

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск дев'ятнадцятий. Частина 2.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ «КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (м. Ялта)

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Художнє оформлення: Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.
Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

**ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск дев'ятнадцятий
Частина 2*

Здано до набору 14.06.08. Підписано до друку 21.06.08.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
(м. Ялта).

РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

Ялта
2008

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від 27 червня 2008 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Вип.19. – Ч.2. – 200 с.

Редакційна колегія:

- О.В. Глузман** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;
М.Я. Ігнатенко - професор, доктор педагогічних наук;
Г.Б. Корнетов - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО;
В.Р. Ільченко - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України;
В.Г. Бутенко - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України.

Г.О.Балл - професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;
Г.В.Ложкін - професор, доктор психологічних наук;
В.А.Семиченко - професор, доктор психологічних наук;
Ю.Й.Машбиць - професор, доктор психологічних наук.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю «Педагогіка і психологія» (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001 р.)

Рецензенти:

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

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

Топоркова Ю. О.	ОСОБЛИВОСТІ СПІВВІДНОШЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО І ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКОГО У ФЕНОМЕНІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ	178
Бруннер Е. Ю	ТЕХНИКА ПРОВЕДЕННЯ ГРУПОВОЙ РАБОТЫ МЕТОДОМ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМНОЙ ТЕРАПИИ ПО БЕРТУ ХЕЛЛИНГЕРУ	183

	МУЗИКИ	
<i>Носкова О. В.</i>	АНДРОГИННЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ СТУДЕНТОК-МАТЕРЕЙ В СЕМЬЕ И СОЦИУМЕ	109
<i>Огієнко О. І.</i>	ГЕНЕЗИС ДЕФІНІЦІЇ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ» У ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	113
<i>Паламарчук Л. Б.</i>	ПРОФЕСІЙНИЙ ПІДХІД ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ	120
<i>Паламарчук Л. М.</i>	ПЕДАГОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	124
<i>Панов С. Ф.</i>	ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ: АСПЕКТ ГУМАНІЗАЦІЇ	132
<i>Парфьонова О. В.</i>	ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ УКРАЇНИ	140
<i>Пономарёва Е.Ю.</i>	ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	144
<i>Щеколюдкин В.Ф.</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ «РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ»	154
<i>Погребняк Н.М.</i>	НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ	159
<i>Бекирова Э.Ш.</i>	ВЛИЯНИЕ ИСЛАМА НА ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ СИТУАЦИИ В КРЫМУ	164
<i>Ігнатенко М.М.</i>	ФЕРМЕРСЬКІ ГОСПОДАРСТВА В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ	174

УДК 37.017.7:373.8(437)
**ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
У СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРАКТИЦІ СЕРЕДНІХ
СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ МИСТЕЦТВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
(ПРОФІЛЬ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ВИКОНАВЧІ МИСТЕЦТВА»)**

*Заволодько Світлана Вікторівна, старший викладач, аспірант
Національний технічний університет України «КПІ», м. Київ*

Постановка проблеми. Основна особливість процесу виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії полягає в його системності та комплексності, а також у його спрямованості на створення необхідних умов для реалізації творчого потенціалу кожної дитини. Для успішної реалізації завдань у вихованні естетичної культури педагоги Великої Британії використовують широкий спектр різноманітних форм і методів (як у навчальний, так і позаурочний час), які набули поширення у британських середніх спеціалізованих школах мистецтв. Як і в Україні, основною формою навчальних занять у школі є урок, де учні опановують передбачені шкільними програмами знання, вміння і навички у галузі мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти загальної теорії виховання естетичної культури в учнів британських середніх спеціалізованих шкіл мистецтв представлені працями Брука П. (Brook P.), Гровера К. (Grover C.), Джонстона К. (Johnstone K.), Кука Г. (Cook H.), Тайлора Ф. (Taylor P.), Халма Б. (Halm B.), Хізкоут Д. (Heathcote D.), Ходсона Дж. (Hodson J.) та ін..

Мета даної статті полягає у висвітленні основних шляхів реалізації теорії виховання естетичної культури у старшокласників у практиці середніх спеціалізованих шкіл мистецтв з профілем спеціалізації «Виконавчі мистецтва» у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. В основу навчально-виховного процесу в середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії покладено дисциплінарний підхід, який передбачає гуманізацію загальної профільної освіти через зміст навчальних предметів. Незалежно від обраного мистецького профілю, у цих школах викладається предмет “Мистецтво”(Arts), який є інтегральною складовою навчально-виховного процесу та базується на образотворчому мистецтві. У ході вивчення цієї дисципліни учні одночасно ознайомлюються з основними концепціями, а саме: естетичною (вивчення природи мистецтва, його ролі у досвіді людини); критично-оцінювальною (опис, інтерпретація й оцінка творів мистецтва); історичною (осмислення творів мистецтва в культурно-історичному контексті) [6].

Дисциплінарний підхід забезпечує широкі можливості для творчої самореалізації особистості вихованця, гармонізації інтелектуальних і емоційних сил учнів, а також сприяє вихованню у них естетичної культури. Мета вивчення дисципліни “Мистецтво” полягає у розвитку уяви учнів та їх творчих навичок через візуальний, тактичний і чуттєвий досвід, а також в осмисленні засобів художньо-образного відображення в мистецтві основних сфер життєдіяльності людини. Курс вивчення зазначеного предмету ставить за мету виховання особистості, яка б отримувала радість від процесу своєї

діяльності, застосовувала б нові методи та способи в професійній сфері в майбутньому. На заняттях з предмету «Мистецтво» (Arts), які мають теоретично-практичний характер, учні опановують такі різновиди техніки живопису, як олійний розпис, тампера, акварель, пастель тощо за наступною тематикою: пейзаж (масляні фарби, акварель, ескіз, колаж); японське мистецтво (олійний розпис, каліграфія, копіювання(printmaking)); мистецтво аборигенів (батик – найпоширеніший вид розпису тканини воском і фарбами); малювання предметів; африканське мистецтво (кругла скульптура – тривимірний об’ємний витвір і рельєф, який, у свою чергу поділяють на барельєф – плескате зображення, що ледве виступає над площиною, та горельєф – скульптурне зображення, яке на половину свого об’єму знаходиться над поверхнею); портретний живопис.

Домашнє завдання, що нерозривно пов’язане з темою уроку, учні завжди отримують на останньому занятті тижня.

Розвинений на естетичній основі творчий потенціал виступає універсальним засобом самоствердження особистості. У ході занять з цієї дисципліни учнів залучають до вираження власних ідей, почуттів і суджень щодо результатів виконаної ними практичної роботи, значення їх діяльності, розвиваючи при цьому в учнів практичні, технічні, критичні навички й уміння приймати естетичні та практичні рішення, що сприяє естетизації життєвого простору в усіх сферах їх життєдіяльності. Поряд з набуттям навичок практичної художньої діяльності у старшокласників виховується естетична культура – здатність сприймати й аналізувати естетичні явища в мистецтві: важливим і дієвим є знайомство учнів з оригінальними творами митців, яке реалізується під час занять, що безпосередньо проходять в музеях, художніх галереях і майстернях місцевих художників. У творчих майстернях під керівництвом досвідчених педагогів, які мають мистецьку освіту та діячів мистецтв, учні британських спеціалізованих шкіл мистецтв досліджують ідеї, покладені в основу творів мистецтв, та їх зміст, вивчають роль і функції мистецтва різних культур у різні епохи. Старшокласники засвоюють культуру почуттів і спілкування, виховується їх гуманістична позиція, здатність відкрито сприймати світ, радіти життю у всіх його проявах.

У ході вивчення предмету «Мистецтво» (Arts), беручи до уваги його специфіку та безмежні можливості, відбувається залучення учнів до загальнолюдських цінностей через сферу художнього й естетичного спілкування, що, в свою чергу, стає найдієвішим механізмом переведу цих цінностей у цінності кожної дитини. Увага приділяється творчому розвитку особистості учня на основі використання різновидів творчої діяльності під керівництвом діячів мистецтв та синтезу різних видів мистецтва. У змісті дисципліни «Мистецтво» домінуюча роль належить активній художній діяльності та творчому самовираженню учнів у сфері мистецтва. Таким чином виникає можливість досягнення духовної гармонії особистості з оточуючим естетичним середовищем, що дає їй радість буття й особистісний психологічний комфорт.

Виховуючи творчу суспільно - активну особистість, британські педагоги виховують почуття відповідальності в учнів. У середніх спеціалізованих

<i>Лайкова І. В.</i>	ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОГРАМІСТІВ В СИСТЕМІ ОВС	45
<i>Лов’янова І. В.</i>	ОЦІНЮВАННЯ ЗНАЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ	48
<i>Луцак Н. М.</i>	ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	53
<i>Магдач З. Т.</i>	ТЕРМІНОЛОГІЯ ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ: «ЛІДЕРСТВО», «КЕРУВАННЯ» «МЕНЕДЖМЕНТ», «УПРАВЛІННЯ»	59
<i>Матяш О. І.</i>	ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА	66
<i>Мезенцева В., Мезенцев Ю.</i>	БАЗОВЫЕ УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА	70
<i>Мешко Г. М.</i>	ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ШКОЛІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ’Я УЧНІВ ТА ВЧИТЕЛІВ	77
<i>Мешко О. І.</i>	СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПОЗИЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА	85
<i>Михайленко Т. В.</i>	ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	92
<i>Мордовцева Н. В.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ	98
<i>Мороз В. В.</i>	ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ	103

ЗМІСТ

<i>Заволодько С. В.</i>	ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРАКТИЦІ СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ МИСТЕЦТВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (ПРОФІЛЬ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ВИКОНАВЧІ МИСТЕЦТВА»)	3
<i>Заворотченко Л. А.</i>	ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	9
<i>Закаулова Ю. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФРАНКОМОВНОЇ СПІЛЬНОТИ БЕЛЬГІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	14
<i>Зубкова М. О.</i>	ОСОБИСТО-ОРІЄНТОВАНИЙ І ПЕРСОНАЛІЗОВАНИЙ ПІДХОДИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	19
<i>Іванова О. В.</i>	САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	23
<i>Котова А. В.</i>	ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВІЗ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	28
<i>Крайнова Л. В., Павлов Л. В.</i>	ФОРМУВАННЯ ІМІДЖЕВОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	31
<i>Кузьома Т. Б.</i>	ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У РЕЗУЛЬТАТІ ГРАМОТНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАУКОВОСТІ	36
<i>Лагунова А. П.</i>	ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ КУЛЬТУРА КРЫМА В XX ВЕКЕ	41

школах мистецтв Великої Британії користуються популярністю оригінальні художньо-естетичні проекти одного дня (one-day Art Workshops), коли протягом всього навчального дня старшокласники займаються в творчих художніх майстернях з учнями місцевих початкових шкіл, виконуючи певні практичні завдання: створюють колективні картини на задані теми або виготовляють ляльки, декорації, костюми для вистав тощо.

Разом з дисципліною «Мистецтво» (Arts) і спеціальними дисциплінами (залежно від профілю спеціалізації школи) старшокласники (10, 11 роки навчання – KS4) середніх спеціалізованих шкіл мистецтв вивчають наступні обов'язкові предмети (Core Subjects): англійська мова (English), математика (Maths), природничі науки (Science), життєдіяльність у всіх сферах суспільства (CNE – Citizenship, Health, Sex, Relationship and Careers Education), фізична культура (Physical Education).

Учні 10, 11 років навчання (KS4) середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії з напрямком спеціалізації "Виконавчі мистецтва" вивчають такі спеціальні предмети, як драма (Drama), хореографія (Dance), музика (Music). Метою вивчення курсу "Драма" є: навчити учнів працювати та взаємодіяти в колективі, творчо вирішуючи проблеми, проявляючи ініціативу і впевнено співпрацюючи один з одним, бути толерантним, с повагою ставитися до почуттів інших; сформувати у них здатність працювати без перерви необмежений період часу, сконцентрувавшись на кінцевому результаті, що, в свою чергу, веде до самодисципліни; формувати виконавчі вміння та вміння презентації. Також вивчення цього предмету ставить за мету сформувати в учнів старших класів уміння досліджувати ідеї через мовлення, рух, гру на сцені (перед аудиторією), виконуючи різнопланові ролі у різних ситуаціях, і навчити оцінювати п'єси, написані іншими людьми, та створювати власні. Розвиваючи свої імпровізаційні й акторські вміння, учні разом з тим детально вивчають складові п'єси, механізм (процес) її написання (творення) та різноманітні шляхи її постановки на сцені [2].

Курс вивчення драми складається з трьох взаємопов'язаних частин (етапів). На першому етапі учні вчать виражати прояви різноманітних емоцій, почуттів, досліджуючи експресивні можливості людського тіла, й ознайомлюються з пантомімою (образною, професійною та драматичною). Образна пантоміма передбачає відтворення різних станів людини за допомогою експресивних рухів, яка іноді супроводжується послідовними інструкціями викладача, що допомагає учням виразніше передати внутрішні переживання своїх героїв за допомогою жестів і міміки. Професійна пантоміма полягає у зображенні представників різних професійних сфер, а саме у відтворенні рухів, які є типовими для представників різних професій. Драматична пантоміма полягає в інсценізації цілих історій з попереднім виконанням вправ підготовчого характеру на перевтілення.

Протягом другого етапу учні вивчають механізм написання п'єси драматургом: шляхи реалізації його творчого задуму щодо теми, постановки проблем і враження, яке п'єса може справити на глядача, тобто механізм її впливу на емоційно-чуттєву сферу глядацької аудиторії.

Третій технічний етап полягає власне у грі на сцені. Участь у сценічному

дійстві має непересічне значення для становлення особистості старшокласника завдяки колективно-діалогічній природі акторської гри, є засобом естетичного впливу на особистість у контексті виховання у неї естетичної культури. На цьому етапі учні засвоюють (вивчають) техніку гри на сцені, виконуючи п'єси драматургів різних історичних епох та п'єси, написані власноруч, самостійно здійснюючи постановку, керуючи освітленням, звуком, декораціями, костюмами та гримом. Цей етап передбачає залучення учнів до імпровізаційної драматизації, яка передбачає інсценізацію певної ситуації без попереднього обговорення її подальшого розвитку [2]. Тобто імпровізаційна драматизація проводиться без попередньо складеного сценарію. Імпровізаційні вміння, які при цьому демонструють учні, включають здатність негайно реагувати на зміни в поведінці партнера та створювати відповідний ситуації образ. Досвід відомого британського педагога та режисера П.Брука (Brook P.), який звертається до імпровізації у пошуках універсальної театральної мови, використовують у своїй діяльності викладачі середніх спеціалізованих шкіл мистецтв. П.Брук розглядає імпровізацію як один із способів створення ансамблю виконавців, спосіб відійти від "неживого театру", тобто можливість отримати акторську свободу. Дослідник пов'язує з імпровізацією пошуки загальних принципів невербальної мови для акторів різних національностей (що є досить актуальним у полі культурному середовищі сьогодення), мови, яка поєднує усі сценічні елементи – звук, жести, чітко виражений взаємозв'язок акторів на сцені [1].

Імпровізація є основним художнім прийомом і у такому типі дійства, як хеппенінг. Старшокласників вчать хеппенінгу, який є низкою послідовних подій або дій, завжди неочікуваних для глядачів. Мета хеппенінгу полягає у залученні публіки до дійства, у провокації неочікуваних підсвідомих реакцій, у розвитку невимушеного сприйняття. На думку британських педагогів і режисерів Д.Ходсона (Hodson J.) і Е.Річардса (Richards E.), усі види імпровізації, в певній мірі, є хеппенінгом у тому сенсі, що ніхто з учасників до кінця не впевнений у тому, що має статися. Основний смисл хеппенінгу – співучасть публіки у дійстві (грі). А його результативність пов'язана зі змістом подій, що пропонуються аудиторії, та їх творчим задумом [3, с. 24 -25].

Британський педагог і дослідник імпровізації К.Джонстон (Johnstone K.) для посилення ефекту роботи над розвитком неупереджених (природності) уяви актора, який імпровізує, пропонує дотримуватися таких принципів: по-перше, не намагатися бути оригінальним і не блокувати цим роботу своєї уяви (тобто довіряти їй) та, по-друге, зняти з себе всю відповідальність за результати роботи уяви (установка на послаблення контролю та критичного початку) [4, с. 204 - 207].

Курсом вивчення предмету "Драма" передбачено два види домашніх завдань: практичні та письмові. До практичних домашніх завдань, які становлять більшу частину та є обов'язковими складовими портфоліо кожного учня, відносять наступні завдання, а саме: вивчити слова для певної ролі, скласти слова для певних персонажів п'єси, відвідати репетицію постановки своїх товаришів (з послідуочим її аналізом) або провести репетицію зі своєю творчою групою тощо [5, с. 574-584].

правил о том, когда может быть проведена следующая расстановка с клиентом. В своей практике я почти всегда чередую виды терапевтической работы и очередную расстановку, обычно делаю, только если поступает запрос именно на этот вид терапии. Обычно это происходит не ранее 10 дней. Если требуется провести расстановку, которая является продолжением предыдущей, то я стараюсь изменить вид техники. Например, после расстановки методом визуализации я провожу расстановку с использованием фигур. Данный подход, на наш взгляд, также позволяет клиенту, как взглянуть на свою систему в новой плоскости, так и определить, какой вид воздействия для него самого является более эффективным и приемлемым.

Резюме. В работе рассматривается методология проведения системных расстановок по Б.Хеллингеру. Автором предлагается технология, состоящая из 12-ти шагов. **Ключевые слова:** Системная терапия по Б. Хеллингеру.

Резюме. У роботі розглядається методологія проведення системних розстановок по Б.Хеллінгеру. Автором пропонується технологія, що складається з 12-ти кроків. **Ключові слова:** Системна терапія по Б. Хеллінгеру.

Summary. The article deals with the methodology of system family therapy according to B. Hellinger. The author of the article presents a technology, consisting of 12 steps. **Keywords:** System therapy according to B. Hellinger.

Литература

1. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия // Ж. практич. психологии и психоанализа. – 2000. – №2. [www.ihitk.lib.ru]
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
3. Вебер Г. Кризисы любви: Системная психотерапия Берта Хеллингера. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 304 с.
4. Вебер Г. Практика семейной расстановки: Системные решения по Берту Хеллингеру / Сост. Г. Вебер. – М.: Международный ин-т консультирования и системных решений, Высшая шк. психологии, 2004. – 384 с.
5. Франке-Гриш М. «Ты с нами!»: Системные взгляды и решения для учителей, учеников и родителей. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2005. – 202 с.
6. Хеллингер Б. И в середине тебе станет легко: Книга для тех, кто хочет найти гармонию в отношениях, любви и стать счастливым. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2003. – 204 с.
7. Хеллингер Б. Источнику не нужно спрашивать пути. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2005. – 308 с.
8. Хеллингер Б. Порядки любви. Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2003
9. Хеллингер Б. Порядки помощи. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2006. – 242 с.
10. Шлиппе А. Ф., Швайцгер Й. Учебник по системной терапии и консультированию. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2007. – 363 с.
11. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.

Подано до редакції 21.06.2008

Следует, однако, отметить, что в некоторых случаях терапевту не следует жестко придерживаться стандартного образа относительного местоположения отца и матери, т. к. в ряде случаев это может привести к увеличению времени, затраченного на саму расстановку. На место положение фигур супругов могут накладываться отпечаток и культурные особенности.

В своей работе мы сталкивались с отклонениями в базовых порядках в тех случаях когда один из супругов левша, либо имеет скалеоз, либо один из участников расстановки инвалид.

ШАГ 9. Завершение расстановки. Расстановка может быть остановлена в любой момент. Однако лучшим вариантом расстановки является наведение порядка в системе клиента в соответствии с системной иерархией и/или выполнение контракта между клиентом и терапевтом.

ШАГ 10. После окончания расстановки, особенно если она была длительной или эмоционально насыщенной, с заместителей обычно снимаются роли. Чаще всего это происходит следующим образом. Клиент подходит к каждому из заместителей и говорит, например: «Ты больше не мой брат Иван, ты Александр. Спасибо». При этом желательно коснуться заместителя или «стряхнуть» с него роль. Если заместитель все же не смог выйти из роли, то клиент подходит к нему сзади и двумя руками хлопает по спине, как бы «выбивая» из него. Если заместитель понравилась роль, например роль энергии либо силы, то он может с себя эту роль не снимать. Данный прием пришел в системные расстановки из психодрамы. Следует, однако, отметить, что сам автор метода, Б. Хеллингер, роли не снимает.

ШАГ 11. Когда все роли сняты, клиент должен сесть рядом с терапевтом и, если есть необходимость, поделиться своими чувствами и, возможно, принятыми решениями, а также тем, чем для него была данная расстановка. После этого терапевт должен дать клиенту предписание о том, как он должен вести себя в дальнейшем. Чаще всего в этом предписании клиенту предлагают ни с кем не обсуждать в течение определенного срока все то, что происходило на данной терапевтической сессии, а также вернуться к данной проблеме через определенный срок, и, если это необходимо, принять через данный срок окончательное решение. Срок дается клиенту для обдумывания увиденного, а также для наблюдения за окружающими (в первую очередь за теми людьми, заместители которых участвовали в расстановке). Последнее очень важно, т. к. после расстановки, особенно если было найдено решение, начинают происходить удивительные феноменологические процессы.

