місце поставили фактор залучення учнів до самоосвітньої діяльності "Додаткові індивідуальні, факультативні заняття з учнями": ($\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 171,5).

За своєю суттю фактор "Сучасні індивідуальні форми навчальної роботи (урок-дискусія, прес-конференція, відеоурок)" мало відрізняється від попереднього – він може бути контрольним для того, щоб переконатися в об'єктивності отриманих результатів. Це підтверджує і сума рангів обох факторів – 171,5 та 189. Тому фактор "Сучасні індивідуальні форми навчальної роботи (урок-дискусія, прес-конференція, відеоурок)" цілком логічно зайняв третє місце. Додамо, що на четвертому і п'ятому місці цілком виправдано виявилися фактори "Мотивація учня до оволодіння майбутньою професією" ($\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 200,5) та "Організація інтелектуальної позаурочної діяльності" ($\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 204).

Досить критично експерти поставилися до можливостей засобів навчання у залученні учнів до самоосвіти: фактори "Наявність якісних посібників та підручників" та "Компютерна техніка (Інтернет)" зайняли 11 та 10 місця відповідно.

Варто сказати, що в сучасному навчальному процесі професійно-технічного навчального закладу найбільш вразливим є контроль результатів навчання учнів. Мова про об'єктивність тестів, за якими нині переважно здійснюється оцінювання успішності навчання учнів. Ознайомлення з сучасними тестовими методиками, що застосовуються педагогічними працівниками переконує: здебільшого вони не відповідають вимогам валідності та надійності.

Не важко помітити, що відібрані за результатами фактори пілотажного дослідження відображають основні структурні складові педагогічного процесу (педагогічна діяльність викладача; навчально-пізнавальна діяльність учня; методи і форми навчання; зміст навчання; засоби навчання; контроль результатів навчання тощо). На нашу думку, зазначений факт говорить про певну достовірність отриманих даних та валідність процедури пілотажного дослідження.

При відборі експертів ми орієнтувалися на вимоги експертології до експертів (відносно незалежне адміністративне становище; досвід активної роботи в даній системі; відсутність роздратування, песимізму, нещирості; інтелектуальна продуктивність; працездатність; упевненість в судженнях; почуття соціальної відповідальності тощо [5]). До експертної оцінки визначених факторів було залучено 36 педагогічних працівників, що мали досвід роботи у професійно-технічній освіті і висловили бажання взяти участь в експертизі. В інструкції до експертного листа респондентам було запропоновано проранжувати 12 факторів за такою методикою: фактору, який на думку експерта, має найбільший вплив на залучення учня до самоосвітньої діяльності, надавався перший ранг, найменш впливовішому присвоювався дванадцятий ранг. За результатами експертного оцінювання факторів було побудовано матрицю рангів для визначення місця того чи іншого фактору в загальній системі ранжування. Перевірка правильності заповнення матриці здійснювалася за контрольною сумою за всіма рядками та простежено виконання умови:

$$\sum_{j=1}^{n} x_{ij} = \frac{(1+n)m}{2},$$

де n – число факторів;

m – число опитуваних;

x_{ij}– ранг j-го фактора у і-го опитуваного.

При підрахунках суми чисел в кожному з рядків виявились рівними між собою (контрольна сума 78). У подальшому підраховувалася сума чисел в кожному стовпчику $\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ (суми рангів) та сума сум чисел в усіх стовпчиках $\sum_{j=1}^{n}\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$. Сума сум чисел в усіх стовпчиках склала 2496 та співпала з контрольною сумою сум чисел в усіх рядках $\sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{n} x_{ij}$, тобто $\sum_{j=1}^{n}\sum_{i=1}^{m} x_{ij} = \sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{n} x_{ij}$ (2496 = 2496).

Зазначена процедура, насамперед, говорить про точне дотримання вимог щодо заповнення матриці рангів, її коректності та доцільності використання для аналізу.

глибше проникають у життя людини, а інформаційна компетентність все більше визначає рівень його освіченості.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній педагогіці проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій досліджують такі вченні, як С.Г.Карпенко, В.В.Попов, Ю.А.Тарнавський. Проблему використання ІКТ на уроках природничих дисциплін досліджували вітчизняні дидакти та методисти, як О.О.Козленко, О.О.Гончар, І.В.Мороз, Н.Ю.Матяш. В останні роки зростає інтерес до використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання завдяки вкладу Н.В.Морзе, В.П.Вембер.

Мета статті полягає у з'ясуванні ролі інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні природничих дисциплін. В статті розглядається сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на уроках хімії.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТ) - це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу навчання. Сьогодні, з огляду на сучасні реалії, викладач повинен вносити в навчальний процес нові методи подачі інформації. Це потрібно для того, щоб з використанням комп'ютерних мереж і онлайнових засобів, навчальні заклади отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного студента. Допомогти викладачу у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Цей метод навчання є досить привабливим і для викладачів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання студента, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання.

Використання ІКТ при вивченні природничих дисциплін забезпечує легкість сприймання інформації; дає можливість здійснювати індивідуальний підхід; освоювати, перетворювати і використовувати великі масиви інформації; робить навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним;сприяє кращому оцінюванню знань.

А з точки зору дидактики ІКТ: сприяє розвитку самостійності і творчих здібностей студентів, забезпечує зворотній зв'язок в процесі навчання, робить навчання більш інтенсивним, головне, ефективним, забезпечує пошук інформації із різноманітних джерел, дозволяє індивідуалізувати навчання для максимальної кількості студентів з різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття, створює сприятливу атмосферу для спілкування, посилює міжпредметні зв'язки.

Використання на уроках ІКТ реалізує такі принципи:

- Принцип наочності. Дозволяє використовувати на будь якому уроці ілюстративний матеріал, аудіо матеріал, ресурси рідкісних ілюстрацій. Наочність матеріалу підвищує його засвоєння студентами, тому що задіяні всі канали сприйняття – зоровий, механічний, слуховий, емоційний.
- Принцип доцільності. Використання мультимедійних презентацій доцільно на будь-якому етапі вивчення теми і на будь якому етапі уроку.

Подача навчального матеріалу у вигляді мультимедійних презентацій скорочує час навчання, вивільняє ресурси здоров'я студентів.

- Принцип міцності. Використання ІКТ технічно дозволяє неодноразово повертатися до вивченого або матеріалу, що вивчається. Використання навчальних програм дозволяє на одному уроці використовувати матеріал попередніх уроків.
- Принцип науковості. Перетворення цього принципу при мультимедіа навчанні отримує більш фундаментальну основу.
- Принцип доступності. Використання ІКТ інтегрується з технологією диференційованого навчання і дозволяє на уроці виводити на монітор або екран різнорівневі завдання, контрольно-тестові завдання, завдання підвищеної складності.
- Принцип системності. Використання ІКТ дозволяє розробити систему уроків з однієї теми, а також виводячи на екран елементи попередніх уроків, пояснювати нове.
- Принцип послідовності. Навчальний матеріал запам'ятовується в більшому обсязі і міцніше.

За способом використання ІКТ, за О.Г.Козленко, виділяють наступні типи уроків: уроки, на яких комп'ютер використовується в демонстраційному режимі: один комп'ютер, проектор, екран; уроки, на яких комп'ютер використовується в індивідуальному режимі: урок в комп'ютерному класі без виходу в Інтернет; уроки, на яких комп'ютер використовується в індивідуальному режимі: урок в комп'ютерному класі з виходом в Інтернет.

При вивченні хімії доцільно використовувати різні засоби навчання: готові мультимедійні програми; створювати власні розробки за допомогою стандартного програмного забезпечення; До створення цих засобів потрібно підходити дуже відповідально. Серед основних плюсів формування матеріалу на електронних носіях можна відзначити різнорідність навчального матеріалу (текст, ілюстрації, анімація), інтерактивність, миттєвий пошук. Весь цей матеріал відкриває великі перспективи для викладача, які не можливі на папері – широкого використання набуває електронний підручник.

На уроках з хімії і в позаурочний час я використовую такі електронні підручники: «Хімія для школярів», «Енциклопедія природи» (опис різноманітних видів тварин, птахів, риб, ілюстрована інформація у поєднанні із звуковим, текстовим супроводом та відеофрагментами), «Електронна бібліотека з хімії», «Шкільний курс хімії», Енциклопедія Кирила і Мефодія , власні уроки-презентації. Але слід пам'ятати, що не всі наявні диски відповідають програмному матеріалу, що вивчається. Тому їх слід використовувати не в повному обсязі, а конкретні теми або завдання, або з конкретною метою (наочність, контроль).

При вивченні хімії з допомогою ІКТ можна моделювати досліджувані процеси або явища, організувати колективну й групову роботи, здійснювати контроль навчальних досягнень. Так при вивченні теми «Нітратна кислота», можлива демонстрація такого небезпечного явища, як взаємодія нітратної кислоти з металами за допомогою відео. Це сприяє кращому розумінню студентами природи досліджуваного явища, розвиває їх мислення, зорову пам'ять, уміння спостерігати та аналізувати побачене. Електронні засоби навчання дозволяють продемонструвати процеси або змоделювати явища, за якими неможливо спостерігати протягом одного уроку або які несуть

Насамперед зазначимо, що у наявній психолого-педагогічній, енциклопедичній літературі немає єдності думок учених щодо сутності понять «фактор», «педагогічна умова». Зокрема, у тлумачному словнику (за редакцією Л. Савченко) «фактор» пояснюється як рушійна сила, причина будь-якого процесу або явища, що визначає його характер або одну з його характерних рис; чинник [1, с. 525]. У педагогічній літературі учені, здебільшого, фактори трактують як основні причини, чинники, умови покращання чи вдосконалення педагогічного процесу [2]. Цікаво, на нашу думку, виписано характеристику факторів у «Психологічному словнику» за редакцією В. Войтка. Тут виокремлюються дві групи факторів, які впливають на перебіг психічних процесів чи явищ: "Фактори – зовнішні щодо індивіда (особистості) – природні і соціальні детермінанти його поведінки і внутрішні, суто психологічні, ті, що закладені в самій людині, її внутрішньому світі розрізняють позитивні і негативні фактори" [3, с. 201].

Погоджуючись у цілому з наведеними трактуваннями цього поняття, все ж підкреслимо, що у нашому дослідженні під факторами ефективного формування самоосвітньої компетентності ми розуміємо сили, стимули, що мають потенційну здатність динамічно вплинути на перебіг процесу оволодіння учнями здатностями самоосвітньої діяльності. Подібні думки знаходимо у дисертаційному дослідженні В. Кручек, яка вказує [2, с. 67]: «…психолого-педагогічні фактори мають силу в тій чи іншій мірі вплинути на перебіг процесу формування комунікативних вмінь, за певних умов гальмуючи його чи сприяючи йому». У свою чергу, О. Заболотній уточнює зазначену позицію у такий спосіб [4, с. 56]: «фактори як рушійні сили формування чи розвитку якогось явища, предмета, процесу, мають потенційну можливість щодо впливу на ефективність дій чи діяльності; фактори стають дієвими чинниками процесу формування чи розвитку педагогічного явища, властивості особистості при забезпеченні певних педагогічних умов».

Результати статистичного аналізу пілотажного дослідження, дали можливість виділити найвпливовіші чинники, які на думку педагогічних працівників дозволять продуктивніше організувати формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, зокрема:

- мотивація учня до оволодіння майбутньою професією;
- перспективи роботи за фахом, необхідність постійно поповнювати обсяг знань;
- проблемна організація самостійної роботи;
- розвивальний характер аудиторних занять;
- сучасні індивідуальні форми навчальної роботи (урок-дискусія, прес-конференція, відеоурок);
- організація інтелектуальної позаурочної діяльності учнів (гуртки, клуби, олімпіади);
- володіння учнем пізнавальними уміннями;
- наявність якісних посібників та підручників;
- об'єктивність методів контролю навчальних досягнень учнів;
- додаткові індивідуальні, факультативні заняття з учнями;
- вимоги викладача (майстра) щодо формування якісних знань з певного навчального предмета;
- комп'ютерна техніка (Internet).

6. Ушинский К. Труд в его психическом и воспитательном значении. Семейное воспитание. Хрестоматия / К.Ушинский – Москва, 2001. – 408 с.
7. Шестун Е. Православная педагогіка / Е. Шестун – Самара, 1998. – 576 с

УДК 377.3.046 (043.5)

ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Мося Ірина Анатоліївна,
молодший науковий співробітник лабораторії
методик професійної освіти і навчання
ІПТО НАПН України, м. Київ

Постановка проблеми. Сучасні динамічні зміни технологій, знань, інформації вказують на те, що дати знання учневі навіть у найкращому професійно-технічному училищі на все життя неможливо. Якщо кваліфікований робітник не буде постійно і системно оволодівати новими професійними знаннями, то скоро він стане функціонально недієздатним і, як наслідок, не буде конкурентоспроможним на ринку праці. Тому виникає нагальна потреба вироблення у майбутнього кваліфікованого робітника мотивації до самоосвітньої діяльності, умінь працювати із сучасними джерелами знань, інтенсивно та ґрунтовно розвивати свій інтелектуальний потенціал. У зв'язку з цим важливого значення для педагогічної теорії набуває проблема визначення сприятливих педагогічних факторів та умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників уже з перших днів навчання в професійно-технічному навчальному закладі, зокрема у процесі загальноосвітньої підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню проблеми ефективного оволодіння майбутніми фахівцями уміннями самоосвітньої діяльності учені завжди приділяли значну увагу. Так, вітчизняні вчені: Н.Бібік, С.Гончаренко, Л.Журавська, Н.Журавська, В.Козаков, О.Пометун, О.Савченко, О.Локшина, О.Овчарук, С.Трубачева, Л.Таращенко зробили вагомі напрацювання у цій галузі. Інтерес вітчизняних і зарубіжних учених щодо формування самоосвітньої компетентності очевидний. Однак, праць, у яких би були виписані конкретні, реальні технології формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, котрі гарантують досягнення запланованих результатів, немає.

Метою даної статті є обґрунтування факторів та умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, які структурно і функціонально спрямовані на досягнення учнями продуктивних, творчих рівнів знань та умінь, цілеспрямований розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

Виклад основного матеріалу. Вивчення факторів, обґрунтування педагогічних умов ефективного формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників є одним із досить важливих завдань сучасної професійно-технічної освіти. Результати його розв'язання дозволять визначити провідні технологічні напрями, розробити методику ефективного формування здатностей учнів до самоосвітньої діяльності.

небезпеку для здоров'я та життя людини. І тут нам на допомогу приходять мультимедійні засоби навчання, які позбавляють нас цієї небезпеки та дають змогу студентам більш глибоко зрозуміти природу досліджуваного явища чи процесу.

Використання комп'ютерної технології при вивченні хімії в середній школі відкриває широкі можливості для створення та використання складного наочно-демонстраційного супроводу на уроці або при виконанні лабораторної роботи. Крім того, при повторенні пройденого матеріалу студент самостійно відтворює всі демонстраційні експерименти, які викладач показував на уроці. При цьому він може перервати експеримент, зупинити його чи повторити ту частину, яку погано засвоїли. Такий підхід розвиває ініціативу і сприяє підвищенню інтересу студентів до досліджуваного предмета.

Цей метод навчання дуже привабливий і для викладачів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання студентів, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює його професійний ріст і все подальше освоєння комп'ютера. Застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить викладачу за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається у всіх студентів і своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного студента. А для студента важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, при усному опитуванні. Упродовж 5 років я формую методичну папку для занять з хімії, в якій містяться: робоча навчальна програма з хімії, календарно-тематичний план, критерії оцінювання знань та умінь, тестові завдання, презентації до уроків, каталог відеофільмів, плани-конспекти уроків, ілюстративний матеріал, картки із завданнями різної складності для організації самостійної індивідуальної та групової роботи, інструкції щодо виконання лабораторних та практичних робіт.

Серед останніх тенденцій у розвитку педагогічних технологій слід відмітити той факт, що ІКТ надають можливості для викладача застосовувати в роботі так зване проблемно-орієнтоване або конструктивістське навчання. Воно передбачає навчання у насиченому інформаційному середовищі в індивідуальному ритмі кожного студента, здійснювати контроль успішності новими інтерактивними методами та тим самим урізноманітнити професійні педагогічні навички та форми роботи.

Прийоми використання ІКТ на різних етапах уроку: Контролю знань: виконання тестових завдань з наступною само або взаємоперевіркою.

Актуалізації знань: завдання з пошуку правильного твердження, заповнення пропусків в реченнях.

Мотивації навчальної діяльності: демонстрація об'єктів або явищ, які будуть вивчатися на уроці з метою створення проблемної ситуації, прийом «Що це може значити?», прийом «Що далі?», прийом «Чому?».

Вивчення нового матеріалу: демонстрація наочного матеріалу підчас розповіді викладача, робота з таблицями, пояснення схемами в ході фронтальної бесіди, пошук відповіді на запитання, складання опорного конспекту на основі текстового матеріалу, теоретичне обґрунтування процесу

або явища, виконання лабораторної або практичної роботи за допомогою віртуальної лабораторії.

Закріплення знань: пояснення студентами явищ при повторному показі без звуку, прийом «знайди зайве», прийом «розташуй у послідовності», термінологічний диктант, навчальне тестування.

Домашнє завдання: використання додаткової інформації, структурування інформації, створення студентських презентацій (індивідуальних або групових), розробка тестових завдань.

Не можливо не сказати про використання можливостей Інтернету, який все більше проникає в освітній процес. Інтернет – це не тільки необмежений хімічний інформаційний ресурс, він має велике значення для самоосвіти викладача та використання ресурсів мережі під час підготовки до уроків. Для того, щоб використання можливостей Інтернету студентам було корисним та ефективним необхідно обов'язково підкреслювати причину та мету пошуку інформації в Інтернеті.

Так звичайно ІКТ ніяким чином не замінить «живе» знайомство з хімічними речовинами, виконання лабораторних та демонстраційних дослідів, екскурсій, похід до музею, роботу з колекціями, проте за ними майбутнє. Урок з використання ІКТ стає більш наочним, цікавим, складний матеріал стає зрозумілішим для учнів.

Висновок. Виходячи з вищезазначеного слід підкреслити, що використання інформаційної мережі не повинно бути самоціллю. Весь сенс в тому, щоб зробити можливості мережі необхідними для розв'язання пізнавальних задач, перемістити навчальний акцент з накопичення інформації на формування вмінь студентів використовувати різні способи діяльності в умовах, коли будь-яка інформація є легкодоступною. Швидкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) відкриває людству нові можливості в освіті, висуваючи натомість нові вимоги до навчання. У викладачу з'явилася можливість спільно зі студентами зануритися в яскравий барвистий світ пізнання, не тільки силою уяви розсовуючи стіни навчального кабінету, але і використовуючи ресурси ІКТ.

ІКТ поступово, але неухильно переходить з допоміжних засобів навчання в розряд провідних. Сучасні інформаційні технології дуже щільно увійшли в наше життя. Використання інформаційних технологій дозволяє зробити урок сучасним, впливає на зростання професійної компетентності викладача, сприяє значному підвищенню якості освіти. Уроки з використанням ІКТ - це, на мій погляд, є одним з найважливіших результатів інноваційної роботи в нашому коледжі.

Резюме. У статті розглядається роль інформаційно-комунікаційні технології навчання на уроках природничих дисциплін. Застосування ІКТ, зокрема на уроках хімії, виступами передового формування у студентів не тільки інформаційної компетентності, але й глибокому розумінню сутності досліджуваних явищ природи. **Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТ), електронні засоби навчання, студент, принципи реалізації ІКТ, програмне забезпечення, демонстраційний експеримент, інформаційна компетентність.

Резюме. В статье рассматривается роль информационно-комуникационных технологий обучения на уроках естествознания. Использование информационно-комуникационных технологий, конкретно на

виховування моральності, що у християнстві завжди асоціюється з прекрасним, позитивні емоції духовної радості якого пов'язані з моральним змістом [7, с. 218].

Висновки. Завдяки проведеному аналізу видно, що метою монастирського виховання є гармонійно розвинена особистість, оскільки людська особа є багатогранною. Необхідно ствердити, що надзвичайно важливим у виховному завданні наставників є те, щоб вони переглянули свої засади, яких притримуються, чи дійсно ті узгоджуються з християнством. Головною ціллю для християнина є Царство Боже, тому християнська родина повинна ставити собі за мету, допомогти дитині прямувати до нього, обожествлюючись та духовно зростаючи при цьому.

Резюме. Українське монастирсько-християнське виховання це є національне виховання, мета якого є служба Богу та Україні, є тісно пов'язана з православ'ям. Це зумовлено тим, що суспільство в Україні, починаючи від хрещення Русі, здебільшого було і є християнським. Мета такого монастирського виховання є розкриття індивідуальності дитини. Покладаючись на віру, потрібно дати дитині простір, так як вона сама по собі є доброю. Для християнської педагогіки основною метою виховання є розкриття образу Бога в дитині.

Резюме. Украинское монастырско-христианское воспитание это является национальным воспитанием, цель которого является службой Богу и Украине, и тесно связано с православием. Это предопределено тем, что общество в Украине, начиная от крещения Руси, по большей части было и является христианским. Цель такого монастырского воспитания является раскрытием индивидуальности ребенка. Полагаясь на веру, нужно дать ребенку пространство, так как он сам по себе является хорошим. Для христианской педагогики основной целью воспитания является раскрытие образа Божия в ребенке.

Summary. This Ukrainian monasterial-christian education is national education a purpose of which is service God and Ukraine, and it is closely related to orthodoxy. t is predefined that society is in Ukraine, beginning from christening of Rus, mostly it was and is christian. A purpose of such monasterial education is opening of individuality of child. Depending upon a faith, it is needed to give a child space, because he in itself is good. For christian pedagogics the primary purpose of education is opening of appearance of Bozhiya in a child.

Література

1. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г.Ващенко – Дрогобич, 1997. – 213 с.
2. Вихрущ В., Карагодін В., Тхоржевська Т. Основи християнської педагогіки / В. Вихрущ, В. Карагодін ,Т. Тхоржевська – Тернопіль, 1999. – 167 с.
3. Вишневський О. Людина в концепції традиційно-християнського виховання // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України: Наукові записки. – Т.ІІІ. – Острог, 2000. – 639 с.
4. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологи / В. Зеньковский – Москва, 1996. – 272с.
5. Пестов Н. Православное воспитание детей / Н. Пестов – Санкт-Петербург, 1999. – 152 с.

у вихованні, долучається. Божественна благодать дії Святого Духа. Без неї неможливе жодне християнське виховання. Вона проникає в такі глибини людського духу, в які ні жоден вихователь, ні різні зовнішні чинники, ні навіть сама дитина у своєму самовихованні не можуть сягнути. В основі усіх зовнішніх методів християнського виховання стоїть внутрішній – «оберігання серця» [4, с. 156]. Деякі Святі Отці називали його «очищення серця», «внутрішнє або душевне творення» [7, с. 198]. Суть цього методу полягає в зосередженні на підсвідомості з метою протистояти негативним проявам з початку їх розвитку, і таким чином приготувати місце для дії Святого Духа. Всі інші методи у стосунку до цього відіграють службову роль. До них належать: Молитва. Як фізичне життя припиняється із зупинкою дихання, так і духовне життя завмирає з опущенням молитви… Щоб завадити цьому, потрібно починати і розвивати молитву із самого раннього віку немовляти і безупинно підтримувати і поглиблювати її. Вона може проявлятися у формі домашніх правил (щоденні молитви), у участі у Богослужіннях. В ранньому віці можна навчити дитину робити на собі знак Святого Хреста, як однієї з форм молитви. У вихованні дуже корисний є вечірній іспит сумління, який добре впорядковує духовне життя дитини, а також розважання, яке поглиблює духовність. Важливим у цьому методі є те, щоб батьки не тільки навчили дитину молитись, а й самі молилися за неї [7, с. 200].

Піст. Святитель Ігнатій писав, якщо главою чеснот є молитва, то основою їх є піст. Він є початком боротьби з гріхом. Зосередження розуму на внутрішньому світі є початковим етапом морального розвитку. Для цього, в основному, і служить піст. Він виховує смирення, оскільки спонукає до самопізнання. Цей метод призводить до вивільнення розуму з-під влади тілесності і підпорядковує волі та серцю. В сім'ї піст діти сприймають в першу чергу з прикладу батьків. Не можна дозволяти дитині постити, якщо це може принести шкоду для її здоров'я. Батьки мусять пам'ятати, що піст повинен бути добровільним, тому не можуть до нього заставити дитину [7, с. 210].

Духовне читання. Сюди можна віднести також духовні бесіди, і таке інше, що може складати духовну поживу дитини. Читання Святого Письма, історій про життя святих та іншої духовно літератури збуджує ревність до морального вдосконалення. У віці, коли дитина ще не вміє читати, наставники можуть розповідати їй біблійні історії, щось про Бога, святих тощо. Ціллю цього методу повинно бути внутрішнє засвоєння релігійних істин, що проникають у глибину душі. Дитина повинна відчути Божу присутність в оточуючому світі і в собі [7, с. 214].