ШАГ 12. Завершающий этап – процессинг – обычно начинается после того, как все заместители и клиент расселись по своим местам. На этом этапе все зрители и бывшие заместители рассказывают о своих чувствах, эмоциях и ощущениях, которые у них появлялись в ходе расстановки. При этом следует придерживаться таких принятых норм и правил как «Здесь и теперь», «Принцип Я». Желательно, чтобы на процессинге клиент отсутствовал. Если клиент все же присутствует (такое часто происходит на обучающих группах), о нем человеке следует говорить в третьем лице или употреблять термин «клиент».

В заключение следует указать, что не существует никаких определенных

Письмові домашні завдання включають написання рецензій на п'єси різних жанрів, написання опису певного заняття драми з зазначенням використаних на ньому умінь драматизації, пояснюючи доцільність їх використання в залежності від цілей уроку.

Для успішної реалізації завдань щодо виховання у старшокласників естетичної культури педагогі Великої Британії використовують наступні форми позаурочної роботи: конкурси (виставки творчих робіт учнів, діяльності танцювальних і музичних гуртків, театралізація); участь у конкурсах, фестивалях, які проводять рада мистецтва (council for arts), рада освіти з хореографії (council for dance education and training), національний ресурсний центр з хореографії (national resource centre for dance) Великої Британії; театральні проекти викладачів (сумісні проекти викладачів і учнів); шоу талантів; міжшкільні (та міжнародні) обміни; позашкільні гуртки, об'єднання за інтересами, клуби, пересувні виставки; екскурсії до музеїв, галерей, творчих майстерень митців тощо.

Наведемо декілька цікавих, на наш погляд, прикладів щодо позаурочних форм роботи у середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії. Так під час проведення Всесвітнього дня книги однією з частин святкування у середній школі Егелкліф (Egglescliffe School), профілем спеціалізації якої є виконавчі мистецтва (Performing Arts – drama and theatre skills), було проведення конкурсу на кращі розмальовані двері класу за тематикою будь-якої книги.

Цікавим є досвід зазначеної вище школи щодо створення інтерактивного компакт диску із записом п'єси Шекспіра "Much Ado about Nothing" ("Суета сует"). До роботи над диском були залучені два викладачі школи та п'ять учнів старших класів. Готові диски із записом були відправлені у школи країни на 21 день апробації, а потім представлені на виставці освіти у Лондоні як навчальний матеріал.

Кожного року на Різдво у школі Марка Резерфорда (Mark Rutherford School) відбувається грандіозне дійство – вистава-шоу талантів, до підготовки якої залучені майже усі учні: вони самостійно працюють над постановкою, декораціями, освітленням тощо. На демонстрацію вистави обов'язково запрошують батьків та інших родичів. І взагалі вся педагогічна діяльність у середніх спеціалізованих школах мистецтв сприяє сімейно-родинному аматорству: батьки беруть активну участь у різноманітних постановках своїх дітей і родинних концертах. Окремо учні готують на Різдво ще одну виставу для людей похилого віку своєї громади за тематикою, яка цікавить саме цю вікову групу. У школі Марка Резерфорда навіть працівники бібліотеки залучені до позакласної діяльності учнів. Разом з учнями вони створюють комікси, проводять засідання клубу з кваліфікованими радниками у питаннях вибору майбутньої професії (Careers Club).

Висновки. Отже, зазначене вище дає нам підстави зробити висновок, що виховання естетичної культури як системного утворення у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії з профілем спеціалізації «Виконавчі мистецтва» відбувається у навчально-виховному процесі як в класній, так і в позакласній діяльності через включення учнів у

сценічну творчість, набуття ними знань про театр, досвіду сприймання та аналізу-інтерпретації творів. Усе це, в свою чергу, передбачає загальний духовний розвиток особистості на основі театральної діяльності з набуттям власне акторських навичок як основи театральної-сценічної творчості, її поліхудожній розвиток, який базується на комплексі художніх здібностей – музичних, хореографічних (пластичних), літературних, образотворчих (цей напрям вирішує базова інтегрована дисципліна «Мистецтво»).

Резюме. Стаття присвячена висвітленню основних шляхів реалізації теорії виховання естетичної культури у старшокласників у практиці середніх спеціалізованих шкіл мистецтв з профілем спеціалізації «Виконавчі мистецтва». Досліджується використання широкого спектру різноманітних форм і методів (у навчальний і позаурочний час), які набули поширення у британських спеціалізованих школах мистецтв і сприяють успішній реалізації завдань щодо виховання естетичної культури у старшокласників.

Ключові слова: естетична культура, середні спеціалізовані школи мистецтв.

Резюме. Статья посвящена освещению основных путей реализации теории воспитания эстетической культуры у старшеклассников в практике средних специализированных школ искусств с профилем специализации «Исполнительные искусства». Исследуется использование широкого спектра разнообразных форм и методов (в учебное и вне учебное время), которые используются в британских специализированных школах искусств и способствуют успешной реализации задач по воспитанию эстетической культуры у старшеклассников.

Ключевые слова: эстетическая культура, средние специализированные школы искусств.

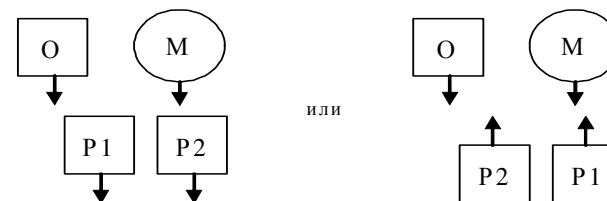
Summary. The paper is devoted to the main ways in educational process of secondary schools of Arts specialized in Performing Arts which shape the aesthetic culture of high school students. The wide range of different forms and methods used in lessons and in the course of extra-curricular activities are highlighted.

Keywords: aesthetic culture, secondary specialized schools of Arts.

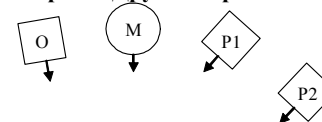
Література

1. Brook P. There are no secrets. Thoughts on Acting and Theatre. - Methuen Drama, Great Britain, 1993. – 119 p.
2. Heathcote, Dorothy, and Gavin Bolton. Drama for Learning. - Dorothy Heinemann, 1995.- 105 p.
3. Hodson J. and Richards E. Improvisation. - Eyre Methuen Ltd, London, 1974. – PP. 24-25.
4. Johnstone K. Impro: Improvisation and the Theatre. New York, Theatre Arts Books, 1979. – PP.204 -207.
5. McMaster, Jennifer Catney. "Doing Literature: Using drama to build literacy" // The Reading Teacher, 51. - April 1988. - PP. 574-584.
6. Taylor, Philip. The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation.- London: Routledge Falmer, 2001. – 160 p.

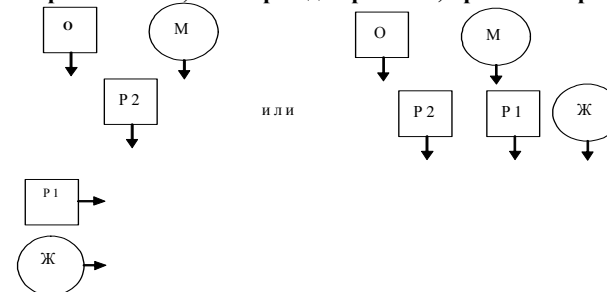
Подано до редакції 14.05.08



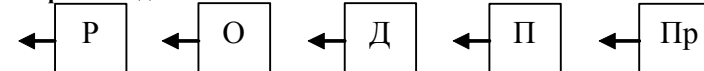
Образ 2. Другой вариант семьи, в которой два ребенка.



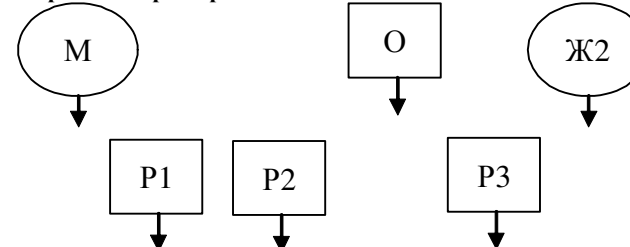
Образ 3. Семья, в которой два ребенка, при этом первый ребенок женат.



Образ 4. Родовая линия.



Образ 5. Второй брак.



Образ 6. Жена старше мужа.

используются так называемые фразы-решения и фразы-освобождения [3].

В некоторых случаях фразы освобождения, нами были использованы в качестве интервенции: для проверки правильности гипотезы, для уточнения наблюдаемых процессов либо для того, чтобы помочь клиенту определиться с тем, с чем он еще не определился. Например, клиенту предлагалось сказать с небольшим промежутком две фразы «Я хочу» и «Я не хочу». После того как клиент проговорил эти фразы, задавался вопрос «Что из этого является правдой?». Отдельно следует указать еще на один вид интервенции при помощи фраз освобождения: для проверки эффективности проведенной работы как в целом, так и в промежуточных фазах расстановки.

Как показывает практический опыт, в ходе расстановки следует также применять фразы, которые констатируют ту или иную принадлежность (например, «Я твоя мать, а ты мой сын», «Мама, я только ребенок», «Я принадлежу нашему роду»), либо тот или иной факт (например, «Да, это было», «Это было так, и это было выше и сильнее чем, я»).

Если в расстановке ослабевает энергия и есть ситуация, где один из членов семьи не может напрямую общаться с другим, например, в результате конфликта между отцом и матерью, для усиления динамики констатировать следует опосредованно, через другого члена расстановки, который может это сделать. Например, брат говорит своему брату о его жене «Ты мой брат (обращаясь к брату). Это твоя жена (показывает брату жену). А это твой муж (показывает жене ее мужа)».

Как показывает опыт, очень большой энергией обладает слово «Пожалуйста». Чаще всего это слово произносит младший при обращении к старшему. Например, когда мать чем-то занята, клиента-дочь можно попросить сказать своей матери «Пожалуйста, мамочка», либо с просительной интонацией «Мама, пожалуйста!».

Следует помнить, что, согласно базовой идеи рассматриваемого метода, система приходит в порядок тогда, когда иерархическая последовательность верна. Как следствие для контроля и понимания происходящего терапевту следует знать основные стандартные образы системно-иерархических порядков. В целом, в классическом варианте, существует следующий принцип: младший или подчиненный (если это организационная расстановка) должен стоять слева от старшего. Для наглядности проиллюстрируем несколько базовых образов системно-иерархических порядков. В приведенных ниже схемах нами будут использованы следующие условные обозначения:

М – мать;	О – отец;	P1 – первый ребенок;	P2 – второй ребенок;
Д – Дедушка;	П – Прадедушка;	Пр – Прапрадедушка	Ж – жена первого ребенка;
Ж2 – вторая жена;	P3 – первый ребенок второго брака;		

□ → — мужчина; ○ → — женщина; → — направление взгляда.

Образ 1. Семья, в которой два ребенка.

УДК 37.02

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Заворотченко Лілія Анатоліївна, психолог ЗОШ № 50 ім. Г.Дівиної, м. Миколаїв

Актуальність теми дослідження. Україна в третьому тисячолітті переживає значні соціально-економічні зрушення, які зумовлюють необхідність суттєвого реформування діяльності усіх соціальних інститутів суспільства і, передусім, системи освіти. Провідним завданням цих інституцій має стати піднесення людини як найвищої цінності суспільного життя, розвиток її інтелекту, потенційних творчих можливостей, формування загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. На розв'язання цих завдань спрямовані важливі державні документи - Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), Концепція національного виховання, Закон України "Про загальну середню освіту" та ін.

Проте найбільш близькою за духом і стратегічними завданнями освіти в Україні є Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). Те, що її ідеї, пріоритетні напрями реформування освіти щодо створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання, досягнення високих конкуруючих освітніх рівнів, інтелектуального духовного розвитку особистості, національного і громадянського виховання були збережені і отримали в новій доктрині свій подальший розвиток, є професійним і етичним позитивом. Саме тому доктрина зорієнтована на те, щоб у державі створювалися оптимальні умови і можливості для здобуття молоді якісної освіти.

Об'єкт нашого дослідження навчальний заклад. **Предметом** виступає педагогічне моделювання освітнього середовища в сучасній школі.

Нові соціально-економічні умови в Україні вимагають створення на новій філософській основі цілісної системи нового змісту освіти. Освоюючи образ світу, нова школа створює учням сприятливі умови для розвитку їх здібностей, допомагає адаптуватися в навколишньому середовищі. У змісті освіти пріоритетну роль кінцевого результату покликані відтворювати світоглядні проблеми, методологія пізнавальної діяльності, структури творчої розумової діяльності і емоційне ставлення, спрямоване на проектувану систему цінностей.

І.Єрмаков так характеризує сучасну школу: «Школа -це ідеальне середовище розвитку життєвої компетентності особистості. Однак не сама школа, не сам навчально-виховний процес є чинниками розвитку життєвої компетентності учня. Формальний, схоластичний, вербальний, знання центрований педагогічний процес, пустопорожнє моралізаторство і даремне зубріння не лише не сприяють, а й перешкоджають форму наш по компетентності. Якщо додати конфлікти з учителями та іншими школярами - то можна отримати рецепт формування життєвої некомпетентності, набутої безпорадності. Стану, при якому людина знає, але не може, може, але не хоче, хоче, але не вміє. Школа повинна врахувати динаміку і незворотність

суспільних змін, швидкість науково-технічного прогресу. Освітній процес має орієнтувати учня, насамперед не на міцне закріплення актуальних моделей поведінки, заучування уявлень про них (науково-технічний прогрес і суспільні зрушення можуть зробити їх неактуальними вже завтра), а на здобуття здатностей щодо самостійного пізнання себе, життя, суспільства, здатностей свідомо і творчо розв'язувати життєві проблеми, знаходити оптимальне вирішення складних життєвих ситуацій. Інакше кажучи, освіта повинна готувати до соціальних і життєвих змін; учити особистість розуміти їх, використовувати, ініціювати. [3]»

Коли ми говоримо про сучасних учнів, про сучасну загальноосвітню школу, то це перш за все пов'язано з динамічністю змін освітнього середовища, навіть і самої його структури. Наприклад, раніше те бачення світу, яке ми прагнули дати на уроках і підтримати позакласним читанням, в усякому разі, не дуже суперечило тому, що дитина одержувала в сім'ї або через ЗМІ. Зараз це не так. Реальний учень живе в реальному світі. Причому в світі, різко відмінному навіть від світу кінця 80-х років. Наприклад, в його освітньому середовищі візуальне сприйняття, образні уявлення про світ стали виконувати значно більшу роль, а це значить, що ускладнюється проблема співвідношення в навчальній діяльності конкретно наочного і теоретичного пізнання.

Поняття освітнього середовища – одне з ключових для освітніх психологічних і педагогічних понять. У цьому контексті особливо важливо виявлені психологами основні потреби і можливості розвитку, які забезпечують дітям особистісне орієнтоване освітнє середовище. Це можливість задоволення (і розвитку): фізіологічних потреб; потреби в безпеці; потреби в засвоєнні групових норм і ідеалів; потреб в любові, пошані, визнанні, суспільному схваленні; потреби в праці, значущій діяльності; потреби в збереженні і підвищенні самооцінки; пізнавальної потреби в особливій галузі інтересів; потреби в естетичному оформленні навколишнього оточення; потреби в самостійному впорядкуванні індивідуальної картини світу; потреби в оволодінні все більш високим рівнем майстерності; потребі в самоактуалізації особистості [9, с.106–110].

Ширше, приймається і нами розуміння освітнього середовища припускає включення в нього миру масу комунікацій (преса, радіо, телебачення), коло читання і створюваного дітьми і підлітками власного культурного (а точніше, «субкультурного») мікросередовища. Це може привести до того, що структура не тільки індивідуального світогляду, але і суспільної свідомості може зміститися у бік більш чіткого і усвідомленого розуміння і ухвалення суспільних цінностей, чіткої і усвідомленої орієнтації на гуманістичний напрям розвитку суспільства, точніше розуміння того, що людина є рушійна сила і суб'єкт суспільно історичного процесу.

Освітнє середовище – відносно нове поняття, що ввійшло в тезаурус педагогіки та психології лише в останнє десятиліття. Його зміст не можна вважати однозначно визначеним і сталим, і нижче ми обговоримо різні підходи і точки зору на проблему освітнього середовища та його характеристик. Але заздалегідь слід відзначити, що і без єдиних і чітких дефініцій більшість фахівців використовують поняття освітнього середовища для цілісного

довольно подробно пишет как сам автор, так и практически все его последователи и исследователи [1, 3-11].

Остановимся лишь на некоторых неожиданностях, которые могут подстергать еще неопытного системщика, а также на моментах, которые являются важными, но недостаточно освещены в литературе и чаще всего передаются устно во время обучающих и научно-практических семинаров.

В ходе расстановок терапевт должен придерживаться следующих основных *принципов*.

- Тот, кто появился раньше, обладает приоритетом перед тем, кто приходит позже (например, первый ребенок перед вторым ребенком, отец перед сыном).

- При расстановке следует обращать внимание на иерархический порядок: он идет по часовой стрелке. Второй стоит слева от первого и т. д. Родители по иерархии равны. Чтобы узнать, кто на самом деле идет первым, нужно попробовать, переставляя фигуры. В семье, как правило, первым идет муж.

- Более поздняя система имеет преимущество перед более ранней. Поэтому нынешняя семья клиента обладает приоритетом перед семьей родительской, а второй брак – перед первым. Если у одного из супругов, в то время как они состоят в браке, рождается ребенок от другого человека, то отношения с этим лицом имеют приоритет перед предыдущими.

- Если мужчина и женщина стоят друг против друга, это часто означает, что между ними нет больше интимных отношений.

- Если женщина выбирает на роль сына женщину (при достаточном количестве в группе мужчин), это может значить, что сын гомосексуалист или что для него существует опасность стать гомосексуалистом.

- Если один из участников хочет выйти/выходит за дверь, это значит, что для него существует опасность суицида.

- Если дети стоят между родителями, это означает, что брак распался (часто это бывает расстановкой-решением).

- Если был прежний возлюбленный, то в расстановке-решении муж должен стоять между ним и женой (то же самое касается и жены в отношении прежней возлюбленной мужа).

- Если в расстановке все участники смотрят в одном направлении, это значит, что перед ними стоит кто-то забытый или исключенный из системы.

Иногда в ходе расстановки требуется вводить так называемых «больших фигур» – фигур, которые стоят выше человека или над ним. Такая необходимость может возникнуть, если, например, в жизни кого-то из членов системы были что-то особое, что выше и сильнее него и оказало довольно сильное влияние на жизнь и/или судьбу. К большим фигурам можно отнести такие фигуры как судьба, неизвестные или форс-мажорные обстоятельства, война, Родина (или страна(-ы)), различные службы (например, Министерство образования, КГБ и т.п.), тайна, время, смерть, коллективизация, любовь, общество (социум), род (весь), жизнь (вообще), божество, женское или мужское начало, катаклизмы и катастрофы, Бог, Богородица, чудо, хаос и т.п.

Для восстановления порядка в рассматриваемой системе и придания дополнительной динамики расстановке в системной терапии по Б. Хеллингеру

всего дальнейшие шаги терапевта основываются именно на этом первоначальном образе расстановки. Для следующего шага он обращается за дополнительной информацией к клиенту, не делая больше и не расспрашивая больше, чем ему нужно для этого шага. Благодаря этому семейная расстановка сохраняет свою сосредоточенность на главном, свою особую «плотность» и напряжение. Любой ненужный шаг, любой ненужный вопрос, любой дополнительный участник, не являющийся необходимым для решения, снижает энергию расстановки, а также отвлекает от важных людей и событий.

ШАГ 7. Следующим шагом расстановки обычно является предложение участникам сделать движения или перемещения. В ряде работ может встретиться ситуация, когда кто-то из участников не может найти себе место. В этом случае ему можно просто предложить найти место, где ему будет наиболее комфортно. После этого делают повторный опрос заместителей и клиента.

ШАГ 8. Последующие шаги в различных расстановках практически всегда неодинаковы. И здесь уже отсутствует какая бы то ни была схема. Однако этот этап является основным. Здесь терапевт сам выбирает стратегию ведения расстановки, используя свой личный опыт, знания, креативность и способности к эмпатии.

При этом, как пишет Б. Хеллингер [4] «существует один верный признак, по которому можно определить, на правильном пути расстановка или она сбилась с него. Если в наблюдающей группе нарастает беспокойство, а внимание ослабевает, то у расстановки больше нет шансов. И чем быстрее терапевт ее прекратит, тем лучше. Прекращение расстановки позволит всем участникам заново сосредоточиться и через некоторое время можно будет начать снова. Иногда указание к дальнейшему движению приходит и из наблюдающей группы. Но это должно быть только наблюдение. Догадки или толкования лишь усугубят путаницу. В этом случае терапевт должен прекратить дискуссию и вернуть группу к сосредоточенности и серьезности».

Таким образом, терапевту следует внимательно следить не только за разворачивающимися перед ним событиями, но и за наблюдающими расстановку членами терапевтической группы. И если большинство наблюдателей начинает проявлять беспокойство и невнимательность, а окончательное решение так и не найдено, то расстановку лучше всего остановить. Вероятно, для создания окончательного образа-решения недостает важных сведений. При этом следует понимать, что в целом расстановка уже дала достаточное количество указаний клиенту.

В ходе работы терапевт должен постоянно следить за перемещениями, направлением взглядов, расстоянием, нарушением порядка в системе, за людьми, которые находятся на большом расстоянии друг от друга (особенно если они стоят друг к другу спиной), за процессами, связанными с появлением тяжести и неприятными ощущениями в различных частях тела, раскачиваниями и т.п.

Основные идеи, принесенные Б. Хеллингером в системную терапию, и которые позволили методу стать таким, каков он есть, – это равновесие между «давать» и «брать», прерванное движение души и порядок в системе. Об этом

(наднаочного, надпрограмного, особистісного) опису специфічних особливостей конкретної школи. І в такому розумінні сама проблема освітнього середовища зовсім не нова.

Дійсно, до реформ останніх років школа в нашій країні була організацією з жорстко заданими задачами і способами їх рішення. Абсолютна більшість шкіл працювала за єдиними програмами і підручниками. Але і в цих рамках школи значно відрізнялися способами організації своєї діяльності, ефективністю освітніх впливів, стилем відносин між вчителями та учнями, багатьма іншими характеристиками свого «внутрішнього життя». Чому ж дореформенана педагогіка не випробовувала гострої потреби в поняттях, які цілісно характеризували освітній процес? Можна припустити, що причина в самій специфіці задач, які ставило суспільство перед школою, – навчання (у дуже конкретних категоріях знання, вміння і навички) і виховання (в абсолютно абстрактних категоріях). Для оцінки ефективності рішення школою цих задач достатньо проаналізувати результати контрольних робіт і тематику класних годин. А все решта змістовних характеристик внутрішнього життя школи у світлі рішення цих задач представляються неістотними.

Ситуація в шкільній освіті радикально змінилася. В даний час експерименти у сфері початкової і середньої освіти представлені найрізноманітнішими напрямками: авторськими програмами і підручниками, рівневою диференціацією навчального змісту і диференціацією дітей за здібностями, інноваційними педагогічними технологіями, індивідуальними і груповими формами організації процесу навчання. Таким чином, школи придбали значно велику свободу і самостійність, при цьому зросла і різноманітність внутрішніх задач, які змогла ставити перед собою і вирішувати засобами кожна конкретна школа. Змінилося і соціальне замовлення – одержала «офіційне» визнання задача розвитку дитини як основного результату і основної цінності освітніх впливів.

У більшості зарубіжних досліджень освітнє середовище описується в термінах «ефективності школи» як соціальної системи – емоційного клімату, особистого благополуччя, особливостей мікрокультури, якості виховного освітнього процесу [5, с.6].

Аналіз освітнього середовища на рівні соціальних взаємодій припускає, що не існує наперед показників, які б кількісно визначили більш або менш «ефективну» школу, оскільки кожна школа унікальна.

Сучасний науковець І.Бех підходить до обґрунтування необхідності ціннісного процесу [1]. Інші відомі українські науковці О.Сухомлинська, І.Зязюн, О.Савченко вважають, що за сучасних умов підвалинами освітньої системи, і взагалі методології педагогіки, повинні стати гуманістичні цінності. Аналогічну думку висловлює В.Гриньова, зробивши висновок, що організація навчально-виховного процесу на підґрунті певних цінностей є головним напрямком у формуванні особистості, її духовного світу і духовної культури взагалі [2]. О.Малихіна розкриваючи аксіологічну сутність особистісної моделі навчання, відзначає, що гуманістичні цінності є провідними засадами для такого типу навчання [4]. Дослідник В. Слободчиков також відштовхується від культурно-суспільного контексту, вписує освітнє середовище в механізми

розвитку дитини, визначаючи таким чином її цільове і функціональне призначення [8, с. 181]. В. Панов в дослідженні освітнього середовища звертає основну увагу на «технологічний» рівень його реалізації і оцінки [6, с. 26].

Найчастіше використовують критерії опису освітнього середовища: демократичність – авторитарність відносин, активність – пасивність учнів, творчий – репродуктивний характер передачі знань, вузькість – багатство культурного змісту і т.п.

В.В. Рубцов вважає, що змістовні характеристики освітнього середовища школи визначаються тими внутрішніми задачами, які конкретна школа ставить перед собою. І саме набором та ієрархією цих задач визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища [7, с.56]. До них можна віднести і представлені вище критерії: змістовні (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвиваючий ефект).

Проблема створення освітнього середовища в сучасній школі переконує нас в тому, що необхідно системно застосовувати інноваційні педагогічні підходи до організації навчально-виховного процесу. Особистісний підхід визнає носієм освітнього процесу не учня як такого (індивіда), а його особистість. Утвердження особистості найвищою цінністю буття, навколо якої групується решта суспільних пріоритетів характеризує особистісно-ціннісний підхід в навчально-виховному процесі. Культивування гуманістичних цінностей, орієнтирів, які втілюють національні й загальнолюдські цінності духовного життя суспільства та становлять одну з його сутнісних основ декларує ціннісний підхід педагогічних технологій.

Створення системи потрібних освітніх умов (збагаченого освітнього середовища): усвідомлення цілей діяльності; культивування моральних цінностей, які сукупно сприятимуть засвоєнню учнем особистісно й соціально значущих способів діяльності, що сприятимуть розвитку його особистості характеризує середовищний підхід в арсеналі сучасної педагогіки.

Навчання та виховання в контексті діяльнісного підходу породжує засоби діяльності, формує суб'єктність учнів у процесі їх залучення до спеціальних, відповідних цілям і сутності особистісно орієнтованої освіти психолого-педагогічних технологій. Для того, щоб бути суб'єктом навчальної діяльності, учень, насамперед, має оволодіти основними її етапами: орієнтація - визначення мети - планування - виконання - контроль - корекція - оцінювання.

Співчуттєвий підхід в педагогіці реалізується через подолання відчуження в освіті шляхом створення умов для засвоєння людиною своєї родової сутності в контексті освітньої праці. Методика надання людині якомога більше можливостей для саморозвитку в межах соціокультурних норм, залучення особистості до соціального й гуманістичного шляху її можливого розвитку забезпечує синергетичний підхід в навчально-виховному процесі. Розуміння освіти як єдності, нерозривності - «суцільності» процесів навчання, виховання, самовиховання, соціалізації, тобто як єдності всіх процесів, які розвивають, пристосовують, формують особистість складають континуумний педагогічний підхід.

Отже, створення духовно-інтелектуального освітнього середовища у

сторони в сторону, раскручивание на месте, попытки сесть или встать, закрыть или открыть глаза, дрожь, плачь, ярко выраженные симптоматические или психосоматические реакции, или что участники непроизвольно придвинулись друг к другу и т. п. В таких случаях терапевту желательно сообщить об этих своих наблюдениях, тогда заместители смогут еще раз проверить свое восприятие.

Иногда некоторые заместители начинают говорить «любезности», считая, что этим они помогут клиенту или утешат его. Такие заместители, скорее всего, не находятся в контакте с происходящим, и терапевту нужно сразу же заменить их другими.

Сам Б. Хеллингер предупреждает [4] о том, что если терапевт сам не остается все время в состоянии сосредоточенного восприятия ситуации в целом, без намерений и страхов, то поверхностные высказывания заместителей могут увлечь его на ложный путь или завести в тупик. Это, в свою очередь, вселяет неуверенность в других заместителей.

Одним из приемов, позволяющим терапевту «быть» с системой, является прием хождения внутри расстановки, проверяя свои ощущения. При этом следует придерживаться следующих правил: – долго не оставаться на одном месте; – передвигаться не очень быстро и не очень медленно; – выходит из расстановки на небольшие промежутки времени.

Следует отметить, что на этом этапе терапевт уже может находить подтверждение либо отвергать первоначальную гипотезу, а также формировать первичную и последующую стратегии ведения терапии. Не спешите! Дайте расстановке подействовать на Вас самого.

ШАГ 6. На данном этапе у клиента можно поинтересоваться, о том, что ему напоминает происходящее, либо насколько все то, что он видит, похоже на то, что происходит в реальной жизни.

На этом этапе опытный терапевт уже хорошо видит, кто из расставленных лиц больше всех угнетен или находится в опасности. Если этот человек был поставлен, к примеру, в стороне от других или повернут к ним спиной, и терапевт понимает, что он хочет уйти или умереть, то ему следует, не задавая никому никаких вопросов, провести этого человека чуть дальше в направлении его взгляда и проследить за влиянием этого изменения на него и других заместителей. Другими словами, необходимо сделать проверку.

Довольно часто бывает, что все заместители смотрят в одном направлении. Для терапевта это сигнал о том, что перед ними должен стоять (лежать) кто-то, кто был забыт или исключен из системы (например, рано умерший ребенок или кто-то погибший, если заместители смотрят в пол). В этом случае терапевт должен спросить клиента, кто бы это мог быть, и прежде чем кто-то из заместителей что-то скажет, вводит новую фигуру в расстановку. Если же, например, мать стоит в окружении своих детей так, что создается впечатление, будто они хотят помешать ей уйти, терапевт сразу задает клиенту вопрос: что произошло в родительской семье матери, что могло бы объяснить ее стремление уйти? В этом случае, прежде чем продолжить работу с остальными заместителями, терапевту следует найти решение для матери.

Важность и ценность этого этапа расстановки состоит в том, что чаще

расстановке, они должны внимательно следить за всеми переменах, которые происходят в их физическом состоянии и ощущениях. Например, может усиливаться сердцебиение, появиться желание смотреть в пол, внезапное ощущение тяжести или легкости, тепла или холода, появление «мурашек», дрожь, чувство ярости или печали, обиды или любви и т. д. Имеет смысл также обращать внимание на возникающие образы и прислушиваться к внутренним звукам или напрашивающимся словам.

С целью безопасности участников расстановки в том случае, если у кого-то из заместителей возникает агрессия или желание кого-либо ударить, заместителей просят обязательно предупреждать об этом ведущего.

Терапевт должен быть осторожен, чтобы в ходе расстановки заместители не выдавали за восприятие свои фантазии. Поэтому, чем меньше предварительной информации о семье будет у терапевта и заместителей, тем легче им избежать этой опасности. Особо следует обращать внимание на не совсем адекватные высказывания заместителей. Например, о влиянии расположения звезд на то, что они видят и на то, что происходит. В таких случаях терапевт может заменить одного из заместителей другим участником.

ШАГ 5. После расстановки фигур ведущему следует сделать паузу, чтобы дать возможность участникам расстановки прислушаться к себе и к своим физическим ощущениям, которые возникают у них в качестве заместителей. После этого задается вопрос о том, что они чувствуют и ощущают, находясь на том месте, куда их поставил клиент. Это очень важный момент начала расстановки.

При опросе заместителей существуют различные стратегии опроса. Наиболее распространенная – это опрашивать, начиная с любого члена системы. Однако можно это делать, руководствуясь последовательностью, в которой клиент ставил фигуры, либо спрашивая у клиента о том, с кого начинать опрос и кто следующий. В некоторых случаях терапевт может придерживаться системы иерархии (особенно это значимо и важно в организационных расстановках).

После первичного опроса у участников расстановки можно поинтересоваться о том, появились ли какие-то новые ощущения, и/или исчезли ли уже ранее озвученные. Появление новых и исчезновение старых либо усиление отдельных ощущений и чувств после первичного опроса происходит довольно часто. Вероятно, это связано с получением дополнительной информации, а также с более глубоким входжением участников в свои роли.

Как на начальном этапе, так и по ходу расстановки заместители чувствуя что-то, на их взгляд, неприличное или «неправильное», молчат. Это происходит, например, если заместитель, находясь в роли отца, чувствует эротическое влечение к дочери, или кто-то хочет покончить жизнь самоубийством. Заместительница может не решиться сказать, что ей, как матери, лучше, когда один из ее детей хочет уйти за кем-то из умерших членов семьи. Поэтому терапевт должен обращать внимание на спонтанные реакции и тонкие сигналы тела, например, на улыбку или на то, что человек вдруг выпрямился, появление интереса к кому-то из участников, раскачивания из

загальноосвітньому навчальному закладі - багатоплановий процес, який є результатом думок, зусиль та дій різних суб'єктних сторін та потребує глибокого педагогічного дослідження.

Анотація. В статті розглядаються питання створення освітнього середовища в сучасній школі відповідно до вимог суспільства щодо забезпечення цілісної системи нового змісту освіти, який сприяв би засвоєнню учнями гуманістичної культури, побудованої на ідеалах демократії та свободи особистості.

Ключові слова: освіта, освітнє середовище, духовно-інтелектуальне середовище, особистісний підхід, особистісно-ціннісний підхід, ціннісний підхід.

Аннотация. Автор статьи рассматривает вопрос создания образовательной среды в современной школе в соответствии с требованиями общества для обеспечения основ целостной системы нового содержания образования, которое способствовало бы усвоению учащимися гуманистической культуры, построенной на идеалах демократии и свободы личности.

Ключевые слова: образование, образовательная среда, духовно-интеллектуальная среда, личностный подход, личностно-ценностный подход.

Annotation. The author of article considers a question of creation of the educational environment at modern school according to requirements of a society for maintenance of bases of complete system of the new contents of education which would promote mastering by pupil's culture constructed on ideals of democracy and a personal freedom.

Keywords: education, the educational environment, the spiritual - intellectual environment, the personal approach, the personal -valuable approach.

Література

1. Бех І. Політика має бути на добру долю педагогікою: Інноваційний потенціал Михайла Драгоманова у дзеркалі розбудови української державності.//Освіта. – 2003. - №44(5061). – 24 вересня-1 жовтня.
2. Гриньова В. Аксиологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя//Шлях освіти. – 2002. - №2. – с.2-6.
3. Єрмаков І., Пузиков Д. Компетентісний підхід 12-річної школи.//Освіта України. – 2008. – №9.
4. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність //Рідна школа. – 2002. - №10. – с.15-16.
5. Маклафлін К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса// Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. Инноватор. – М.,1996.
6. Панов В.И. и соавт. Психологические аспекты развивающего образования. – Педагогика. – 1996. – № 6.
7. Рубцов В.В. и соавт. Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта// Докл. Юбилейной науч. сессии, посвящ. 85 летию Психологического ин-та им. Л.Г. Шукиной. – М.,1999.
8. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры// Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор Bennett College. – М.,1997.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования до проектирования. – М., 1997.

Подано до редакції 06.06.08

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФРАНКОМОВНОЇ СПІЛЬНОТИ БЕЛЬГІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Закаулова Юлія Володимирівна, здобувач НУ „Львівська політехніка”

Постановка проблеми. Сучасному європейському освітньому середовищу притаманні динамічні системні та структурні зміни, спричинені якісно новими поглядами на цілі та завдання професійної освіти та підготовки фахівців у країнах Євросоюзу. Її розвиток вимагає не лише новаторських рішень, а й постійного моніторингу з боку держави для ефективного регулювання системи вищої освіти та своєчасного внесення необхідних коректив. Бельгія однією із перших спробувала реформувати вищу професійну освіту, запровадити гнучку систему освітньо-кваліфікаційних рівнів, відкрити нові можливості для євроінтеграції, тобто, створення єдиного європейського освітнього простору, що у свою чергу сприятиме взаєморозвитку науково-дослідної співпраці й розширить потенційний ринок праці у пошуку кваліфікованих фахівців за-для вирішення проблеми кадрового забезпечення. Отже, система вищої професійної освіти сьогодні виступає рушійною силою для функціонування зрілого суспільства, яке прагне соціально-культурного та економічного добробуту.

Метою даної статті є цілісна характеристика й докладний аналіз системи вищої професійної освіти франкомовної спільноти Бельгії у рамках євроінтеграції. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю виявити стратегії та перспективи розвитку освітньої системи Бельгії в умовах стрімкого поступу та зростання інтересу до проблем вищої освіти не лише у Європі, а й у цілому світі. Новизна дослідження полягає в тому, що вперше в Україні здійснюється аналіз характерних особливостей вищої професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії, а саме, у франкомовній спільноті, як представника Західної Європи із перспективою інтеграції у єдиний європейський освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Франкомовна спільнота у Бельгії, являє собою офіційний соціальний інститут, представлений носіями французької мови, має власний парламент, уряд й державні органи управління. Коло питань, якими вона займається, охоплює проблеми культури, освіти, науково-дослідного сектору, професійної підготовки спеціалістів та міжнародні відносини. Якщо проаналізувати систему вищої професійної освіти у рамках франкомовної спільноти, увагу приділяємо двом типам вищих навчальних закладів: університетам (University) та вищим навчальним закладам неуніверситетського рівня (Hautes Ecoles, фр. „вища школа” або „професійна школа”), які дають можливість здобути вищу професійну освіту з обраної спеціальності і передбачають підготовку кваліфікованих фахівців для ринку праці. Вони співпрацюють з університетами, проте, мають лише часткову автономію порівняно з останніми, які володіють абсолютною автономією стосовно питань самоврядування та організації освітнього процесу. Вищі навчальні заклади неуніверситетського рівня прирівнюються за характером освітньої діяльності та освітнім рівнем до українських інститутів – вищих

чтобы роль конкретного человека выполнял заместитель того же пола.

Наряду с заместителями расстановки должен быть выбран также заместитель самого клиента.

Если в клиентском запросе речь идет непосредственно о семье, то перед терапевтом встает вопрос о том, кого в первую очередь необходимо ставить в расстановку. Опыт показывает, что приоритетом пользуется нынешняя семья клиента (жена/муж, дети). Позже в расстановку можно будет ввести членов родительской семьи, которые оказывают сильное влияние на семью нынешнюю. Это дает возможность получить картину, в которой видимыми и осязаемыми становятся влияния, которые действуют как на клиента, так и на всю систему в целом (например, на протяжении нескольких поколений). Если в семье был мертворожденный, абортрованный или рано умерший ребенок, его включают в расстановку позже, чтобы увидеть, как он влияет на семью. Родительская семья расставляется первой только в том случае, если там имеют место особенно тяжелые судьбы.

ШАГ 4. Когда заместители выбраны, клиент расставляет их в пространстве по отношению друг к другу. При этом желательно, чтобы он брал заместителей обеими руками за плечи сзади и таким образом, находясь с ними в контакте, ставил на свои места. Во время расстановки он находится в контакте не только с заместителем и самим собой, но и с окружением, откуда он тоже воспринимает сигналы, позволяющие ему найти верное место для этого человека. Точно так же клиент поступает с остальными заместителями, пока все не окажется на своих местах. Иногда бывает полезно, чтобы в заключение клиент обошел вокруг расставленной группы и подправил то, что, по его ощущениям, еще не полностью соответствует действительности. Затем он садится то на место, откуда ему будет хорошо видна вся расставленная система.

В своих работах для усиления эффекта и более глубокого погружения в роль заместителей, после того как фигура была поставлена на место в пространстве, я предлагаю клиенту еще раз сказать заместителю о том, чью роль он играет. Во время данной процедуры очень часто можно получить дополнительную и важную информацию.

Во время расстановки заместителей терапевт должен следить за тем, чтобы клиент двигался медленно, внимательно прислушиваясь к себе и своим телесным ощущениям. Следует останавливать и поправлять клиента, если он пытается с помощью заместителей сделать нечто, напоминающее скульптуру.

Порядок расстановки фигур выбирает сам клиент, что в некоторых случаях, помогает установить представление клиента об иерархии участников рассматриваемой системы.

На данном этапе, чтобы расстановка удалась, терапевт должен освободиться от своих замыслов и представлений. Это помогает клиенту сосредоточиться и подготовиться принять происходящее. Если это оказывается невозможным, терапевт прекращает расстановку. Расстановка, которая проводится не сосредоточенно, часто заканчивается тупиком и путаницей.

От заместителей тоже требуется внутренний отказ от собственных представлений, намерений и страхов. Это означает, что, участвуя в

расстановки клиенты ничего не должны говорить, а заместители не должны задавать им никаких вопросов. Подобные и другие вопросы помогают клиенту уточнить свой заказ.

Наиболее оптимальным вариантом запроса, является запрос, выраженный одной, не очень длинной фразой. Например, клиент-бабушка: «У меня проблемы с внучкой. Я бы хотела узнать, как мне себя вести, чтобы наступило взаимное понимание».

При формировании клиентского запроса обращайтесь внимание на то, что запрос должен быть сформулирован относительно клиента, а не относительно других членов рассматриваемой системы. Нежелательным будет такой вариант запроса «У нас с внучкой взаимное непонимание. Я бы хотела узнать, что делать внучке». В этом случае обратите внимание клиента на то, что внучки сейчас рядом нет, и попросите переформулировать вопрос по-другому, так, чтобы ситуация рассматривалась относительно него самого.

Для лучшего понимания семейной ситуации в ходе такой беседы терапевт может составить геносоциограмму, на которой будут сделаны все необходимые пометки. Методология составления геносоциограммы подробно описана в книге А. Шутценбергер [11].

ШАГ 2. Когда запрос уточнен и получена необходимая для расстановки информация, с клиентом заключается контракт и еще раз формулируется заказ. В некоторых случаях у клиента можно уточнить, какими бы могли быть благоприятный или неблагоприятный для него исходы.