Участь у Святих Тайнах та інших Богослужіннях Церкви (храмове дійство). Святі тайни становлять собою педагогічну програму, яка охоплює все життя людини, всі її життєві обставини та випадки. Батьки ще немовлям приносять дитину в храм, де вона отримує очищення від первородного гріха в тайні св. Хрещення та особливу благодать під час Миропомазання. Приступаючи до Причастя, вона приймає самого Бога; вплив якого на душу дитини незрівнянно глибший за будь-яку педагогіку. На особливу увагу у вихованні заслуговує Таїнство Сповіді. Воно спонукає до постійного духовного поступу, даючи можливість людині виправитися. Сповідь не тільки звільняє від гріха, а й оберігає від нього. Серед численних виховних засобів, якими послуговується храмове дійство, треба ще згадати про церковне мистецтво, основна функція якого є настановлення людини на добро і

уроках химии, выступает предусловием формирования у студентов не только информационной компетентности, но и более глубокому пониманию сущности явлений природы, которые исследуются. **Ключевые слова:** информационно-комуникационные технологии обучения, электронные средства обучения, студент, принципы реализации информационно-комуникационных технологий, программное обеспечение, информационная компетентность.

Summary. The article examines the role of the IT on the lessons on Natural history. The use of the IT on the Science lessons, in particular, will give the students the supposition of not only informational competence formation, but also the well-grounded understanding of the main points of the natural phenomena being examined. **Keywords***:* Electronic means of education, student, principles of the IT achievements, software, demonstrative experiment, informational competence.

Література

1. Inteℓ Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво «Нора-прінт», 2006.
2. Інформаційні системи і технології: Навч.посібник для студентів вищ.навч.закл. / С. Г. Карпенко, Х. В. Попов, Ю. А.Тарнавський. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.
3. Кузьмінський А. І., Омельяненко В. Л.. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч.посібник. Вид.2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2007 – 560 с.

УДК 2-756:2-523.6 «16/17»

ДІЯЛЬНІСТЬ УЧЕНОГО ГУРТКА В КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКІЙ ЛАВРІ В КІНЦІ XVII – ПЕРША ЧВ. XVIII СТ.

Фазан Василь Васильович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доктор теологічних наук
докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

Актуальність. Історію Києво-Печерської Лаври XVII-XVIII ст. неможливо розглядати без зв'язку з різними науковими гуртками. які виникали в її стінах. Гуртки базувалися на всебічній підтримці й спільності завдань у просвітництві з Києво-Печерською Лаврою, готували активних захисників православної віри, визначних людей, котрі несли в маси ідеї культури й просвітництва. Для подальшого розвитку необхідно нам знати й володіти педагогічними напрацюваннями попередників, що вимагає проведення ґрунтовного аналізу християнського досвіду просвітницько–виховної діяльності.

До окремих аспектів вивчення просвітництва духовних закладів досліджуваного періоду зверталися сучасні вчені: А. Бойко, досліджуючи феномен традиційної культури українського народу, а також світську й релігійну діяльність Г. Ващенка; М. Євтух, доводячи необхідність синтезу національних і загальнолюдських цінностей, шанобливого ставлення до рідної культури, мови, релігії; В. Пащенко, вивчаючи виховання молоді засобами християнської етики в системі міжконфесійних стосунків. Але ніхто з

вищезазначених науковців не досліджував просвітницько-громадську діяльність Києво-Печерської Лаври та Могилянської академії (XVII-XVIII ст.).

Мета дослідження полягає у проведенні історико-педагогічного аналізу просвітницько-громадської діяльності ученого гуртка Києво-Печерської Лаври в кінці XVII – перша чв. XVIII ст.

Основний зміст. Зосередження при Києво-Печерській Лаврі значної кількості вихованців Могилянської колегії -академії сприяло активній діяльності печерського ученого гуртка, започаткованого Єлисеєм Плетенецьким. Тут пишуться найважливіші богословські твори, літературні праці різних жанрів і полемічні трактати, які складали безпосередньо вихідці з лаврського чернецтва та інші київські вчені. У творах Інокентія Гізеля, Лазаря Барановича, Феодосія Софоновича, Феофана Прокоповича та інших письменників висувалися ідеї неперервності української історії, починаючи від доби Київської Русі [12, с. 39]. Були й спроби охопити історію всього східного слов'янства, зокрема цю мету ставив компілятивний твір економа Києво-Печерської Лаври Пантелеймона Кохановського "Обширний синопсис руський", укладений на основі частин "Кройніки" Феодосія Софоновича. Водночас історична концепція П. Кохановського відмінна від творів Ф. Софоновича, зокрема автор «Обширного синопсиса руського» розглядає Київ як релігійний центр всієї Східної Європи, велику увагу приділяє Києво-Печерській Лаврі, а також історії Російської держави, що було, очевидно, наслідком об'єднання України з Росією. Впливу «Кройніки» зазнав ще один твір Кохановського – «Хронограф» (1681). Певний вплив «Кройніка» справила і на Чернігівський літопис (звід), автором однієї з частин якого, як припускає Ю. А. Мицик, міг бути ігумен Видубицького монастиря, згодом Чернігівський архієпископ Феодосій Углицький, виходець з лаврського братства. Тим самим лаврське чернецтво сприяло популяризації на Україні важливих історичних творів.

Особливу увагу лаврські вчені відводили тематиці засновників Печерського монастиря. Саме звернення до київських святинь використовувалося для патріотичного виховання в стінах як Академії, так і Лаври. В умовах інтенсивної полонізації (XVII ст.) і русифікації (XVIII ст.) української культури це сприяло зміцненню її національних позицій, а тим самим і підвалин української державності, що стверджує і Н. Яковенко: "...опертя на київське середньовіччя відігравало для українців XVII ст. актуальну ідеологічну роль, оскільки реставрація київської державно-політичної самосвідомості народу оживляла в уяві читача процеси, пов'язані з витоками національної державності й культури" [1, с. 91].

Культурно - освітня праця в Лаврі вихованців Києво-Могилянської академії обумовила напрям діяльності печерської друкарні відповідно до вимог часу. Керівництво видавничого осередку користалося досвідом і освіченістю цієї елітарної частини лаврського чернецтва, покладаючи на неї основні обов'язки щодо підготовки книг до друку. Одні з них займалися перекладами з грецьких і латинських оригіналів на тогочасну українську чи польську мови, інші перевіряли готовий переклад, займалися корекцією друку. Найбільш освічені, насамперед самі архімандрити й керівники друкарні, писали передмови до творів, готували до них науково - довідковий апарат. Як відомо, Лавра особливо уважно ставилася до оформлення своїх видань і досягала

О. Вишневський у книзі «Теоретичні основи педагогіки» подає деякі методи у педагогіці.

Метод навчання цінностей. Хоч знання духовно-моральних норм дитиною не забезпечує ще моральної поведінки, самі ці знання все-таки необхідні. Навчання цінностей може бути наперед продуманим і організованим, складаючи певну систему, яка передбачає їх послідовне вивчення. В практиці монастирсько-сімейного виховання системне навчання посідає важливе місце. Батьки-наставники, скажімо, навчаючи молитви, можуть одночасно вчити дітей християнських, національних чи інших цінностей, а також допомагати слабшим, любити ближніх, рідну землю та природу і т.д. Сутність принагідного навчання цінностей полягає в тому, що вони подаються не в «чистому виді», а в контексті реальних життєвих ситуацій. Перші три-чотири роки життя дитини воно має стихійний характер. У трохи старшому віці, їй, не нав'язуючи спеціальних розмов, а в процесі розповіді якоїсь біблійної історії, гри чи стосунків між членами родини, можна пояснити, хто такий Бог, як і чому Він нас любить, розповісти про минуле нашого народу, звичаї, мову тощо [3, с. 159].

Метод приучування. Його суть полягає в тому, що наставники намагаються прищепити певний елемент поведінки, спонукаючи вихованця якнайчастіше переживати його в процесі діяльності. Сюди належать звички дитини правильно поводитись за столом, казати «дякую» чи «будь ласка», молитися перед їжею, акуратно і вчасно виконувати домашнє завдання тощо. Цей метод орієнтує на якнайглибше засвоєння цінностей на рівні звичок, які характеризуються стійкістю і надійністю [3, с. 159]. Нерви людини, як вважає К.Ушинський, прагнуть навиків і звичок. А гарна звичка – це моральний скарб. Починати збирати його треба, коли дитина ще мала тоді дія легше переростає у звичку. Особливо сприятливі умови для цього – в сімейному вихованні, де існують широкі можливості для різних звичок [6, с. 133].

Метод схвалення й осудження. Цей метод означає позитивну або негативну оцінку поведінки чи якостей вихованця, висловлену особисто, без свідків. Публічне схвалення може мати позитивне значення, а осудження при свідках – переважно негативне. У всіх випадках реакція вихователя повинна бути обдуманою і обґрунтованою. Ні в якому разі не можна піддавати осуду вчинок, не з'ясувавши мотивів. Застосовувати цей метод треба обачно й нечасто. Негативним є як зловживання ним (крайні форми авторитарної педагогіки), так і цілковите нехтування [3, с. 163].

Метод виховання прикладом. Кожна людина свідомо чи не свідомо обирає якийсь приклад чи об'єкт для наслідування. Він служить орієнтиром для поведінки. Завдання наставників полягає в тому, щоб, з одного боку, стати зразком для наслідування, а з іншого, стимулювати пошук через ознайомлення з життям, вчинками та поведінкою інших людей. Цей метод виховання є найефективнішим. Демонстрування батьками тих поглядів і віри, які вони проповідують, найбільш сприятливо впливає на дитину. Так само негативно впливає на дитину лицемірне проповідування батьками моральних принципів, яких самі не дотримуються. Це призводить дитину до розчарувань. Батьки не мають права вимагати від дітей кращої поведінки, ніж власна[3, с. 165].

Це все загально-педагогічні методи виховання в родині. Вони тісно переплітаються з методами християнського виховання. Характерною ознакою у ньому є те, що до вихователя, дитини й зовнішніх чинників, які беруть участь

вони знають своїх дітей, їхню неповторну ідентичність. А завдяки своєму досвіду знають секрети і можливості правдивої любові.

Метою монастирсько-християнського виховання є ширше значення, а саме воно дуже залежить від етносу, суспільно-політичного устрою держави. Українське виховання це є національне виховання, мета якого є служба Богу та Україні, є тісно пов'язана з православ'ям [5, с. 41]. Це зумовлено тим, що суспільство в Україні, починаючи від хрещення Русі, здебільшого було і є християнським. Мета такого монастирського виховання є розкриття індивідуальності дитини. Покладаючись на віру, потрібно дати дитині простір, так як вона сама по собі є доброю. Для християнської педагогіки основною метою виховання є розкриття образу Бога в дитині [5, с. 42]. Однак потрібно пам'ятати, що хоч людина у своїй природі є доброю, первородний гріх зробив свій негативний відбиток на ній, тому не варто просто йти за природою дитини, а розкривати ті дари Божі, що сприяють виявленню образу Божого в ній. Крім того, головною ціллю для кожного християнина має бути Царство Боже [4, с. 75]. Він мусить прикладати максимум зусиль для реалізації цього Царства на землі і приготування до нього на небі. А найвищим взірцем для цього є Ісус Христос. На цих засадах стояв і видатний чеський педагог Я. Коменський. Визнаючи за мету життя «блаженство з Богом», та не відкидаючи цінність земного життя, він вважає його підготовкою до Небесного [2, с. 67]. Виконати своє призначення людина може лише тоді, коли буде справжньою людиною, а це можливе тільки через виховання, яке розпочинається з так званої материнської школи. Навчання і виховання мають бути в ній не тільки на теоретичному рівні, а в першу чергу нести наочний характер. Завдання й основи сімейного виховання тісно пов'язані з загально педагогічними. Найперші навики всього знання і мистецтв повинні прививатися дитині ще в перші роки життя. А все наступне виховання й освіта є тільки розширенням закладеного в сім'ї. Метою ж християнського виховання в родині повинно бути закладання фундаменту поступового постійного переходу дитини до вищого духовного рівня життя. Воно має здійснюватися разом з батьками. Таке виховання зовсім не означає однобічний розвиток тільки духовної сфери дитини, а й решти, в тому числі й фізичної. І саме таке виховання включає в себе гармонійний розвиток особистості, стремління до ідеалу, яким є Ісус Христос. Мета монастирсько-сімейного виховання зумовлює відповідний зміст та методи. Таке виховання повинно здійснюватись в трьох основних напрямках: розумовому, фізичному й моральному кожен з яких буде мати свої цілі, зміст та методи. Розмірковуючи про таке виховання, зустрічаємось із питанням: як виховувати, щоб зусилля вихователя-наставника дали бажаний результат?

Особливістю сучасної педагогіки є те, що на неї ще досі впливають авторитарні підходи колишнього Радянського Союзу. Навіть саме поняття «виховання» дотепер протиставляли поняттю «навчання» і визначали як цілеспрямований вплив на дитину, який був виключно діяльністю вчителя [7, с. 138]. Виховання для життя в умовах свободи передбачає розвиток душі та плекання сумління в людині [5, с. 44]. Це неможливо зробити без участі її самої та поза причетністю її до духовного. Крім того, виховання не обмежується взаємодією двох суб'єктів – вихователя-наставника та вихованця [3, с. 74]. В ньому беруть участь і зовнішні чинник. А в різних випадках вони відіграють різну роль та посідають в процесі виховання не однакове місце.

завдяки своїм кваліфікованим працівникам, високої досконалості надрукованих творів.

Для просвітницької роботи в стінах Печерського монастиря велике значення мала та обставина, що, крім вихованців Академії, які зразу ж по закінченні навчання поступали в Лавру з метою прийняття чернецького постригу, та тих, які, ще перебуваючи в стінах учбового закладу, поєднували навчання з монастирським послушенством " в надежде монашества", в Лаврі гуртувалася значна кількість її постриженців, котрі, виконавши за велінням Синоду свою духовну службу в різних російських єпархіях (як правило, на високих ієрархічних посадах), поверталися в рідну обитель "на покой", дотримуючись чернечої обітниці. Останні, набувши великого досвіду педагогічної та адміністративної діяльності, продовжували свою культурно-освітню працю в стінах Печерського монастиря. Разом з новоприбулими вихованцями Академії, а також ієромонахами з певним стажем служби в Лаврі вони виконували важливі справи за дорученням світської і церковної влади. Зокрема, у 1741-1742 рр. колишній викладач Смоленської семінарії Арсеній Піонтницький та Варнава Старжицький, якого лаврська адміністрація після вчителювання в Київській академії призначила ігуменом приписного Дятловицького монастиря, а згодом – начальником Китаївої пустині й екзаменатором, працювали над "Книжицей для основательнейшаго знанія калмикам христианского закона". До цієї роботи був залучений також колишній архімандрит Харківського Преображенського монастиря Йосип Занкевич, що прибув у Лавру на спокій [2, с.163]. Ці ж особи в 1743 - 1746 рр. працювали в очолюваній ректором Києво-Могилянської академії Сильвестром Кулябкою групі духовних осіб, яка за дорученням Синоду займалася складанням "Книжицы о собственних всякого чина должностях" [4, с. 289]. У 50-х рр. XVIII ст. у зв'язку з виправленням "Четьї-Міней" Дмитра Ростовського і "Патерика Печерского" київський митрополит, колишній печерський архімандрит Тимофій Щербацький наказав створити в Лаврі особливу комісію з "людей в священном писаніи и церковных историях искустных и учительных от всякого их послушанія уволив к тому делу на коште лавры, которой собственная польза с печатанія тех книг зависит...". До складу цієї комісії увійшли згадані Йосиф Занкевич, Варнава Старжицький і Арсеній Піотницький, а також керівник друкарні Веніамін Фальковський, з якими Тимофій Щербацький, як доповідав Синоду, вже обговорював "Четьї - Мінеї" [6, с. 639].

Окрім зазначеної наукової діяльності відомо також, що лаврські ієромонахи (Мартин Лобач, Гедеон Онискевич, Митрофан Косач, Варнава Старжицький та ін.) брали в 1729-1743 рр. участь в діяльності комісії для кодифікації українського права як перекладачі і переписувачі "книг правних". Взагалі лаврські ченці з вихованців Академії високо цінилися як знавці латині, польської, грецької та інших мов. Це неодноразово відзначав у своїх листах видатний діяч епохи Лазар Баранович, прирівнюючи рівень київської вченості до рівня найавторитетніших освітніх осередків Європи. "Пускай бы кто-нибудь из отцев училищнаго братства переложил латынь, в одном месте с избытком употребленную, на язык польскій, - звертався він до печерського архімандрита з приводу видання одного з своїх польськомовних творів, - я неперелагал ради скорости, а на севере у меня скорее можно найти охотника, нежели латинщика; Кіев этим славен. Как это русскій Париж, то из Кіева, как из разумной головы,

ежели не выдадут ответа, - замолкнет дело это навсегда" [8, с. 117]. Високу освіченість київського духовенства відзначав також відомий мандрівник Павло Алеппський. "Среди этих настоятелей монастырей есть люди ученые, законоведы, ораторы, знающие логику и философію и занимающіеся глубокими вопросами" [9, с. 9].

При Лаврі активно діяв інститут проповідництва, створений зусиллями печерського архімандрита Єлисея Плетенецького – ідейного попередника Петра Могили. У другій половині XVII ст. лаврськими проповідниками було чимало відомих тогочасних церковно-політичних діячів, для яких ця посада служила своєрідним перехідним щаблем до вищої, як правило, архієрейської посади. Відомо, що в 1673 – 1680 рр. проповідував у Лаврі Варлаам Ясинський, згодом печерський архімандрит [3, с. 339]. Напередодні свого високого призначення в Росії займалися проповідництвом у Лаврі Стефан Яворський і, одночасно з роботою над "Четьї - Мінеями", Дмитро Ростовський. Зокрема, останній 24 лютого 1685р. виголосив проповідь у рік з дня поховання Інокентія Гізеля, з приводу чого його сучасник, печерський архімандрит Варлаам Ясинський називав Ростовського "искусным и благоразумным проповедником слова Божія" [2, с. 43]. У свою чергу, Дмитро Ростовський у листі до Стефана Яворського від 19 грудня 1707 р., порівнюючи богословів-просвітників з ченцями-пустельниками, так оцінював роль проповідництва в тогочасному суспільному житті: "...овыи (пустынножители) имуще благодать, о себе токмо пекутся; иные же (учители и слова Божія проповедники) иных души пользовати тщатся; сіи оных много превышают" [12, с. 541].

Проповідництвом займалися також інші вихідці з лаврського братства. Так, Гедеон Одорський у дедикації Катехизиса згадував про свою 25-річну проповідницьку діяльність "на кіевских церковных амбонах" (на межі XVII - XVIII ст.) [10, с. 51]. Печерськими казнодіями значилися також Синесій Залуцький , Афанасій Миславський, Тимофій Александрович та багато ін.

Варто відзначити ту обставину, що, твердо відстоюючи духовні цінності православ"я, освічені богослови Лаври не поділяли позицій агресивного антикатолицизму, закликали до християнської віротерпимості і взаєморозуміння між представниками різних конфесій. Характерні в цьому контексті погляди Стефана Яворського, екуменічна діяльність якого мала багато спільного з його попередником – Петром Могилою, а саме: у своїй полемічній діяльності і зміцненні позицій православ'я вони творчо використовували все те цінне, чим володіли інші конфесії. Зокрема, у своєму творі "Камінь віри " Яворський використав праці відомих на той час католицьких богословів - Белларміна та Бекана [5, с. 93]. Подібний стан речей в українському православ'ї насамперед в проповідництві, викликав занепокоєння в особливих ревнителів православної віри, яке передав у листі до Петра I Єрусалимський патріарх Досифей: "Ныне в той стране глаголемое козацкая земля суть неции, иже в Риме и Польше от латинов научени, и бяху архімандриты, игумены и прочитают неподобная мудрования в монастырех..." [7, с. 3].

Значна кількість освічених осіб, котрі гуртувалися при Лаврі, та їх різностороння просвітницька діяльність у тісному зв'язку з Київською академією надавала Печерській лаврі характеру науково-освітнього центру, хоча після короткочасного функціонування створеної Петром Могилою у 1631 р. школи Лавра не мала при собі власних загальноосвітніх учбових закладів.

людини, згідно православної педагогіки, залежить не так від того, як вона мислить, як від того, в якому стані її душа. Адже внутрішня сутність людини втілює в собі діалог раціонального й духовного. Тому педагогіка повинна долучатися до цього діалогу, відповідно приміряючи до нього свій виховний інструментарій [7, с. 122].

У монастирському фізичному вихованні православна педагогіка виходить з того, що тіло є храмом Святого Духа. Воно має воскреснути та бути прославленим у Небі. Тіло в єдності з душею і духом є рівноцінною складовою частиною людини, тому не можна його занедбувати. А навпаки, будь-яке вдосконалення людини повинно розпочинатися від плекання її фізичної природи, що створює фундамент для духовного розвитку. Хоч люди з кволим тілом при сильній волі багато чого можуть досягти, але довга та витривала праця, більш доступні здоровим і сильним. Для християнського світогляду, активність людини є не тільки прийнятою, а й похвальною. Однак будь-яка діяльність людини повинна мати моральну ціну, націленість на добро, яке повинно діяти через людину. Праця, в такому розумінні, буде вільною та узгодженою з християнською мораллю, діяльністю, на яку людина зважується у зв'язку з необхідністю осягнення тієї чи іншої людської мети в житті. Вона є необхідною умовою як для повноцінного тілесного життя і розвитку сил людини, так і для духовного. Це все лежить в основі християнського бачення трудового виховання [7, с. 123].

У монастирському виховному розумінні «гармонія» включає не тільки погодженість людини самої в собі, а і з природою, Богом, суспільством, передбачаючи взаємну відповідальність, рівновагу, порядок та пропорційність різних предметів і явищ [4, с. 72]. Для християнства ця погодженість тісно пов'язана з любов'ю яка означає взаємну єдність як з кожною частиною цілості в самій людині, так і усвідомлення нею того, що вона є частиною більшої цілості. Любити себе – не означає надавати перевагу якомусь одному виміру, а бачити значення кожної деталі у зв'язку зі всією особою [4, с. 72]. Те саме стосується і любові до іншого. Вона виражається через любов до Бога, який своєю любов'ю створив і відкупив увесь світ. Любити Бога – означає зустрітися в Ньому з кожною особою на землі. Така любов повинна поширюватися на природне довкілля, як Божий дар, до якого потрібно ставитись із пошаною. Як бачимо, саме любов у християнському розумінні забезпечує гармонійний розвиток людини та співіснування людини з цілим світом. Таким чином, ми побачили, що ідеал гармонійно розвиненої особи, зокрема дитини, формувався та корегувався під впливом історичних обставин, світогляду людей, їх культурного рівня, духовного та розумового розвитку . Тому, в залежності від цих чинників виховання і мало різний характер і ставило перед собою специфічні цілі і характерні для них для них завдання [4, с. 73].

Недільні школи, проповідь священика, хоч і дають знання, однак основну роль відіграє сім'я [5, с. 22]. В ній день за днем закладається фундамент, який згодом добудовує Церква. Таким чином сім'я відіграє роль «домашньої Церкви» [5, с. 22]. Мета, зміст і методи виховання в сім'ї мусять узгоджуватися з християнськими та носити педагогічний характер. Даючи життя, батьки поділяють творчу дію Бога, а виховуючи дітей – стають учасниками Його педагогіки [7, с. 170]. Тому ніхто не зможе замінити батьків у вихованні дитини. Вони багаті на винятковий виховний потенціал. В особливий спосіб

УДК 37.015.31:17.022.1:2-523.6 «18»

ТРАДИЦІЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ПРИ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРЯХ ПОЧ. XIX СТ.

Фазан Тетяна,
аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
ПНПУ імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

Актуальність. Основною метою виховання в нашому суспільстві є гармонійно розвинена й суспільно активна особистість. Вона повинна володіти науковим світоглядом, високоморальним потенціалом, бажати і вміти працювати, бути багатою духовно і добре сформованою фізично. Іншими словами, бути наближеною до досконалості. У різних народів ідеали досконалості дуже схожі, вони поєднують в собі якості, які характеризують всебічно і гармонійно розвинену людину: розум, красу, високі моральні чесноти, фізичну силу, витривалість тощо. Тобто, всебічно розвинена людина – це та, в якої добре розвинені всі її сторони. Формування такого виховного ідеалу відбувалося під впливом багатьох факторів, які були актуальними в тій чи іншій місцевості. Саме вони зумовлювали виховні ідеали. Український ідеал у вихованні має джерелом християнство та його культу.

Мета дослідження полягає у проведенні історико-педагогічного аналізу духовно-морального виховання дітей при Православних монастирях України XIX ст.

Основний зміст. Християнство, яке прийшло на зміну греко-римській культурі в Європі, не відкинуло її педагогіку, а використавши, переробило в дусі євангельської науки [2, с. 23]. Воно внесло значні зміни в розуміння ідеалу людини, створеної на Образ і Подобу Бога. Педагогіка, беручи до уваги Царство Боже, як мету життя християнина, отримала сотеріологічний характер [5, с. 13]. В перші століття християнська педагогіка відійшла не тільки від грецького розуміння, а й взагалі від виховного ідеалу гармонійно розвиненої особистості. Це можна пояснити жорстокими переслідуваннями християн. На ґрунті цього розвивався строгий аскетизм, а відтак і педагогічні ідеї, в яких витіснилась фізична сторона розвитку людини. Ситуація не зазнала суттєвих змін і тоді, коли воно стало домінуючою релігією. В цей час утворюються два різні виховні ідеали: лицаря, основною чеснотою якого була мужність, і монаха, який прагнув бути високо освіченим [5, с. 15]. Але по суті в християнстві завжди прагнули до ідеалу гармонійно розвиненої особистості на християнській основі. Представником цього ідеалу в світській педагогіці був Я. Коменський. Його послідовники, серед яких і Ж. Руссо, і надалі розвивали цю ідею. Особливо яскраво ідеї всебічно і гармонійно сформованої людини розвивав Й. Песталоцці. Він, як і Ж. Руссо, велику увагу приділяв трудовому вихованню. Наші українські педагоги писали, що всяке вдосконалення повинно включати в себе фізичну і духовну сторони дитини. Духовне життя вони зводили до мислення, почуттів і волі, тобто розумової, естетичної і моральної сфери. Вони вважали, що всі вони повинні складати одну гармонійну цілісність, доповнюючи одне одного.

У моральному вихованні монастирсько-християнська педагогіка опирається на раціональне і таємне, які переплітаються між собою. Беручи початок із пізнання, воно мусить супроводжуватись вірою у відповідні ідеали, яке не повинне бути сліпим. Генератором розумової дії є душа. Тому поведінка

Цікавим у цьому контексті є свідчення, яке подає К. Харлампович, хоч і піддає його сумніву: "По весьма недостоверной "Хронике русского театра", - заявляє автор в одній з приміток, - в 1699 - 1700 рр. в Киево - Печерской Лавре обучались (великорусские) студенты Григорий Палицын, Константин Дьяконов, Федор Белозерский - главные действующие лица в разыгранной 1 января 1700 г. пьесе Дмитрия Тупталы "Кающийся грешник"[11, с. 414].

Висновки. Отже, Києво-Печерська Лавра зазначеного періоду була не тільки релігійним, але й визначним науково-освітнім центром, навколо якого гуртувалися представники української духовної та інтелектуальної еліти. У час панівного положення польської культури (XVII ст.) та інтенсивної русифікації України (XVIII ст.) звернення лаврських науковців до просвітництва України з часів Київської Русі сприяло зміцненню національно-освітніх позицій Української держави.

Резюме. Розглянуто та охарактеризовано діяльність ученого гуртка Києво-Печерської Лаври в Україні. Встановлено що, в зазначеному періоді Лавра була не тільки релігійним, але й визначним науково-освітнім центром, навколо якого гуртувалися представники української духовної та інтелектуальної еліти. Проаналізовано позитивний вплив ученого гуртка Лаври на освіту суспільства.

Резюме. Рассмотрена и охарактеризована деятельность ученого кружка Киево-Печерской Лавры в Украине. Установлено что, в отмеченном периоде Лавра была не только религиозной, но и выдающейся научно-образовательным центром, вокруг которого объединялись представители украинской духовной и интеллектуальной элиты. Проанализировано позитивное влияние ученого кружка Лавры на образование общества.

Summary. Considered and described activity of scientific group of Kievo-pecherskoy large Monastery in Ukraine. It is set that, in the noted period large Monastery was not only religious but also prominent a scientific-educational center which the representatives of the Ukrainian spiritual and intellectual elite united round. Positive influence of scientific group of large Monastery is analysed on formation of society.

Література

1. Mediaevalia Ucrainica: ментальність та історія ідей. – К., 1992. – Т. І. – 122 с.
2. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. - Отд.II (1721-1795) / под ред. Н. И. Петрова: В 5 тт. - К.: Тип. КПЛ., 1904-1908.
3. Варлаам Я. Митрополит Киевский и Малыя России (1690 - 1707г.) /Я Варлаам // Киевские епархиальные ведомости. – 1905. – №12 – 29, 31- 35, 49 - 50.
4. Вишневский Д. Киевская Академия в первой половине XУIII века / Д. Вишневський – К., 1903. – 371с.
5. Захара І. С. Стефан Яворський. / І. С. Захара. – Львів: Каменяр, 1991. – 111с.
6. Описание документов и дел, хранящихся в архиве Св.Синода: в 39 т. (1542-1759). – СПб., 1868-1910.
7. Пекарский П. Наука и культура в России при Петре Великом / П. Пекарский. – СПб., 1862. – 694с.
8. Письма преосвященного Лазаря Барановича. – Чернигов, 1865.
9. Путешествие Антиохийского патриарха Макария в Россию в половине XVII века: в 5 вып. – М., 1896-1900.

10. Стратий Я. М., Литвинов В. Д., Андрушко В. А. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. / Я. М. Стратий, В. Д. Литвинов, В. А. Андрушко. – К.: Наукова думка, 1982. - 346 с.

11. Харлампович К. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь / К. Харлампович. – Казань, 1914. – Т.1. – 878 с.

12. Яворський Стефан. Філософські твори.: в 3-х т./ Стефан Яворський. – К.: Наукова думка, 1992. – Т. 1 – 629 с.

УДК 371

СЛОВО ЯК ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Алексєєнко-Лемовська Людмила Владиславівна,
кандидат педагогічних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Виклад основного матеріалу дослідження. Виникнення людського мовлення – одночасно і «вічна проблема» науки, і проблема, що завжди залишається осторонь науки: на базі лінгвістики, психології, етнографії та інших наук не намічалося її ретельного вирішення. Про своєчасність та необхідність порушення цієї важливої проблеми свідчать серйозні спроби зарубіжних учених визначити біологічні, мозкові механізми та фізіологічні закони генезису та здійснення мовленнєвої діяльності (І. Кант, Леннеберг, Роберте) [10; 11; 18]. Проте недолік, що обмежує просування наукових зусиль уперед полягає в тому, що саме явище мовлення розглядається як деяка константа, без спроби розчленувати її на різні рівні становлення. Насьогодні для нового етапу дослідження проблеми виникнення людського мовлення існує меншою мірою чотири комплекси наукових знань: сучасне загальне мовознавство, психолінгвістика (або психологія мовлення), з її впливом на психологічну науку в цілому; фізіологія, нормальна й патологічна нейропсихологія мовлення; еволюційна морфологія мозку й органів мовленнєвої діяльності.

З іншого боку, поновлення зусиль у питанні про час, умови, причини виникнення мовлення диктується невідкладною потребою науки про походження людини – проблемою початку історії. Тривалий час теми про давні знаряддя праці, давні релігійні або магічні вірування відсували на другий план тему про давні стадії мовлення.

У XIX столітті всі пропоновані відповіді на запитання про походження людського мовлення базувалися на одній із двох моделей: перерви поступовості й неперервності. На першу модель (дисконтінуітет) спирався переважно релігійно-ідеалістичний, креаціоніський погляд на людину: людина створена разом із мовленням, дар слова відрізняє її від безмовних тварин як ознака подібності богові, як свідоцтво вкладеної в неї розумної душі. На другу модель (контінуітет) спирався природнонауковий еволюціоналізм: всемогутнє висловлювання поступово слугувало заміною розгадки походження мовлення.

Отже, проблема опанування мови, ураховуючи її унікальну роль у життєдіяльності людини, є актуальною для багатьох галузей наукових знань: філософії, естетики, лінгвістики.

Summary. It is well-proven in the article, that an enterprise is the base of national economy, and effective enterprise education - by foundation of economic development of democratic society. Analysed to the feature of forming of going near development of professionalism and qualities of modern businessman. **Keywords:** professionalism, enterprise, entrepreneurial activity, professionalism of businessman, qualities of modern businessman.

Література

1. Дідик Н. М. Визначення поняття «Професійно значущі характеристики» / Н. М. Дідик // Проблеми сучасної психології, 2009. – № 6. – С. 184 – 194.

2. Дружилов С. А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 6. – С. 40 – 45.

3. Державний службовець в Україні (пошук моделі) / [Н. Нижник, В. Цвєтков, Г. Леліков та ін.]. – К.: ІнЮре, 1998. – 272 с.

4. Вишневський А. Застосування моделі та профілів компетентності для управління персоналом в системі державної служби / А. Вишневський, О. Хмельницька // Вісн. держ. служби України. – 2004. – № 4. – С. 38 – 44.

5. Снопко Н. М. Теоретические аспекты концепции компетентной деятельности менеджера / Н. М. Снопко // Актуальные проблемы современной науки. – 2005. – № 4. – С. 90 – 92.

6. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. Овчарук]. – К.: К. І. С., 2004. – С. 6 – 15.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2001. – 360 с.

8. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Гейзерська Раїса Анатоліївна. – Донецьк, 2008. – 254 с.

9. Пен Цзюнь Развитие личностных качеств руководителя учреждений / Пен Цзюнь: магистерская работа по специальности: 7.020.105. – ЛНУ им. Тараса Шевченко. – 2009. – 135с.

10. Вебер М. Избранные произведения / Макс Вебер; [пер. с нем. сост. Ю. Н. Давыдова]. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с. – (Социологическая мысль Запада).

11. Современный психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб.: Biblio, 2007. – 816 с.

12. Ермолаева-Томина Л. Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей / Ермолаева-Томина Л. Б. // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 74 – 78.

13. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. … доктора пед. Наукт: 13.00.08. / А. В. Морозов. – М., 2004. – 445 с.

14. Кубанов Р. А. Характеристика якостей конкурентноздатної особистості майбутнього маркетолога та особливості їх формування в навчальному процесі ВНЗ / Руслан Анатолійович Кубанов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – №13 (224), Ч. ІІ. – С. 178 – 184.

організаційних та процедурних питань; комунікативність – вміння передавати свої ідеї та розробки як усно, так і письмово; та комунікабельність – здатність працювати з людьми, будувати стосунки у спілкуванні як всередині фірми, так і за її межами [14].

Поняття професіоналізму не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці; це і особливий світогляд людини. Ми згодні з Є.О. Климовим, який вважає необхідним розглядати професіоналізм «не просто як деякий високий рівень знань, умінь і результатів людини в цій області діяльності, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини» [15, с. 387].

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз різних поглядів на проблему формування професіоналізму майбутнього підприємця дав можливість зробити висновок про те, що в дослідженнях різних авторів різних часів та країн немає єдиної точки зору при визначенні поняття професіоналізму та визначення його цілісної структури. Узагальнивши існуючі думки вчених щодо цього поняття, було зроблено висновок, що «професіоналізм підприємця» – це особлива властивість людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну професійну підприємницьку діяльність в найрізноманітніших умовах. При цьому під професійною підприємницькою діяльністю розуміється складна діяльність, яка з'являється перед людиною як конституйований спосіб виконання будь-чого, який має нормативно встановлений характер. Підприємницька діяльність є об'єктивно складною, тому вона важка для освоєння, вимагає тривалого періоду теоретичного і практичного навчання. У понятті «професіоналізм» відбивається така міра оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Професіоналізм розглядається як інтегральна характеристика людини-професіонала (як індивіда, особи, суб'єкта підприємницької діяльності і індивідуальності), що проявляється в діяльності і спілкуванні.

У подальших дослідженнях буде розроблено механізм підприємницького становлення особистості в умовах ринкової економіки; теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні засади професійного навчання студентів і педагогічні умови підготовки студентської молоді до підприємницької діяльності у вищих навчальних закладах.

Резюме. У статті доведено, що підприємництво є базою національної економіки, а ефективна підприємницька освіта – фундаментом економічного розвитку демократичного суспільства. Проаналізовано особливості формування підходів до розвитку професіоналізму та якостей сучасного підприємця. **Ключові слова:** професіоналізм, підприємництво, підприємницька діяльність, професіоналізм підприємця, якості сучасного підприємця.

Резюме. В статье доказано, что предпринимательство является базой национальной экономики, а эффективное предпринимательское образование – фундаментом экономического развития демократического общества. Проанализирована особенности формирования подходов к развитию профессионализма и качеств современного предпринимателя. **Ключевые слова:** профессионализм, предпринимательство, предпринимательская деятельность, профессионализм предпринимателя, качества современного предпринимателя.

Передусім розглянемо ключові поняття дослідження: «лексика», «слово». Лексика – (від грецьк. *leksikos* – належить до слова) – сукупність слів мови, її словниковий склад; словниковий склад мови, будь-якого її стиля, сфери, а також чиїх-небудь творів, окремого твору [13]. Цей термін використовується і по відношенню до окремих пластів словесного складу (лексика побутова, ділова, поетична) і для позначення всіх слів, вживається будь-яким письменником або в будь-якому одному творі [13].

У словникових джерелах лексика (lexicos – словесний, слово, вислів, зворот мови) визначається як сукупність слів, що входять до складу мови; словниковий запас творів авторів чи сукупність слів, що вживаються в якійсь сфері діяльності [13, с. 274]. Мовознавці визначають лексику як сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку (О. Пономарів); окремі шари чи групи слів (побутова лексика, професійна) (Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко); словниковий склад мови, сукупність усіх слів, наявних у мові (М. Плющ) [15].

Лексика є предметом вивчення лексикології, семасіології й ономасіології. Вона прямо чи опосередковано відображає дійсність, реагує на зміни в суспільному, матеріальному й культурному житті народу, постійно поповнюється для позначення нових предметів, явищ, процесів, понять. Так, розширення й удосконалення різних галузей матеріального виробництва, науки й техніки призводить до появи нових спеціальних слів – термінів або цілих термінологічних пластів, подібні слова нерідко переходять у галузь загальновживаної лексики, що пов'язано з розширенням загальної освіченості й наукової обізнаності середнього носія мови.

Проблема слова належить до однієї з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем, оскільки саме воно є головною одиницею мови. Слово виступає основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми. Воно є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. Слово як мовна одиниця потребує відповідного своїй природі визначення, яке б відмежувало його від найближчих мовних одиниць (морфеми й речення), сусіднього слова. Слово є представником усіх компонентів мови – фонетики (складається зі звуків мови), лексики (позначає, кодує будь-яке явище дійсності, несе смислове навантаження), граматики (у певній граматичній формі). Отже, слово виступає центральною одиницею, що пронизує всю мовну систему.

Слово – склад або сукупність складів, які позначають поняття, уявлення або будь-який предмет. Пояснення значення слів відбувається в семантиці, близьких за значенням слів – у синоніміці, походження слів – у етимології. Види слів відповідають дійсності, що сприймається нашими відчуттями: іменники – предметам, прикметники – конкретному буттю, якості предметів; прислівники та сполучники – зв'язкам і відносинам, що існують між предметами; дієслова – процесу, що відбувається між предметами. Речення містить вислів, питання про світ, що спостерігається або переживається [16, с. 160]. Слово – основна структурно-семантична одиниця мови, що служить для найменування предметів і їх властивостей, явищ, відносин дійсності, володіє сукупністю семантичних, фонетичних і граматичних ознак, специфічних для кожної мови. Характерними ознаками слова є цільність, виділимість і вільна відтворюваність у мовленні. У слові розрізняються такі структури: фонетична

(організована сукупність звукових явищ, що утворюють звукову структуру слова). Виділяють лексичне та граматичне значення слова. Сукупність граматичних значень, виражених певними мовними засобами, утворюють граматичну форму слова (С. Ожегов) [16].

Отже, слово – одиниця мови, що служить для найменування понять, предметів, осіб, дій, стану, ознак, зв'язків, явищ, оцінок; мовлення, здатність говорити; розмова, бесіда, щось висловлене; публічний виступ, мовлення; мовлення на будь-яку тему, оповідання, розповідь; право, дозвіл говорити публічно; думка, висновок (часто про досягнення в будь-якій галузі).

Слово має складну семантичну будову. Його формування проходить складний шлях від оволодіння вузько конкретним значенням слова до засвоєння його узагальнюючого, абстрактного значення та словесних понять. У результаті цієї еволюції відбувається перехід від мотивованого використання слова (коли слово є лише іменем предмета чи класу однотипних предметів), до його функціонального використання (звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок із предметом, дією і починає використовуватись як мовний знак, тобто умовне позначення для вираження того чи іншого змісту) (О. Леонтьєв, О. Шахнарович) [12; 22].

Виділяють словник активний, тобто сукупність слів, якими користується людина при побудові висловлювань, і пасивний, тобто сукупність слів, які людина більш чи менш розуміє, але не використовує в мовленні. Пасивний словник значно ширше активного.

На думку науковців (Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко), найважливішими ознаками слова є: внутрішня впорядкованість звуків (складових слова); наголос; лексичне значення; можливість поділу на менші мовні одиниці, морфеми; поєднання з іншими словами в реченні за допомогою змістового й граматичного зв'язку; наявність у реченні граматичних форм і синтаксичних функцій, єдність лексичних та граматичних значень [15].

Первинною функцією слова є здатність виконувати роль формально-синтаксичного (на основі синтаксичних зв'язків) і семантико-синтаксичного (на основі семантико-синтаксичних відношень) компонента речення, а вторинною – виконувати роль однослівного речення.

Л. Щерба виділяє такі обов'язкові властивості слова, як фонетична вираженість, граматичне оформлення, семантична валентність, тобто наявність значення та здатність слова узгоджуватися з іншими словами. Отже, можна дійти висновку про необхідність оволодіння словом у єдності його лексичного, граматичного значень та мовної форми (звукової, морфологічної) на основі активного вживання в мовленні [24].

У лексикології слово розглядається як мінімальна одиниця лексики. Ю. Степанов виділяє зв'язний звуковий ряд, що утворює слово з зовнішнього боку, по-перше – звукову, фонетичну оболонку слова або фонетичне слово; по-друге – предмет, що називається словом; по-третє, смисл, що викликає слово у свідомості. Усі ці три елементи пов'язані між собою: слово називає або позначає предмет; має смисл; смисл відображає властивості предмету в свідомості людини [20].

Слово є словом оскільки воно має значення, що визначається як особлива мовна форма відображення дійсності; відносини між звуковим комплексом і поняттям; віднесеність звукового комплексу до явищ дійсності. Водночас значення прирівнюється до поняття або ж розглядається як певна видозміна

реалізацію [10]. Та все ж найбільш значущим компонентом успіху у цьому контексті слід вважати наявність унікальних здібностей, досвіду та компетентності особистості підприємця, які дозволяють вирішувати актуальні нестандартні завдання для досягнення загальної мети підприємницької діяльності.

Відповідно до первинних посад, які у своїй діяльності може обіймати підприємець, він має виконувати такі функції: планову, організаційну, управлінську, контрольну, аналітичну. Типові завдання діяльності, притаманні відповідним функціям підприємця, та у більшості обов'язкові для їх виконання, вміння.

Професіоналізм підприємця має забезпечувати опанування системи вмінь розв'язувати певні типові завдання в підприємницькій діяльності, в процесі здійснення різноманітних виробничих функцій. Професіоналізм характеризує властивість деяких людей-підприємців виконувати свою роботу на високому рівні – систематично, ефективно і надійно. Людина може придбати професіоналізм в результаті спеціальної підготовки і тривалого досвіду роботи, а може і не придбати професіоналізму, а лише «значитися» професіоналом. Для придбання професіоналізму потрібні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися і удосконалювати свою майстерність.

Основою основ професійних здібностей майбутніх підприємців також є творчий підхід (креативність). У психологічному словнику креативність має таке визначення: «Творчі можливості (здібності) людини, які можуть бути виявленими в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі риси, продукти діяльності, процес їхнього створення» [11, с. 192]. На нашу думку, розвиток креативності у майбутніх підприємців може характеризуватися такими ознаками (класифікація Л. Єрмолаєвої-Томиної) [12]:

1) відкритість досвіду, чутливість до нових проблем;

2) широта катетеризації, віддаленість асоціацій, широта асоціативного ряду;

3) швидкість мислення, здатність переходити достатньо швидко від однієї категорії до іншої, від одного способу рішення до іншого;

4) оригінальність мислення, самостійність, незвичність, дотепність рішення [13, с. 27 – 28].

У цілісній особистості креативність тісно пов'язана з іншими аспектами людської індивідуальності – специфікою пізнавальних процесів й особистісних рис. Виявлення характеру цих взаємозв'язків дуже важливо при вирішенні навчально-педагогічних ситуацій у процесі формування професійних якостей у майбутніх маркетологів [14].

Отже, важливими для професійної діяльності підприємця є і такі якості: концептуальність – здатність представляти діяльність фірми в цілому та адаптувати її до мінливих умов, володіння навичками стратегічного планування та вмінням масштабного мислення; оперативність – передбачає вміння вирішувати нестандартні проблеми та кваліфікацію, а також рівень рішень, що приймаються і вміння вибрати найоптимальніший варіант з кількох альтернатив; аналітичність – вміння застосовувати наукові методи аналізу, насамперед кількісного, діагностувати проблему та визначати альтернативне рішення перед внесенням коректив до плану діяльності; здатність до адміністративних рішень, що передбачає набуття навичок вирішення

міра їх усвідомлення робить помітний вплив на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість у собі. Професійна самосвідомість включає характеристики людини, які визначають успішність її професійної діяльності. [1, с. 186]. На нашу думку, для успішного оволодіння і здійснення діяльності особливе значення має не стільки рівень вираженості окремих професійно важливих властивостей особистості, скільки характер взаємозв'язку між ними.

Слово «професіоналізм» походить від слова «професія». Вже навіть на цьому рівні визначення етимології слова з'ясовується, що воно вказує на певний рівень спеціалізації людини у роботі за обраним фахом. Дуже щільно до поняття «професіоналізму» наближається поняття «компетентність».

Поняття соціально-професійної компетентності як фундаментальної і інтегральної особової якості що вивчається, є цілісною структурою, заснованою на знаннях і особистому досвіді, придбаних в процесі навчання, і спрямовану на самостійну учбово-пізнавальну, соціальну і професійну діяльність. При побудові моделі формування соціально-професійної компетентності слід спиратися на системний і структурний підходи, які дозволять розглянути елементи і частини в єдності, у взаємодії її компонентів і структурних складових. Ключовими елементами структури і змісту соціально-професійної компетентності (СПК) виступають складові блоки: особовий, соціальний і професійний, і провідні компоненти: мотиваційно-ціннісний, учбово-пізнавальний, операційно-діяльний, стосунки, що склалися відповідно до особи, до життя в суспільстві і професійній діяльності.

Як бачимо, професіоналізм включає у себе компетентність як складову частину, тому що компетентність – це тип організації знань, який дозволяє ефективно діяти. Ні про свідомість діяльності, чи усвідомлення її наслідків, ні тим більше про етику діяльності тут не йдеться. Відповідно, у кожній професії формується певне підгрунтя для розвитку професіоналізму та професійних відносин [3]. І підприємництво не є виключенням.

Утім, професіоналізм є більш широким поняттям. Його можна окреслити як особливий тип поведінки, властивий людині, яка займається тією чи іншою справою. Серед усіх якостей, якими наділена людина, кілька можна назвати рисами професіонала [8]:

1) ефективність результату діяльності;
2) володіння спеціальними знаннями та вміннями;
3) здатність до творчості (креативність);
4) відповідальність за свою діяльність;
5) свідомість діяльності;
6) наявність певної професійної етики.

Існують й інші теорії підприємництва, згідно з якими від поняття «професіоналізм» невід'ємним є поняття «успіх». Тому професіоналізм підприємця, деякі науковці, вивчають на підґрунті успіху.

Згідно з теорією підприємництва, на успіх впливає багато чинників. Так, зокрема, на думку деяких дослідників, для підприємницької діяльності необхідно мати, по-перше, підприємницькі риси, а по-друге – ідею. О. Романовський вважає, що для успішного підприємця необхідні такі складові: талановитий та належним чином підготовлений підприємець + першокласна команда менеджерів + чудова можливість на ринку [9]. І. Тимошенко називає умовою успішної підприємницької діяльності виживання, результативність і ефективність, виробництво і практичну

поняття відповідно з характером мовного знаку. Значення слова – завжди узагальнене найменування предмета; відношення певного знаку до інших знаків (Ф. де Сосюр) [19]; виникає лише в місці контакту знака з реальністю, соціальним контекстом, тобто значення повністю визначається контекстом (М. Бахтін) [3].

Термін «лексичне» або «смислове значення слова» не може вважатися цілком визначеним. Під лексичним значенням слова розуміють його наочно-речовинний зміст, оформлений за законами граматики певної мови і що є елементом загальної семантичної системи словника цієї мови. Суспільно закріплений зміст слова може бути однорідним, єдиним, але може бути і внутрішньо зв'язаною системою різноспрямованих віддзеркалень різних «шматочків дійсності», між якими в системі певної мови встановлюється смисловий зв'язок. Зв'язок значень у смисловій структурі слова, способи поєднання слів і значень у мові визначаються внутрішніми семантичними закономірностями розвитку мовної системи.

Значення багатьох слів замкнені в певні контексти фразеологій і використовуються для обміну думками відповідно до історично сталих умов фразеологій їх уживання. Багато слів у сучасній мовній системі взагалі не мають прямих номінативних значень.

Розмежування основних типів або видів лексичних значень слів допомагає встановити ясну перспективу в семантичній характеристиці слів і сприяє правильному визначенню омонімів і синонімів у лексичній системі мови. Різні види значень слів по-різному служать віддзеркаленню й закріпленню в мові успіхів пізнавальної діяльності народу. О. Потебня справедливо вказував на те, що лексичні значення слів, органічно пов'язані з граматичними, є структурним елементом мови, і в цьому значенні вони формальні – у порівнянні з тими поняттями, що складаються й закріплюються на їх основі і за їх допомогою [17].

Поняття може стати вільним, номінативним значенням слова, але і в цьому випадку семантика слова в цілому, що розглядається в системі аспектів мови, не вичерпується й не обмежується тільки виразом цього поняття. Що ж до інших видів лексичних значень слів, то ці значення настільки злиті зі специфікою конкретної мови, що загальнолюдський, понятійний, логічний зміст у них обростає з усіх боків своєрідними формами та смисловими відтінками національної творчості народу (В. Виноградов) [6].