На этом этапе терапевт совместно с клиентом определяют, какие фигуры членов системы будут расставлены. При этом терапевту желательно придерживаться принципа минимизации, т. к. избыточное количество участников может затянуть работу, а клиент и заместители могут потерять необходимую для работы энергию.

ШАГ 3. Следующим этапом является выбор заместителей. Следует указать, что в ходе выбора заместителей некоторые участники в силу каких-либо причин могут отказаться от роли. Их решение следует уважать, и, если это необходимо, напомнить клиенту о принятом в начале сессии правиле «Стоп». В этом случае терапевт может сказать, что то кого клиент выберет, никакой роли здесь не играет. Даже лучше, если он будет выбирать, не обращая внимания на внешнее сходство и не имея определенного замысла, поскольку это уже первый шаг к сдержанности и отказу от намерений и старых образов. В своей работе Б. Хеллингер «Познание через отказ. Феноменологический путь познания в психотерапии на примере семейной расстановки» [4] писал «Кто выбирает, ориентируясь на внешние признаки, например, на возраст или отличительные черты, тот не стоит на позиции открытости по отношению к главному и невидимому. Он ограничивает содержательность расстановки внешними соображениями, и потому расстановка для него уже может быть обречена на провал».

В некоторых случаях на роль заместителей может выбирать и сам терапевт, а в случаях нехватки заместителей сам иногда становится на роль, преобразуясь на это время из терапевта в заместителя.

При выборе заместителей предпочтительно, но вовсе не обязательно,

навчальних закладів 3 рівня акредитації. У Бельгії їх є 30, і вони представляють на вибір абітурієнтам широке коло спеціальностей, як технічних, так і гуманітарних. Цей тип вищого навчального закладу у системі вищої освіти з'явився у 1995-1996 роках. Навчальна програма професійної школи передбачає наявність двох циклів навчання: короткострокового (short cycle studies) та довгострокового (long cycle studies), які забезпечують високий професійний рівень підготовки з науково-технічних спеціальностей та безпосередньо пов'язані з необхідністю практичного навчання та застосування знань. Студенти мають можливість продовжити вивчення спеціальності в університеті після успішного завершення навчання у вищому навчальному закладі неуніверситетського рівня та здобуття диплому про вищу професійну освіту з присвоєнням рівня Бакалавра, Ліценціата й Агреже – викладача ліцею або коледжу.

Зміст навчальних програм університетів франкомовної спільноти передбачає поглиблене вивчення спеціальності, освоєння значної теоретичної бази та набуття практичного досвіду. Важливою рисою навчання в університеті є проведення індивідуального дослідження. В університеті студент має змогу здобути диплом першого освітньо-кваліфікаційного рівня Кандидат (Candidate), диплом другого освітньо-кваліфікаційного рівня Ліценціат (Licentiate) або Агреже (вчитель середньої школи і коледжу) (Aggregate). Здобуття наукового ступеня Доктора (диплом третього рівня) в Бельгії обумовлене захистом індивідуального наукового проекту й вимагає подальшої науково-дослідної діяльності для здобуття диплому четвертого рівня Агреже (викладач вищого навчального закладу / університету) [1, с.24].

Згідно положення Болонської декларації від 1999 року про представлення гнучкої та прозорої системи освітньо-кваліфікаційних рівнів, система вищої університетської професійної освіти Бельгії взагалі та франкомовної спільноти зокрема, зазнала відповідних змін. Її характерною рисою є наявність 3-х циклів навчання для здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Після проходження 180 кредитів студент здобуває освітньо-кваліфікаційний рівень Бакалавра, який якісно прирівнюють до рівня Кандидата, і допускається до другого циклу навчання, що триває від 1 до 2 років залежно від спеціальності. Впродовж другого циклу увага приділяється її глибинному вивченню, проведенню факультативів із спеціальних предметів, а також загального курсу лекцій, які студент відвідує згідно вибору. В кінці другого циклу необхідно захистити індивідуальний науковий проект чи дослідну роботу. Цикл містить від 60 до 120 кредитів, склавши які студент здобуває освітньо-кваліфікаційний рівень Магістра (аналог вище згаданого рівня Ліценціата). Впродовж другого циклу також можна здобути кваліфікацію Агреже із правом викладання у старшій середній школі, для чого додатково здається 30 кредитів. Додатковий освітньо-кваліфікаційний рівень Магістра, який продовжує основний освітньо-кваліфікаційний рівень Магістра після успішного складання 300 кредитів, дає студентам можливість розширити знання та покращити набуту кваліфікацію у спеціальності, на яку вони поступали, чи у будь-якій іншій спеціальності. Третій цикл навчання в університеті складається з поглибленого вивчення спеціальності і професійної підготовки, які проходять у формі курсів лекцій та

семінарів. Цей цикл, який триває мінімум 3 роки, готує фахівців безпосередньо до навчання у докторантурі та здобуття ступеня Доктора (PhD). Також, по завершенню навчання на третьому циклі спеціаліст здобуває диплом Агреже із правом викладання у вищих навчальних закладах, а саме, в університетах.

Кожен університет Бельгії виконує потрібну місію: по-перше, забезпечення навчального процесу та підготовки фахівців; по-друге, проведення наукових досліджень; по-третє, запровадження соціальних послуг для населення: надання наукової, культурної та соціальної бази.

Такий підхід спрямовує студентів до виконання незалежної наукової роботи, зацікавлюючи їх під час процесу навчання, та дає можливість застосовувати набуті навички під час проведення досліджень у тій чи іншій галузі. З 2004 року розпочали своє існування так звані „академії” (academies), які являють собою асоціацію двох або кількох університетів, що займаються спільними науковими розробками, спільними зусиллями організовують навчальні курси для студентів та приділяють значну увагу розвитку міжнародної діяльності та партнерства між спільнотами. Таким чином, вищі навчальні заклади мають змогу видавати спільні дипломи (joint diploma) про здобуття освіти у двох університетах паралельно.

Характерною рисою системи вищої професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії є її прозорість та відсутність освітньої монополії. Це означає, що вона є максимально відкритою, і кожен має право здобути освіту згідно із своїм власним вибором. Існує низка університетів та вищих навчальних закладів неуніверситетського рівня, які гарантують здобуття дипломів міжнародного зразка, які одержують пільги від держави і повинні відповідати певним правовим вимогам. Дипломи, які видаються державними та приватними вищими навчальними закладами, мають однакову цінність й розглядаються на ринку праці як правовий офіційний документ, що надає інформацію про здобуття спеціалістом необхідної кваліфікації для забезпечення держави професійними робочими кадрами. На цьому рівні і університети, і вищі навчальні заклади неуніверситетського рівня розглядаються як рівноцінні за рівнем та якістю джерела освіти.

Із початком Болонського процесу дуже популярною у Бельгії стає така форма вищої освіти, як освіта впродовж всього життя (lifelong higher education). У рамках університету існують відкриті факультети (open faculties), які пропонують дорослим людям, працюючим за спеціальністю, підвищувати кваліфікацію або здобути кваліфікацію в іншій галузі. Такий вид освіти дає можливість одержати дипломи третього рівня чи сертифікати про проходження курсу. Системою вищої освіти Бельгії у межах франкомовної спільноти опікується ряд державних установ, завданням яких є координування та управління роботою того чи іншого навчального закладу [2, с. 21]. Міністерство вищої освіти, науки та підготовки фахівців (The Ministry of Higher Education, Research, and Training Department of Education) виступає правовим представником з питань фінансування освіти, визначає основні стандарти, згідно з якими відбувається організація системи вищої освіти, галузі, в яких проходять професійне навчання та підготовку майбутні спеціалісти, забезпечує підбір кваліфікованих кадрів та контроль якості освіти,

- Есть ли у вас/вашего партнера зачатые до брака дети? Где эти дети живут? Есть ли у вас с ними контакт? Знают ли ваши дети о вашем/вашего партнера предыдущем браке? Знаете ли вы о том, что у вас есть сводные братья/сестры? Усыновляли ли вы/ваши родители ребенка? Вы сами являетесь приемным ребенком? Был ли восстановлен контакт с родными родителями?

- Был ли у вас/ваших родителей/родителей мужа/родителей жены ребенок, который умер? Об этом ребенке знают все? Его оплакали? Был ли у вас/вашей жены (предыдущей партнерши) аборт?

- Вы/ваша жена/ваш муж/ваш отец/ваша мать/отец или мать вашей жены/вашего мужа рано потеряли одного или обоих родителей?

- Знает ли каждый из перечисленных выше лиц обоих своих родителей? (Даже если никогда их не видели!)

- Умер ли кто-нибудь из женщин в родах?

- Исключил ли себя/был исключен кто-нибудь из членов семьи? У кого из членов семьи по-прежнему есть с ним контакт? Были ли у ваших детей/у вас расставания с одним из родителей или с обоими родителями (например, госпитализация в раннем возрасте/болезнь матери, повлекшая разлуку с ребенком/воспитание у бабушки, дедушки или тети, так что ребенок порой предпочитал/до сих пор предпочитает этого человека матери)?

- Есть ли в семье случаи тяжелой физической или душевной болезни?

- Есть ли внутри семьи тенденции к самоубийству?

- Случались ли удары судьбы (бегство/потеря имущества и состояния/потеря работы)?

- Плохо поделенное наследство?

- Был ли кто-нибудь лишен наследства?

- Добился ли кто-нибудь наследства нечестным путем?

- Был ли кто-нибудь осужден?

- Находился ли кто-нибудь в концлагере? Если ли среди членов семьи жертвы войны или военных преступлений? Погибшие? Был ли отец/дед долго в плену?

- Есть ли в вашей семье преступники?

- Есть ли в семье случаи убийства?

- Есть ли в семье кто-нибудь, кто очень религиозен? / Ушел в монастырь? Стал священником?

- Было ли над вами/вашим партнером/партнершей совершено насилие? Есть ли в семье алкоголизм или другие зависимости?

- Булимия/анорексия/мигрени/боли в пояснице/ревматизм/заболевания обмена веществ или другие тяжелые заболевания (рассеянный склероз, болезнь Паркинсона, эпилепсия)?

- Знаете ли вы могилы своих родителей/бабушек, дедушек? Вы их посещаете? Указаны ли на могильной плите имена погибших?

Дальнейший и подробный анамнез, как правило, затрудняет феноменологическое восприятие как терапевта, так и заместителей. Поэтому терапевту желательно отказаться от предварительных бесед или анкет, выходящих за рамки указанных вопросов. По той же причине во время

познакомиться друг с другом, снять напряжение, «примерить» на себя и посмотреть в действии принятые нормы и правила, а также определиться с тем, готовы ли они работать в качестве клиента. Данная часть необходима также и самому ведущему, т. к. это позволит ему лучше узнать группу и даст возможность разогреться самому.

Прежде чем описывать основные составляющие системной расстановки, следует указать, что на сегодняшний день системная терапия по Б. Хеллингеру может быть применена как в индивидуальном, так и в групповом форматах.

При индивидуальной терапии наиболее распространенными являются методы визуализации и применения фигур-заместителей. В качестве фигур могут выступать листы (желательно цветные) бумаги (в этом случае необходимо нарисовать на листе указатель направления взгляда, либо вырезать «следы» в виде стелек для обуви), домашние тапочки, стулья, пешки от шахмат, либо игрушечные фигуры, например фирмы Lego или Play Mobile. В последнем случае необходимо, чтобы на лице были прорисованы глаза и, возможно, рот таким образом, чтобы по нему не было бы догадаться об эмоциях. Это важно, т. к. в различные моменты работы «состояние» фигуры-заместителя может меняться и меняться кардинально. Существуют специальные игрушки и т. н. «семейная доска» для расстановок.

Существуют следующие основные типы расстановок: семейные, организационные, аудиторские, тетралеммные и супервизорские.

Наряду с людьми, участвующими в той или иной ситуации клиента в расстановке можно ставить и такие фигуры как чувства, эмоции, домашние животные, профессии, идеи, части тела, внутренние органы, болезни, «большие фигуры» и т. п. О больших фигурах более подробно будет рассказано ниже.

Основываясь на анализе достаточно большого количества практических работ и литературных источников [3, 4, 6-10] мы пришли к заключению, что большинство из системных расстановок по Б. Хеллингеру состоит из 12 основных шагов. Итак, попробуем вместе пройти этот путь.

ШАГ 1. Терапевт приглашает сесть клиента рядом с собой (желательно, но не обязательно справа) и уточняет заказ. Феноменологическое восприятие удастся лучше всего, если клиенту задают только самые необходимые вопросы, причем непосредственно перед расстановкой. Вот эти вопросы:

- Кто входит в состав семьи?
- Были ли в семье мертворожденные или рано умершие дети, были ли в семье особые судьбы, например, инвалидность?
- Были ли у кого-то из членов рассматриваемой системы (супругов, бабушек и дедушек) прочные связи, то есть был ли кто-нибудь из них помолвлен, состоял в браке или других значимых длительных отношениях до вхождения в настоящую систему или в процессе ее существования?

В случае необходимости (особенно, если запрос касается непосредственно семейных взаимоотношений) терапевт может также задать ряд уточняющих вопросов, таких как, например

- Был ли у вас, вашего мужа/вашей жены, у кого-то из ваших родителей партнер до брака?

а также, встановлює правила та вимоги щодо вступу у вищий навчальний заклад. Ще одним важливим завданням Міністерства вищої освіти є контроль бюджету освіти та встановлення плати за навчання. Окрім цього, необхідно оцінити відповідність національного диплому про вищу освіту міжнародним вимогам щодо здобуття вищої професійної освіти та дипломам іноземного зразка, щоб виявити подальші шляхи розвитку та удосконалення внутрішньої системи вищої освіти. Завданням Міністерства вищої освіти є координування навчального процесу та науково-дослідної роботи у межах вищого навчального закладу, а також, обмін науковим досвідом між системою вищої університетської та неуніверситетської освіти. З 1980 року Міжуніверситетська рада франкомовної спільноти (CIUF, Interuniversity Council) є консультативним органом Міністерства вищої освіти та дискусійним органом для університетів франкомовної спільноти з будь-яких питань, які стосуються вищої освіти. У свою чергу, ректори університетів Бельгії започаткували Раду ректорів франкомовної спільноти (The Rector' Conference of French Community), яка розглядає питання вищої університетської освіти на рівні кожного окремого університету, беручи до уваги самоврядування, коло предметів, систему кредитів і т.п. З 1995 року працює Рада з питань освіти у вищих навчальних закладах неуніверситетського рівня (Hautes Ecoles) (CGHE), яка виконує консультативну роль у питаннях освіти у вищих навчальних закладах неуніверситетського рівня. Вона розглядає пропозиції реформування освіти, оновлення змісту навчального процесу, співпрацює із спеціалізованими комісіями, які функціонують в окремих галузях, наприклад у педагогічній, економічній і т.п. У січні 2003 року офіційно розпочав свою діяльність Дискусійний комітет для консультативних органів з питань вищої освіти (CCOCES). Він виступає консультативним та координаційним органом з питань співпраці між університетами та вищими навчальними закладами неуніверситетського рівня, а також, є проміжною ланкою між Міжуніверситетською радою франкомовної спільноти та Радою з питань освіти у вищих навчальних закладах неуніверситетського рівня.

Стратегії розвитку вищої освіти та шляхи покращення її якості є завданням Міністерства вищої освіти та науки в Бельгії, яке визначає три основні типи освіти на території країни: державна освіта під егідою франкомовної спільноти; державна освіта на основі грантів (субсидій), яка забезпечується місцевою владою, тобто, спільнотами, провінціями, регіонами тощо; незалежна освіта на основі грантів (субсидій), яка забезпечується приватними організаціями на основі релігійних, філософських та викладацьких переконань[4]. Проте, усі три типи вищої освіти надають гранти на навчання і мають акредитацію уряду відносно правових аспектів освітніх питань.

Висновки. В умовах створення єдиного європейського освітнього простору, коли в освітньому середовищі спостерігаються динамічні зміни, а суспільство прагне соціально-культурного та економічного процвітання, необхідно виділяти відповідні пріоритети, які б дали змогу європейській спільноті розробити та втілити у життя досконалу освітню модель, яка б виступала гарантом якості та поступу майбутнього фахівця на європейському ринку праці. Наявність високого попиту на фахові робочі кадри вимагає

збільшення пропозиції цих кадрів для задоволення потреб роботодавців. Франкомовна спільнота у Бельгії завдяки сміливому застосуванню інноваційних підходів до організації системи вищої професійної освіти та збереженню традиційних рис, притаманних лише бельгійській освітній системі, впевнено крокує у напрямку євроінтеграції, забезпечуючи своїм громадянам можливості здобуття якісної вищої освіти згідно обраної спеціальності й перспективне працевлаштування. Спостерігається значне зростання інтересу до проблем реорганізації вищої освіти і в Україні, що сприятиме внутрішньому культурному та економічному розвитку держави, відкрис нові обрії для майбутніх спеціалістів та надасть освітянам змогу розвивати та опробовувати новостворені освітні положення, які вже ефективно працюють у Європі.

Резюме. У статті здійснено аналіз характерних особливостей вищої професійної освіти та підготовки фахівців у вищих навчальних закладах франкомовної спільноти Бельгії. Дослідження має на меті визначити перспективи євроінтеграції країни з урахуванням особливостей її освітньої системи та місце, яке вона займає на європейському ринку освіти, спираючись на досвід здійснення освітнього процесу у франкомовній спільноті. **Ключові слова:** вища професійна освіта, вищий навчальний заклад неуніверситетського рівня, університет, освітньо-кваліфікаційний рівень, Кандидат, Ліценціат, Агреже, Доктор.

Резюме. В статье представлен анализ характерных особенностей профессионального высшего образования и подготовки специалистов в высших учебных заведениях франкоязычного сообщества Бельгии. Цель исследования – определить перспективы единого европейского образовательного пространства, беря во внимание особенности системы образования и место, которое Бельгия занимает на европейском рынке образования, руководствуясь опытом организации образовательного процесса во франкоязычном сообществе.

Ключевые слова: профессиональное высшее образование, высшее учебное заведение неунiversитетского уровня, университет, образовательно-квалификационный уровень, Кандидат, Лицензиат, Агреже, Доктор.

Summary. The article focuses on the analysis of the essential features of the system for tertiary education and training of specialists in French Community of Belgium. The research is aimed at defining prospects for creation of European Higher Education Area paying attention to the specific characteristics of Belgian higher education system and the niche the country occupies in the European education market analyzing peculiarities of educational process in French Community. **Keywords:** tertiary education, non-university higher education institution, University, degree, Candidate, Licentiate, Aggregate, Doctor.

Література

1. Structures of education, Vocational training and Adult Education Systems in Europe. EURYDICE/CEDEFOP/ETF 2003.
2. Education in Europe: the main features. Навчальний посібник / за ред. М.П.Лещенко. Львів: Видавництво „Бескид Біт”, 2008.
3. www.eurydice.org
4. www.cedefop.eu.int

Подано до редакції 11.05.08

общечеловеческие ценности, культура межнациональных отношений.

Summary. In the article the correlation between the national and the international in the tasks of civic education is examined. The group of socially oriented qualities in the phenomenon of civicism is actualized; their role and peculiarities in the life of multinational society are shown. **Keywords:** integral quality, socially oriented qualities, personally oriented qualities, common values, the culture of interracial relations.

Литература

1. Алексеева О. В. Формування громадянської позиції сучасної молоді // Педагогіка і психологія. – 2006. - № 2. - С. 31 – 35.
2. Афонин А. И. Патриотическое воспитание как доминанта формирования и развития личности обучаемого // Инновации в образовании. – 2003. - № 1. - С. 52 -56.
3. Кузнецова Л. В. Феномен гражданской ответственности как доминантной основы личностного развития: историко-педагогический анализ // Социально-гуманитарные знания. – 2006. - № 6. – С. 147 -160.
4. Павлова И. И. Проявление гражданских качеств у современных подростков // Социально-гуманитарные знания. - 2006. - № 4.- С. 136 – 144.
5. Филонов Г. Н. Общациональная программа воспитания: предпосылки и технологии разработки // Педагогика. - 2001. - № 9. – С. 3 -10.

Подано до редакції 12.05.08

УДК 371

ТЕХНИКА ПРОВЕДЕНИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ МЕТОДОМ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМНОЙ ТЕРАПИИ ПО БЕРТУ ХЕЛЛИНГЕРУ

*Бруннер Е. Ю., кандидат биологических наук, доцент.
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Настоящая работа является попыткой систематизировать и алгоритмизировать имеющиеся на сегодняшний день сведения о групповых техниках проведения семейных системных расстановок по Б. Хеллингеру. С этой целью нами был проанализирован достаточно большой как практический, так и теоретический материал: видеозаписи терапевтической работы самого автора данного метода Б. Хеллингера, работы его учеников и последователей [1, 3-9, 11], наблюдения за работой во время научно-практических семинаров и конференций, а также собственный опыт автора настоящей работы. Основной идеей, которая была взята за основу в настоящей работе является идея алгоритмизации действий большинства (но далеко не всех) системных расстановок по Б. Хеллингеру, проводимых в группе. Необходимость и актуальность написания такого алгоритма возникла по причине того, что на сегодняшний день практически либо отсутствует, либо пока не доступна данная информация. Еще одна причина состоит в том, что не всегда начинающий «системщик», либо присутствующий на расстановке первый раз участник терапевтической группы понимает, что происходит во время работы. Поэтому в данных методических указаниях описаны лишь основные моменты, которые помогут разобраться в логике происходящего. Это будет также полезным при чтении книг и статей по методике системной терапии по Б. Хеллингеру. При этом для читателя, важным, на наш взгляд, является личное присутствие на системных расстановках, либо просмотр видеоматериалов (что менее эффективно).