Ф. де Сосюр у своїх дослідженнях [19] виділяє конотативне, асоціативне й ситуативне значення. Конотативне значення є первинним, дораціональним і слугує необхідною передумовою для породження логічного значення слова. В основі конотативного значення, яке вважається його генетично ранньою формою, є переживання, у якому відображення та емоційне ставлення, особистісний смисл і чуттєва тканина ще дуже мало диференційовані. Конотативне значення за своєю сутністю є вираженням інтуїтивно-почуттєвого відображення дійсності.

Асоціативне значення лежить в основі асоціативного підходу до дослідження значення слова, уведеного в науковий обіг Дж. Дізом. В основі цього підходу важливим компонентом значення є низка асоціативних зв'язків певного поняття (Л. Засєкіна, С. Засєкін) [9].

Ситуативний підхід акцентує увагу на тому, що для кожного індивіда значення слова реалізується через включення його до конкретної життєвої ситуації як тривіально типової динамічної сутності. Будь-яке значення завжди

включене в низку подій, що розгортаються в часі, а відтак є ситуативними (Л. Засєкіна, С. Засєкін) [9].

Значення діалогічне за своєю природою: воно належить слову, що перебуває між промовцями, тобто здійснюється лише в процесі відповідного, активного розуміння. Слова відіграють важливу роль у живому процесі соціальної взаємодії, де значення завжди супроводжується оцінкою, «ціннісним акцентом», тоді як структуралізм «онтологізував» і перетворив значення «в ідеальне буття, відречене від історичного становлення» (М. Бахтін) [3].

Значення слова виявляється одночасно мовним та інтелектуальним феноменом, причому це не чисто зовнішня співприналежність його до двох різних галузей психічного життя. Значення слова є феноменом мислення лише в тій мірі, у якій думка пов'язана зі словом і втілена в слові, і навпаки: воно є феноменом мови лише в тій мірі, у якій мова пов'язана з думкою й освітлена її світлом. Воно є феноменом словесної думки або осмисленого слова, є єдністю слова й думки. Експериментальні дослідження Л. Виготського цілком підтвердили й виправдали це положення, показавши, що, оперуючи значенням слова як одиницею мовного мислення, ми дійсно знаходимо реальну можливість конкретного дослідження розвитку мовного мислення й пояснення його найголовніших особливостей [5].

Сучасний підхід до вивчення семантики слова заснований на припущенні, що внутрішня форма слова (тобто його значення) є складною структурою, яка називається *семантичною структурою слова або структурою лексичного значення слова* і включає низку складових (Г. Антрушина) [1, с. 130–131]. А. Уфимцева [21, с. 87–92] говорить про необхідність підходити до слова як до нерозривної єдності звукового та смислового змісту, як до складної тотожності його лексико-граматичних і лексико-фразеологічних форм, виявляється в багатообразних зв'язках слів з іншими елементами мовної структури, і на основі цього виділяє три визначальні чинники лексичного значення слова:

1) логіко-наочний зміст слова;

2) своєрідність граматичних форм, за допомогою яких цей смисловий зміст фіксується й відтворюється;

3) співвідношення цього слова зі всією лексико-семантичною системою мови, обов'язковим елементом якої воно є. На думку автора, смислова структура слова є ієрархічною системою, у якій ступінь самостійності та сфера загальновживаності значень поставлені в залежність від характеру зв'язку слова з «предметами» (прямі, переносні), що позначаються їм, а, отже, і зі словами, що становлять його звичайний семантичний контекст (вільні та зв'язані значення) в системі мови, від ролі й місця, яке займають ці неоднорідні семантичні елементи, значення полісемантичного слова в системі мови.

О. Беляєвська включає в лексичне значення слова:

1) вказівку на предмет, що позначається, явище, процес або ознаку;

2) вказівку на відношення до того, що позначається з боку того, хто говорить;

3) вказівку на загальний тип комунікативних ситуацій, у яких може використовуватися це найменування.

Відповідно до цього, вона виділяє такі аспекти лексичного значення:

1) речовинний зміст;

2) коннотативний аспект;

підготовки сучасних підприємців і відповідати вимогам до якостей осіб підприємницької діяльності.

Формування професіоналізму виступає як процес проходження психофізіологічних особистісних змін, які відбуваються під час тривалого виконання людиною різноманітних обов'язків, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [2, с. 40 – 45]. У науці і практичній діяльності закріпилася особистісно-діяльнісна парадигма професіоналізму, яка базується на системних уявленнях про становлення особистості в професійній діяльності. Професійна спроможність виникає завдяки інтегруванню всієї багаторівневої структури особистості з її вродженими та набутими здібностями, якостями у трудовий процес, професійне середовище і проявляється у відповідних способах діяльності, поведінкових характеристиках, які дістали назву компетенцій [5, с. 90 – 92].

На сьогодні в Україні існує низка нормативних моделей, які певною мірою враховують особистісний чинник професійної діяльності. Це, передусім, професіограма – емпірично обґрунтована характеристика особливостей певного виду трудової діяльності, яка містить відповідні вимоги до працівника. Структура професіограми включає морфологічний опис діяльності, психограму та соціограму [6, с. 6 – 11].

Інша модель, професійно-кваліфікаційна характеристика, що практично не оперує вимірюваними показниками професійної спроможності і з погляду оцінювання професійної придатності більшою мірою спирається на освітній стандарт. На особливу увагу заслуговує освітньо-кваліфікаційна характеристика, яка ґрунтується на первинному моделюванні професійної спроможності працівника і містить комплекс вимірюваних якостей, які формуються на етапі професійного навчання [6, с. 12 – 15].

За словами А.К. Маркової, особистість людини зазвичай позитивно впливає на вибір професії, на хід професійної адаптації, підтримує професійну майстерність, стимулює професійну творчість, спонукає до зміни професії, оберігає від професійного старіння і деформації [7]. І, навпаки, професійні якості людини у міру становлення починають зворотно впливати на особистість. Наприклад, успіхи у професії стимулюють особистісний розвиток.

Становлення людини як професіонала тісно пов'язано з його розвитком як особистості. Професіоналізація відбувається у взаємозв'язку із соціалізацією. Особистісний простір ширший професійного й істотно впливає на нього. Водночас, особистість може і перешкоджати становленню професіонала в людині (відсутність працьовитості, загальнолюдських здібностей тощо).

Становлення професіонала завжди несе на собі відбиток індивідуальності. Кожен з кроків просування до професіоналізму різні люди проживають по-своєму: по-різному пристосовуються до професії, неоднаково виражають себе в професії, різною мірою прагнуть і готові до професійної майстерності та творчості. Відповідно вирізняються поєднання професійно важливих якостей (мотиваційних спонукань, техніки професійного мислення, видів здібностей), утворюючи неповторні індивідуальні особистісні профілі професійно важливих якостей [1, с. 185].

Розуміння властивостей і якостей, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей, міститься у професійній самосвідомості. Для різних професій ці якості будуть різними, але

діяльністю [3]. Основними елементами та складовими механізму оцінки професійності підприємця є такі: соціально обумовлені риси (цілеспрямованість, морально-етичні якості, ставлення до роботи, мотивації праці); ознаки кваліфікації (знання, навички, вміння та звички, отримані підприємцем у процесі навчання та роботи); психологічні особливості особи-підприємця (пам'ять, воля, почуття, відчуття тощо); сукупність органічних рис (тип нервової системи, темперамент, характер, емоційно-вольова сфера, здібності).

Професійні та ділові якості людини-підприємця можуть визначатися з урахуванням таких критеріїв: особистісний (активність, комунікація, мотивація, вміння приймати правильні рішення); інтелектуальний (компетентність, аналітична складова мислення); діловий, пов'язаний з особливостями нервової системи (працездатність, стійкість до стресів) [4, с. 38 – 44]. У кожному випадку визначення цих якостей залежить від вибору сфери діяльності підприємця; ситуацій, що виникають у повсякденній роботі у тій чи іншій сфері; конфліктів; мотивації до зміни галузі підприємництва; інновацій, що пов'язані зі змінами характеристик трудового середовища; змісту, форм і методів набуття відповідних знань і навичок професії підприємця; їхніх професійно-кваліфікаційних характеристик.

Окремим блоком для оцінки ділових і професійних рис підприємця має бути аналіз специфічної професійної компетентності людини-підприємця. Політична компетентність та моральна легітимність передбачає розуміння природи основних суспільних функцій та організаційної структури сучасних держав, принципів та форм демократії, характеру взаємодії між різними гілками влади, ролі політичних партій в житті суспільства та економічних процесах в країні та її межами.

Правова (юридична) компетентність підприємців формується в процесі базової професійної підготовки, що стосується основних галузей права та ґрунтується на навичках її професійного застосування в різних сферах економічної діяльності. Економічна компетентність диференціюється в залежності від спеціалізації підприємця і має включати оцінку здатності застосовувати різні типи аналізу основних економічних концепцій.

Соціологічна компетентність пов'язана з усвідомленням людиною-підприємцем концепції соціальної структури сучасного суспільства, її динаміки та впливу на політичні та соціально-економічні процеси. Психолого-педагогічна компетентність є підставою для ефективних комунікаційних контактів, коли необхідно розуміти людей, їхні інтереси, мотиви та наміри, знаходити до них індивідуальний підхід.

Управлінська компетентність включає знання методів управління, ціннісно-орієнтаційне регулювання, комплексне управління трудовою мотивацією, розвиток творчого потенціалу тощо [3]. Крім того, надзвичайно широке коло різнопланових повноважень і практичних завдань вирішується за допомогою технологічних функцій. Головні серед них – контрольно-аналітичні, організаційно-управлінські та інформаційно-комунікаційні. Кожен з них має свої цільові орієнтири, принципи і певні набори соціальних технологій, накопичених практичним досвідом, які забезпечують успішну реалізацію завдань у різних типових економічних ситуаціях. Оволодіння такими знаннями та вміннями має бути суттєвим для базової професійної

3) прагматичний аспект [4, с. 44–46].

Основу лексичного значення, на думку О. Беляєвської, складає його наочна співвіднесеність – здатність слова використовувати для позначення предметів і явищ об'єктивної дійсності, а також предметів або явищ, є предметом думки. Наочна співвіднесеність імені формує його речовинний зміст [28].

У мовній системі смислова сутність слова не вичерпується властивими йому значеннями. Слово переважно містить у собі вказівки на суміжні ряди слів і значень. Воно насичене відображеннями інших ланок мовної системи, виражаючи ставлення до інших слів, що співвідносяться або пов'язані з його значенням (В. Виноградов) [6, с. 162-189].

М. Жинкін на XVIII Міжнародному конгресі наукової психології наголосив, що до цього часу психологія вивчала людину, яка не розмовляє, а мовознавство, у свою чергу, вивчало мову без людей, які розмовляють. Отже, визначився перелом, підготовлений не менш як сорокалітнім науковим розбігом, початок якого пов'язують з ім'ям Л. Виготського. До нього лише такі психічні функції людини, як асоціації, відчуття, механізми емоцій, несвавільне запам'ятовування – підвергалися спробам наукового, тобто експериментального й нейрофізіологічного пояснення.

Вищі ж процеси – свідомі, вольові, включаючи активну увагу, свавільне запам'ятовування, понятійне мислення, свавільну діяльність – мов би не існували для наукового детермінізму та складали предмет другої психології, описової, «духовної» [8].

Основна ідея Жане полягала в тому, що специфічні людські психічні функції виникли в результаті переносу індивідом на самого себе тих форм соціальної поведінки, які початково вироблялись у відносинах із іншими людьми. За Жане, слово було командою для інших, основним засобом оволодіння предметом, регулювання засобом слова чужої поведінки поступово приводить до виробки вербалізованої поведінки самої особистості [7].

Психологічний аспект змісту лексичного розвитку дошкільників пов'язаний із такими поняттями, як свідомість, відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, пізнання (Е. Блейлер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія). Навчання мови – це розвиток мислення дитини, удосконалення та збагачення способів вираження думки новими мовними засобами. Оскільки мислення – вища форма пізнавальної діяльності дитини, тому процес навчання мови – це процес пізнання нових явищ.

Специфічність свідомості у відображенні світу реалізується через значення. Функція значення полягає в культурному структуруванні чуттєвих образів свідомості: суб'єкт може засвоювати зафіксовані історичним досвідом знання – продукти суспільно-історичної практики. Психологічно значення – це надбання свідомості, узагальнене відображення дійсності, вироблене людством і зафіксоване в формі поняття, знання або вміння як узагальненого образу дії, норми поведінки (О. Леонтьєв) [12].

Проблема значення слова завжди була однією з найскладніших для філософів, психологів, лінгвістів. Адже це поняття є загальнонауковою категорією, вивчення якої потребує виходу за межі окремої наукової галузі з метою гносеологічної інтерпретації. Значення належить до однієї з тих усезагальних форм діяльності, які лежать в основі перетворення досвіду в знання, системного та змістового розуміння світу (О. Ахманова) [2].

Трактування значення як надбання індивіда виявляє не лише відношення подібності, співіснування та наступності, а й такі специфічні особливості значення, як прототипи категорій, емоційно-оцінні переживання, пов'язані зі словом, своєрідність породжених асоціацій на задане слово – стимули, виражені в позалінгвальних компонентах індивідуального досвіду [2].

Наукове оформлення контурів дослідження значення як надбання індивіда започаткували лінгвіст Ф. де Соссюр і філософ Ч. Пірс. Ф. де Соссюр виокремив нову предметну галузь різних знаків як об'єктів нової науки – семіології, визначив мову як систему знаків та описав сутність знака через відношення двосутності – позначення (signifiant) та позначене (signifie) [19]. Отже, у структурі «позначення – позначене» імплікується ставлення людини – носія мови до позначуваної нею об'єктивної дійсності.

При визначенні значення знака у різних напрямах семіотичних досліджень, на думку Г. Щедровицького, не було охоплено певної об'єктивної властивості усіх знаків, яка, по суті, є основоположною, оскільки поєднує інші вже виокремлені сторони й визначає їх місце в системі цілого. Тому для того, щоб побудувати нову модель знака, необхідно, насамперед, виявити цю властивість. А вона, на переконання Г. Щедровицького, полягає в діяльності людини, яка зумовлює та визначає породження, функціонування і траєкторію розвитку знаків та їх значень [23].

Тоді як Г. Щедровицький розглядає цю властивість як діяльність, О. Потебня розуміє її у виокремленні двох компонентів будь-якого значення: найближче та подальше значення слова. Як зазначає вчений, люди розуміють одне одного в процесі спілкування тому, що у змісті слів є щось загальне й народне. Це рівне, однакове й зветься найближчим значенням слова. Саме найближче значення робить мову засобом спілкування. Поряд із цим, у слова є ще й інше, мінливе від індивіда до індивіда подальше значення, яке у кожного різне за якістю та кількістю елементів [17]. Ці ідеї набули подальшого розвитку й глибокого вираження у психологічних теоріях дослідження значення, розведення категорій змісту, значення й смислу з метою ретельного вивчення пізнання людиною світу.

Психологічна структура значення, яка відображає особливості індивідуальної картини світу суб'єкта, завжди перебувала в полі зору психологів. За Л. Виготським, значення слова – «це єдність узагальнення та спілкування, комунікації і мислення» [5, с. 318]. Отже, значення – це психологічний феномен, який репрезентує динамічну ієрархію процесів, за допомогою яких визначається відповідність між системним значенням слова та продуктами когнітивного й афективного досвіду – індивідуальною картиною світу людини, яка актуалізується поточною ситуацією. Найвищою формою значення, на думку вченого, є поняття, що утворюються на основі істотних властивостей і характеристик предмета. При цьому Л. Виготський розмежовує поняття на два види: життєві та наукові. Життєві поняття – це поняття «сутність уявлення від конкретного до абстрактного» [5, с. 175]. Слабкість життєвих понять полягає в нездатності до абстрагування, довільного маніпулювання ними. Утворення наукових понять – це шлях від абстрактного до конкретного. Завдяки науковим поняттям людина усвідомлює властивості предмета, відірвані від реальної ситуації.

Отже, основними рисами життєвих понять є переважання конкретних, ситуаційних елементів, а також велика роль практичної діяльності та

населення країни адекватної системи цінностей, економічних знань та умінь, особистісних якостей, а саме: здатності приймати виважені економічні рішення та брати на себе відповідальність за них, здатність до ділового ризику тощо.

Сучасне суспільство потребує активних, діяльних людей, професіоналів своєї справи. Підприємець здійснює свою діяльність на професійному рівні, досягаючи професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, професійних ціннісних орієнтацій. Професійний підприємець розвиває свою особистість засобами професії, прагне внести творчий вклад до професії, викликати інтерес суспільства до результатів своєї діяльності, сприяє підвищенню престижу своєї професії у суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до професії [1, с. 184 – 185].

Аналіз досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні аспекти підготовки студентів до підприємницької діяльності, зокрема розвиток підприємницької культури та якостей підприємця досліджували В. В. Дрижак, Д. О. Закатнов, С. В. Мельник, Н. О. Пасічник, Н. А. Побірченко, О. В. Тополь та інші дослідники.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розглянути сутність професіоналізму та головні якості сучасного підприємця.

Виклад основного матеріалу. Одним з основоположних принципів підприємницької діяльності є принцип професіоналізму. Професіоналізм являє собою глибоке та всебічне знання і володіння практичними навичками в певній галузі суспільної та приватної діяльності, наявності професійної освіти, навичок у роботі, вивченні і оволодінні передового досвіду.

Професіоналізм у підприємництві – це передусім здатність підприємця, групи підприємців, визначати, з урахуванням умов і реальних можливостей, найбільш ефективні шляхи та способи реалізації поставлених перед ними завдань у межах своїх можливостей та компетенції [2, с. 40 – 45].

Принцип професіоналізму полягає в тому, що підприємець виконує свої обов'язки на професійній основі. Професіоналізм людини-підприємця покликаний забезпечити якісне виконання обов'язків, постійну готовність до підготовки та реалізації рішень і складних завдань, можливість підвищення своєї кваліфікації тощо.

Реалізація принципу професіоналізму, в першу чергу, потребує постійного професійного розвитку осіб підприємницької діяльності, що має забезпечуватися активним функціонуванням, високим ступенем організації та системою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації в реальних умовах на практиці. У професійному розвитку підприємців важливо максимально використовувати практику економічної діяльності. Постановка перед особою-підприємцем нових, більш складних завдань, моделювання ситуацій, що вимагатимуть від нього прийняття самостійних, у тому числі інноваційних рішень, матеріальне стимулювання поліпшення якості праці спонукатимуть особу до збагачення своїх професійних умінь, навичок і здібностей до формування потреби в професійному зростанні. Уміння, навички та знання, здобуті та збагачені в процесі практичної діяльності, стають важливою передумовою для підприємницької кар'єри.

Сучасні уявлення про професіоналізм, які будуються на засадах особистісно-діяльнісної парадигми, компетентнісного підходу, є тією концептуальною базою, яка дає поштовх до побудови ефективної індивідуальної професіоналізації в системі управління підприємницькою

Резюме. У статті обґрунтовується значущість планування як управлінської функції керівника дошкільного навчального закладу. Визначається механізм управлінського циклу - "навчальний рік" та місце планування у ньому. **Ключові слова:** планування, річний план, управлінські функції, управлінський цикл «навчальний рік».

Резюме. В статье обосновывается значимость планирования как управленческой функции руководителя дошкольного образовательного учреждения. Определяется механизм управленческого цикла – «учебный год» и место планирования в нем. **Ключевые слова:** планирование, годовой план, управленческие функции, управленческий цикл «учебный год».

Summary. In article is proved the importance of planning as management function of the head of preschool educational institution. The mechanism of the management cycle - "academic year" is defined and also defined planning places in it. **Keywords:** planning, the annual plan, management functions, management cycle "academic year".

Література

1. Белая К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. - М.: ТЦ, Сфера, 2005. – 96 с.
2. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. - 224 с.
3. Крутій К. Л. Планування роботи сучасного дошкільного навчального закладу: поняття, особливості, умови ефективної реалізації. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. - 208 с.
4. Поздняк Л. В. Управление дошкольным образованием: учебн. пособие / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. - М.: «Академия», 2006. - 482 с.
5. Поташник М. М. Качество образования; проблемы и технологи управления: (В вопросах и ответах) / Поташник М.М.. - М.: Пед. об-во России, 2002. - 351с.
6. Планування роботи в дошкільних навчальних закладах. Лист МОН від 03.07.2009р. № 1/9-455. http://www.iitzo.gov.ua/doshkilna_osvita.html
7. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. - М.: Новая школа, 2003. - 304 с.
8. Троян А. Н. Управление дошкольным образованием / А. Н. Троян. – М.: ТЦ, ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
9. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. 4-е изд., стер. - М.: Владос, 2007. - 384 с.

УДК 374.7 – 477.8

СУТНІСТЬ ПРОФЕСОНАЛІЗМУ ТА ГОЛОВНІ ЯКОСТІ СУЧАСНОГО ПІДПРИЄМЦЯ

Путінцев Анатолій Васильович,
кандидат економічних наук, доцент
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Українська держава пов'язує свій подальший розвиток із соціально орієнтованою ринковою економікою, яка функціонує на засадах конкуренції та підприємливості, співіснуванні різноманітних форм власності. Стратегічні орієнтири господарювання вимагають сформованості у

наочно-образного досвіду в їх формуванні. До особливостей наукових понять належать логічні зв'язки, відірваність від актуального контексту та провідна роль розумових операцій порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, класифікації та систематизації дійсності. Таким чином, у теорії Л. Виготського мінімальною одиницею інтелектуальної діяльності індивіда є значення слова, найвищою формою розвитку якого є наукове поняття [5].

Л. Виготський запропонував схему розвитку мовлення, на його думку вже первинна мова дитини багатофункціональна й містить у собі, між іншим, соціальну функцію. Далі, мова диференціюється на егоцентричну й комунікативну; егоцентрична мова виникає «на основі соціальної шляхом перенесення дитиною соціальних форм поведінки, форм колективної співпраці в сферу особистих психічних функцій». Далі, егоцентрична мова дає початок розвитку мовлення внутрішнього, що служить основою мислення, в одних випадках логічного, в інших – аутистичного. Аутистичне мислення Л. Виготський, вслід за Блейлером, вважає більш пізнім явищем, що виникає на основі реалістичного мислення, що дійсно задовольняє потреби [5].

Науковець розрізняє три ступені розвитку понять:

1) виділення групи предметів на основі переважно суб'єктивних зв'язків (синкретизм);

2) утворення комплексу на основі об'єктивних конкретних зв'язків, але без привілейованих тотожних ознак.

У комплексному мисленні Л. Виготський розрізняє п'ять фаз; остання з них дає псевдо-поняття, тобто мислення про групу вищу, дійсно відповідних одному поняттю, але зібраних дитиною психологічно на підставі конкретних зв'язків, а не відвернутих привілейованих ознак. Псевдо-поняття виникають переважно під впливом дорослих; вони суть еквівалент поняття, і тому в дослідників виникає помилкова думка, ніби діти вже в молодшому дошкільному віці досягають логічного мислення. Насправді це поняття «в собі» і «для інших», але ще не «для себе». Історія перенесення значення слів у кожній мові показує, що і в дорослих комплексне мислення продовжує зберігатися в багатьох випадках. Третій ступінь, вироблення справжніх понять, спирається на два генетичні корені – на комплексне мислення й на здібність до абстракції. З чотирьох фаз її особливо важлива фаза потенційних понять, заснованих на звичці, і заключна фаза утворення понять як синтезу абстрактних привілейованих ознак, що довільно виробляються за допомогою слова [5].

Схожі ідеї щодо визначення структури та функцій значення слова викладено в працях О. Лурії. На його думку, будь-яке слово має дві основні складові, що виконують відповідні функції: предметна віднесеність, тобто означення будь-якого предмета реальної дійсності, а також значення, яке дає можливість здійснювати мисленнєві операції аналізу й синтезу над різними предметами, виокремлювати їх істотні властивості, відносити предмети до певної категорії. Відтак, здатність аналізувати предмет, виявляти в ньому істотні властивості та в результаті узагальнення спільних ознак відносити його до певних категорій і називається значенням слова [14, с. 249].

Література

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – М.: Дрофа, 2005. – 288 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. –

М.: Просвещение, 1966. – 606 с.
3. Бахтин М. М. Проблема текста / М. М. Бахтин // Собр. соч., том 5. – М., 1996. – С. 144.
4. Беляевская Е. Г. Семантика слова / Е. Г. Беляевская. – М., 1987. – С. 44–46.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 512 с.
6. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / Виноградов В. В. – М., 1977. – С. 162–189.
7. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Психология памяти / Под редакцией Ю. Б. Гипппенрейтер и В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 371–379.
8. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова / Под ред. В. Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1966. – С. 109–124.
9. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Вступ до психолінгвістики / Л. В. Засєкіна, С. В. Засєкін. – Острог: Вид-во нац. ун-ту «Острозька академія», 2002 – 168 с.
10. Кант И. Сочинения в 6-ти томах (Т. 2) / И. Кант. – М.: Мысль, 1966. – 325 с.
11. Леннеберг Э. Естественная история языка / Э. Леннеберг. – 2002. – С. 497–527.
12. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы речевого высказывания / Леонтьев А. А. – М.: Просвещение, 1969. – 78 с.
13. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – С. 47.
14. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов / А. Р. Лурия // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1959. – С. 319–327.
15. Мацько Л., Мацько О., Сидоренко О. Стилістика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 57000 сл. / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1987. – С. 122, 348.
17. Потебня А. А. Мысль и язик / А. А. Потебня – К.: Синто, 1993. – 190 с.
18. Роберте А., Пенфильд В. Речь и мозговые механизмы / А. Роберте, В. Пенфильд. – М.: Медицина, 1964. – 406 с.
19. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Соссюр. – К.: Основи, 1998. – 324 с.
20. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с.
21. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантичній системі мови / А. А. Уфимцева. – М., 1968. – С. 87–92.
22. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М., 1990. – 243 с.
23. Щедровицкий Г. П. Процессы и структуры в мышлении / Г. П. Щедровицкий. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 317 с.

Так завершується цикл процесу управління «навчальний рік», але етап завершення є водночас і етапом початку нового управлінського циклу.

Зазначене дає можливість окреслити, що функція планування є результатом функції педагогічного аналізу та основою для реалізації функцій організації, контролю, регулювання.

Для розуміння значення *планування* в діяльності ДНЗ не менш важливим є визначення того, як функції управління (педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, регулювання) здійснюються під час реалізації власне річного плану.

Так, відповідно змісту Листа Міністерства освіти і науки України від 03.07.2009 № 1/9-455 «Планування роботи в дошкільних навчальних закладах»: «… у річному плані дошкільного навчального закладу передбачаються такі розділи: аналіз роботи за минулий рік; завдання на навчальний рік та оздоровлювальний період; методична робота з кадрами; вивчення стану діяльності дітей; організаційно-педагогічна робота; робота методичного кабінету; адміністративно-господарська діяльність» [6]. Отже, перший розділ річного плану починається з *аналізу роботи* за минулий рік, який спрямовано на визначення завдань на новий навчальний рік, рішення яких забезпечуватиметься завдяки певним заходам та застосуванню різних форм роботи з усіма учасниками педагогічного процесу.

Наступними розділами плану є «Методична робота з кадрами», «Робота методичного кабінету», «Організаційно-педагогічна робота», «Адміністративно-господарська діяльність», в яких зазначається зміст роботи закладу, тобто здійснюється власне *функція планування.* Розробляючи зміст заходів за розділами, керівник умовно здійснює *функцію організації* управлінської діяльності. Адже він визначає форму проведення заходів, терміни їх проведення, відповідальних за якість їхнього проведення.

Розділ «Вивчення стану діяльності дітей» забезпечує реалізацію *контрольної функції* керівника закладу. У процесі виконання річного плану, на основі здійснення контрольної функції, відбувається його уточнення, конкретизація, доповнення завдань, видів, форм роботи, а саме здійснюється *функція регулювання*.

Якщо розглядати управлінській цикл – «навчальний рік», усі функції управління здійснюються шляхом реалізації річного плану, а ефективність діяльності ДНЗ у більшій мірі залежить від рівня знань керівника щодо механізмів планування.

Висновки з дослідження. Сутність планування полягає у визначенні основних видів діяльності, заходів, підборі і розстановці конкретних виконавців, у визначенні термінів виконання із урахуванням специфічних особливостей конкретного педагогічного колективу, реальної обстановки і умов, а також індивідуальних особливостей тих, хто буде здійснювати на практиці намічені заходи. Управлінська функція планування є результатом функції педагогічного аналізу та основою для реалізації функцій організації, контролю, регулювання. Від функції планування в управлінському циклі «навчальний рік» залежить якість реалізації поставлених завдань та ефективність організації роботи дошкільного навального закладу.

Перспективи наступних напрацювань з окресленої проблеми лежать у площині формулювання методичних рекомендацій щодо механізмів розробки та змісту річного плану роботи дошкільного навчального закладу.

у діях педагогів та дітей; помилки керівництва; правильність визначених термінів, обраних форм та об'єктів контролю; своєчасність регулювання процесу.

Аналіз річного плану буде дійовим і колегіальним, якщо керівник дошкільного навчального закладу отримає інформацію щодо думки кожного члена колективу про результативність власної педагогічної праці та роботи всього колективу, про рівень виконання завдань, запланованої системи заходів, окреслених у річному плані та ступінь участі кожного педагога в них.

На основі аналізу роботи ДНЗ за навчальний рік формулюються мета й завдання на новий навчальний рік, для реалізації яких необхідний вибір форм і методів роботи, визначення термінів, виконавців з урахуванням їхніх ділових якостей і досвіду. Отже, функція *педагогічний аналіз* закладає основу для здійснення наступної функції управлінської діяльності – *планування.*

Як тільки річний план ухвалюють на педагогічній раді й він набирає чинності обов'язкового документа, то починає здійснюватися функція управління - *організація,* що спрямована на виконання річного плану роботи ДНЗ, вона передбачає більш детального розроблення сценарію проведення виконавцями того чи іншого заходу, запланованого в річному плані, з чіткою вказівкою, хто і що буде робити, якими засобами та в які терміни, вона вимагає мобілізації зусиль виконавців (вихователь, технічний персонал, батьки) на виконання розробленої програми дій. Керівнику важливо правильно визначити і використовувати стимули суспільної активності виконавців, різні методи та засоби регуляції їхньої поведінки та діяльності.

Під час організації роботи ДНЗ відповідно до поставлених річним планом завдань здійснюється *контрольна функція*, як процес інтегрованого, виваженого, об'єктивного вивчення та оцінювання діяльності закладу. Аналіз досягнень і насущних проблем дає змогу визначити оптимальні шляхи подальшого розвитку всіх його структурних підрозділів.

Відповідно до результатів контролю, висновків й рекомендацій педагогічного аналізу, який здійснюється впродовж навчального року, керівник окреслює певні зміни, тобто здійснює *функцію регулювання*. Суть її полягає в корегуванні річного плану роботи (якщо цього потребують обставини), в удосконаленні системи організаційних відносин, у вживанні необхідних заходів для ліквідації або нейтралізації причин негативного впливу на педагогічний процес тих або інших зовнішніх і внутрішніх чинників, а також у зміні основного напряму внутрішнього контролю й педагогічного аналізу.

Регулювання здійснюється за трьома видами: оперативне, тематичне, підсумкове. Оперативне регулювання (оперативні наради, наради при завідувачі) передбачає *планування* заходів на основі аналізу оперативної інформації, зібраної в ході контролю, і реалізацію цих заходів, які забезпечують зміну стану справ у процесі. Тематичне регулювання (адміністративні й виробничі наради, педагогічні ради) здійснюється на основі аналізу інформації про стан окремих ділянок роботи дошкільного закладу. Така інформація збирається в ході тематичного контролю. Підсумкове регулювання (педагогічна рада за підсумками навчального року, конференції) передбачає *планування* системи заходів на основі аналізу підсумків навчального року. А це дає можливість прогнозувати діяльність закладу на новий навчальний рік.

24. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 387 с.

УДК 371

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КЛАСІВ

Бузінська Яна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Теперішній стан соціально-економічного розвитку України характеризується значними змістовими та структурно-організаційними змінами, спрямованими на формування національної системи освіти та її інтеграцію в міжнародний освітній простір. Система освіти характеризується динамічним переходом від когнітивно орієнтованої до особистісно орієнтованої парадигми, а також появи так званої компетентісно орієнтованої парадигми, що набула статусу новітньої міжнародної освітньої стратегії.

На сьогоднішній день особистісно орієнтована парадигма освіти визначила нові змістовно-ціннісні орієнтири освітнього процесу. Увага суспільства звернена на важливість і актуальність максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. Головним принципом є розвиток освіти, спрямований на радикальне творче покращення сьогодення й формування нових, перш за все, творчих високохудожніх і духовних потреб. Освітню парадигму характеризують особливості теоретичних засад діяльності освітніх закладів, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції педагогів, позиції студентів у навчально-виховному процесі, особливості управління навчальними закладами. Кардинальні зміни теоретико-методологічних засад сучасної педагогічної освіти, виховання полікультурності ставлять принципово нові вимоги до професійної підготовки вчителя. Соціальна зумовленість проблеми формування професійно-компетентнісного типу особистості вчителя початкової школи, оцінка його фахового рівня як важливої передумови оновлення у сфері педагогічної освіти, виділення в ній професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи зумовили потребу звернутися до дослідження такого поняття, як професійний досвід.

Вагомого значення набуває проблема формування професійного досвіду майбутніх учителів початкової школи, діяльність яких пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, розгалуженістю художньо-творчої й емоційно-комунікативної сфери взаємодії з учнями, високим рівнем діалогічності та референтності у стосунках із ними, духовно-моральною насиченістю змісту освіти.

Наукові дослідження з проблем формування особистості педагога, визначення шляхів підвищення його професійної спрямованості, створення умов для формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя висвітлено у працях О. Абдулліної, О. Олексюк, І. Беха, О. Бодальова, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Сагарди, В. Сластьоніна, Г. Троцко тощо; сучасні підходи до професійно-педагогічної підготовки вчителя та

підвищення його кваліфікації досліджували Л. Дудіна, А. Єрмола, І. Жуковський, Н. Клокар, Н. Комаренко, Ю. Мальований, В. Маслов, Л. Мітіна, І. Осадчий, О. Остапчук, Н. Протасова, О. Сидоренко, Л. Хоружа, В. Шарко тощо; окремі питання щодо інноваційних освітніх технологій підготовки вчителя розглянуто у працях С. Гончаренка, А. Вербицького, М. Касьяненка, С. Клепко, В. Чорного тощо; фундаментальні основи оновлення системи професійної підготовки педагогів вищої школи висвітлено у працях І. Бондаря, Н. Гузій, Н. Протасової, В. Семиченко, В. Тесленко. Аспекти психології управління сучасною системою освіти України висвітлено в роботах Н. Коломінського, В. Крижка, С. Максименка, В. Маляко тощо.

У науковій літературі дослідження проблеми досвіду як сукупності якостей, що визначають ефективність професійної діяльності, охоплювали такі аспекти: індивідуальний досвід вчителя (А. Адольф, Л. Большакова, Т. Добудько, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мармаза, К. Рогожнікова, О. Савченко, В. Стрельніков, А. Хуторський тощо), етнопсихологічні чинники досвіду (М. Драгоманов, М. Костомаров, О. Потебня, Д. Овсяннико-Куликовський, Ю. Липа тощо).

Частково питання фахового досвіду аналізувалися і в працях, присвячених професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, де висвітлювалися специфіка педагогічної діяльності такого вчителя (Л. Арчажніоква, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова тощо); сутність педагогічної культури вчителя (К. Васильковська, А. Растригіна, Р. Тельчарова тощо); аспекти фундаментальної підготовки (М. Давидов, Н. Згурська, В. Крицький, І. Мостова тощо); засвоєння педагогічних знань (І. Малашевська, Н. Провозіна тощо).

Отже, проблема управління процесом формування професійного досвіду майбутніх учителів залишається малодослідженою, що виявляється й у відсутності чіткого визначення поняття «професійний досвід», яке б відображало його концептуальний зміст, чинники його формування в сучасних умовах гуманізації освіти, а також у відсутності різноаспектних наукових підходів щодо структури досліджуваного явища і у фактичному ототожненні професійного досвіду з іншими представленими науковцями видами досвіду (індивідуальним, життєвим, передовим педагогічним тощо).

Як зазначає О. Олексюк, педагогічні нововведення сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів: самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не в оволодінні світом, а в осмисленні людиною свого місця в цілісній світобудові. Монологізм у викладанні замінюється діалогізмом, суб'єкт-суб'єктними відносинами, а далі – перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу.

Спільним у наведених положеннях є думка про те, що управління формуванням професійного досвіду і професійна підготовка є похідними явищами від свого прототипу – професійної діяльності – і виступає як своєрідна модель, у процесі реалізації якої студенти набувають професійних знань і вмінь.

Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремлювати найбільш суттєві аспекти навчального процесу; усвідомлювати процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце і

Ю.Конаржевський, М.Поташнік, П. Третьяков Т.Шамова та ін., виявляється завдяки реалізації таких функцій: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, координація та регулювання. Для кожної з функцій визначено її роль, зміст та місце в управлінській діяльності керівника навчального закладу. Кожна функція виконує лише їй одній властиву роль і не може бути ігнорована без ризику допустити диспропорцію в управлінській діяльності.

Питання здійснення функції планування в роботі сучасного дошкільного навчального закладу розкрито у роботах К. Бєлої, К. Крутій, Л. Поздняк, П. Третьякова, А. Троян, які зазначають, що планування спрямовує діяльність учасників педагогічного процесу відповідно до оптимального вибору реальних цілей, шляхів їх досягнення за допомогою сукупності способів, засобів і впливів, спрямованих на перехід закладу в новий якісний стан; буде ефективним, якщо керівник надає об'єктивну оцінку рівня роботи ДНЗ в момент планування, має чітке уявлення тих результатів, рівня роботи, які до кінця запланованого періоду повинні бути досягнуті; здійснює вибір оптимальних шляхів, засобів, методів, що допоможуть досягти визначених цілей та завдань тощо [1, 3, 4, 7, 8].

Ефективність планування залежить від уміння керівника залучити батьків до розробки стратегічних (довгострокових планів); забезпечити працівників дошкільного навчального закладу всіх рівнів інформацією, яка необхідна для якісної розробки планів; визначити алгоритм та види діяльності, необхідні для якісної розробки планів; розподілити функціональні обов'язки педагогічних працівників у процесі планування; віднайти оптимальну форму планування.

Проте аналіз практики діяльності дошкільних навчальних закладів засвідчує, що недоліками в здійсненні керівником функції планування, що найбільш часто зустрічаються є: невміння чітко визначити специфіку цілей і змісту планування (як спосіб управлінської функції), взаємозв'язок планування з іншими функціями управління; нечіткість у визначенні методів і форм планування діяльності закладу; відсутність взаємозв'язку між плануванням діяльності та механізмами його реалізації, що впливає на нераціональне використання часу, кадрів та інших ресурсів; перевантаженість заходами, які не сприяють реалізації поставлених завдань; непродуманість і не розробленість структури плану тощо.

Отже, від розуміння керівником місця та значення планування в управлінському циклі "навчальний рік" залежить якість реалізації поставлених завдань та ефективність організації роботи дошкільного навчального закладу.

Метою статті є розкриття значущості планування як управлінської функції керівника дошкільного навчального закладу та його місце в управлінському циклі «навчальний рік».

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того щоб визначити значущість функції планування в системі управління ДНЗ, важливо розкрити загальні риси механізму діяльності такої системи, як управлінський цикл - "навчальний рік" і місце планування у ньому.

Кінець навчального року є відправним терміном для початку нового циклу управління - "навчальний рік". У цей період керівник обов'язково аналізує та оцінює ефективність роботи колективу за минулий навчальний рік, як правило, за такими параметрами: результативність діяльності педагогічного колективу дошкільного закладу; умови, що забезпечили успіх роботи; своєчасність прийняття управлінських рішень й рівень забезпечення їх виконання; новизна

Выводы. Оркестровое исполнительство имеет огромное влияние на профессиональную подготовку музыканта-инструменталиста.

В процессе работы музыканта в оркестре, охватываются все важнейшие аспекты профессиональной подготовки, такие качества как: коммуникативность, эмоциональное осмысление музыки, так и профессиональные – овладение навыком чтения с листа, штриховая техника, умение грамотной расстановки аппликатуры.

Музыка в целом существует в виде музыкального произведения, которое нуждается в своем исполнителе. Основной характерной чертой оркестровой интерпретации является то, что ее субъектом выступают люди, которые имеют надлежащий исполнительский уровень подготовки, а воссоздание идейно-художественного содержания произведения, достижения художественности звучания осуществляется с помощью оптимальных средств, которыми владеет массовая музыкально-исполнительская практика.

Литература

1. Вопросы музыкально-исполнительского искусства: Сб. статей. Вып. 5. М.: Музыка, 1969г. 358 с.

2. Дирижерское исполнительство. Практика. История [Редактор-составитель Л. Гінзбург]. – Л.-М.: Издательство «Музыка» Москва, 1975. – 631 с

3. Егоров А. А. Теория и практика работы с хором / А. А. Егоров. – Л.; М.: Музыка. – 1951. – С. 6.

4. Каган М. Эстетика как философская наука: Лекция 17: Художественно-творческий процесс — произведение искусства — художественное восприятие / М. Каган. – СПб, 1997. С. 283-304

5. Макаренко Г. Історичні етапи становлення та розвитку диригентської професії / Г. Макаренко // Проблеми професійної педагогічної діяльності. – Київ: Науковий світ, 2002. – С. 175–183.

6. Мюнш Ш. Я. Я дирижер. - М.: Музыка, 1982. - 63 с.

7. Романовский Н. В. Хоровой словарь / Н. В. Романовский. – М.: Искусство, 2000. – С. 7.

8. Чесноков П. Г. Хор и управление им / П. Г. Чесноков. – М. Искусство, 1966. – С. 25 – 26.

УДК 372. 002.8

ПЛАНУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УПРАВЛІНСЬКОМУ ЦИКЛІ – «НАВЧАЛЬНИЙ РІК»

Романюк Ірина,
методист науково-методичного центру
управління освіти Миколаївської міської ради

Постановка проблеми. Головна мета управління дошкільним навчальним закладом (далі – ДНЗ) – це досягнення високої якості освітньої роботи з дітьми на рівні сучасних вимог. Забезпечення дієвості й результативності всієї роботи закладу передусім залежить від професійного здійснення керівником управлінської функції планування.

Аналіз досліджень і публікацій. Зміст процесу управління визначається сутністю управління. Сутність управління, як зазначають науковці

функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

Професійний педагогічний досвід – це система педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи. Значущість процесу управління формуванням професійного досвіду майбутніх учителів початкової школи зумовлена необхідністю подолання низки існуючих суперечностей:

– між сучасними потребами суспільства у професійній підготовці вчителів початкової школи, що забезпечуватиме реалізацію гуманістичної парадигми освіти, та недооцінкою цього процесу в сучасній системі вищої педагогічної освіти;

– між високим рівнем вимог щодо гуманізації навчально-виховного процесу, необхідністю докорінної зміни характеру взаємин між усіма його учасниками та недостатньою готовністю педагогічних кадрів до відповідних змін;

– між необхідністю формування професійного досвіду майбутніх учителів в системі неперервної педагогічної освіти та відсутністю відповідних наукових досліджень із даної проблеми.

Слід підкреслити, що управління процесом формування професійного досвіду передбачає аналіз і оцінку введених учителями педагогічних ін новацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівники навчального закладу проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, інноваційних методик, запропонованих педагогічною наукою.

Л. Бєлокопитова [1] підкреслює, що інноваційні механізми розвитку освіти несуть у собі: створення творчої атмосфери в різноманітних освітніх закладах та сприяння зацікавленню до інновацій; створення соціокультурних та матеріальних (економічних) умов для прийняття та функціонування різних інновацій; ініціювання пошукових освітніх систем та механізмів, їх всебічної підтримки; інтеграцію перспективних нововведень та продуктивних проектів у реально діючі освітні системи та втілення накопичених інновацій у режим пошукових та експериментальних освітніх систем.

Процес формування професійного досвіду є неперервним і здійснюється під час вивчення всіх дисциплін психолого-педагогічного та загальноосвітнього блоків, а також на всіх етапах професійного становлення фахівців з дотриманням наступності у змісті, формах і методах навчання.

На нашу думку, одним з ефективних шляхів формування професійного досвіду майбутніх учителів початкової школи в закладах педагогічної освіти є творчий пошук резервів і можливостей педагогічних досягнень або педагогічної інноватики на основі своєчасного і планомірного розповсюдження передового педагогічного досвіду.

Передовий педагогічний досвід, на думку Н. Мойсеюк, – оптимальна педагогічна діяльність, у процесі якої використовуються оригінальні форми, методи, прийоми, засоби, технології навчання та виховання, нові способи систематизації відомих форм, методів, прийомів та засобів, що забезпечує стійкі позитивні результати у практичному розв'язанні актуальних педагогічних проблем.

До передового досвіду, який підлягає вивченню, узагальненню та

впровадженню, входять також методи та прийоми праці педагогів-новаторів, форми роботи педагогічних колективів, методи управління освітньою діяльністю. Ці форми і методи нової організації набувають соціальної значимості тільки в тому випадку, якщо буде забезпечена можливість їх застосування в аналогічних умовах.

Основними принципами виявлення, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду є законність, науковість, гласність, толерантність, комплексність, нормативність, безперервність.

На думку Н. Сегеди, ефективність підготовки майбутнього вчителя молодших класів до професійної самореалізації підвищиться, якщо в навчально-виховний процес вищої педагогічної освіти буде впроваджена організаційно-педагогічна система формування механізму професійної самореалізації, яка відповідає таким педагогічним умовам: створення суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на врахуванні індивідуально-суб'єктного досвіду студента, сприйнятті ним себе як суб'єкта індивідуального професійного розвитку; спрямованість професійно-педагогічного цілепокладання в забезпеченні розвитку у студентів потреби реалізувати свій потенціал у педагогічній діяльності вчителя молодших класів загальноосвітньої школи; використання системи педагогічних стимулів (стимули-повідомлення, стимули-комунікації, стимули-події, стимули зворотного зв'язку); забезпечення інтеграції змісту професійно-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; опанування студентами принципів побудови і реалізації особистісно орієнтованих технологій педагогічної діяльності з використанням творчих активних форм сприйняття.

Творча активність учителя взагалі, трактується як інтегрована психологічна якість особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до наукового пізнання та педагогічної діяльності в нестандартних ситуаціях. Творча активність учителя початкової школи – це його здатність до індивідуально-неповторного, особистісного та професійного самовираження; педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін. Ми вважаємо, що оптимальний зв'язок між елементами структури професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснюється за допомогою ефективних методів теоретичної і практичної діяльності фахівців. У процесі підготовки майбутнього вчителя молодших класів особливу увагу необхідно зосередити на реалізації міжпредметних зв'язків: іноземної мови, української літератури, педагогіки, історії України та її культури. Знання студентів, набуті з цих та інших гуманітарних дисциплін, створюють умови для розуміння ними розвитку українського суспільства і відповідно особливостей нашої культури.

Таким чином, ефективність управління процесом формування професійного досвіду майбутнього вчителя забезпечується зовнішніми функціональними ознаками, що створюються відповідно до зовнішніх вимог, а також внутрішнім міцним взаємозв'язком і взаємозалежністю складових компонентів. Вагомими ознаками управління процесом формування професійного досвіду майбутніх фахівців є раціоналізація, гуманізація, системність та концептуальність, що свідчить про інноваційну креативну діяльність.

определенному жанру и стилю. Доминирующими факторами художественности является музыкальный язык – основное средство коммуникации художественных образов, а также интонационная природа музыки, музыкальная логика, все средства музыкальной выразительности.

Важным признаком художественности является оценочное отношение музыки к реальной действительности, ее тенденциозность, отражение действительности с позиций художественного идеала, соответствие музыкальных произведений общественным и индивидуальным художественным потребностям, а также возможность музыки иметь эстетическую ценность, осуществлять художественно-воспитательное влияние. В конечном итоге все требования относительно художественности музыки адресуются музыкальному произведению, которое звучит, поскольку художественность – это потенциал произведения, а не объективная реальность. Такой она становится только в процессе художественного исполнения.

Важными показателями художественной интерпретации, а отсюда и элементами художественности, является: целостность формы, правдивость чувств и эмоций, логическое соотношение рационального и эмоционального, целесообразное использование средств музыкальной выразительности, надлежащая подготовка самих исполнителей.

Существенным показателем художественности является способность музыки пробуждать у слушателей чувства, эмоции, эстетичные переживания, быть объектом познания, нести конкретную художественную информацию, вызывать интеллектуальную реакцию, ассоциативное мышление, представление, фантазию, одухотворенность, приносить наслаждение. Художественности также помогают средства музыкальной выразительности: ритм, метр, темп, динамика и тембр в оркестровом музыкальном искусстве имеют стойкий характер.

Гармония музыкального искусства – это чаще всего рациональный и самый целесообразный вариант гармонизации мелодии, который обеспечивает глубину передачи музыкальной мысли, характера музыки. Оркестровая музыка, и ее отдельные виды и жанры предоставляют гармоническому языку особенных свойств и признаков, которые подчеркивают их сущностные характеристики.

Воссоздание оркестром музыкальных произведений приобретает высокую художественную ценность в том случае, когда все средства и элементы художественности совокупно отображают реальную действительность, определенную идею, социальные и моральные аспекты человеческого бытия, а конкретное музыкальное произведение отвечает сформированному в обществе эстетическому идеалу, художественным потребностям широкой общественности.

Важным признаком художественной выразительности музыкального искусства является ее возможность осуществлять воспитательное влияние. Музыка несет информацию об исторических событиях, мировоззрении разных поколений, о способах музыкального мышления и особенности его воплощения в музыкальном творчестве. Оркестровое звучание – это всегда конкретные музыкальные образы, которые тесно связаны с реальным бытием, традициями, мифологией. В то же время произведения должны иметь внутренний потенциал художественности, иначе их художественно-воспитательное влияние может не состояться.