Непосредственно перед клиентской работой можно принять групповые правила [2] и провести ряд упражнений, что позволит участникам лучше

незалежності інших народів, що може послужити «каталізатором нових досягнень у духовній сфері суспільства». У сучасному світі, особливо в багатонаціональній державі, боротьба за суверенітет, національне відродження й розвиток неможливі без визнання рівноправності інших народів, без дружби й взаємовигідного співробітництва; інакше кажучи, патріотична свідомість неможлива без такої складової, як інтернаціоналізм [2, с. 52-53]. Сутність загальнолюдських аспектів громадянського виховання полягає у формуванні в дітей розуміння єдності й взаємозалежності миру й роззброювання; проблем екології; захисту й збереження світової художньої культури; економічного, наукового, культурного співробітництва; а також суспільної активності в справі вирішення глобальних протиріч. Загальнолюдське, міжнародне (у масштабах країни), і національне співвідносяться у феномені громадянськості за принципом діалектичного взаємозв'язку категорій загального, особливого й одиничного [3, с. 148]. При цьому взаємодія прогресивних традицій і культур різних народів є важливим чинником розвитку особистості в процесі громадянського виховання. Таким чином, одним з найважливіших завдань громадянського виховання сьогодні є розуміння провідної ідеї, що поєднує людей у багатонаціональному й полікультурному суспільстві.

Висновки. У сучасному полікультурному суспільстві для побудови здорових відносин недостатньо бути просто правослужняним громадянином, що знає й дотримує свої права й обов'язки, що володіє почуттям національної самосвідомості, що активно приймає участь у житті своєї країни. Необхідно усвідомлювати, що загальнолюдські моральні принципи й норми є загальними для всіх народів і рівними в умовах спільного проживання у світі й у полі національному регіоні, зокрема. Представники різних етнічних груп і конфесій повинні вміти поєднуватися, кооперуватися й жити спільним життям за законами, обов'язковими для всіх. Тому громадянське виховання в умовах багатонаціонального суспільства повинне бути спрямоване не тільки на виховання національної гордості, патріотизму, національного «я», але й, насамперед, на формування у людей умінь і навичок подолання національних, культурних і релігійних бар'єрів. Продуктивність громадянського виховання буде досягнута в тому випадку, якщо його завдання будуть включати не тільки національно орієнтовані, але й загальнолюдські аспекти.

Резюме. У статті розглядає співвідношення національного та загальнолюдського у завданнях громадянського виховання. Актуалізована група суспільно орієнтованих якостей в феномені громадянськості, визначені їх особливості та роль у житті сучасного багатонаціонального суспільства. **Ключові слова:** інтегративна якість, суспільно орієнтовані якості, особисто орієнтовані якості, загальнолюдські цінності, культура міжнародних відносин.

Резюме. В статье рассмотрено соотношение национального и общечеловеческого в задачах гражданского воспитания. Актуализирована группа общественно ориентированных качеств в феномене гражданственности, обозначены их особенности и роль в жизни современного многонационального общества. **Ключевые слова:** интегративное качество, общественно ориентированные качества, личностно ориентированные качества,

УДК 378

ОСОБИСТО-ОРІЄНТОВАНИЙ І ПЕРСОНАЛІЗОВАНИЙ ПІДХОДИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Зубкова Марія Олександрівна, викладач
Севастопольський національний технічний університет*

Постановка проблеми. Система освіти та сучасне суспільство пред'являють все більш високі вимоги до якості підготовки випускників вищих навчальних закладів. У сучасних умовах формуються нові стратегічні цілі й тенденції оновлення навчання й виховання, відбуваються реальні процеси гуманізації, які викликані новими парадигмами освіти - особисто-орієнтованим і персоналізованим підходами. Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особисто-орієнтоване й персоналізоване навчання забезпечують розвиток і саморозвиток особистості студента, виявляючи його індивідуальні здатності, схильності, досвід, інтереси, а також дає можливість реалізувати себе в навчальній діяльності. Особисто-орієнтований і персоналізований підходи в освіті, які проголошено основною тенденцією сучасної педагогічної теорії й практики, не мають у сьогоднішній педагогічній свідомості одностайного розуміння.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням особисто-орієнтованого і персоналізованого підходу в освіті присвячували свої дослідження такі психологи та педагоги І. П. Волков, О. Л. Соболева, Л. С. Виготський, Р. Вендровская, О. К. Тихомирова, В. Васильева, Е. П. Белинская, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Э. Ф. Зеер, С. В. Алексеев, Е. В. Бондаревская, М. В. Богуславский, А. Я. Данилюк, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, П. Я. Гальперин, В. В. Давидов, І. Дубовий, В. Перевалов та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. Актуальність особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів пов'язана з тим, що динамічний розвиток суспільства вимагає формування яркої, індивідуальної, прагматичної, і незалежної особистості, здатної орієнтуватися у соціумі, який швидко змінюється. Аналіз широкого кола наукових підходів [1, 2, 3] вказує на те, що проблема особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів у процесі навчання студентів вищих навчальних закладів є в цей час загалом невирішеною.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розгляд актуальних проблем, що виявлені при використанні особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів у процесі навчання студентів вищих навчальних закладів, а також ілюстрації значимих даних підходів у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході наукового пошуку було встановлено, що особисто-орієнтований і персоналізований підходи до навчання стали можливі завдяки суспільно-політичним, економічним і соціальним перетворенням, що відбулися в нашій країні в останнє десятиліття. Дані підходи є провідними підходами й впливають на усі компоненти системи освіти й на весь навчально-виховний процес у цілому в рамках гуманістичної освітньої парадигми; вони передбачають особливий освітній процес,

пов'язаний з постановкою чітких цілей і певним змістом, націлених на розвиток особистості в процесі навчання.

Слід зазначити, що вищевказані підходи до навчання у вищому навчальному закладі спрямовані на особистісний потенціал майбутнього фахівця, його професійну самореалізацію, креативність і ініціативність, розвиток у нього здатності адаптуватися в складних соціальних і професійних обставинах.

Мета й завдання особисто-орієнтованої й персоналізованої освіти полягає у реалізації різних інноваційних технологій, які припускають самостійну освітню діяльність студентів тих, що навчаються, а також організацію й оцінку навчання студентами, а також застосування отриманих ними різнорівневих завдань із можливістю вибору в процесі навчання, з погляду творчого підходу із застосуванням особисто значимих способів їх виконання. Необхідно також підкреслити і той факт, що при використанні даних підходів пред'являються високі вимоги до відбору змісту навчання й до його методичної організації. Особисто-орієнтована освіта включає наступні підходи: різнорівневий; індивідуальний; диференційований і суб'єктивно-особистісний.

Вважаємо за важливе зазначити ключові поняття й складові особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів. До них відносяться – особистість, суб'єкт, суб'єктивність, суб'єктивний досвід, індивідуальність, самовираження, стратегія пізнання, траєкторія розвитку особистості, що навчає стиль викладача (педагогічна підтримка) і пізнавальний стиль учнів (Я-концепція).

На основі особисто-орієнтованого підходу використовуються наступні педагогічні технології: особисто-орієнтоване навчання; технологія самостійно розвиваючого навчання; педагогіка співробітництва («проникаюча технологія»); гуманітарно-особистісна технологія; ігрові технології; технології розвиваючого навчання; проблемне навчання; технології диференціації за рівнем; технологія індивідуального навчання (індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, метод проектів); колективний спосіб навчання.

При персоналізованому навчанні використовують індивідуалізоване, міжіндивідуалізоване та метаіндивідуалізоване навчання. Під індивідуалізованим навчанням у вищій школі розуміють таке навчання, у процесі якого реалізується прагнення тих, яких навчають, і навчальних до виявлення, обліку й розвитку індивідуальних здатностей, схильностей, удосконалюванню індивідуального стилю мислення й самодіяльності. Індивідуалізоване навчання являє собою деяку частину персоналізованого навчання, оскільки персоналізація є реалізацією прагнення людини бути особистістю.

Під міжіндивідуалізованим навчанням розуміють навчання, у процесі якого реалізується прагнення людини до встановлення, розвитку, удосконалюванню й розширенню його зв'язків з навчальними й тими, яких навчають, що перетворюються в індивідуальності.

Метаіндивідуалізованим навчанням називають таке навчання, у процесі якого реалізується прагнення тих, яких навчають, і навчальних ідеально представитися своїми особливостями друг у другу, внести свій внесок у розвиток індивідуальності іншого, у розвиток суспільностей, що виникають у

але разом з тим базуватися на розумінні загальних законів суспільного розвитку, впевненості в необоротності соціального прогресу. Інакше кажучи, важливо знати не тільки джерела, минуле свого народу, але й усвідомити собі його місце та роль серед інших націй. «Любов до батьківщини повинна виходити з любові до людства, як окреме із загального ... Громадянин не повинен знищувати людини, ні людина громадянина».

Н.А.Добролюбов також був переконаний, що громадське життя це основна сфера, у якій задовольняються інтереси, розвивається й виховується особистість людини. Виховання повинне готувати активного борця за народне благо, що володіє волею, завзятістю, наполегливістю в досягненні мети, здатного якщо буде потреба на самопожертву, «громадянський героїзм».

Безумовно, ширий громадянин прагне трудитися на користь своєї країни й співвітчизників, але любов до своєї батьківщини не повинна уживатися з ворожістю до інших народностей. «Патріотизм живий, діяльний саме й відрізняється тим, що він виключає всяку міжнародну ворожнечу, і людина одушевлена таким патріотизмом, готова трудитися для всього людства, якщо тільки може бути йому корисна».

У сучасних підходах до питань громадянського виховання також чітко простежується тенденція до зіставлення національного й «інтернаціонального», як двох основних напрямків формування якостей, що становлять феномен громадянськості. Деякі вчені актуалізують національну спрямованість суспільно орієнтованих якостей громадянина. Зокрема, І.В.Метлик визначає громадянське виховання як цілеспрямований педагогічний процес прилучення молоді до історії й культури даного суспільства в минулому й сучасності, що має метою формування історичної свідомості й національної самосвідомості особистості, національно-культурній ідентичності. Н.Е. Мойсеюк вважає, що громадянське виховання спрямоване на глибоке усвідомлення своєї приналежності до держави, на формування почуття громадянського достоїнства, відповідальності, здатності рішуче відстоювати соціально-державні цілі в складних ситуаціях.

З іншого боку, багато вчених під громадянським вихованням розглядають не тільки виховання патріотизму, але й культури міжнаціональних відносин. Інакше кажучи, громадянське виховання повинне бути націлене на формування інтегративної якості особистості, однією зі складових якого є «гармонійний прояв патріотичних почуттів і культури міжнаціонального спілкування». При цьому громадянське виховання припускає формування громадянської свідомості, що виражає інтереси суспільства й особистості в вирішенні усереднені - і зовнішньополітичних проблем держави.

Нарешті, громадянське виховання спрямоване на виховання такої людини, що була би здатна вносити вклад процвітання не тільки своєї країни, алей почувати відповідальність за долю своєї планети, тобто бути «громадянином світу».

Важливість і актуальність громадянського виховання пов'язана з духовним вакуумом, що спостерігається в суспільстві, що заповнюють різні «екстремістські, радикальні організації націоналістичної, шовіністської й неонацистської користі». У зв'язку із цим необхідно виховувати повагу до

до себе, мужність, сміливість, прагнення до самовдосконалення, національної гідності, а також проявлятися у відношенні до людей, що вимагає виховання почуття колективізму, товариства, гуманності, чесності, правдивості [4, с.137].

До числа важливих суспільно орієнтованих якостей громадянина сучасні вчені також відносять духовність, ввічливість, повагу до закону, критичне мислення, здатність і бажання йти на переговори й прагнення компромісно вирішувати виникаючі конфлікти. Безумовно, якості, що визначають відносини особистості в соціумі, не є вичерпними у феномені громадянськості, адже сучасна людина живе не просто в суспільстві, а належить до певної держави, тому почуття національної самосвідомості, національного «я» повинно бути важливим компонентом громадянської свідомості. Зокрема, А. С. Остроухова, називаючи громадянськість необхідною «цінністю» сучасної молоді, відзначає, що громадянин повинен випробувати певні національні почуття, які сприяють його «ідентифікації зі своїм народом». Адже «зниження рівня патерналізму» часом супроводжується негативізмом стосовно держави», а це не сприяє зміцненню української державності.

Інакше кажучи, громадянин є не тільки вільна людина, яка готова відповідати за свої дії, яка має свої права та не ущемляє права інших, займає активну життєву позицію, але також людина, яка приймає активну участь у житті держави, думає про її майбутнє, захищає її інтереси, знає її історію та традиції, є патріотом і готов пожертвувати собою заради своєї батьківщини [1, с. 32]. Необхідно виховувати громадянина як активного діяльного носія національної самосвідомості, загальногромадянської культури, моральної й морально-правової волі, а також національної соборної духовності й толерантного єднання [5, с.3].

Критерієм громадянської зрілості є єдність слова й суспільно цінної справи. Громадянська вихованість припускає оволодіння політичною культурою: політичною грамотністю, здатністю переживання вищих громадянських почуттів, потребою прояву суспільної активності, прагненням до практичної участі в діяльності громадянського самоврядування, політичних подіях і компаніях. Окремим аспектом дослідження завдань громадянського виховання в структурі суспільно значимих якостей є вивчення закономірностей, що формують національну свідомість, з одного боку, і толерантне відношення до представників інших націй, з іншого.

Питання співвідношення національного й інтернаціонального (загальнолюдського) у завданнях громадянського виховання були предметом дослідження багатьох учених. Проблема толерантності, терпимості, любові до всього людства, а не тільки до представників своїх націй, розглядалася в працях багатьох вітчизняних педагогів-просвітителів. Вони призивали самовіддано любити свою батьківщину й свій народ, знати його історію і культуру, але разом з тим з повагою ставитися до представників інших національностей.

В.Г.Белінський, зокрема, вважав, що любов до батьківщини повинна бути діючою, ґрунтуватися на твердих, самостійно вироблених, вистражданих переконаннях, готовності покласти душу за свою батьківщину. Вона повинна ґрунтуватися на глибоких, міцних знаннях всіх стихій життя рідного народу,

процесі навчання.

Як ми вже відзначали, багато вчених досліджували й досліджують проблему особисто-орієнтованої взаємодії. Так, наприклад, И.С. Якиманская вважає, що всяке навчання та виховання по своїй суті є створення умов для розвитку особистості й, отже, воно є розвиваючим, індивідуально-орієнтованим. На її думку освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку вчення як суб'єктної діяльності. Для цього необхідно виділення одиниць навчання, їх опис, використання викладачем на уроці, в індивідуальній роботі (різні форми корекції, репетиторства) [3, с. 19].

Справедливим буде зазначити, що для індивідуальної роботи з кожним учнем з урахуванням його психологічних особливостей необхідно по-іншому будувати весь освітній процес. Засоби й методи навчання повинні вибиратися таким чином, щоб кожний студент мав можливість виявити себе й свою вибірковість до матеріалу, виду й формі досліджуваного предмета.

Особисто-орієнтований і персоналізований підходи розглядають особистість як індивід, а не як колективний суб'єкт.

Концепція особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів припускає, що організація всього процесу навчання повинна опиратися на особистість того, кого навчають, і враховувати його індивідуальні фізіологічні, психологічні, пізнавальні й вікові особливості, потреби, рівень підготовки й мотиви, а також орієнтацію на інтереси особистості. При цьому викладач буде виступати не тільки в якості предметника, але й психолога, що у свою чергу дозволить розкрити справжні можливості кожного окремого студента й відповідно до цього розробити індивідуальну стратегію розвитку, що допоможе підвищити ефективність освіти й зробити її більш цікавою та різноманітною. Викладачеві необхідно усвідомити, що при таких підходах до процесу навчання, пріоритетним є самостійне надбання й застосування студентами отриманих знань, а не засвоєння й відтворення готових знань. Спільні дискусії, міркування, дослідження мають більш істотне значення для розвитку особистості.

Особисто-орієнтований і персоналізований підходи в процесі навчання дозволяють викладачеві активізувати навчальний процес у групах з різною підготовкою студентів. До технологій, застосовуваних при особисто-орієнтованому і персоналізованому підходах, відносять наступні педагогічні новачки: метод проєктів, модульне навчання, технології різнорівневого навчання й колективної взаємоосвіти, а також навчання в співробітництві. Їх застосування є ефективним у процесі навчання в незалежності від предмета. Викладач при особисто-орієнтованому і персоналізованому підходах характеризується новими функціями: викладач як співрозмовник, дослідник, експерт, людина, що створює умови для навчання.

Особисто-орієнтованої і персоналізований підходи припускають, що процес навчання буде довірчим і відкритим, таким чином, діалог між студентом і викладачем повинен зводитися до взаємної зацікавленості та спільної роботи. Спільна робота допомагає виразити свою індивідуальність і досягти загальних цілей [3, с. 48]. Ефективним для студентів у рамках особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів є використання рольових

ігор. Таким чином, використовуючи технології особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів, враховуються можливості й інтереси студента, що дозволяє стимулювати його пізнавальні здатності й проявляти себе, а також збільшувати мотивацію навчання. Реалізація особисто-орієнтованого й персоналізованого підходів встановлює певні вимоги, як до рівня професіоналізму педагога, так і до його особистісних характеристик.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі проведеного дослідження можна зробити висновки, що єдність і взаємозумовленість зовнішнього контролю з боку викладача й самоконтролю кожного студента характеризує особисто-орієнтований і персоналізований підходи.

При реалізації контролюючо-оцінної діяльності викладача й студента, студентові надається можливість виступити суб'єктом даної діяльності, продемонструвати в ході перевірки індивідуальний рівень досягнень його суб'єктного досвіду, що сприяє його творчій самореалізації, що відображається в процесі контролюючої діяльності. Поточний контроль є найбільш вдалим видом контролю при реалізації моделей особисто-орієнтованого й персоналізованого контролю, тому що в порівнянні із проміжним і підсумковим видами контролю, поточний контроль має найменше стандартизовані цілі, завдання й форми. Висока частота поточної перевірки дає можливість найбільше повно реалізувати всі функції контролю студента, що є активним учасником дидактичного процесу. Зміна форм, способів, методів, режимів контролю, деталізація об'єктів контролю, кількісна і якісна оцінка, збільшення кількості контрольних завдань із множинністю варіантів відповідей і способів їх виконання сприяє його самовираженню.

Таким чином, застосування даних підходів у процесі навчання вплинуло на розвиток пізнавальної активності студентів за рахунок того, що студент отримує право вибору часу й місця виконання завдань. При цьому надавана свобода, веде до формування відповідальності за організацію й результат своєї діяльності, розвитку самопізнання й самооцінювання. Активна пізнавальна діяльність, позитивний настрій на роботу і яскраво виражений інтерес є показниками успішної роботи.

Резюме. В статті розглядається особисто-орієнтований та персоналізований підходи в процесі навчання у вищій школі, визначені проблеми реалізації вказаних підходів у процесі навчання, надано оцінку впровадження даних підходів у процес навчання студентів у вищій школі.

Ключові слова: особисто-орієнтований підхід, персоналізований підхід, пізнавальна діяльність.

Резюме. Статья посвящена рассмотрению личностно-ориентированного и персонализированного подходов в процессе обучения в высшей школе, указаны проблемы реализации данных подходов в процессе обучения, дана оценка внедрения данных подходов в процесс обучения студентов в высшей школе.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, персонализированный подход, познавательная деятельность.

Summary. The article is devoted to personally-oriented and personalized

виховання виступає необхідною умовою стабільності багатонаціонального суспільства та полікультурного простору, яким є Україна зокрема.

У зв'язку із цим особливу важливість набувають не тільки аспекти громадянського виховання, як моральна зрілість особистості, любов до Батьківщини, дотримання громадянських прав і обов'язків, почуття національної самосвідомості, але й віротерпимість, толерантність, соборність, культура міжнаціональних відносин. Адже все це сприяє усуненню міжнаціональної ворожості, запобіганню міжетнічних конфліктів і як наслідок соціальної напруженості у світі, і в окремо взятій державі зокрема.

Аналіз досліджень і публікацій. Значення громадянського виховання в структурі розвитку особистості розглядається в дослідженнях багатьох сучасних вчених. В їх працях визначені різні аспекти цього феномену: громадянське виховання як виховання інтегративної якості особистості (Г.Н. Філонов, І. І. Павлова, О. В. Алексєєва, Л. В. Кузнецова); громадянське виховання в умовах демократичного суспільства яке відновлюється (З. Я. Капустіна, О. В. Алексєєва, Н. В. Хазратова, Н. А. Савотіна, В. І. Лутовінов, З. Т. Гасанов); політичні та правові й соціальні та правові аспекти виховання громадянськості (С. І. Сеггейчик, А. С. Гаязов, В. А. М'ясніков, Є. В. Протас, М. С. Іванов). Громадянське виховання є предметом уваги з боку багатьох сучасних дослідників. Приймаючи у увагу різні підходи до характеристики громадянського виховання, ми рішили проаналізувати групу суспільно орієнтованих якостей особистості, визначити їх специфіку і роль у сучасному світі.