Аппликатура должна способствовать выразительности фразы, отвечать ее смыслу и стилю музыкального произведения. Этими мотивами должен руководствоваться каждый исполнитель, определяя свой аппликатурный вариант данного произведения. При выборе аппликатуры необходимо учитывать не только художественные требования и специфику инструментальной игры, но и особенности строения руки исполнителя и самого инструмента. Требования удобства выполнения не должны оставаться вне поля зрения студента-исполнителя, если он добивается действительно искусной игры, стремится к единству художественного замысла и его совершенного исполнительского воплощения.

Чтобы воспроизвести художественную сущность произведения, достичь нужного уровня художественности звучания, необходимо иметь представление о художественности как понятии, форме мышления, качестве, содержании, структуре. Следовательно «художественность» – это понятие, которое преимущественно используется с целью показать принадлежность явлений, процессов, объектов, разных видов и форм человеческой деятельности к искусству (художественная деятельность, художественный идеал, художественный метод, художественный образ, художественное воспитание). В специальной и научной литературе художественность достаточно часто трактуется как абстрактное сущностное, естественное свойство искусства, как своеобразный индикатор качества его произведений.

Известные музыканты-практики, педагоги, ученые рассматривая те или иные вопросы музыкального искусства, прямо или косвенно касаются и вопросов художественности. При этом само понятие «художественность» не всегда используется, однако оно постоянно присутствует в сознании, поскольку речь идет о качественных характеристиках музыкальных произведений, музыкальном исполнительстве или о влиянии музыки на слушателей. Изучение специальной литературы свидетельствует о том, что исследователи совокупно отнесли к признакам, носителям художественности практически все качественные характеристики, выразительные средства и конструктивные элементы музыки.

Для осознания сущности понятия «художественность», необходимо иметь конкретные представления о ней как о предметном качестве и содержании. Она должна выйти из сферы абстрактных толкований и материализоваться в таких характеристиках, видах и формах реального бытия, в определенных составных элементах, которые бы позволили рассматривать ее как конкретное явление, органично функционирующую целостность.

Важным признаком художественности является возможность музыки отображать реальную действительность, быть образной формой познания, выносить эстетичную оценку, иметь конкретную предметность. Движущими силами художественности отображения объективной действительности является активное участие в ее моделировании воображения и фантазии, иррационального сознания и интуиции. Отображение предметного мира осуществляется путем формирования художественной идеи, создания музыкального произведения, музыкального содержания, музыкальной формы, музыкального образа, которые представляют приемы и способы логической организации эмоционально образного представления и, уже в силу этих обстоятельств, являются явлениями художественными. Как признак художественности необходимо рассматривать принадлежность музыки к

Формування професійного досвіду майбутнього вчителя молодших класів – процес спеціально організований, цілеспрямований, динамічний, що потребує управління й системного підходу до визначення цілей, змісту та комплексу методів, форм, засобів і умов функціонування на теоретичних засадах системного, професіографічного, андрагогічного та акмеологічного підходів.

Резюме. У статті розглядається проблема формування професійного досвіду майбутнього вчителя початкової школи в контексті нової парадигми освіти, проаналізовано вплив інноваційних методик на розвиток педагогічної освіти взагалі. **Ключові слова:** особистість вчителя, професійний досвід, педагогічна інноватика.

Summary. The article describes the problem of professional forming experience of future primary teachers in the context of new paradigm of education, it analyses the influence of innovative methods for the development of pedagogical education in common. **Keywords:** personality of a teacher, professional experience, pedagogical innovation.

Література

1. Бєлокопитова Л. Г. Деякі питання щодо інноваційної діяльності вчителя // Творча особистість учителя: Зб. наук. праць / Ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.) та інші. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 8. – С. 121–124.
2. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
3. Кремень В. Г. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в Європейське співтовариство // Науково-практичне видання № 6. – К.: Вища школа, 2003. – С. 3–24.
4. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посіб. – К., 2003. – 615 с.
6. Олексик О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
7. Сегеда Н. А. Діагностика стану підготовки до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики // Наука і сучасність: Зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 159–165.
8. Rosie Tanner, Catherine Green. Tasks for Teacher Education. – Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 134 p.

УДК: 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Большаков Антон Парфенович,
кандидат геолого-минералогических наук,
доцент кафедры технологического образования
Мусаев Кязим Фаикович,
кандидат технических наук,
доцент зав.кафедрой технологического образования
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»

Постановка проблемы. Выполнение планов модернизации Украины и усиление ее конкурентоспособности повышают требования к инженерам, которые должны не только квалифицированно выполнять свои прямые обязанности, но и непрерывно осуществлять все новые инновации, повышающие конкурентоспособность продукции. Вступив на путь переоснащения промышленности страны, значимость инноваций, основанных на изобретениях и защищенных патентами, резко возрастает. В связи с этим вузы должны усилить творческую изобретательскую подготовку будущих инженеров.

Анализ публикаций. Значение мотивации при обучении рассматривается в трудах таких педагогов, как: Н.В. Бордовская, В.А. Сластенин, Л.Д. Столяренко, К.Ф. Мусаев, В.И. Леонтьев, В.С. Болгарина, В.И. Дайнеко, Н.Ф. Токар, М. Виевская и др. Но вопросы о необходимости и значении мотивации при обучении изобретательству не затрагиваются и остаются актуальными.

Целью статьи является доказательство высокой степени зависимости результативности обучения изобретательству от мотивации овладения изобретательством студентами, рассматриваются пути формирования у студентов устойчивой сильной мотивации к этому.

Основные материалы исследования. Процесс применения знаний является сложной умственной деятельностью, осуществляемой в ходе решения специальных задач. Проблемное обучение – это один из очень эффективных путей использования теоретических знаний на практике, что способствует обогащению практического опыта и овладению профессиональным мастерством. Применение знаний не является их простым воспроизведением.

Обучение техническому творчеству во время проблемного обучения должно быть включено в профессиональную подготовку и занять в ней одно из важных мест. Цель таких занятий – научить каждого будущего инженера умению решать производственные задачи на творческом уровне.

Организация работы по техническому творчеству, по включению этих занятий в профессиональной подготовке будет совершенствовать учебно-профессиональную деятельность будущих инженеров, расширять их технический кругозор, привлекать к решению проблемных задач производственного характера. Вместе с тем занятия по техническому творчеству могут повлиять на всю профессиональную подготовку. Обучение творчеству, умению видеть творческие возможности в любой профессии и

эмоции, но и бесконечное разнообразие многих смысловых оттенков ее, зависимых от художественного содержания конкретного музыкального произведения. Учитывая это, можем сделать такие выводы: 1) работа над штрихами принесет пользу лишь в том случае, когда штрихи изучаются в разных нюансах и в разных частях смычка, учитывая применение данного штриха в определенной пьесе; 2) окончательно завладеть штрихом на инструктивном материале без шлифования его в художественном репертуаре невозможно.

Нужно рассматривать штрихи как важное средство артикуляции, которая способствует выявлению характера музыкальной фразы. Интерпретация произведения связана в первую очередь с проблемой штрихов: их целесообразным отбором, предоставлением им надлежащего оттенка звучания. Именно с помощью декламационно-выразительных свойств штрихов оказывается неповторимая характерность музыки каждого художественного произведения, но без однородной аппликатуры в отдельных оркестровых партиях выразительности не будет.

Следовательно «аппликатурой» (от латинского applicare – «приспосабливать») называют порядок перемещения пальцев на музыкальном инструменте для извлечения звуков разной высоты. Под аппликатурой на струнных инструментах, понимают порядок перемещения пальцев левой руки на грифе инструмента и определение этого перемещения в нотной записи.

Аппликатура смычковых инструментов существенно отличается от аппликатуры фортепианной. Если на фортепиано она служит лишь средством технического облегчения игры, то на скрипке аппликатура в то же время является важным элементом художественного исполнения.

Изменение аппликатуры на фортепиано существенно не влияет на тембровую окраску звука, между тем как на струнно-смычковых инструментах разные аппликатурные приемы означают в первую очередь разный характер звучания. Тембровая динамика на фортепиано – это результат лишь способа звукоизвлечения, а на смычковых инструментах изменение тембра зависит не только от действия правой руки, но и от действия левой руки, то есть от аппликатуры и вибрации. С помощью аппликатуры исполнители на струнно-смычковых инструментах могут изменить тембр того или другого звука, выполняя этот звук на разных струнах.

На несмычковых инструментах аппликатура не влияет на характер сочетания звуков. Например, в фортепианном исполнении отдельные звуки, в зависимости от избранной аппликатуры, всегда четко отделены один от другого. На смычковых инструментах с помощью аппликатуры можно осуществить три разных способа сочетания звуков: или четко размежевать два звука, выполняя их разными пальцами в одной позиции, или почти незаметно для слуха соединить два звука путем глиссандо, либо добиться ясно слышного напевного перехода от звука к звуку, используя портаменто.

Важными элементами фразировки является тембровая окраска и характер сочетания звуков. В выполнении на смычковых инструментах они в значительной мере зависят от аппликатуры, потому выбор аппликатуры на этих инструментах является важной частью художественной проработки музыкального произведения. Удачная аппликатура помогает исполнителю глубже раскрыть авторский замысел. В ее особенностях оказывается характер того или иного исполнительского стиля.

всегда достигать чистого и напевного звучания инструмента. Воспитание звука происходит в двух направлениях:

1) усвоение типичной характерности звучания струнных инструментов; формирование однородности тембра звука на разных струнах, овладение равенством динамических оттенков во всех частях смычка и разных регистрах инструмента;

2) овладение разнообразием звучания струнного инструмента, разными динамическими оттенками и тембрами; соединение их между собой.

Под словом «штрих» понимают типичный прием звукоизвлечения, свойственный данному музыкальному инструменту и соответствующий характеру музыкальной фразы. Штрих в игре на струнных инструментах – это тип движения смычка по струне, с помощью которого достигается тот или другой характер звука.

Каждый штрих можно рассмотреть с точки зрения его музыкально выразительного содержания и с точки зрения специфики выполнения. Поэтому штрихи группируют по принципу общности исполнительских заданий на всех музыкальных инструментах (так называемые музыкально-выразительные штрихи) и по принципу особенностей звукоизвлечения на каждом отдельном инструменте (так называемые исполнительские штрихи). В соответствии с характером звучания музыкально выразительные штрихи разделяются на две основных группы:

1) штрихи связные – легато;

2) штрихи отрывистые – стаккато.

Штрихи исполнительские также группируются в основном по музыкально-выразительному принципу. Кроме того, они имеют еще ряд специфических оттенков, который дает возможность разделять их в зависимости от способа звукоизвлечения. Относительно музыкально выразительных штрихов – исполнительские являются производными.

Учитывая характер движения правой руки, с помощью которой выполняется тот или другой штрих, струнно-смычковые штрихи разделяются на плавные и размашистые. Это приблизительно отвечает музыкально-выразительной их классификации (связные и отрывистые штрихи).

В верхней части смычка штрихи выполняются при активном участии предплечья, в нижней – активным движением плеча; для выполнения штрихов в средней части смычка нужны равномерные действия и плеча, и предплечья. Группирование за двигательным родством, хотя и не связано с музыкально-выразительным содержанием штрихов, но может помочь в выяснении их физиологичной природы.

В зависимости от характера столкновения смычка со струной различают штрихи лежачие и прыгающие. В этом разделении музыкально выразительная характеристика не всегда отвечает игровой природе штрихов (например, лежачие штрихи могут быть и связные, и отрывистые), однако такое разделение полезно для практической работы над штрихами.

Каждый штрих – это типичное средство выражения конкретной музыкально художественной эмоции. Каждый штрих должен иметь художественную цель, которой подчиняют все элементы техники его исполнения. А потому работа над штрихами не должна превращаться в абстрактное изучение их формальных качеств.

Каждый штрих – это не только один тип музыкально художественной

использовать их в своей деятельности является важным фактором, способствующим эффективности подготовки кадров.

Для того чтобы различить понятия проблемы в научном и техническом познании и проблемы, возникающей в учебном процессе, достаточно осознать различие между объективным значением проблемы в познании вообще и объективным содержанием учебной (дидактической) проблемы в частности.

Разумеется, что при этом, на высших уровнях обучения (в частности, в условиях рационализаторской, изобретательской, исследовательской и других, им подобных видов работ) студенты могут приобщаться к настоящему научно-техническому познанию (открывая новые способы и приемы труда) и творчеству (получая новые, общественно значимые результаты).

В конкурентной борьбе между производителями все возрастающее значение приобретают инновации [1; с. 27]. Наибольший эффект дают инновации, в основе которых находится творческое изобретательское решение сути инновации, что позволяет сохранить конкурентные преимущества на длительное время. В связи с этим резко возрастет роль вузов в изобретательской подготовке будущих инженеров.

В РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» будущие инженеры изучают основы технического творчества (ОТТ) в восьмом семестре. На этот курс, оканчивающийся зачетом, отводится всего 20-25 аудиторных часов, что явно недостаточно, так как за это время необходимо изменить представление студентов об обучении как запоминание нового материала и его использование по готовым решениям, и научить творчески, изобретательски применять все знания, умения, опыт для создания изобретений.

В некоторой степени недостаток учебного времени можно бы компенсировать, если бы студенты имели мотивацию овладения изобретательством. Но вопреки ожиданиям, на первом же занятия выясняется, что, хотя студенты прошли курс специальных дисциплин, включая экономику, ознакомлены с планом модернизации страны, они не нацелены на овладение изобретательством, которое так необходимо в конкурентной борьбе. В отношении этой дисциплины у большинства студентов наблюдается негативный мотив избегания неудачи, побуждающей к вынужденному изучению курса с целью лишь бы получить зачет. Задание предложить несколько вариантов решения даже самой простой изобретательской задачи, в которой ответ лежит на поверхности, вызывает недоумение и даже протест.

По закону Йеркса-Додсона эффективность любой деятельности зависит от силы мотивации – чем сильнее побуждения, тем лучше результат [2; с. 185]. Поиск решения изобретательских задач является особо напряженной деятельностью, требующей сосредоточенности и концентрации всех знаний, опыта, наблюдений, всего интеллектуального потенциала на объекте изобретения, что осуществимо лишь при сильной мотивации найти приемлемое решение.

Таким образом, чтобы повысить результативность обучения техническому творчеству необходимо сформировать у студентов сильную мотивацию овладения изобретательством, что выполняется в процессе изучения дисциплины.

Мотивация имеет сложную структуру [3; с. 517]. Позитивные мотивы, составляющие мотивацию, делят на внутренние и внешние. Необходимо

формировать обе группы мотивов, хотя для школьников-старшеклассников более значимыми являются внутренние познавательные мотивы, среди которых особое место занимают познавательные интересы и потребности в знаниях, любознательность и увлеченность процессом, стремление повысить культурный уровень, что побуждает личность к учению как своей цели [4;с.136]. В других публикациях отмечается, что внутренний познавательный мотив в формировании мотивации вообще является преобладающим [5; с. 61].

С целью формирования у студентов внутреннего мотива, побуждающий познавательный интерес к изучению основ технического творчества, на первом занятии рассматривались исторические сведения по изобретательству. Вся история человечества, начиная с его возникновения, тесно связана с созданием все новых изобретений, с целью выживания и облегчения труда. Теперь многие из этих изобретений кажутся очень простыми, но на заре человечества, когда знания и опыт были очень скудными, не было инструментов и многих материалов, даже создание палки-копалки, дубины, скребка требовало огромной работы мысли и труда. Еще труднее создать каменный топор, дротик, копье и, конечно, бумеранг, свидетельствующие о пытливости, целенаправленной наблюдательности, упорстве древнего человека. Очень многое из того, чем мы пользуемся и поныне, было изобретено давно. Например, плуг – в 3500 г. до н.э., мяч – в 2000 до н.э., ножницы – в 1500 г. до н.э., лупа – в 1200 г., зеркало – в 1400 г. и т.д. Без этих и других изобретений невозможно представить жизнь современного человека.

На создание большинства изобретений тратились годы труда, так как изобретатели двигались к изобретению наугад, делая сотни – тысячи попыток, и только упорство, напряженная работа мысли и воображения приводили к результату. Такой способ создания изобретений, получивший название метода проб и ошибок, присущ большинству изобретателей и в настоящее время. Несмотря на овладение колоссальными знаниями, многократно умноженными применением интернета, не имея специальной подготовки по изобретательству, затрачивается много времени, усилий и материальных ценностей на создание изобретений. И главное, подавляющая часть изобретений являются слабыми, не отвечающими нуждам практики.

Хронологию появления изобретений и историю создания их студенты выслушивают с интересом и даже предлагают весь курс по ОТТ провести в данном занимательном ключе. Но, к сожалению, внутренний мотив, побуждающий интерес к овладению изобретательством при этом формируется очень слабо и лишь у единиц студентов. Это можно связать с тем, что студенты четвертого курса очень озабочены решением своих проблем в связи с окончанием бакалавратуры. Тем более что будущим инженерам вообще свойственна узость познавательных интересов, снижение внимания к политике, философии [3; с. 644].

Внешний перспективно-побуждающий мотив формировался по практически-прикладному и социальному аспектам в их взаимосвязи. Рассматривалось благосостояние граждан Украины и некоторых передовых стран в контексте с экономическими показателями, конкурентоспособностью и изобретательской деятельностью. Акцентировалось внимание на то, чтов конкурентной борьбе выживают те фирмы, в которых постоянно осуществляются инновации во всех сферах деятельности с использованием всех резервов, главнейшим из которых является интеллектуальный

так, чтобы гама подготовила слух студента к тональности этюду, а этюд – к тональности пьесы.

7. Транспонирование мелодичных отрывков в разных тональностях. Это средство способствует укреплению интонации, если при транспонировании сохраняется та же аппликатура. Можно развивать у студентов и навык позиционного транспонирования, исполняя одну и ту же музыкальную фразу в разных позициях.

8. Контроль над опорными звуками в мелодии. В подвижных эпизодах, где нет возможности сосредоточить внимание на интонации каждой ноты, нужно осуществлять слуховой контроль над опорными звуками, которые приходятся на сильную или относительно сильную долю такта или входят в аккордовую основу данной мелодичной последовательности.

9. Контроль над звуками, которые повторяются. И в одноголосных и в многоголосых музыкальных фразах необходимо хранить интонационный контроль над звуками, которые повторяются.

10. Проверка интонации мелодии с помощью двойных нот. Каждое изменение двух соседних струн дает возможность проверить чистоту интонации путем одновременного выполнения последнего звука на предыдущей струне и первого звука на следующей. Особенно удобно контролировать интонацию таким способом, когда встречается одноголосная фактура, построенная на гармонических фигурациях, на последовательности двух или трех соседних струн.

11. Использование комбинационных тонов. Средством контроля интонации терций и других двойных нот могут служить комбинационные тона – акустический феномен, открытый немецким органистом Зорге и итальянским скрипачом Дж.Тартини в XVIII ст. Эти тона оказываются в слабом прослушивании третьего звука во время выполнения двойной ноты, число колебаний которого является разницей между частотами основных звуков. Комбинационные тона выразительно воспринимаются слухом только при звучании натуральных интервалов, потому что их частоты находятся в простом арифметическом соотношении с частотами звуков двойной ноты.

12. Контроль над выполнением тонов и полутонов. Определенность тонов и полутонов, предельная ясность их качественного отличия должно быть обязательным условием скрипичного интонирования одноголосной мелодии.

13. Контроль над выполнением вводного тона. Для выразительности интонирования следует подчеркивать тяготение вводного тона к тонике и сближать между собой звуки во всех диатонических полутонах. Положение пальцев на грифе во время игры полутонов должно быть такое, чтобы концы пальцев были тесно сближены. В высоких позициях пальцы даже вытесняют друг друга.

14. Контроль над выполнением интервалов разного типа. Сужение малых и уменьшенных интервалов и расширение больших и увеличенных интервалов в струнно-смычковом интонировании одноголосной мелодии необходимы, но только в определенных пределах. Они возможны лишь в окружении чистых интервалов, то есть при условии точного интонирования чистой примы, чистой кварты, чистой квинты и чистой октавы.

Не менее важными в камерном оркестре являются одинаковые штрихи каждой отдельной струнной группы. Одной из главных задач игры на струнных инструментах в оркестре является воспитание у студентов умения

домра) на смычковых инструментах интонацию нужно создавать почти при каждой добыче звука. Поэтому интонирование на таких инструментах как скрипка, альт, виолончель, контрабас является настоящим творческим элементом исполнительского, которое требует значительной активности, внутреннего музыкального слуха.

Необходимыми условиями точного интонирования на смычковых инструментах является:

- хорошо развитый музыкальный слух и яркое музыкально-художественное воображение исполнителя;
- сознательное применение закономерностей разного звукового математического строя в зависимости от содержания и характера музыки;
- рациональная постановка левой и правой рук и развитая исполнительская техника;
- правильные методы работы над интонацией.

Воспитывать у студентов-оркестрантов чистую интонацию можно путем рациональной работы над ней и систематического контроля со стороны дирижера.

Коротко охарактеризуем некоторые методы и приемы работы над интонацией, которые применяют отечественные педагоги и исполнители:

1. Сольфеджирование музыкальных фраз, которые требуют улучшения интонации. Само сольфеджирование является одним из основных средств развития внутреннего музыкального слуха, а хорошо развитой слух – главный источник чистого интонирования.
2. Замедленный темп занятий. Медленное изучение музыкального произведения дает возможность осуществить сознательный слуховой контроль за каждым звуком. В меру необходимой для чистого интонирования автоматизации движений пальцев темп постепенно ускоряется. Полезно проверять интонацию путем выполнения в медленном движении каждой ноты целым смычком, абстрагируясь от ритмичной и штриховой структуры данного отрывка музыкального произведения.
3. Проверка интонации в нюансе пиано. При слабых динамических оттенках слышишь более выразительно, чем при громком звучании, потому что на процесс игры тратится меньше физических усилий и внимание с большей легкостью концентрируется на контролировании интонации.
4. Исправление интонации в связи с предыдущим материалом. Неточность следует исправлять, повторяя не отдельный звук, а всю музыкально осмысленную их последовательность, музыкальную фразу, законченный отрывок музыкального произведения.
5. Своевременное изучение аккомпанемента к пьесе и внутрислуховое представление его в период самостоятельной проработки музыкального произведения. Особенно полезно для выравнивания интонации представлять сопровождение во время пауз в скрипичной партии.
6. Подготовка слуха к данной тональности. Иногда интонационные неточности объясняются неподготовленностью слуха к тональности данной пьесы. Перед изучением какого-либо произведения полезно переиграть в тональности этого произведения гаму или этюд (каждому студенту индивидуально). В первые годы учебы важную роль играет правильный подбор материала для экзамена. Желательно избегать сопоставления далеких тональностей в гамах, этюдах и пьесах и, по возможности, строить программу

изобретательский потенциал всех сотрудников фирм. Замедление инновационных процессов может быстро привести фирму к банкротству и оставить сотрудников без работы, а значит и без средств к существованию.

По уровню благосостояния Украина занимает среди стран Европы предпоследнее место опережая лишь Молдову. Средний годовой доход граждан Украины в 2009 году составлял 2700 долл. США, в то время как в соседней Польше – 28600 долл. США. Суммарный валовой внутренний продукт на одного человека в Украине меньше 5000 долл. США, а в Германии – 27600 долл. США, Японии – 284000 долл. США, США – 37000 долл. США. Экономика страны, а также благосостояние ее граждан, зависит от ее конкурентоспособности, определяемой по многим показателям. К их числу относится создание и производство продукции с высокими потребительскими свойствами, защищенной патентами, свидетельствующими о творческом изобретательском решении многих проблем. Хотя изобретения относятся к случайным событиям, которые трудно контролировать, они имеют важное значение для усиления конкурентоспособности.

Рейтинг по индексу глобальной конкурентоспособности Украины вот уже много лет находится в седьмой десятке [6]. Лидирующими странами являются: США, Швейцария, Сингапур, Дания, Швеция, Германия, Финляндия, Япония, Нидерланды, Гонконг, в которых уровень жизни высокий. Эти же страны отличаются высокой изобретательской и патентной активностью. В 2008году в мире выдано 466140 патентов: в США – 228412 патентов (49%), в Японии – 107203 (23%), в Германии – 27936 (6 %). А в Украине в 2007 году национальным заявителям выдано 3440 патентов (меньше 1 %) [7; с. 73]. Особого внимания заслуживает массовость изобретательства в Японии: на 1.000.000 жителей приходится 2884 патента, в США – 645, Германии – 587, в Украине –68 патентов. В Японии в среднем на одного работающего приходится 13 усовершенствующих предложений в год, а в фирме «Мацушита Электрикал» – 30 предложений [8; с. 36].

Рационализаторская, изобретательская деятельность приносит новаторам дополнительный доход. Среднегодовое вознаграждение, составляет например в Японии 466 иен, а максимальное – 1,8 тыс. долл. США. В США только корпорация «IBM» за 10 лет выплатила за эффективные предложения 60 млн.долл. США, получив прибыль 300 млн.долл. США [8; с. 36]. Таким образом, активная творческая деятельность широких работающих масс является не только фактором успешной деятельности фирмы, но приносит также дополнительный доход творческим работником.