Мета даної статті: вивчити співвідношення національного та інтернаціонального в змісту завдань громадянського виховання. Мета вимовила наступні завдання: провести типологію якостей особистості, які формують феномен громадянськості на підставі сучасних педагогічних досліджень; актуалізувати групу суспільно орієнтованих громадянських якостей, виділити їх головні елементи, визначити їх особливості і роль у сучасно багатонаціональному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Роботи багатьох сучасних учених, присвячені питанням громадянського виховання як інтегративного феномена, спрямовані насамперед, на встановлення факторів, що визначають взаємовідносини громадянина й суспільства. Адже в умовах становлення громадянського суспільства, в основі якого лежить загальнонаціональна ідея рівних можливостей і соціальної справедливості для кожного правослухняного, морально вихованого громадянина – патріота, виникає необхідність гармонізувати відносини держави, суспільства й особистості, стабілізувати основи розвитку оновленого соціуму [5, с.3].

Громадянська позиція особистості виявляється відносно підлітків до суспільства в цілому, тобто громадянське виховання припускає формування сукупності почуттів: патріотизм, інтернаціоналізм, громадянська відповідальність і обов'язок, працьовитість, відношення до культурних і національних цінностей. Така інтегративна якість, як громадянськість, повинна також проявлятися у відношенні до самого себе, що передбачає наявність у індивіда таких рис, як простота й скромність, цілеспрямованість, вимогливість

фермерські господарства створювались шляхом об'єднання земельних наділів і капіталів двох чи кількох учасників для підприємницької діяльності у більш значних розмірах. Кожна форма господарювання мала свої переваги й недоліки, які у конкретних умовах проявлялися по-різному. Але очевидно, що найбільш доцільними залишались асоціативні форми підприємництва. Це підтвердилось у другій половині 90-х років, коли все більше фермерів прагнули до створення кооперативних об'єднань, та почали з'являтися фермерські асоціації – добровільні формування, засновані на принципах повного госпрозрахунку, самофінансування й самоврядування. Їхня успішна діяльність сприяла зміцненню соціально-економічних позицій фермерства в цілому.

Резюме. В статті аналізуються проблеми становлення та основні тенденції розвитку українських фермерських господарств у 90-х р. р. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. **Ключові слова:** фермерство, фермерські господарства, аграрне виробництво, кооперація, колективне господарство.

Резюме. В статье анализируются проблемы становления и основные тенденции развития украинских фермерских хозяйств в 90-х годах ХХ в. – нач. ХХІ в.

Summary. In the article the formation problems and main tendencies of farms development in Ukraine in 1990-s – at the beginning of 2000-s are analysed.

Література

1. Саблук П. Аграрна економіка і політика в Україні: підсумки минулого та погляд у майбутнє. Науково-популярні нариси у трьох томах. Т. 2. Аграрна економіка в умовах демократичного державотворення. – К., 2001. – С. 138, 140.
2. Таблиця складена на підставі статистичних щорічників: Сільське господарство України за 1997 рік. – К., 1998; Сільське господарство України за 2003 рік. – К., 2004; Україна у цифрах у 2004 році. Статистичний довідник. – К., 2005.
3. Саблук П. Вказана праця. – С. 140.
4. Сільське господарство України за 1997 рік. Статистичний щорічник – К., 1998 – С. 144; Україна у цифрах у 2004 році. Статистичний довідник. – К., 2005. – С. 96.
5. Сільський час. – 1999. – 6 серпня.
6. Завальнюк О.М., Рибак І.В. Вказана праця. – С. 250; Послання Президента України до Верховної Ради України “Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році” – К., 2004. – С. 324.
7. Нечитайло В.В. Розвиток фермерських господарств України на засадах приватної власності (1997–2002 рр.) // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Історичні науки. – Кам'янець-Подільський, 2003. – С. 186.
8. Саблук П. Вказана праця. – С. 138.
9. Нечитайло В.В. Вказана праця. – С.189.

Подано до редакції 14.05.08

УДК 37. 014.7

ОСОБЛИВОСТІ СПІВВІДНОШЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО І ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКОГО У ФЕНОМЕНІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Топоркова Юлія Олександрівна, асистент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського національного технічного університету

Постановка проблеми. У сучасному світі проблема громадянського виховання актуалізується як ніколи. Воно виступає одним з найважливіших факторів, що забезпечують розвиток особистості в сучасному соціумі. З іншого боку, у світі етнічних конфліктів які частішають і воєн, громадянське

approaches during the learning process at higher school. The problems of these approaches realization during the process of learning are indicated. The estimation of these approaches application during the process of learning at higher school is given.

Keywords: personally-oriented approach, personalized approach, cognitive activity.

Література

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания// Педагогика. - 2001. № 1. С. 17-24.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1996. - № 4. – С. 29-36.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь. Изд. 2. 2000г. – 96 с.

Подано до редакції 19.05.08

УДК 378.147

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

*Іванова Оксана Вікторівна, старший викладач
Херсонський факультет Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

Постановка проблеми. Потреба у розвитку пізнавальної активності студентів, виховання в них вимогливості до себе, бажання працювати творчо, постійно поповнювати і удосконалювати свої знання стимулює науковців і практиків до пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Самим життям доведено, що тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, стають справді міцним його здобутком. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування у них досвіду самостійної навчальної роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою організації самостійної роботи студентів займаються багато дослідників (Н.Гелашвілі, Л.Клименко, В.Кобзарьова, Г.Передрій, К.Плиско, О.Рогова, Д.Тетеріна та ін.). Вони розкривають сутність самостійної роботи, її види, форми, дидактичні й лінгводидактичні принципи, визначають роль, функції в загальній системі підготовки спеціалістів.

Науковці вважають, що система вищої освіти покликана не лише давати студентам певну систему знань, формувати в них професійні вміння та навички, розвивати творче мислення, але й озброювати методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності. Тому на даний момент самостійна робота вважається особливою формою навчальної діяльності суб'єкта, важливою складовою навчання, у процесі якої студенти оволодівають знаннями і вміннями, а також розвивають такі якості, як самостійність і активність.

Мета статті: аналіз ролі та місця самостійної роботи студентів у сучасних умовах навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійну роботу ми розглядаємо як важливий фактор засвоєння навчального матеріалу. Вона сприяє формуванню навичок вміти самостійно мислити та приймати рішення.

Одним із видів самостійної організації навчання є модульне навчання. Модульна технологія перебудовує навчальний процес на самостійне навчання (повністю або частково) за цільовою індивідуалізованою програмою. Навчальний модуль включає блок інформації, програму самостійної роботи студента та рекомендації викладача для її успішної реалізації. Модульна технологія забезпечує індивідуалізацію навчання: за змістом навчання, за темпом засвоєння, за рівнем самостійності, за методами і засобами навчання, за способами контролю і самоконтролю. Одним із видів самостійної організації навчання є модульне навчання [4, с.54].

Модульна система базується на діяльнісному принципі: лише за таких умов зміст свідомо засвоюється, коли він стає предметом активних дій студента, причому не епізодично, а систематично. Тому, розробляючи завдання, викладач орієнтує студентів на мету навчальної діяльності, мотивуючи її досягнення.

Згідно з модульним навчанням зміст його полягає в закінчених самостійних комплексах, засвоєння яких відбувається відповідно до поставленої мети. Мета містить не лише вказівки на обсяг змісту вивчуваного, але і на рівень його засвоєння. Змінюється форма спілкування викладача і студента. Воно здійснюється через модулі і реалізується в процесі індивідуального спілкування. Студент працює максимально самостійно, навчається самоплануванню, самоконтролю і самоорганізації.

Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не може працювати за такою формою навчання. Тому необхідно забезпечити не лише високий рівень професійних знань, умінь і навичок, але і сформувати творчу особистість спеціаліста, здатного до самовдосконалення і самоосвіти.

Навчити студентів самостійно опановувати знання – одне з важливих завдань сучасної вищої школи. Тому на заняттях необхідно створювати такі ситуації, які в подальшому майбутньому фахівцю доведеться розв'язувати у процесі самостійної роботи [1, с.38]. В умовах пошукової діяльності формується самостійність мислення, прагнення відкривати нові знання і способи оволодіння ними. Самостійна робота студентів необхідна не тільки для оволодіння дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, в учбовій, науковій, професійній діяльності, здібності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення.

У працях провідних вчених-методистів (О.Біляєв, С.Караман, І.Науменко, Л.Паламар, М.Пентилюк, К.Плиско) виокремлено принципи навчання, на яких слід будувати навчальний процес мовної освіти в умовах організованої самостійної роботи студентів: загальнодидактичні, специфічно-фахові та лінгводидактичні.

Процес самостійної роботи студентів починається з постановки навчальних завдань, врахування дидактичних вимог до них є обов'язковим. Дидактичні вимоги здатні викликати адекватні дії студентів – ті дії, які відповідають їхнім типологічним особливостям, бо саме пізнавальне завдання спонукає до дії. У процесі самостійної роботи, студент, спираючись на набуті знання, оволодіває новими знаннями, умінями, навичками.

справі заслугоували на увагу значно більше, ніж інші чинники.

На валових зборах і урожайності основних сільськогосподарських культур негативно позначалося недостатнє використання органічних і мінеральних добрив. Під врожай 2002 р. лише кожне сьоме фермерське господарство мало можливість вносити органічні, кожне четверте – міңдобрива, кожне десяте – засоби захисту рослин.(9) Внаслідок цього не забезпечувалося навіть просте відтворення родючості ґрунтів.

Через відсутність надійних державних стимулів і несприятливу кон'юнктуру ринку у фермерських господарствах тваринництво розвивалося значно слабше порівняно з рослинництвом. Частка виробленого фермерами м'яса (у забійній вазі) протягом 1995–2002 рр. збільшилася лише з 0,6% до 2,0%, молока – з 0,4% до 2,5%. Особливо невтішними були справи в молочному тваринництві. На початок 2003 р. фермери утримували 119,8 тис. голів ВРХ (2,9%), у тому числі 37,8 тис. корів (2,7% загальної кількості у всіх формах виробництва). Невеликим було і поголів'я свиней – 69,8 тис. голів. Стримувалася розв'язка справи відгодівлі і продажу молодняка ВРХ. Заходи держави щодо стимулювання виробництва м'яса у вітчизняних господарствах були малоефективними, поступово перевага віддавалася імпорту цієї продукції.

Процес розвитку фермерського господарства значною мірою стримувався через проблеми з матеріально-технічним забезпеченням, коли нерозвиненість ринку сільськогосподарської техніки й матеріалів ставила підприємця у залежність від громадських і державних господарств. Придбати необхідні знаряддя сільськогосподарської праці фермери могли, відповідно до чинного законодавства, лише через колективне чи державне сільськогосподарське підприємство. Але та техніка, що діставалася їм у вигляді списаних у колгоспах і радгоспах тракторів і комбайнів мало кого заохочувала до землеробської праці. Давалася визнаки і позиція деяких керівників сільгосппідприємств, які свідомо не бажали підтримувати фермерство, вбачали у ньому загрозу своїй особистій владі і монопольному становищу колективних господарств. Однак найбільш трагічні наслідки мало те, трудівники села втратили здатність працювати самостійно, наполегливо, ініціативно. Багатьох продовжувала влаштовувати традиційна колгоспно-радгоспна система, яка не вимагала інтенсивної праці, ризику і гарантувала хоч і низький, але стабільний заробіток. Практика доводила, що за нових економічних умов справжній успіх у діяльності на землі досягався не тоді, коли переслідувалася якась тимчасова вигода, а коли ведення господарства і сам соціальний статус селянина ставав сенсом життя.

Висновки. Український досвід, нагромаджений у сфері фермерської діяльності, демонстрував кілька типів фермерських колективів. Найбільш поширеними серед них були сімейні, міжсімейні (об'єднані) та малі кооперативи фермерських господарств. В останніх майно формувалося з часток усіх членів кооперативу, а керівництво здійснювалося виборними особами. У сімейних господарствах їхні керівники разом зі своїми сім'ями спрямовували всю діяльність, здійснюючи капітальні вкладення у виробництво і одержуючи доходи, в основному, від результатів власної праці. Міжсімейні

Україна	35 509	1117280	1039603	31	29
---------	--------	---------	---------	----	----

Найбільше фермерських господарств діяло у Миколаївській, Одеській, Дніпропетровській і Херсонській областях, а найменше – в Житомирській. Мало їх було на Рівненщині, Черкащині, Чернігівщині.

Якщо в 1991 р. в середньому на одне фермерське господарство припадало 18,9 га сільськогосподарських угідь і 14,6 га ріллі, то в 2003 р. – 72 і 67 га.(6) В 1997-2002 рр. збільшення площі сільськогосподарських угідь в їх користуванні зумовило зростання частки фермерської землі у загальній площі угідь окремих регіонів. Найвищий цей показник був у Кіровоградській області (14%). В окремих областях цей показник був значно вищий (у Луганській, Кіровоградській, Харківській, Житомирській він сягнув за 100 га). Найменші середні розміри сільгоспугідь мали фермери Закарпаття – по 7,2 га. В структурі земельної площі фермерських господарств знаходилась значна частина угідь, взятих в оренду – 52,8%, в тому числі 80,5% – земельних паїв. В Запорізькій, Дніпропетровській, Львівській, Рівненській областях цей показник перевищував 60% .(7)

Якщо площа сільськогосподарських угідь у користуванні фермерських господарств збільшилась за 1992–2002 рр. у 29,3 рази, то виробництво зерна – в 66,1, соняшнику – 89,5, цукрових буряків – 147,3, молока – 38,2, яєць – у 55,5 рази. Нижчими були темпи зростання виробництва картоплі, овочів, м'яса худоби та птиці.(8) Водночас частка фермерських господарств у валовій продукції всіх категорій господарств залишалась низькою, а рівень урожайності більшості сільськогосподарських культур був нижчий, порівняно з іншими категоріями господарств. Це пояснювалось низькою якістю виділених земель, обмеженістю фінансових можливостей у придбанні добрив, засобів захисту рослин, сортового насіння, нестачею технічних засобів для догляду за посівами та збирання врожаю. Крім того, чимало фермерів воліли не показувати у звітах про господарсько-фінансову діяльність весь валовий збір, боячись підвищення податкового тиску і обмежень у вільному розпорядженні вирощеною продукцією. Підтвердженням цього було те, що врожайність цукрових буряків у фермерських господарствах була вищою, ніж в інших категоріях господарств, хоч вирощувати їх набагато складніше, ніж, наприклад, зернові.

Виробничий процес у фермерських господарствах залишався нестабільним, зазнавав труднощів і спадів. До причин, які гальмували розвиток фермерства, слід також віднести і ту обставину, що селяни, які вибули з колективних господарств, становили серед фермерів лише 10%. Решта – це були міські жителі або особи, що раніше не займалися сільським господарством, мали брак виробничого досвіду. Інколи через відсутність належного контролю за використанням угідь траплялося так, що надані фермерам високопродуктивні землі не оброблялись і заростали бур'янами. Вітчизняне законодавство, визначаючи механізм передачі землі, не передбачило ніяких переваг для селянина – людини, що має досвід роботи в аграрному виробництві і постійно проживає на селі. Фактично трудівники села державою ставились в однакові умови з тими міськими жителями, які захопились ідеєю фермерства. Проте, як показало життя, досвід і знання у цій

Самостійна робота з виконання навчального завдання має складатися з трьох етапів[3, с.140]:

1. Підготовка студента до виконання завдання, теоретичне, психологічне, організаційно-методичне й матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи.

2. Безпосереднє виконання навчального завдання. На ефективність виконання завдання впливають наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність тих, хто його виконує.

3. Аналіз виконаного завдання – завершальний етап самостійної роботи. Студент оцінює (шляхом контролю, самоконтролю) якість і час виконання завдання, ефективність використаних методів і засобів у процесі роботи.

Викладачу ж слід безпосередньо чи опосередковано здійснювати постійне спостереження і корекцію перебігу навчального процесу для повноцінної організації самостійної роботи. Самостійна робота під керівництвом викладача передбачає: вироблення загальнонавчальних умінь і навичок, що зорієнтовані на розвиток у студентів умінь учитися; засвоєння теоретичних відомостей курсу української мови, формування наукових поглядів на мовні явища, вільне володіння мовою як засобом спілкування; формування професійних умінь і навичок через систему професійно зорієнтованих завдань. Ця система завдань сприяє формуванню загальнонавчальних, спеціальних та професійних знань, умінь і навичок, внаслідок впровадження якої студенти набувають самостійності – основної якості майбутніх спеціалістів. Викладач, у свою чергу, визначає програмні вимоги до вивчення матеріалу, орієнтує студентів на грамотне використання літератури; проводить консультації (як групові, так і індивідуальні), готує навчально-методичну літературу, рекомендації, пам'ятки тощо.

Самостійна робота сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей. Вона сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи, випробує його сили, перевіряє волю, дисциплінованість та наполегливість у досягненні кінцевого результату. Крім того, самостійна робота має виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність вмінь та навичок, але й як рису характеру, яка грає суттєву роль у структурі особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації. Самостійна робота студентів повинна систематично контролюватися викладачем.

При виконанні самостійних завдань студент має змогу краще використати свої інтелектуальні здібності. Вивчення, конспектування літературних джерел, використання довідників, словників сприяють глибокому осмисленню навчального матеріалу, виробляють у студентів цілеспрямованість у здобутті знань, самостійність мислення.

Існують певні вимоги щодо організації і методики самостійної роботи студентів [3, с.142-143]: 1) розвиток мотиваційної установки, де студент має виробити в собі внутрішню потребу в постійній самостійній роботі; 2) систематичність і безперервність для того, щоб не спричиняти втрати логічного зв'язку з раніше вивченим; 3) послідовність у роботі що означає чітку упорядкованість, черговість етапів виконання завдань; 4) правильне планування роботи, раціональне використання часу, які допоможуть

раціонально структурувати самостійну роботу та зосередитися на суттєвих питаннях; 5) використання відповідних методів, способів і прийомів роботи; 6) керівництво з боку викладача. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від частоти і глибини контролю.

Можна запропонувати такі види самостійних завдань для студентів транспортного профілю з англійської мови:

- контрольні питання, які пропонуються після самостійного опрацювання тексту:

What is engineering?

In general, engineering is a science that deals with design, construction and operation of structures, machines, engines and other devices. Engineer is a person who has received technical education and has a basic knowledge of other engineering fields, because most engineering problems are complex and interrelated. The term engineering is difficult to translate into Ukrainian because it has a lot of meanings. Most often it translated as: інженерна справа, техніка, машинобудування, будівництво. There exist the following main branches of engineering: civil engineering, highway engineering, transportation engineering, mechanical engineering, electrical engineering and many others.

Answer the questions:

1. Is engineering a science?
2. How can we translate the word "engineering"? What are the Ukrainian equivalents for this term?
3. What do highway engineers deal with?
4. What do transportation engineers deal with?
5. What do mechanical engineers deal with?
6. What knowledge is necessary for a mechanical engineer?
7. What knowledge is necessary for a transportation engineer?

- практичні вправи типу:

Допишіть речення, вибравши відповідні варіанти закінчення:

1. The cars are subjected to road tests in order...	a) to shorten the time between designing and manufacturing:
2. The car must have the following units....	b) to meet up-to date requirements:
3. The car must have the following qualities...	c) to work out new technological processes.
	a) high efficiency, long service life, driving safety and pleasant appearance:
	b) smooth acting clutch, silent gearbox, dependable brakes and steering system.

Після опрацювання теми „Умовні підрядні речення” можна здійснити підсумковий контроль:

1. Побудуйте речення, розташовуючи подані слова у правильному порядку.

1. Country, this, I, about, the, read, unemployment, in, have.
2. At, girl's, train, the, leaves, thirty, one.
3. Did, there, they, to, want, not, go.
4. Boring, what, a, film!
5. Vocabulary, copy, the, your, new, into, words.

2. Поставте дієслово в дужках у потрібній формі умовного способу.

1. It's very important that you this article. (to read)

2000	38 428	107
2001	41 599	110
2002	43042	112
2004	42533	98,3

Як бачимо, з 1994 р. кількість фермерських господарств зростала досить повільно, а протягом 1998 – 1999 рр. навіть скоротилася. Це зумовлювалося, насамперед, загальнооекономічною ситуацією в державі, особливо несприятливою для цієї форми господарювання, коли багато фермерів збанкрутіли. У 1994 р. така доля спіткала 1 900 підприємців: із кожних 100 господарств розпадалося 91. На 1996 р. кількість зареєстрованих фермерів була меншою від числа тих, які вже припинили свою діяльність.(3) На початку 2000-х років фермери, які гне могли самостійно здолати перешкоди, що стримували розвиток виробництва, об'єднувалися з ефективнішими господарськими товариствами. Міцніші ж господарства виявляли все більший інтерес до кооперації та трансформувалися у великі товарні господарства. В цілому за 1992 – 2004 рр. число господарств зросло майже у 22 рази.(4)

Існуючі фермерські господарства відрізнялися розмірами, видами діяльності, площею землекористування, числом працюючих тощо. Регіональні особливості розвитку фермерства в Україні можна побачити із наведеної нижче таблиці.