Обычно студенты предлагают одно-два предложения при решении изобретательской задачи. После вышеприведенного обзора работа большинства студентов заметно активизируется – выдвигается до пяти и более предложений в том числе заслуживающие интереса. Это студенты группы M_1 и M_2, отличающиеся направленностью на приобретения знаний и на получение профессии соответственно. И даже часть студентов группы M_3 (направленная на получения диплома) начинают проявлять определенный интерес к занятиям.[3; с. 652]

При формировании внешнего мотива учебно-воспитательного аспекта студентам объяснялось, что решение задачи быстрой модернизации страны требует разработки и внедрение новых наукоемких видов техники и высоких технологий. Это невозможно выполнить без творческого изобретательского

выполнения своих обязанностей всеми рабочими и инженерами. Особого внимания заслуживает творческий потенциал работающей молодежи страны, за которой будущее Украины. Для молодежи вообще характерен повышенный интерес к новому, свобода мышления без устоявшихся ограничений, стремление проявить себя. Современный инженер обязан использовать на производстве весь интеллектуальный потенциал молодежи, привлекая ее к решению всех вопросов. При этом необходимо обучать молодежь методам изобретательства и направлять на поиски изобретательских решений имеющихся на производстве проблем. А для этого инженер должен в полной мере владеть этими методами. Необходимо также учитывать, что вовлечение работающей молодежи к созданию инноваций страны повышает ее значимость на производстве, усиливает интерес к знаниям и стремление повышать свою квалификацию, вовлекает в активную общественную жизнь, ограждает от антиобщественных поступков и в итоге повышает морально-нравственный облик и воспитывает достойного гражданина своей страны. Однако формирование внешнего мотива учебно-воспитательного аспекта по сравнению с практически-прикладным проявилось очень незначительно.

За такое ограниченное время, отведенное на изучение ОТТ, сформировать сильную устойчивую мотивацию овладения изобретательством невозможно, так как это длительный и сложный процесс. Но это выполнимо, если мотивацию формировать на протяжении всего периода обучения в вузе. При преподавании других дисциплин необходимо всегда обращать внимания на то, что в условиях рыночных отношений, главным атрибутом которых является конкуренция, необходимо использовать все знания на создание инноваций путем творческой изобретательской трансформации интеллектуального потенциала в коммерческий более эффективный продукт. И это является главным условием стабильности фирмы, сохранения рабочего места и достойного заработка.

Однако существует мнение, что для создания изобретения нужен особый талант, он сам проявится и учить этому не нужно, а обучение в ВУЗе должно заканчиваться в насыщении студентов безграничным количеством знаний и их стандартным использованием. Но времена кардинально изменились и любое предприятие, опаздывающее с инновациями на основе новых изобретательских идей, может быстро обанкротиться. Поэтому к любому инженеру предъявляется требование создавать инновации, чему необходимо обучать в ВУЗе.

Выводы:

1. Отношение студентов четвертого года обучения к изучению ОТТ и овладению изобретательством характеризуется негативным мотивом избегания неудачи, вынужденное изучение курса с целью выполнить учебную программу и получить зачет с наименьшими усилиями.

2. Формирование положительной мотивации изучения ОТТ одновременно с изучением дисциплины заметно повышает интерес к занятиям, но отвлекает от основной цели дисциплины, на которую отводиться лишь 20 аудиторных часов.

3. Наиболее результативным оказалось формирование внешнего перспективно-побуждающего мотива практически-прикладного и социального видов: неизбежность участия в конкурентной борьбе в будущей трудовой деятельности путем постоянного повышения показателей производства на

проводятся одновременно со студентами 1-4 курсов. Это требует от преподавателя применения методов обучения, доступных для студентов с разным уровнем подготовки. В то же время, студенты начальных курсов ориентируются на высший уровень подготовки старшекурсников, которая стимулирует их творческую активность.

Целью занятий в оркестровом классе является формирование у студентов комплекса специализированных умений, необходимых для коллективной музыкально-инструментальной работы. В учебных оркестрах студенты осваивают специфические навыки оркестровой и ансамблевой игры, развивают индивидуальные инструментально-исполнительские умения, совершенствуют собственные музыкальные способности. В процессе изучения лучших образцов музыкального искусства у музыкантов-исполнителей формируются эстетические вкусы и положительные эмоции. Оркестранты расширяют свои специальные знания, которые помогают им в изучении других музыкальных предметов – истории музыки, гармонии, полифонии, анализа музыкальных произведений, методики игры на специальном инструменте, методики музыкального воспитания, дирижирования.

Таким образом, были сформулированы направления профессиональной подготовки студентов в оркестровом классе:

- общее музыкальное развитие и обучение;
- формирование профессиональных умений и навыков;
- развитие творческих способностей;
- формирование эстетических вкусов, развитие эмоций и чувств;
- воспитание коммуникативных качеств.

Чтобы квалифицированно руководить процессом повышения профессионального уровня музыкантов-инструменталистов в процессе оркестрового исполнительства, необходимо знать современное состояние сформированности профессиональных навыков у студентов-инструменталистов.

Обучение в студенческом оркестре является самым доступным и самым эффективным относительно возможностей организации, овладения техникой игры и достижения надлежащего художественно исполнительского уровня. Но, чтобы достичь этого нужно придерживаться оркестровых правил и плодотворно работать над интонацией, правильными штрихами, аппликатурой, качественным звукоизвлечением и достоверным воссозданием музыкальных произведений.

В этой связи важное значение приобретает чистота интонирования на струнно-смычковых инструментах. Термин «интонация» употребляется в музыкальной педагогике в двойном значении. Во-первых, под интонацией понимают наименьшую часть мелодии, которая имеет выразительно смысловое значение, в ее реальном звучании. Во-вторых, интонацию определяют как воссоздание высотных соотношений звуков исполнителями на инструментах с частично зафиксированным и незафиксированным звукорядом.

Следовательно, интонация на смычковых инструментах – не только необходимое условие, но и важное средство художественно-выразительного исполнения музыки. Восприятие содержания музыки слушателями во многом зависит от чистоты интонации исполнения. Без чистого интонирования все другие стороны исполнительства на смычковых инструментах теряют смысл. В противовес инструментам с зафиксированным звукорядом (фортепиано, баян,

которой несколько музыкантов исполнительскими средствами сообща раскрывают художественное содержание произведения. Исполнение в оркестре предусматривает не только умение играть вместе. Здесь важно другое – чувствовать и творить вместе. Единство художественных намерений, единство эмоционального отклика на исполняемое, вдохновенная игра всех – вот чем характеризуется оркестровое искусство. Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда студенты научатся по-настоящему слышать и понимать её. Музыка способна воздействовать на всестороннее развитие оркестранта, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего мира, к активному мышлению. Оркестр – это не просто несколько десятков людей с различными музыкальными инструментами в руках. Это великое содружество музыкантов. Взаимопонимание, чувство локтя вырабатываются в оркестре не за один день, а годами. Оркестр – это как бы один большой многоголосный инструмент, а дирижер – это музыкант-исполнитель, который на нем играет. Дирижер словно рисует в воздухе картину: взмах руки – словно живописный мазок. А музыканты в оркестре делают эти мазки зримыми, вернее звучащими.

Работа музыканта в оркестре, несомненно, сопряжена с определенными трудностями, не так легко научиться ощущать себя частью целого. В то же время игра в оркестре воспитывает у исполнителя ряд ценных профессиональных качеств – она дисциплинирует в отношении ритма, дает ощущение нужного темпа, способствует развитию мелодического, полифонического, гармонического и тембрального слуха, вырабатывает уверенность, помогает добиться стабильности в исполнении. В результате длительного контактирования оркестранты обмениваются опытом, знаниями, отчего каждый становится богаче как специалист. Менее яркие в профессиональном отношении исполнители подтягиваются до уровня более сильных, под влиянием партнеров активнее развивается художественный вкус участников оркестра.

Если выступление солиста можно сравнить с «театром одного актера», то оркестр представляет собой как бы небольшую театральную труппу. Благодаря этому возникает возможность живого диалога между разными «действующими лицами», отчего действие «спектакля», его драматургия развивается более динамично, активно. Играющий в оркестре имеет возможность соревноваться с другими партнерами в мастерстве исполнения своей «роли».

Оркестровый класс – одна из профилирующих дисциплин в системе профессиональной подготовки будущего музыканта-исполнителя. Наиболее распространенными на музыкально-педагогических факультетах педагогических университетов являются оркестры народных инструментов. Но в некоторых педагогических вузах функционируют и другие виды оркестров. Один из них – камерный (струнный) оркестр, в состав которого входят следующие группы струнно-смычковых инструментов: скрипки I, скрипки II, альты, виолончели, контрабас.

Специфика обучения в камерном оркестре заключается в следующем: 1) оркестр – не только учебная лаборатория, но и концертный коллектив, в составе которого студенты проходят музыкально исполнительскую практику; 2) учитывая то, что на каждом курсе учится лишь от 1 до 5 студентов струнно-смычковой специализации, занятия по камерному оркестру

основе инноваций, являющихся результатами творческого изобретательского решения производственных вопросов, стремления добиться карьерного роста и достойного заработка.

4. Формирование внутреннего интеллектуально-побуждающего и внешнего учебно-воспитательного мотивов слабо влияют на формирование мотивации овладения изобретательствам.

5. Сильную устойчивую мотивацию овладения изобретательством можно и необходимо сформировать, начиная с первого курса попутно при изучении всех дисциплин, обращая внимание на технико-экономические и конкурентные показатели страны в сравнении с передовыми странами в контексте с благосостоянием граждан.

Резюме. В статье подчеркивается необходимость усиления творческой изобретательской подготовки будущих инженеров РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», и рассматриваются пути формирования сильной устойчивой мотивации овладения изобретательством студентами. **Ключевые слова:** мотивация при обучении, техническое творчество, обучение изобретательству, подготовка будущих инженеров.

Резюме. У статті підкреслюється необхідність посилення творчої винахідницької підготовки майбутніх інженерів РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет», і розглядаються шляхи формування сильної стійкої мотивації оволодіння винахідництвом студентами. **Ключові слова:** мотивація при навчанні, технічна творчість, навчання винахідництву, підготовка майбутніх інженерів.

Summary. This Article underlines the need to enhance the creative inventive training future engineers of the Crimean Engineering-Pedagogical University, and discusses ways to form a strong stable motivation master inventor students. **Keywords:** motivation in learning, technical creativity, inventiveness training, training of future engineers.

Литература

1. Тарнавская Н. Развитие теории конкурентных преимуществ в условиях экспансии нововведений / Н. Тарнавская // Экономика Украины. – 2011. – № 4. – С. 16-27.

2. Бордовская Н. В., Реан А. Л. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. Л. Реан. – М., 2000. – 295 с.

3. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону: Феникс 1997. – 796 с.

4. Сластенин В. А. Общая педагогика: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманист. Изд. Центр Владос, 2003. – 288 с.

5. Червинская Л. С. Стимулирование инновационной деятельности персонала / Л. С. Червинская // Экономика Украины. – 2000. – № 6. – С. 59-65.

6. Отчет Global Weath, 2010. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://news.liga.net/news/society/508143-ukraina-priznana-odnoy-iz-bedneyshikh-stran-evropy.htm

7. Нові рекорди в галузі патентування // Інтелектуальна власність. – 2009. – № 3. – С. 72-73.

8. Прахов Б. Процесс рационализации и его использование/ Б. Прахов // Интеллектуал. – 2006. – №3. – С. 43-47.

УДК 377.3:063.5

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПТНЗ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Герлянд Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, докторант
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

Постановка проблеми. Проблема загальноосвітньої підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), зокрема аграрного профілю, завжди була актуальна. Вона особливо загострилася в останні роки, коли набувають формування більш високі вимоги до рівня і якості підготовки майбутніх робітничих кадрів, що, у свою чергу, вимагає їх високого загальноосвітнього рівня.

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні на сьогодні виконано низку наукових досліджень з проблем професійної підготовки майбутніх аграріїв, зокрема: дидактичні засади професійного навчання фахівців сільськогосподарського профілю (Л. В. Барановська, М. М. Волошин, В. А. Кручек, О. В. Левчук, С. Б. Літвінчук, В. Т. Лозовецька, В. І. Рябець, В. І. Свистун); формування навчально-пізнавальної активності учнів і студентів (Л. А. Аврамчук, О. А. Дьомін, П. Г. Лузан); організаційно-педагогічні засади навчання у ПТНЗ сільськогосподарського профілю (А. А. Бугерко, В. О. Зайчук, В.М.Манько, В. В. Мельниченко, О. Г. Сушик); формування інформаційної культури фахівців сільськогосподарського профілю (О. Г. Глазунова, О. С. Ільків, О. В. Клочко). Проте відсутні наукові дослідження, присвячені якісній загальноосвітній підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю.

Метою статті є окреслення основних дидактичних аспектів загальноосвітньої підготовки учнів сучасних ПТНЗ аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Загальноосвітня підготовка у ПТНЗ здійснюється відповідно Наказу Міністерства освіти і науки України "Про затвердження типової базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах" (наказ № 947 від 13.10.2010 року) [3]. Відповідно до нього перед початком кожного навчального року видається лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту "Про навчальні плани загальноосвітніх закладів на поточний рік".

У сучасних ПТНЗ загальноосвітня підготовка здійснюється з природничо-математичних та суспільно-гуманітарних предметів, що відповідає стандарту Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів Ш ступеню, затверджених наказом Міністерства освіти і науки (наказ № 834 від 27.08.2010 року) [2].

Орієнтовний розподіл годин на: суспільно-гуманітарну підготовку складає 770 годин, природничо-математичну підготовку – 752 год.

У ПТНЗ розподіл навчального часу з цих дисциплін здійснюється на рівні стандарту Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів. Разом з тим, навчальні програми окремих навчальних предметів (технології, інформатика, художня культура) можуть інтегруватися в зміст навчальних програм професійно-теоретичної підготовки. При цьому ці предмети, програми яких інтегровані, вилучаються з загальноосвітньої підготовки із зменшенням кількості годин відповідного напряму. Вивільнені години можуть бути

музыкальном театре, где помещается оркестр (оркестровая яма); 3) коллектив музыкантов-инструменталистов, объединенных для совместного исполнения музыки. По составу оркестры делятся на такие основные виды: 1) симфонические – малый или классический; большой симфонический (оперно-симфонический). В эти оркестры входят инструменты всех групп. 2) Струнный – состоящий только из струнных инструментов. 3) Духовой – состоящий из деревянных и металлических духовых инструментов и ударной группы: малый (медный), малый смешанный, средний смешанный, большой смешанный. 4) Оркестры народных инструментов – русских, украинских, казахских, узбекских и т. д., неаполитанский оркестр. 5) Шумовые оркестры, куда входят в основном ударные инструменты. 6) Эстрадные оркестры. 7) Оркестры электромузыкальных инструментов. Развитие оркестров определялось эволюцией инструментов (изобретением новых, совершенствованием старых, исчезновением устаревших), развитием оркестрового исполнительства, изменением оркестрового мышления композиторов. Большое влияние на развитие оркестров оказало творчество Л. Бетховена, Г. Берлиоза, Р. Вагнера, Н. Римского-Корсакова, И. Стравинского, А. Скрябина, Г. Малера. Стремление обогатить тембровую палитру оркестров привело к включению в их состав электроинструментов, использованию магнитофонной записи, разделению оркестров на пространственные группы.

История знает немало музыкальных ансамблей при дворах европейских королей и герцогов в XV – XVI веках. Тогда же в некоторых европейских городах – в Венеции, Познани – стали возникать более или менее постоянные ансамбли духовых и струнных инструментов. Они предназначались уже не для знати, а для всех горожан. Такие ансамбли, по количеству музыкантов и разнообразию инструментов уже напоминавшие оркестр исполняли музыку для танцев, уличных шествий.

Музыкальные коллективы и многие им подобные нельзя назвать подлинными симфоническими оркестрами. Оркестр в современном смысле слова возник лишь тогда, когда инструментальная музыка перестала обслуживать быт людей, когда композиторы начали писать инструментальные произведения, предназначенные не к случаю, а для специального исполнения, перед публикой. Это связано с зарождением светской инструментальной музыки, с появлением новых музыкальных жанров: оперы, балета и оратории, а позже симфонии, увертюры и концерта. Таким рубежом с которого мы можем начинать историю оркестра, был конец XVI века. Судьба симфонического оркестра сложилась бы вероятно иначе, если бы в XVI веке не была создана скрипка. В пору, когда в оркестре еще безраздельно господствовали струнные виолы и лютни, инструментальные мастера Италии, Франции и Тироля создали новый музыкальный инструмент. Его красивый сочный тон, виртуозные возможности не замедлили обратить на себя внимание музыкантов. Скрипка вошла в оркестр, постепенно вытеснив виолу, и в значительной мере определила весь дальнейший оркестровый стиль. В XIX веке столь же решительное влияние на развитие оркестра оказало усовершенствование духовых инструментов: валторн и труб, флейт и кларнетов.

Оркестр – самый комфортный и эффективный вид коллективного творчества для всех (А. Л. Дудин); коллективная форма игры, в процессе

также Л. С. Сидельников (исторический и эстетический аспекты), Г. Л. Ержемский и В. Г. Ражников (психологический аспект), И. С. Букреев (психолого-педагогический аспект), О. И. Поляков (семиотический аспект), А. С. Сивизьянов (искусствоведческий аспект) [2].

Нельзя не признать, что практика дирижёрского искусства продолжает значительно опережать теорию. Музыкознание накопило достаточно богатый конкретный материал как о дирижёрско-оркестровом, так и о дирижёрско-хоровом исполнительстве, однако его освоение и обобщение нуждаются в тщательно разработанной методологии.

Дирижёрско-исполнительское искусство обычно рассматривается специалистами в так называемом «чистом» виде, то есть в некоем социальном вакууме. Между тем методологическим принципом системного анализа является, как известно, рассмотрение изучаемого объекта не изолированно от его среды, а наоборот, в её контексте, в системе, элементом которой он является. Есть принципиальная разница, например, в действиях и взаимоотношениях дирижёра с артистами оркестра на репетициях и на концертной эстраде. Во время публичного выступления дирижёр и оркестр испытывают принципиально новое, ни с чем не сравнимое психоэмоциональное состояние, ведущее, как правило, к большому творческому подъёму.

В процессе развития музыкального исполнительства возникло огромное разнообразие ансамблевых инструментальных форм и жанров, представляющих собой самостоятельное явление в музыкальном пространстве и исполнительском искусстве в целом. Стремление исполнителей к поиску новых ансамблевых форм отражает процесс естественного развития инструментальной исполнительской культуры. Особенно заметно эта тенденция проявилась в последние десятилетия XX в. – стала интенсивно возрастать популярность ансамблевого исполнительства, проявляться потребность музыкантов в самореализации индивидуального творческого потенциала через коллективное творчество.

Коллективное музицирование в оркестре или ансамбле – привлекательный и комфортный вид музыкального творчества в любом возрасте.

Слово «оркестр» намного старше того понятия, которое в него вкладывается в последние века. В древней Греции глагол «орхеомай» означал «танцую», а оркестрой греки называли круглую площадку театра, на которой совершал ритмические движения, пел свои партии хор, непременный участник каждой трагедии и комедии. Через десятки веков в Европе оркестром стали называть помещение в театре, где размещались музыканты, а позже – сам «союз музыкальных инструментов и исполнителей на них». Участники «оркестра» обычно называются «артистами оркестра», «оркестровыми музыкантами» или просто «оркестрантами». Со времен глубокой древности литература и изобразительные искусства, исторически хранили и сохранили для нас немало интереснейших сведений о музыкальных ансамблях старины. Ансамбль (от французского ensemble – вместе) – группа совместно играющих музыкантов. Музыкальные ансамбли древности порой достигали колоссальных размеров, порой были миниатюрны. Иногда в них бывало до 500 участников.

Оркестр (гр. orchestra – площадка перед сценой в древнегреческом театре) – 1) место перед сценой, на котором в Древней Греции размещался хор, сопровождавший сценическое действие трагедии; 2) место перед сценой в

спрямовані на вивчення предметів професійно-теоретичної підготовки та професійно-практичну підготовку. Відповідно кількість годин природничо-математичного напряму зменшиться на 70 годин і становитиме 682 години.

Особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Між ступенями цієї освіти забезпечується наступність і перспективність змісту та вимог щодо його засвоєння учнями.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у Державному стандарті подано за галузевим принципом у семи освітніх галузях: мова і література, суспільствознавство, естетична культура, математика, природознавство, здоров'я і фізична культура, технології, що є органічним продовженням змісту відповідних освітніх галузей Державного стандарту освіти [3].

Навчальні плани забезпечують базову загальну середню освіту, що є фундаментом загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ, формує в учнів готовність до вибору і реалізації шляхів подальшого здобуття освіти. Зміст освіти на цьому ступені виступає єдиним для всіх учнів; особистісно орієнтований підхід здійснюється через варіативність методик організації навчання залежно від пізнавальних здібностей, а також через факультативні курси.

Інваріантна складова передбачає дотримання всіма ПТНЗ, що надають загальну середню освіту, єдиних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів.

Варіативна складова спрямована на забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ.

Разом з тим можлива інтеграція предметів загальнопрофесійної підготовки "Основи правових знань", "Основи галузевої економіки і підприємництва" з предметами загальноосвітньої підготовки "Правознавство", "Економіка" за рахунок вилучення дубльованих тем з предметів загальнопрофесійної підготовки [3].

При розробленні робочих навчальних планів і програм на навчальний рік необхідно врахувати, що термін здобуття повної загальної середньої освіти учнями, які мають базову загальну середню освіту, не може становити менше трьох років. При цьому, враховуючи особливості професійної підготовки, може допускатися перенесення годин, що передбачені для вивчення предметів у відповідному класі (10, 11-й), з курсу на курс, без зміни загального обсягу годин, передбаченого стандартом загальноосвітньої підготовки.

На основі базисної структури кожний ПТНЗ складає і затверджує педагогічною радою робочі навчальні плани на навчальний рік.

Час, відведений для вивчення природничо-математичних дисциплін, залежить від напряму, до якого належить та чи інша професія майбутнього кваліфікованого робітника. При цьому допускається коригування базисної структури навчального плану в межах загального сумарного навантаження. На вивчення дисциплін гуманітарної підготовки, незалежно від напрямів, до яких належить професія, виділяється стабільний обсяг часу.

Як бачимо, загальноосвітня підготовка є важливою складовою професійно-технічної освіти (ПТО), яка суттєво впливає на формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника з новим світоглядом, конкурентноздатністю та затребуваністю на ринку праці, здатності правильно

та грамотно реалізувати самостійну діяльність на засадах самоуправління та відповідальності за її результати.

Також поряд з вивченням основ наук, оволодінням основними поняттями суспільних дисциплін, загальноосвітня підготовка ставить перед собою мету – розвиток цільової особистості учня.

Тобто, при проектуванні змісту загальноосвітньої підготовки учнів ПТНЗ необхідно враховувати основні елементи його змісту. Основний акцент зводиться до їх базового рівня: рівень навчального предмету (дисципліни) відповідно до Державного освітнього стандарту ПТО; рівень навчального матеріалу; рівень загального теоретичного розвитку. Серед елементів системи відбору змісту, на наш погляд, на перше місце виступають першоджерела у вигляді базової літератури (з врахуванням специфіки профілю закладу). Такий підхід забезпечить необхідний по мінімуму та достатній програмно-цільовий курс загальноосвітньої підготовки учнів ПТНЗ.

Г. Б. Гордійчук виділяє в цьому контексті наступні ознаки успішної загальноосвітньої підготовки:

- залучення кожного учня до активного пізнавального процесу, не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної діяльності, застосування набутих знань на практиці і чіткого усвідомлення того, де, яким чином, і з якою метою такі знання можуть бути використані;
- набуття досвіду роботи в співробітництві під час розв'язання різнопланових проблем, за яких потрібно виявляти комунікативні вміння;
- надання можливості учасникам дискусії робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних випадків і застосовуючи для цього аналізу теоретичні знання;
- набуття навичок формування особистої й незалежної, але аргументованої думки з тієї чи іншої проблеми, можливості її різнобічного і самостійного дослідження;
- надання учням можливості постійного випробування своїх інтелектуальних, фізичних, моральних сил для визначення виникаючих проблем дійсності, вміння розв'язувати їх спільними зусиллями;
- оволодіння навичками врахування віддалених перспектив будь-яких вчинків і рішень;
- формування проблемно-пошукових, дослідницьких умінь, навичок самоконтролю, самооцінки, рефлексії;
- забезпечення можливості професійної спрямованості вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ;
- оволодіння навичками роботи з різноманітною інформацією;
- розвиток у учнів відповідальності, обов'язковості в ставленні до навчання;
- базування стосунків між учнями і викладачами на основі і внаслідок співробітництва тощо [1, с. 19].

У зв'язку з тим, що змінюються вимоги роботодавців до молодого спеціаліста – випускника ПТНЗ, викладач ПТНЗ з перших етапів навчання має будувати навчальний процес з врахуванням вищезазначених вимог. На навчальний процес мають вплив контингент учнів, матеріальні умови закладу, професійні можливості особистості викладача, а також і професійна спрямованість загальноосвітньої підготовки.

не могут служить средством общения между дирижёром и оркестром. Один дирижёр образными сравнениями, интересными объяснениями умеет заинтересовать оркестр, создать творческую обстановку, другой же дирижёр своими требованиями вызывает у исполнителей чувство необходимости подчиняться указаниям.

2. Это мастерство репетиционной работы дирижёра, его методы, приёмы, с помощью которых он добивается того или иного результата в исполнении оркестра. Один дирижёр правильно объясняет оркестру, каким приёмом необходимо сыграть то или иное место, но не даёт исполнителям понимания, что же должно быть выражено в музыке. Другой же дирижёр, напротив, стремится, прежде всего, чтобы исполнители правильно поняли суть содержания и смысла произведения, образность музыкального языка. И, конечно же, такая благоприятная обстановка может быть только при условии, если дирижёр будет видеть в оркестрантах своих единомышленников в процессе воплощения музыкального замысла произведения.

3. Внутреннее состояние дирижёра, форма его поведения, неспокойное, возбуждённое состояние, торопливость мешают работе, создают атмосферу, не способствующую творческой деятельности. Из-за недостатка репетиционного времени, дирижёр начинает делать замечания не дожидаясь, когда оркестр прекратит игру и наступит тишина. Говорит при этом быстро и невнятно. Для самого дирижёра психическое состояние играет иную, чем у инструменталиста роль.

Формы и методы репетиционной работы дирижёра могут изменяться в зависимости от квалификации и исполнительского уровня разных оркестров, количества репетиций, стадии работы и прочих обстоятельств. Это требует от дирижёра не только умения, но и прфессионального чутья. Необходимо понимать что, когда и где требовать, в какой последовательности и форме выдвигать свои исполнительские пожелания. Несмотря на множество способов и вариантов в работе дирижёра, невозможно установить какие либо правила, ведь никто, даже дирижёр, не может заранее предвидеть ход репетиций.

Осмысление сущности дирижёрской профессии осуществлялось по нескольким направлениям. Ценнейшие идеи музыкально-эстетического, социально-психологического, психолого-педагогического и музыковедческого характера содержатся в научно-литературном наследии выдающихся дирижёров-симфонистов. Многочисленные книги, статьи, высказывания мастеров дирижёрского искусства вобрали в себя личный практический опыт, тонкие наблюдения, важные размышления о дирижёрско-оркестровом исполнительстве (Л. М. Гинзбург, К. К. Иванов, К. П. Кондрашин, Е. А. Мравинский, А. М. Пазовский, Г. Н. Рождественский, Е. Ф. Светланов, Ю. Х. Темирканов, Б. Э. Хайкин; Э. Ансерме, Л. Бернстайн, А. Боулт, Б. Вальтер, Ф. Вейнгартнер, Г. Вуд, Э. Лайнсдорф, И. Маркевич, Ш. Мюнш, Л. Стоковский, В. Фуртвенглер) [5, С. 175–183.].

Своеобразной хрестоматией по дирижёрскому искусству стала книга известного дирижёра и педагога Л. М. Гинзбурга «Дирижёрское исполнительство» [2]. Его труд как составителя, автора вступительной и заключительной статей, комментариев к материалам, вошедшим в сборник, – важный этап на пути к созданию современной теории дирижёрско-исполнительского искусства. Заметными представителями научно-исследовательского направления в сфере дирижёрского искусства являются

головной резонаторы]. Субъективно эти ощущения отражают объективную закономерность, которая выражается в органичности, слитности исполнителя с инструментом, в ощущении дирижёрских движений-как пластичное движение цельно-гибкой руки, ощущающейся в плечевом суставе на корпус и кистью на инструмент» [8, С. 25 – 26.].

Не последнюю роль в дирижёрском исполнительстве играют моменты умения слышать рукой т.е. вырабатывается мышечный слух. Ощущение звука в руке – качество, на котором зиждется способность дирижёра руководить исполнением оперативно и выразительно. Ощущать звук в руке – это значит чувствовать его насыщенность, его колорит, «растяжимость», «сопротивляемость», иначе говоря, чувствовать «материальность» звука. Выразительность дирижирования зависит от богатства чувства, мысли воображения и слуха дирижёра, которые формируются в результате жизненного и музыкально-профессионального опыта. Чем он глубже, тем ярче и выразительнее будет дирижёр воздействовать на исполнителя, но при условии: двигательный аппарат дирижёра должен быть достаточно развит и приспособлен для этого. В музыкально-исполнительском искусстве двигательные ощущения имеют решающее значение. Работа по развитию дирижёрского аппарата не должна проходить абстрактно и заключается в развитии соответствующих двигательных представлений на основе слуховых и в выработке правильной мышечно-слуховой связи.

Дирижёрское иполнительство – это сложный комплекс взаимодействия различных видов музыкальной деятельности, включающих в себя действия протекающие последовательно или одновременно, направленные на разные цели. Каждое из них выполняется с большим или меньшим усилием, может быть вызвано и мотивируется различными побуждениями, сопровождается и окрашивается соответствующими эмоциями. Эти многочисленные функции дирижёра во время исполнения взаимосвязаны, а порой вступают в противоречия и даже в конфликты. Сложность дирижёрского исполнительства обусловливается и тем, что жесты дирижёра, а также психические процессы, связанные с его деятельностью, довольно сложно взаимодействуют с его «инструментом». В процессе руководства исполнением дирижер сталкивается с некоторым противодействием оркестра, которое выражается в различной реакции на его действия как руководителя. Одни и те же технические приёмы в разных оркестрах и даже в одном и том же коллективе могут дать разный результат. Всё то, что в исполнительстве инструменталиста носит сугубо личностный характер, в исполнительстве дирижёра приобретает иное значение, непосредственно касается оркестра. Дирижёр всегда должен помнить о том, что имеет дело с «живым» инструментом. Взаимоотношения дирижёра с оркестром могут характеризоваться следующими факторами:

1. Уровнем мануальной техники дирижёра. Один дирижёр помогает исполнителям поддерживать ансамбль, исполнения, другой не помогает и даже мешает. Жест одного дирижёра делает понятным для исполнителей все структурные элементы и особенности произведения, другой же ограничивается движениями тактирования. Один дирижёр выразительностью своего жеста передаёт образность музыки, в жестах другого можно увидеть лишь формальное отображение обозначенных в нотах нюансов. Жесты одного дирижёра сразу же понимаются всеми исполнителями, в то время как технические приёмы другого дирижёра недостаточно удобны, малопонятны и

Сутність принципу професійної спрямованості складається в орієнтації завдань, змісту, методів і форм організації навчання загальноосвітніх предметів на майбутню професію учнів ПТНЗ певного профілю. Засвоєння базових знань повинне поєднуватися з навчальним матеріалом, найбільш важливим для тієї або іншої професії. Викладачам загальноосвітніх предметів необхідно ознайомитися з основами спецдисциплін, так як наявність чіткого уявлення про предмети загальноосвітнього циклу в майбутній професійній діяльності учнів, їх особистого життя, виступає можливістю через них задовольнити власні пізнавальні інтереси. Оскільки уявлення про майбутню професію є найбільш стійким мотивом, що надає життєвий сенс всій діяльності учня ПТНЗ на уроці і поза уроком, це спонукає викладача до пошуку матеріалів, здатних задовольнити професійні інтереси учнів, а так само форм і методів їх використання [4, с. 32].

З точки зору вивчення окремих загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ рівень професійної спрямованості залежить від двох компонентів – від ставлення до майбутньої професії і від ставлення до навчального предмету.

Другий підхід до професійної спрямованості стосується проблеми відбору і побудови ПТО на засадах міжпредметних зв'язків – загальнонаукових, загальних і спеціальних дисциплін. Принцип професійної спрямованості орієнтує не тільки на зв'язок з виробничим навчанням, а вимагає також впливу теоретичного навчання, організацію міжпредметних зв'язків загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, використання професійних аспектів в процесі навчання, загальнообов'язкове вивчення освітніх дисциплін. Найбільш перспективним з точки зору всебічного розгляду проблеми нам видається поєднання названих підходів.

У цьому принцип професійної спрямованості створює основу поєднання загальноосвітнього і професійного в цілісній системі ПТО щодо виховання майбутнього кваліфікованого робітника, підготовки його до участі в професійній діяльності у відповідності з особистими інтересами і суспільними потребами. Реалізація принципу професійної спрямованості дозволяє вирішити протиріччя між цілісністю особистості і професійністю, між теоретичним характером загальноосвітніх дисциплін і практичним умінням застосовувати ці теоретичні знання в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, принцип професійної спрямованості регулює в ПТО співвідношення загального і специфічного, визначає діалектику взаємодії цілісного розвитку особистості та її особливого, професійного. Саме ця обставина зумовлює дидактичне значення принципу професійної спрямованості загальноосвітньої підготовки в ПТНЗ.

Ця підготовка базується на загальній спрямованості особистості, що відбиває людські, громадянські позиції, розуміння нею сенсу життя, свого місця в ній, особливості світогляду, життєвих ідеалів, потреб, прагнень, планів життя та ін. Вона слугує передумовою розвитку професійної спрямованості майбутніх кваліфікованих робітників.

Рівень загальної освіти майбутнього кваліфікованого робітника завжди відповідав рівню розвитку техніки та технології виробництва. Отже, загальна середня освіта у закладах ПТО впроваджувалася не з метою виконання вимог закону про обов'язкову загальну середню освіту. Вона завжди вводилася з урахуванням цієї ролі та місця, які їй належали у структурі ПТО. А це при підготовці робітничих кадрів було пов'язане з вирішенням двох завдань.

По-перше, загальноосвітня підготовка завжди була базовою для опанування предметів загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки. По-друге, загальноосвітні предмети, крім своєї ролі як базових для опанування професії, завжди мали вирішальний вплив на формування особистості, її духовний розвиток, культуру, що теж належало до завдань підготовки кваліфікованого робітника.

Тому говорити про підготовку робітничих кадрів, особливо з діапазону кваліфікованих і висококваліфікованих, потреба в яких нині загострена, а в деяких галузях виробництва стала визначальною, без посилення уваги до загальної середньої освіти неможливо.

Водночас простежується професійне трансформування змісту загальноосвітніх навчальних предметів у системі професійної освіти. Забезпечити реалізацію поставлених завдань може тільки викладач, який володіє гнучкістю педагогічного мислення й професійними вміннями диференціювати змістовий компонент навчального процесу через багатоваріантність, альтернативність форм навчання й підготовки до професійного структурування змісту освіти.

Будь-яке суспільство незалежно від його державного устрою поряд з функціями виробництва і відтворення для забезпечення власного прогресивного розвитку реалізує функцію освіти. З цією метою воно створює освітню систему, тобто комплекс інститутів освіти. Основним його типом є освітні установи, що забезпечують зміст виховання і навчання та реалізують одну або кілька освітніх програм.

Середня школа забезпечує отримання загальноосвітньої підготовки учнів на основі широкої і глибокої диференціації навчання, створює умови для найбільш повного обліку інтересу учнів, активного їх включення в життя суспільства. З цією метою навчальний план на цьому ступені включає поряд з обов'язковими предмети за вибором самого учня. Для стимулювання самоосвітньої роботи учнів обов'язкове тижневе навантаження.

Професійні освітні установи створюються для реалізації професійних освітніх програм ПТО. Вона має за мету підготовку майбутніх кваліфікованих робітників за всіма основними напрямами суспільно корисної діяльності на базі основної загальної освіти у ході педагогічного процесу, який є спеціально організованою, цілеспрямованою взаємодією викладачів та учнів, що спрямований на вирішення розвивальних і освітніх завдань. Але ці заклади також продовжують навчання учнів загальноосвітнім дисциплінам на базі неповної середньої освіти.

Викладачі та учні ПТНЗ, як суб'єкти, є головними складовими компонентами цього педагогічного процесу. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу своєю кінцевою метою має присвоєння останніми професійного досвіду, накопиченого людством у його різноманітті. А успішне освоєння цього досвіду, як відомо, здійснюється у спеціально організованих умовах при наявності належної матеріальної бази, що включає різноманітні педагогічні засоби. Взаємодія викладачів та учнів на змістовній основі з використанням різноманітних засобів є сутнісною характеристикою педагогічного процесу в ПТНЗ.

Системоутворюючим чинником педагогічного процесу виступає його мета, що розуміється нами як багаторівневе явище. Педагогічна система, у

Педагогическое умение требует не только знаний и определенных качеств, но и соответствующего таланта.

В качестве непосредственного руководителя исполнением дирижер проявляет себя лишь тогда, когда встает за пульт и управляет игрой музыкантов. При этом успешность реализации исполнительских намерений зависит от его умения руководить исполнением при помощи специальных средств мануальной техники. Незначительные элементы управления, специфические качества психики, какие-то особые условия могут решающим образом сказаться на исполнении, придать ему те или иные черты.

Техника дирижирования является лишь одним из множества элементов профессии дирижёра, тренировка слуха, чтение партитур, знание голосов и знание специфики всех инструментов, техники игры на них, равно как понимания закономерностей темпа, динамики и стиля образуют широкий круг проблем, требующих специального изучения и практики. Одному из важнейших качеств – умению воодушевлять хор или оркестр научить нельзя. Ш. Мюнш писал: «и ещё десять или пятнадцать лет обучения в музыкальной школе или консерватории не принесут никакой осязаемой пользы, если нет в тебе той внутренней возбудимости, того всепоглощающего пламени, того магнетизма, которые должны одновременно околдовывать и оркестрантов и аудиторию, пришедшую слушать музыку. Необходимо внушить исполнителям ваши мысли, заразить их вашей силой и сделать это нужно с такой ясностью, чтобы они, одновременно с вами испытали те же желания и устремились к их осуществлению» [6]. Дирижёр должен навязать им свою волю. Это во многом зависит от его природного таланта и дарования как художника, способного воплотить замысел композитора, вдохнуть в его творение жизнь. Но, кроме этого дирижёр должен в полной мере владеть необходимыми техническими приёмами то есть, обладать в совершенстве дирижёрской техникой.

Методика обучения дирижированию имеет свою специфику, которая существенно отличается от обучения на каком-либо музыкальном инструменте, хотя некоторые методические установки обучения игре на музыкальных инструментах оказали влияние на педагогическую деятельность дирижёров. Освоение техники игры идёт параллельно с развитием музыкального мышления под руководством педагога и состоит в воспитании и развитии двигательных ощущений, слухового внимания. Перенимая опыт педагога, обучающийся фактически перенимает опыт нескольких поколений исполнителей и педагогов, в деятельности которых как технические, так и исполнительские навыки игры на данном инструменте.

Одной из наиболее сложных проблем при обучении дирижированию является опора движения. Особую роль играет рука дирижера, которая из не поющей превратилась в поющую, из пустой в опертую и тянущую звук. При этом необходимо понимать, что опора звука в исполнительском коллективе целиком зависит от опёртости дирижерской руки. «Понятие опоры движения тесно связано с понятием опертого звучания, при котором акустические возможности определённые его инструмента использованы наилучшим образом. Для такого звучания характерна наибольшая полнота и свобода распространения в любых акустических условиях. Опёртый звук является результатом правильного взаимодействия трёх механизмов: звукоизвлекающего [дыхание, смычёк, клавишный механизм, звуковозбуждающего [связки, струна] и резонаторного [дека, грудной и

«О дирижировании» [4, С. 283-304] – нашли яркое отражение передовые по тем временам музыкально-эстетические взгляды на суть проблемы.

Однако лишь десятилетия спустя стала ясна революционная сущность введённого ими новшества, поднявшего симфоническое исполнительство на качественно новую ступень. Речь идёт о примате личностно-дирижёрского начала в оркестровом исполнительстве, давшем возможность интерпретировать музыкальное произведение, а не просто совместно исполнять его. На смену прежнему типу капельмейстера – отбивателя такта – на авансцену вышел новый тип – дирижёр-интерпретатор.

Дальнейшее нетрадиционное функционирование дирижёрско-симфонического искусства было предопределено исторической закономерностью и обусловливалось всем ходом поступательного развития музыкального искусства. Но имена знаменитых музыкантов, бесспорно, персонифицируют этот поворотный момент в истории дирижёрско-оркестрового исполнительства. Дирижёрское искусство, родившись в необычайно благоприятных условиях, связанных с высочайшими достижениями композиторского творчества и расцветом инструментального исполнительства, сделало гигантский скачок вперёд, достигнув в XX столетии своего совершенства.

Одновременно с развитием практики дирижёрско-симфонического искусства неуклонно шёл процесс его теоретического осмысления. Дирижёрско-оркестровое исполнительство, как и любой вид художественного творчества, стало со временем не только явлением искусства, но и объектом серьёзных научных исследований. Дирижерское искусство достигло расцвета на рубеже XX в. (Малер, Никиш, Сафонов, Тосканини). С утверждением в XX веке новой дирижёрской практики, вступившей в противоречие с устаревшими профессиональными установками, происходит и смена парадигмы – общей теоретической концепции дирижёрского искусства.

Принципы дирижирования остаются во всех случаях постоянными, общими, однако в зависимости от способов исполнения дирижирование приобретает свои особенности, отражающиеся на жесте.

Дирижер (от франц. diriger – управлять) – руководитель коллективного исполнения музыки. Он проводит подготовительную (репетиционную, педагогическую) работу с коллективом; во время концерта или спектакля творчески организует и воодушевляет коллектив, воссоздавая при его помощи музыкально-художественные образы произведения. В процессе исполнения указывает музыкантам (певцам) темпы, нюансы, вступления, управляет ансамблем, строем, произношением текста (в хоре). Дирижер – музыкант-интерпретатор, обладающий тонким слухом, безукоризненным ритмом, музыкальной памятью, чувством формы, художественным вкусом. Являясь воспитателем коллектива, он должен быть широко образованным, передовым человеком, иметь организационные и педагогические навыки, знать специфику голосов и инструментов. Воля, самообладание, владение дирижерской техникой – качества, необходимые для осуществления художественных намерений дирижера [**7**, С. 7.]

Для того, чтобы содержательно и оперативно работать с оркестром, дирижер должен обладать педагогическим опытом, который может быть приобретен в педагогической практике педагога-инструменталиста.

свою чергу, організовується з орієнтацією на цілі навчання та виховання, що підпорядковується їх педагогічним завданням.

Педагогічна взаємодія є універсальною характеристикою педагогічного процесу. Вона значно ширше категорії "педагогічний вплив", що зводить педагогічний процес до суб'єкт-об'єктних відносин. Навіть аналіз реальної педагогічної практики звертає увагу на широкий спектр взаємодій: "учень - учень", "учень - колектив", "учень - викладач", "учні об'єкт засвоєння" та ін. Основним структурним компонентом педагогічного процесу виступає взаємозв'язок "педагогічна діяльність - діяльність учня". Однак вихідним, визначальним в остаточному підсумку його результатом є відношення "учень - об'єкт засвоєння".

Головна інтегративна властивість педагогічного процесу як динамічної системи – це його здатність до виконання соціально обумовлених функцій. Цілісному педагогічному процесу властива внутрішня єдність складових його компонентів, тобто їх гармонійна взаємодія. У ньому безперервно відбуваються рух, подолання протиріч, перегрупування взаємодіючих сил, утворення нової якості.

Цілісний педагогічний процес передбачає певну організацію життєдіяльності учнів, яка відповідає їхнім життєвим інтересам і потребам, надає збалансований вплив на всі сфери їх особистості: свідомість, почуття, волю та ін. Будь-яка діяльність, що викликає позитивні переживання і стимулююче мотиваційно-ціннісне ставлення до явищ навколишньої дійсності, відповідає вимогам цілісного педагогічного процесу.

Тобто, педагогічний процес у ПТНЗ не можна звести до єдності процесів навчання і виховання, бо він об'єктивно функціонує як частина і ціле. Це єдиний, неподільний, який зусиллями викладачів повинен постійно наближатися до рівня цілісності через вирішення протиріччя між особистістю учня і спеціально організованими впливами на нього в процесі його навчання.

У змістовному аспекті цілісність педагогічного процесу забезпечується відображенням у меті і змісті загальної освіти певного досвіду, накопиченого людством у взаємозв'язку його чотирьох елементів: знань (про способи виконання дій); умінь і навичок; досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Реалізація основних елементів змісту цієї освіти виступає як реалізація єдності освітніх, розвиваючих і виховних функцій цілісного педагогічного процесу.

В останні роки в ПТО виявилося головне внутрішнє протиріччя педагогічного процесу та розвитку особистості. Це невідповідність між активно-діяльної природою особистості учня і соціально-педагогічними умовами його життя. Головне протиріччя конкретизується цілою низкою: між суспільними інтересами й інтересами особистості; між колективом і особистістю; між складними явищами суспільного життя і недоліком учнівського досвіду для їх розуміння; між стрімко зростаючим потоком інформації та можливостями навчально-виховного процесу та ін.

До суб'єктивних протиріч відносяться наступні: між цілісністю особистості і функціональним підходом до її формування, однобічністю педагогічного процесу; між відставанням процесу генералізації знань і умінь і наростаючої необхідністю застосовувати переважно узагальнені знання і вміння; між індивідуальним творчим процесом становлення особистості та масово-репродуктивним характером організації педагогічного процесу у

ПТНЗ; між визначальним значенням діяльності у розвитку особистості і установками переважно на словесне виховання; між зростаючою роллю гуманітарних предметів у становленні людини і тенденцією до технологізації педагогічного процесу та ін.

Висновки. Отже, загальноосвітня підготовка у ПТНЗ аграрного профілю виявляється у дидактичному впливі на розвиток особистості. На основі цього взаємозв'язку набуває формування професійне становлення особистості, що дозволить сприяти більш ефективному її входженню у свою майбутню професію.

Резюме. У статті висвітлено основні дидактичні підходи до проблеми дослідження загальноосвітньої підготовки в професійно-технічних навчальних закладах аграрного профілю. **Ключові слова:** професійна освіта, загальноосвітня підготовка, майбутній кваліфікований робітник.

Резюме. В статье освещены основные дидактические подходы к проблеме исследования общеобразовательной подготовки в профессионально-технических учебных заведениях аграрного профиля. **Ключевые слова:** профессиональное образование, общеобразовательная подготовка, будущий квалифицированный рабочий.

Summary. The article highlights the main didactic approaches to study of general education in vocational schools agrarian. **Keywords:** vocational education, general education, future skilled worker.

Література

1. Гордійчук Г. Б. Педагогічні умови забезпечення наступності вивчення природничо-математичних дисциплін у загальноосвітніх школах і професійно-технічних училищах: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. Б. Гордійчук; Вінниц. держ. пед. ун. імені М. Коцюбинського. – Вінниця. – 2006. – 20 с.

2. Наказ Міністерства № 834 від 27.08.2010 "Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню" [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ukrstat.gov.ua. lyceum.in.ua/?page_id=1404.

3. Наказ МОНУ від 13.10.2010 № 947 "Про затвердження Типової базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах" [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ukrstat.gov.ua.ptoprof.narod.ru/docs.html.

4. Рябченко Л. Вплив творчої пізнавальної діяльності на рівень сформованості професійної готовності майбутнього фахівця / Л. Рябченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – №2. – С. 31–40.

УДК 371

СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ДИРИЖЕРА

Комурджи Рустем Зевриевич,
аспирант
РВУЗ «Крымский гуманитарний университет» (г. Ялта)

Актуальность исследования. Дирижирование является одним из самых сложных и трудных видов музыкального исполнительства, теоретически наименее изученным и методологически наименее обоснованным видом музыкальной деятельности. Это вызвано тем, что эволюция дирижерского искусства по своим условиям отличается от развития других видов музыкального исполнительства. В старые времена дирижером становился композитор, и дирижирование, в сущности, не являлось самостоятельным видом музыкального исполнительства. Постепенно дирижер завоевывал право на самостоятельное положение музыканта-исполнителя, обладающего всеми возможностями любого другого музыканта. Разноречивость, многозначность мнений, касающихся дирижерского искусства требует дальнейшей разработки теоретических основ дирижерского исполнительства.

Изложение основного материала исследования. В «Хоровом словаре» Н. В. Романовского **дирижирование** – искусство управления коллективным исполнением музыки (оркестром, хором, ансамблем); осуществляется специальным лицом – дирижером (капельмейстером, хормейстером) [**7**, С. 7.]. Искусство дирижирования основано на исторически сложившейся системе жестов, базирующейся на общепонятных, встречающихся в жизненной практике, движениях. Важнейшим, специфическим дирижерским движением, обеспечивающим единство исполнения, является так называемый ауфтакт. Система ауфтактов оформлена в специальных циклических движениях – дирижерских сетках. Кроме ауфтактовых (предупреждающих, ритмически оформленных) движений, дирижер пользуется и другими, например, сопровождающими жестами, применяет различные, условные жесты. Большое значение при дирижировании имеют также взгляд, мимика, поза и весь облик дирижера.

В европейской музыке до XIX в. дирижер был композитором, педагогом, исполнителем своих сочинений. В связи с усложнением музыки и повышением требований к качеству коллективного исполнения в первой половине XIX в. выделилась специальная профессия дирижера как исполнителя (и не только своей музыки, не только со своим коллективом). В области развития дирижерской техники произошла окончательная, замена звукового способа управления зрительным при помощи жеста и мимики. Первым стал дирижировать палочкой (в 20-х гг. XIX в.) Л. Шпор; одним из первых гастролирующих дирижеров был К. М. Вебер; Р. Вагнер начал дирижировать, обратившись лицом к оркестру (а не к публике, как было раньше), что значительно усилило воздействие дирижера на исполнителей [3, С. 6.].

Г. Берлиоз и Р. Вагнер, выдающиеся представители романтического направления в музыке, вряд ли тогда отдавали себе отчёт в том, что, почувствовав художественную потребность и повернувшись в качестве дирижёров лицом к оркестру (тем самым оказавшись спиной к публике), они открыли новую страницу в коллективном виде исполнительства. Только позже в их литературных трудах – соответственно «Дирижёр оркестра» [1] и