Регіональний розподіл та показники землекористування фермерських господарств у 1999 р.(5)

	Кількість зареєстрованих господарств	Площа землі у користуванні, га.		Припадає в середньому на одне господарство, га.	
		Сільгосп-угідь	У тому числі ріллі	Сільгосп-угідь	У тому числі ріллі
Автономна Республіка Крим	1342	29928	26724	22	20
Вінницька	805	22736	21400	28	27
Волинська	501	8011	7305	16	15
Дніпропетровська	2755	126542	123567	46	45
Донецька	2145	71047	64312	33	30
Житомирська	366	8248	7597	23	21
Закарпатська	1382	5937	5503	4	4
Запорізька	1784	94817	90255	53	51
Івано-Франківська	579	10699	9183	18	16
Київська	1126	29272	27702	26	25
Кіровоградська	1907	102488	99562	54	52
Луганська	1444	74970	65565	52	45
Львівська	1157	26121	22503	23	19
Миколаївська	4161	102386	96521	25	23
Одеська	4527	86781	79023	19	17
Полтавська	1428	55388	53151	39	37
Рівненська	433	10493	8738	24	20
Сумська	808	29237	27829	36	34
Тернопільська	703	16820	16343	24	23
Харківська	1096	46693	43373	43	40
Херсонська	2908	104901	93828	36	32
Хмельницька	562	18384	17283	33	31
Черкаська	550	15437	14172	28	26
Чернівецька	583	3473	2837	6	5
Чернігівська	457	16471	15327	36	34

ФЕРМЕРСЬКІ ГОСПОДАРСТВА В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ

Ігнатенко М.М., к.і.н., доц.

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. У процесі реформування організаційних основ аграрного виробництва особливе місце належало розвитку фермерських господарств. Шлях їхнього становлення був тернистим. Найбільш активно фермерські господарства створювались на початку 90-х років ХХст. В 1992 р. було зареєстровано 2 098 господарств, у 1993 р. їх налічувалось 14 681.(1) Труднощі розвитку пов'язувались з низкою факторів, зокрема відсутністю на той час закону про фермерство, відсутністю державного інвестування для його розвитку. Не було системи матеріально-технічного забезпечення і обслуговування господарств. Не завжди задовольнялись клопотання громадян про надання їм продуктивних земель для організації фермерських господарств. Багато хто, скуштувавши фермерського хліба, повертався назад у колективні господарства.

Аналіз останніх досліджень. До проблеми становлення та розвитку українських фермерських господарств зверталися Завальнюк О., Падалка С., Рибак І., Саблук С. Особливості розвитку фермерських господарств на засадах приватної власності досліджували Нечитайло В., Живора С.

Мета статті. Проаналізувати проблеми становлення та основні тенденції розвитку фермерських господарств України у 90-х. р. р. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.

Основний зміст статті. Нормативно-правові орієнтири розвитку фермерства були закладені у Законі України “Про селянське (фермерське) господарство” (1992 р.). Ним визнавалось фермерство як рівнозначна форма господарювання поряд із державною кооперативною та іншими сільськогосподарськими підприємствами і товариствами.

Тривалий час фермерство розглядалось як явище тимчасове: чергова кампанія, про яку невдовзі забудуть. Корисність фермерства бачилась виключно через призму протиставлення його ефективності збитковим колективним господарствам. Не було створено державної програми розвитку фермерства, яка б давала відповідь на основні питання його функціонування. Більш сприятливі умови розвитку цих господарств створилися тільки після завершення реорганізації КСП. Адже члени КСП одержували право виходу зі своїми земельними паями для самостійного господарювання, а також могли збільшувати розміри землекористування за рахунок оренди. Динаміка чисельності фермерських господарств була такою.

Кількість та темпи зростання числа фермерських (селянських) господарств в Україні(2)

Роки	Кількість	Темпи росту чисельності (у % до попереднього року)
1992	2 098	100
1993	14 681	700
1994	27 739	149
1995	31 983	115
1996	34 778	108
1997	35 393	101
1998	36 000	101,7
1999	35 509	98,6

2. The tutor suggests that everybody part in the competition.
(to take)

3. I took a taxi lest I the train. (to miss)

4. It is desirable that you your own dictionaries. (to bring)

5. He called his sister so that she about his departure. (to know)

3. Висловіть дію, яка б могла відбутися за певних обставин, використовуючи дієслово в дужках у відповідній формі умовного способу.

1. I skating, but the ice is still very thin on the river. (to go)

2. We a letter, but we didn't know your address. (to send)

3. I this water-melon, but it is unripe. (to eat)

4. We here, but these seats are occupied. (to sit)

5. I you at the station, but you didn't send me a telegram. (to meet)

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, оптимальними умовами організації самостійної роботи студентів є психологічна їх підготовленість, уміння працювати з науково-методичною літературою та, використовуючи власний практичний навчальний досвід, творчо застосовувати його при розв'язанні різних комунікативних завдань. Запропонована система контролю та самоконтролю, що дозволяє перевірити ефективність самостійного набуття знань, умінь і навичок студентів.

Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, можуть бути спрямовані на пошук ефективних умов наукової організації самостійної роботи студентів вищого закладу освіти у контексті Болонського процесу.

Резюме. Стаття містить аналіз ролі та місця самостійної роботи студентів у сучасних умовах навчального процесу. Виокремлено принципи навчання, на яких слід будувати навчання в умовах організованої самостійної роботи студентів. Розкрито три основні етапи самостійної роботи студентів. Запропоновано декілька видів завдань для самостійної роботи, що дозволяють здійснювати контроль над вивченим матеріалом. **Ключові слова:** самостійна робота, навчальний процес, контроль вивченого матеріалу.

Резюме. Статья содержит анализ роли и места самостоятельной работы студентов в современных условиях учебного процесса. Выделены принципы обучения, на которых следует строить обучение в условиях организованной самостоятельной работы студентов. Раскрыто три основных этапа самостоятельной работы. Предложено несколько видов заданий для самостоятельной работы, позволяющие совершать контроль над изученным материалом. **Ключевые слова:** самостоятельная работа, учебный процесс, контроль выученного материала.

Summary. The article is devoted to the analyses of role and place of students' individual work in modern conditions of educational process. It is detailed the principles of education which should be the basis of building teaching process in conditions of organized individual work of students. It is shown three main stages of students' individual work. It is proposed several types of tasks for the individual work which may control studied material. **Keywords:** individual work, educational process, the control of learned material.

Література

1. Лобода Т.М. Самостійність у навчанні – це актуально // Дивослово. – 1998. - № 9. – С.37-39.
2. Талызина Н.Ф. Технология обучения и её место в педагогической теории // Современная высшая школа. – 1977. - №1. – С.95.
3. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень: Конспект лекцій: Посібник для студентів. –К.: Академвидав, 2004. -208 с.
4. Шайдур І. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів // Рідна школа. – 2000. - №1. – С.54-55.

Подано до редакції 16.05.08

УДК 378.147.111

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Котова Анна Володимирівна, аспірант

Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

Постановка проблеми. Як зазначається у провідних державних нормативних документах у галузі вищої освіти, метою вищих навчальних закладів є забезпечення всебічного розвитку студентів, створення умов для розкриття їх творчих можливостей та проявлення індивідуальності.

Цьому значною мірою сприяє ефективна самостійна робота, яка дозволяє студентам закріплювати отримані знання та застосувати їх на практиці, приймаючи рішення без сторонньої допомоги. Але без чіткого контролю з боку викладача та самоконтролю складно досягти бажаного результату.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що питанням контролю самостійної роботи студентів у другій половині ХХ століття приділялася велика увага (Н. Вітківська, І. Дорно, С. Кравченко, І. Мацуй, С. Перуанський, Н. Ржецький, І. Салістра, Г. Семанів, Е. Сірий, В. Ужик та інші). Переважно науковці звертали увагу на такі питання стосовно контролю, як якість знань студентів, їх успішність у навчанні, місце тестування у контролі знань. Зазначені науковці зробили вагомий внесок у розробку контрольної роботи студентів. Утім для можливості підвищення контролю самостійної роботи сучасних студентів доцільно узагальнити накопичений досвід у вищих навчальних закладах, щоб потім творчо використовувати його на практиці.

Мета даної статті – проаналізувати й узагальнити педагогічний досвід провідних педагогів другої половини ХХ століття щодо організації контролю самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Здійснення контролю самостійної роботи студентів з будь-якої дисципліни є важливою ланкою у процесі організації навчання, тому що він передбачає перевірку та оцінювання результатів самостійної праці студентів, дозволяючи отримати інформацію про навчальні досягнення кожного студента. Науковці зазначають, що чим більше місця і ролі відводиться самостійній роботі студентів, тим „більш дієвим і різнобічним повинен бути контроль як основна форма, за допомогою якої викладачі можуть стежити за характером і успішністю роботи студентів, щоб належним чином коригувати і спрямовувати її” [3, с. 69].

Контроль насамперед виконує діагностичні функції, які передбачають отримання інформації про хід і результати самостійної роботи кожного студента. У науковій літературі виділяються такі види контролю: попередній контроль, під час якого виявляють ступінь підготовки студентів до самостійної

Большую сложность представляет анализ современной социальной структуры крымскотатарской общины, т.к. ее слои и группы находятся в стадии формирования. Рост числа религиозных организаций, количество восстановленных и строящихся мечетей, печатных органов и учебных заведений, число увлеченных идеями национального и религиозного возрождения, служителей культа, паломников, совершающих хадж, - все это свидетельствует о том, что национальное возрождение крымских татар во многом связано с обращением к исламским традициям. Следует отметить некоторые черты, приобретенные крымскотатарским этносом в период депортации: укрепилось самовосприятие народа как единой нации; повысился общеобразовательный уровень народа; религиозные верования соединялись с национальными обычаями и традициями. Духовной основой мировоззрения крымских татар стала любовь к Родине и желание возвратиться в Крым; изменилась профессиональная ориентация крымских татар в сфере производства: они стали урбанизированной нацией. Однако затормозилось развитие языка и литературы крымских татар [3, с. 112-115].

Таким образом, религия является неотъемлемой составляющей народного воспитания и ориентирована на формирование национального самосознания, психологии, менталитета и национальной гордости – обязательных компонентов духовно развитой личности. В Крыму в конце ХХ начале ХХІ столетия наблюдается прямая закономерность: чем глубже молодежь вникает в сокровищницу материальной и духовной культуры народов Крыма, крымской истории, осмысливает наивысшие достижения своего народа и народов, проживающих рядом, тем глубже патриотические чувства и гражданское взаимопонимание, что обеспечивает мирное сосуществование всех этносов Крыма.

Резюме. В статье проанализированы особенности структуры религиозной деятельности мусульман.

Резюме. У статті проаналізовано особливості структури релігійної діяльності мусульман.

Література

1. Алядинова Л. Избран новый муфтий Крыма. - // Голос Крыма. - № 50. – 10.12.1999 г.
2. Антее П. Ислам в современном мире: (Ганноверский Университет, ФРГ) // Ислам в Евразии. - М., 2001. - С.65.
3. Вяткин А.Р. Кульпин С.Э. Миронова Л.Н. и др. Крымские татары: проблемы репатриации. – М., 1997.
4. Ионова А.И. Ислам Юго-Восточной Азии: проблемы современной идейной эволюции.- М., 1981;
5. Керимов Г.М. Учение ислама о государстве и политике. - М., 1986;
6. Керимов Г.М. Шариат и его сущность. -М., 1978. - С. 4.
7. Керимов Г.М. Шариат: запретное и дозволенное //Диспут. -1992.- №2.- С. 206-208.
8. Кирабаев Н. С. Ислам в контексте мировой цивилизации /Современный ислам. - М.,
9. Климович Л.И. Книга о Коране, его происхождении и мифологии. - М.,
10. Курайши Х.Х. Тематическая систематизация стихов Корана. Гл.8: Коран о джихаде. - Нальчик, 2003.- С. 135.
11. Саидбаев Т. С. Ислам и общество. - М., 1984. – 122 с.
12. Соловьев В. Магомет; его жизнь и религиозное учение. - СПб., 1992. - С. 24.
13. Филипп А. А. Законы жизни мусульман. Эволюция фикха. - М., 2002. – 195 с.
14. Шарипова Р.М. Концепция национального просвещения в мусульманских странах: соотношение ислама и секуляризации. -М., 1991.

Подано до редакції 16.05.08

организаций, имевших иное, часто противоречащее национальной политике крымских татар, видение процесса возрождения ислама.

Во главе мусульман Крыма стоит выборный муфтий. Муфтий назначает имамов и муэдзинов региональных мечетей. По данным миграционных служб СМ АРК, из проживающих в Крыму 250 тыс. крымских татар 95% считают себя мусульманами. Большинство из них воспринимает религию на семейно-бытовом уровне как традицию. Постепенно восстанавливаются и строятся новые культовые здания. По последним данным, обеспеченность ими мусульман Крыма составляет 42%. За весь период процесса возрождения ислама в Крыму здесь введены в действие 124 мечети, 60 из них – это новые мечети, остальные 64 представлены отреставрированными старыми мечетями и приспособленными помещениями.

На начальном этапе процесса возрождения ислама в Крыму культовые здания сооружались в основном на средства турецкой стороны, активное сотрудничество по этому направлению с которой продолжалось до 1998 года. С 1995 по 1998 года практически ежегодно на средства Турции в действие вводилось по три новых мечети. Всего за весь период с начала процесса возрождения ислама в Крыму турецкой стороной построено 16 мечетей. Преимущественно все они расположены в Симферопольском, Бахчисарайском и Кировском районах.

С 1997 года к процессу постройки мечетей подключилась и арабская сторона. Благотворительные организации, спонсируемые из ряда стран Персидского залива, построили в Крыму 29 мечетей. Особенно интенсивным оказалось сотрудничество с ними в 2002–2003 годах, когда было введено в действие сразу 17 мечетей. Треть всех построенных Саудовской Аравией мечетей расположены в Симферопольском районе, остальные преимущественно в Джанкойском, Белогорском, Сакском районах полуострова. С 1997 года было налажено сотрудничество ДУМК с Объединенными Арабскими Эмиратами, построившими в Крыму 8 мечетей, которые располагаются в Кировском, Белогорском и других районах. Кроме того 6 мечетей построены на частные пожертвования отдельных граждан (крымских татар), проживающих в США, ФРГ и на территории Украины.

Обучение основам арабского языка и исламской веры проводится в воскресных школах турецкими миссионерами. В Крыму открыты 2 медресе – в Симферополе и Джанкое. ДУМК помогает организации мусульманских начальных школ, восстановлению и строительству мечетей, проводит благотворительные акции, направленные на возрождение духовных традиций и культуры, а также устанавливает связи мусульманских общин с зарубежными исламскими центрами. В исламском вероучении провозглашается равенство всех мусульман в религиозной жизни независимо от национальности. С этим связан демократизм мусульманских общин. Как правило, имамов в них избирают, руководствуясь не социальным статусом или национальным признаком, а их авторитетом у верующих. Главной задачей Муфтията является объединение и сохранение единства мусульман Крыма. Большое внимание уделяется обучению молодежи чтению Корана и изучению религиозных книг, возвращению в быт крымских татар народных традиций и обычаев [1, с. 2].

роботи, їх вміння працювати з навчальними завданнями, засобами навчання (підручниками, словниками, таблицями і т. ін); поточний контроль, який відображає уміння студентів виконувати різноманітні види самостійної роботи; тематичний контроль, мета якого виявити ступінь засвоєння матеріалу з окремої теми; періодичний контроль, який дозволяє оцінити знання студентів за визначений період часу; підсумковий контроль, який проводиться на кінцевій стадії навчання; контроль остаточних знань та умінь, який проводиться через деякий час після вивчення дисципліни [2].

Під час здійснення контролю необхідно керуватися такими критеріями, як правильність відповідей, повнота розкриття матеріалу, що вивчається, самостійність та творчий підхід до виконання завдання. Причому важливо враховувати думку В. Беспалько про те, що існують різні рівні засвоєння знань, які можна проконтролювати за допомогою тих чи інших форм контролю, а саме: рівень розуміння; рівень пізнання; рівень репродуктивної дії; рівень продуктивної дії; рівень творчої дії.

Так, на першому рівні суб'єкти навчання здатні сприймати нову інформацію на основі попереднього досвіду. На другому рівні особи, що навчаються, здатні лише узнавати різноманітні об'єкти та явища в ряду подібних об'єктів та явищ. На рівні репродуктивної дії студент вміє відтворювати та аналізувати інформацію, тоді як на рівні продуктивної дії суб'єкти навчання вже можуть вирішувати завдання в рамках знань, які вони отримали у процесі навчання. Рівень творчої дії характеризується тим, що суб'єкт навчання може застосовувати отримані знання за межами раніше вивченого матеріалу [1].

Під час здійснення контролю треба використовувати різноманітні форми контролю. Так, наприклад, на етапі перевірки знань на рівні розуміння та умінь доцільно застосовувати стандартизовані форми контролю, наприклад тести. Це дозволяє скоротити час на опитування, об'єктивно оцінити знання та виявити ефективність роботи кожного студента, виявити труднощі, які виникли при вивченні матеріалу. До того ж, це спрощує процедуру контролю. Але, на думку науковця, перевірка творчого підходу до завдання, логіки мислення студентів та їх загального кругозору потребує традиційних способів перевірки: письмених контрольних робіт, усного опитування та т. ін. [8]

Зупинимося більш детально на основних формах контролю самостійної роботи, до яких відносяться тестові завдання, контрольні роботи, усне опитування тощо. Р. Дмитренко та Т. Капела виділяють два основних види тестових завдань: відкриті та закриті. У відкритих тестових завданнях після кожного питання залишається місце для відповіді студентів (слово, закінчення, цифра та т. ін.). У закритому тестовому завданні після питання подається декілька варіантів відповідей, серед яких студент обирає правильну. Автори підкреслюють, що збільшення кількості завдань у закритих тестах до 50 та наявність 4-5 варіантів у відповідях виключають угадування студентом відповіді та вважають, що такий вид тестових робіт є досить ефективною формою контролю самостійної роботи студентів. Слід зазначити, що тестовий контроль знань є досить об'єктивним, економить час викладача під час перевірки, дає змогу індивідуалізувати процес навчання та прогнозувати темпи

та результативність кожного студента.

Утім тести не зовсім підходять для контролю виконання завдань творчого характеру. Тому науковці зазначають, що тестування доцільно доповнювати іншими формами контролю. Так, під час підсумкового контролю слід проводити письмові роботи, які дозволяють отримувати більш повну картину досягнутих результатів. Для отримання об'єктивної оцінки контрольних робіт науковці пропонують: розбити контрольну роботу на елементи по кількості завдань; кожне завдання оцінювати визначеною кількістю балів (залежно від складності завдання); визначити загальну кількість балів за контрольну роботу; визначити коефіцієнт засвоєння, тобто відношення кількості отриманих балів відповідно загальній кількості балів [7].

Усні опитування рекомендується проводити після викладення нового матеріалу. На думку науковців, воно спрямоване на те, щоб з'ясувати наскільки успішно студенти засвоїли новий матеріал і чи потрібні додаткові роз'яснення з теми або окремих питань. До того ж усні опитування дозволяють викладачу оцінити творчий підхід до отриманих знань та логіку мислення студентів [7].

Утім деякі науковці (Ф. Нерода та Н. Ржецький) наголошують на необхідності розширення функцій контролю, а не зводити його тільки до оцінювання знань студентів. Це значно звужує можливості контролю й не охоплює сутності вимог до підготовки студентів. Науковці вважають, що особливу увагу у процесі контролю треба приділяти самостійній роботі студентів.

Головним недоліком контролю є його епізодичність. Тому одним із основних засобів керування самостійною роботою є самоконтроль студентів. Самоконтроль виступає як одна з форм проявлення таких рис особистості, як самостійність, ретельність, цілеспрямованість у здобутті знань. Тому самоконтроль виконує не тільки контролюючу функцію, але й навчальну, розвивальну та організуючу функції.

Н. Калашник та В. Вертегел виділяють наступні компоненти самоконтролю: мотиваційний, процесуальний і вольовий. Мотиваційний компонент ґрунтується на бажанні студентів оволодіти новими, більш об'ємними знаннями відносно тих, що в них вже є. Під процесуальним компонентом самоконтролю науковці розуміють оволодіння системою базових знань і способів навчально-пізнавальної діяльності. Під вольовим компонентом мається на увазі готовність до здійснення вольового зусилля для подолання труднощів в пізнавальній діяльності [3].

Висновки. Самостійна робота студентів вимагає чітко продуманого організаційно-методичного супроводу з боку викладача. Функція контролю має особливе значення, тому що саме вона дозволяє робити висновки щодо ефективності роботи студентів. Контроль має здійснюватися послідовно, ретельно, а головне своєчасно.

Резюме. У даній роботі визначено наукові підходи щодо контролю самостійної роботи студентів. Виділено основні види контролю самостійної роботи. Визначено рівні засвоєння знань та проаналізовано відповідні форми контролю. Проаналізовано роль самоконтролю в пізнавальній діяльності

выглядит следующим образом: Симферопольский район – 22,8% от общего числа общин в Крыму, Бахчисарайский – 12,5%, Джанкойский – 8,2%, Белогорский – 7%, Сакский – 6,4%, Красногвардейский – 5,8%, Кировский, Ленинский и Первомайский – по 4%, Советский – 3,6%, Судак, Алушта, Ялта и Черноморский район – по 3,3%, Раздольненский и Нижнегорский – 1,8%, Евпатория и Красноперекопский район – 1,5%, Севастополь – 1,2%, Феодосия – 0,9%, Керчь и Армянск – по 0,3%.

В среднем по Крыму одна община приходится примерно на 802 человека. Однако в различных регионах Крыма этот показатель неодинаков и зависит от различной степени активности самих мусульманских сообществ на местах. К примеру, в Симферопольском районе одна община приходится на 715 человек. В Кировском районе – на 1407 человек. В то же время в Ялтинском и Алуштинском районах, где проживает относительно немногочисленная крымскотатарская община, одна община приходится соответственно на 158 и 245 человек.

Как правило, мусульманская община сегодня – это устойчивое объединение людей, насчитывающее 15–50 человек, сгруппировавшихся вокруг ее организационного ядра – имама и председателя. Общины существуют практически в каждом населенном пункте с компактным мусульманским населением, где имам и председатель выполняют функции главных духовных авторитетов, руководя проведением традиционных исламских ритуалов (намаз, нишан, дженазе, сунет и др.)

Процесс создания мусульманских общин в Крыму протекает довольно динамично. Начавшись с конца 1980-х годов, он достиг своего кульминационного развития в 1995 г., когда было зарегистрировано сразу 44 общины. Последовавшее затем некоторое замедление этого процесса продолжалось до 1999 г., когда последовала новая волна массового создания общин. Период массового создания общин, достигший своего пика в 1995 году, приходится на время занятия должности муфтия Сеитджалилем Ибрагимовым (1991–95). Некое торможение роста мусульманских общин совпадает со временем муфтия Нури Мустафаева (1995–99). Новый всплеск активности наступает с избранием муфтием Крыма Эмирали Аблаева (1999). Очевидно, степень активности деятельности муфтия также откладывает свой отпечаток на протекание данных процессов. В среднем ежегодно создается 25 новых мусульманских общин.

Число общин, созданных в течение последних трех лет, увеличивается в основном за счет регистрации общин, носящих автономный характер. Подавляющее большинство их расположено в Симферопольском районе. Автономные общины объединили мусульман не согласных с политикой ДУМК в отношении направления развития ислама в Крыму. Если ДУМК стоит на позициях поддержки традиционного для Крыма ислама, опираясь при этом на помощь миссионеров из Турции, то представители автономных общин находят под влиянием в основном миссионеров из арабских стран, проповедующих идеи „чистого ислама“. Автономные общины возникли как реакция на целенаправленную политику Муфтията, который всячески противодействовал функционированию на полуострове ряда „проарабских“

не означает ни «войны», ни «священной войны», а переводится как «усилие» («духовное усилие», «напряжение») [2, с 65]. Изначально оно может быть никак не связано с военными действиями, а соответствовать, наоборот, тому духовному усилию и напряжению, которое требуется от человека, вставшего на путь к Богу через молитву, пост и т.п.

Джихад истолковывается двояко: «великим джихадом» именуется борьба верующего за искоренение зла в самом себе, за самоусовершенствование и саморазвитие. «Малым джихадом» называется то, что традиционно определяют «священной войной» во имя веры, во имя защиты и распространения ислама. Никакое общество не может считаться цивилизованным, если такие ценности, как уважение к человеческой жизни, чести и собственности, не рассматриваются в качестве «священных и нерушимых». Военный Джихад объявляется только в том случае, если: существует необходимость защиты веры; необходимость освобождения от тирании. Джихад не включает в себя: агрессивные и амбициозные войны; пограничные столкновения, межнациональную рознь и клановые неурядицы; любые попытки колонизации и эксплуатации; насильственное склонение людей к принятию веры [10, с.135].

Исламская система социально-нормативного регулирования заключается в том, что определенная социальная заинтересованность в духовно-нравственном содержании отдельного мусульманина внешне проявляется как интересы всей общины «правоверных» (мусульманской общины) и ислама в целом. В результате ее функционирования складывается определенный порядок общественных отношений, устойчивые формы личных связей и образцы индивидуального поведения мусульман - то, что принято именовать «исламским образом жизни».

Как результат естественной эволюции массового сознания рассматривается религиозное возрождение на современном этапе. Ретроспективный взгляд на историю религиозных верований показывает, что крымские татары сумели сохранить свои религиозные традиции, не прибегая к религиозному фанатизму, сохраняя при этом религиозную веротерпимость. По мнению исследователей для верующих мусульман Крыма характерен с одной стороны упрощенный подход к исполнению обрядов, с другой - соблюдение всех предписаний по Корану.

В условиях свободы вероисповедания постсоветского периода ислам в Украине, как и всюду в СНГ, находится на подъеме. В Крыму идет формирование мусульманских религиозных общин: к августу 2003 года на полуострове зарегистрировано 329 мусульманских общин. Большая часть из них – 296 – действовала под руководством ДУМК (Духовного управления мусульман Крыма было учреждено в 1991 г.). Одна община – подконтрольна ДУМУ (Духовному управлению мусульман Украины). Более 30 общин зарегистрированы автономно от каких-либо существующих духовных управлений, но намерены в будущем составить ядро нового исламского объединения. Наибольшее количество общин располагается в Симферопольском районе – 75, наименьшее – в Керчи и Армянске – всего по 1. В процентном соотношении рассредоточение мусульманской религиозной сети

студентів. **Ключові слова.** Контроль, самоконтроль, форми контролю, види контролю.

Резюме. В данной работе определены научные подходы к контролю самостоятельной работы студентов. Выделены основные виды контроля самостоятельной работы. Определены уровни усвоения знаний и проанализированы соответствующие формы контроля. Проанализирована роль самоконтроля в познавательной деятельности студентов. **Ключевые слова.** Контроль, самоконтроль, формы контроля, виды контроля.

Summary. Scientific approaches of students independent work control are considered in this article. Main aspects of students' independent work control are emphasized. Levels of knowledge learning are defined and corresponding forms of control are analysed. Role of self-control is analysed. **Keywords.** Control, self-control, forms of control, aspects of control.

Література

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 168 с.
2. Дмитренко Р.И., Капелла Т.П. Некоторые формы контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Интенсификация учебного процесса и самостоятельная работа студентов: тезисы докладов научно-практической конференции преподавателей и студентов. – 1988. – С. 113-114.
3. Калашник Н.Г., Вертегел В.Л. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання: Навчально-методичний посібник з питань формування естетичних смаків студентської молоді навчально-виховному процесі. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. – 326 с.
4. Жиневич Н.И., Ткаченко О. Организация внеаудиторной самостоятельной работы первокурсника // Педагогика высшей школы. Вып. 3 – Республиканские межведомственные сборники. – Минск: издательство «Вышэйная школа», 1978. – С. 55-59.
5. Нерода Ф.А. Из опыта организации самостоятельной работы студентов // Советская педагогика. – 1975. – № 7. – С. 88-94.
6. Ржецкий Н.Н. О надежности контроля с подтверждением и без подтверждения знаний // Вопросы психологии. – 1968. – № 2 – С. 100 – 104.
7. Ужик В.А. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов (на материале изучения иностранных языков студентами первых курсов неязыковых вузов): диссер... канд. пед. наук 13.00.01 / Харьковский государственный университет им. А. М. Горького – Харьков, 1980. – 192 с.
8. Хесин А. М. Информационный минимум и критерии оценки знаний // Проблемы высшей школы. – 1974. – Вып. 19 – с. 23-26

Подано до редакції 08.07.08

УДК 371.134

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖЕВОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

**Крайнова Любов Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Слов'янський державний педагогічний університет**

**Павлов Леонід Вікторович, кандидат технічних наук, доцент
Донбаська державна машинобудівна академія**

Постановка проблеми. Підготовка кваліфікованих кадрів є однією з найсерйозніших проблем, що потребує особливої уваги сучасної вітчизняної освіти. Довгий час діяльність педагогічної вищої школи була зорієнтована на професійну підготовку спеціаліста у певній предметній галузі навчання та виховання. Але така модель не відповідала повною мірою змісту та спрямованості педагогічної діяльності, важливим завданням якої є розвиток

особистості дитини.

Для подальшого розгортання практики особистісно орієнтованої освіти необхідна підготовка не тільки професійно компетентного педагога, але й особистості, яка здатна до самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності. Суб'єктність людини за своєю сутністю пов'язана зі здатністю індивіда свою власну життєдіяльність робити предметом практичного перетворення [3]. Основою суб'єктності, на наш погляд, є установка на буття у педагогічній професії, тобто установка на професійну позицію. Проблема формування особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності, психологічні механізми розвитку та саморозвитку особистості цікавили багатьох вчених (Л.Виготський, Б.Ананьев, В.Сластьонін, І.Бех. С.Бондаревська, В.Сериков, В.Слободчиков, Г.Беленька та ін.).

Основоположим у цьому сенсі є положення Б.Ананьева “про резерви та ресурси самого людського розвитку”, можливості самовиховання, самонавчання, самовдосконалення людини. За твердженням вченого, вищою інтеграцією суб'єктних властивостей є творчість, а найбільш узагальненими ефектами (потенціалами) особистості – здібності та талант[1]. Таким чином, суб'єктні властивості особистості, здібності та талант є складовими творчого та професійного потенціалу. При цьому суб'єктний потенціал особистості реалізується в суб'єктній позиції, що розуміється як системне відношення внутрішніх елементів суб'єкта у відповідності до зовнішніх умов його життєдіяльності, відзначається відповідністю цілей, мотивів та способів дій суб'єкта педагогічним вимогам, підпорядкуванням завданням особистісного самовдосконалення [2].

У загальному вигляді суб'єктну позицію студента як майбутнього вихователя можна визначити як позицію особистісного та професійного саморозвитку. Важливою умовою розвитку суб'єктної позиції студента виступає відповідність та узгодженість зовнішніх педагогічних впливів з його внутрішньоособистісним потенціалом, “внутрішніми умовами”. На нашу думку, такої узгодженості можна досягти через увагу до такого елементу педагогічної культури як іміджева культура. Наявність установки “працювати над власним іміджем” для сучасного студента є характерною. Необхідне відповідне спрямування зусиль та озброєння інструментарієм роботи над собою.

Метою даної статті є вивчення особливостей розвитку іміджевої культури майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Дослідники вказують, що суб'єктність особистості студента – це, перш за все, осмислення цілої низки рефлексивних питань: що від мене вимагають і що я повинен робити; навіщо я повинен це робити, і наскільки це відповідає моїм життєвим та професійним перспективам; як я повинен діяти у стратегічному та тактичному напрямках, щоб досягти мети. Дуже важливо спрямувати рефлексію у напрямку роздумів про відповідність надбань і потенціалів власної особистості можливостям якісно здійснювати професійну діяльність, про відповідність власного образу очікуванням дітей, їхніх батьків, керівників освітніх установ та відділів освіти, де мають працювати нинішні студенти, про власний імідж.

Суб'єктна позиція виражає спосіб самореалізації та саморозвитку

как очищение души после греха и правонарушения и Тахара внешняя, как физическое очищение тела, одежды, жилища и т.д. Духовная Тахара достигается покаянием - «Тауба» и благочестивой жизнью. Например, «закят» - налог в пользу нуждающихся, служит очищению. Внешняя Тахара предусматривает полное омовение - «Гусл» - после осквернения, болезни, дороги, тюрьмы, а также перед бракосочетанием, постом и другими важными событиями; второе малое омовение перед молитвой - «Буду» - после обычных физиологических акций. Все просто и четко. Буду представляет собой акт очищения, определяя переход от обычного состояния к молитвенному, подготавливает человека к общению с Богом. Омовение проводится в определенной последовательности. При этом человек отрешается от обычной суетности, повышает свой тонус и настраивается на возвышенный лад общения с Богом [5, с.18].

Следующим элементом религиозной деятельности является религиозный налог («закят» - 2,5% от годового дохода). Он не является государственным налогом, это полностью зависит от совести «правоверного». Мотивацией добровольного отчисления из собственного дохода в пользу малоимущих членов общины является осознание принадлежности имущества «не конкретному человеку, а Богу». Одновременно, исходя из этой же ценностной установки, порицается чрезмерное обогащение, ведущее к нравственной деградации, забвению «божественной принадлежности» имущества.

Таким образом, «закят» является своего рода диффузной формой обмена морально-этического содержания, поскольку предполагает добровольное и инициативное предоставление материальных услуг в пользу малоимущих членов общины, при которых сама природа возврата отсутствует. «Закят» является также социальной формой обеспечения экономического равновесия в обществе.

Четвертым компонентом религиозной деятельности является соблюдение поста в «рамадан», девятый месяц мусульманского календаря, провозвещающий о наступлении периода духовного и физического самоограничения, времени дополнительных усилий в динамике позитивных психических состояний (любви, мира и спокойствия). Пост состоит в воздержании от еды, питья и интимных отношений от восхода до заката солнца. Пост предполагает изменение внутренней культуры мусульманина: отрешение от зла, насилия, жадности, похоти, раздражительности и коварных мыслей. В ином случае не следует воздерживаться от физиологических ограничений (еды и питья). Таковое воздержание будет бессмысленным. Смысл поста состоит в нравственном и духовном совершенствовании отдельных субъектов и всей мусульманской общины в целом.

Следующим элементом религиозной деятельности является паломничество в Мекку (хадж). Совершение хаджа является символическим выражением подтверждения своей конфессиональной принадлежности и интегрирования в общую мусульманскую общину. [Максуд Р. Ислам. - М., 2001. - с.99]

Джихад - весьма важная концептуальная часть ислама и по существу считается шестым элементом религиозной практики. Арабское слово «джихад»

культурной среде служат тому, что ислам приобретает здесь регионально-культурный отпечаток.

В схеме внутренних социальных связей члены общины вступают в социальные взаимодействия, руководствуясь вне зависимости от предмета связи едиными критериями нравственных ценностей и обладая четким знанием существующей регламентации позитивных (дозволенное) и негативных (запрещенное) норм. Целесообразно обратиться к классификации запрещающих норм, данной Г. Керимовым: 1) Запреты по религиозным вопросам. 2) Запреты, относящиеся к пище, азартным играм. Запрещены алкоголь, азартные игры, запретная пища, колдовство. Запретной пищей считается мертвечина, кровь, свинина и то, над чем призывалось имя не Аллаха. 3) Запреты, относящиеся к морали и нравственности: неповиновение родителям, проявление бесстыдства, мошенничество, жульничество, оскорбление, клевета, зависть, злоба, гордыня, подозрительность, лицемерие, все то, что считается безнравственным. 4) Запреты правового порядка. Главным здесь является неприкосновенность человеческой жизни, имущества [7, с. 206-208].

Таким образом, одна из важнейших особенностей нормативной системы ислама, объединяющей моральные, религиозные и правовые нормы, заключается в том, что они являются институциональными. Как институционализированные регуляторы поведения они закреплены в документальных формах, нормативных актах, что составляет особый механизм правового регулирования (фикх). Например, наказание за употребление алкоголя, внебрачные сексуальные отношения и т.п. требует применения юридической санкции.

Центральное место в структуре поведенческих образцов принадлежит религиозной деятельности. К религиозной деятельности относятся пятикратная молитва, пост, выплата налога, паломничество, которые служат укреплению веры и выражению религиозной потребности личности. Содержание религиозной деятельности определяется понятием «вероисповедания».

Основные положения веры заключаются в следующем. Вера (иман) должна соединяться с ихсаном (добродетелью) и с исламом (вручением себя Аллаху, чувством зависимости). Из этих элементов сложилась религия (дин) в широком смысле слова, которая обязательно связана с верой (иман), внутреннего восприятия (тасдик, итихад), исповедание словом (икрар), совершение добрых дел (амаль).

В структуре религиозной деятельности внутреннее убеждение (вера), осуществляя «связь с Аллахом», лежит в основе намерений и целей. Активные ценностные установки проявляются не только в религиозных идеях, но и в определенных действиях или в «поведении» (ритуале, по Дюркгейму). Стандартизированная матрица религиозного поведения в мусульманском обществе предусматривает также регламентацию внешнего поведения человека. В структуре поведенческих образцов, посредством которых исповедание веры приобретает духовно-практический характер молитва (намаз) по своей значимости стоит на втором месте. Для совершения намаза необходимо соблюсти условие очищения (Тахарат), направленное на то, чтобы вывести человека из состояния нечистоты. Различаются Тахара внутренние,

людини-професіонала та має наступні виявлення: опанування професійно-значущими способами та нормативами діяльності, розробка на цій основі власної системи дій; розробка особистісних критеріїв та норм професійної діяльності; вихід за межі нормативної діяльності, здатність до авторського проектування та особистісно значущого способу здійснення життєвих та професійних стратегій.

На наш погляд, структуру суб'єктної позиції можна представити як сукупність мотиваційно-ціннісного, регулятивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного блоків. Провідним, безумовно, є мотиваційно-ціннісний блок, який поєднує ціннісні орієнтації, професійні мотиви, професійну спрямованість, навчально-пізнавальні мотиви, потреби та інтереси тощо.

Важливо підкреслити, що випускник сучасної вищої педагогічної школи повинен бути відкритим світу, як і світ відкритий для нього. Існування високоосвіченої людини, з високим рівнем загальної і педагогічної культури, дозволяє вийти за межі власного буття, у світ, сповнений іншими людьми, взаємодіяти з ними, презентувати себе як особистість, реагувати на сигнали ззовні, збагачуватися новими ідеями, смислами, цінностями та засобами їх реалізації. Зазначимо, що для майбутнього спеціаліста великого і осмисленого значення набуває самостійна робота, змінюється ставлення до неї. Її організація докорінним чином змінює особистість студента як суб'єкта професійної освіти. Якість самостійної роботи визначається усвідомленою мотивацією діяльності, інтересом до обраної професії, установкою на професійний успіх та самореалізацію в сучасних умовах, вона висвітлює щире ставлення студента до навчання, вказує на його творчі можливості та здібності.

Таким чином, суб'єктність особистості студента є домінуючим серед інших факторів при підготовці кваліфікованого, конкурентноздатного спеціаліста, якому притаманна педагогічна культура. У зв'язку з вищезазначеним, ми звернули особливу увагу на проблему розвитку такого елементу загальної педагогічної культури майбутнього фахівця дошкільної освіти, як іміджева культура. Конкурентноздатні дошкільні освітні заклади повинні мати відповідний імідж як такі, які не тільки надають якісні освітні послуги, але й зовнішньо презентують власні досягнення як привабливі, суспільно значущі, такі, які відповідають очікуванням батьків і широкої громадськості. Звичайно, що і педагоги повинні прагнути мати відповідний імідж, який є адекватним вимогам професії.

Під іміджевою культурою педагога ми розуміємо свідоме прагнення вихователя, вчителя творити власний образ у відповідності з сучасними вимогами до педагога, який здатний здійснювати педагогічну місію. Найбільш важливі риси сучасного педагога це: професійна компетентність (високий рівень професійної підготовки, мобільність, здатність до розвитку, до змін, чіткість, акуратність у виконанні професійних обов'язків, вимогливість до себе, обов'язковість) та культура поведінки (зовнішній вигляд, манера спілкування, мовлення, комунікабельність, відкритість, доброзичливість тощо).

Свідомою роботою над творенням власного іміджа може стати, як нам здається, можливість реалізувати творчі потенції студента як суб'єкта власного професійного зростання. Опитування студентів дало нам підставу

стверджувати, що така робота викликає у них відгук і цікавість. Вони задумувались над своїм іміджем студента вищої школи. Часто у зміст цього поняття вкладали переважно зовнішні ознаки: манеру одягатися, поводитися з іншими студентами і викладачами, справляти відповідне враження на оточуючих. Це ще не була цікавість до свого іміджу як педагога. Але більшість опитуваних опікувалися тим, чи зможуть відповідати майбутній професії.

Недостатній рівень мотивації до навчання у значної частини студентів може бути зорієнтований у напрямку свідомої роботи над власним іміджем педагога (психолога). Досвід викладання педагогічних дисциплін на факультеті дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету свідчить про такі можливості.

Зупинимось на етапах роботи з формування іміджевої культури через викладання курсу “Методика навчання української мови як другої”. На першому етапі важливо було вивчити внутрішні ресурси та специфіку іміджа педагога у порівнянні з іншими професіями. Наприклад, педагог дошкільного закладу повинен бути мовлянином. Це означає, що він повинен добре володіти державною мовою та рідною мовою дітей (коли вони не співпадають), майстерно користуватися мовою як засобом педагогічного впливу, мати відповідний рівень лінгводидактичної підготовки, справляти враження на колег і батьків високим рівнем культури мовлення, добре усвідомлювати свої “рідномовні обов’язки”.

Щоб виявити стартовий рівень для подальшого вдосконалення, було використано такі методи: анкетування та уточнююче опитування, обстеження та самообстеження за допомогою діагностичних завдань, тренінгові ігри та вправи. Так після аналізу власної україномовленнєвої підготовки студентам було запропоновано спробувати в уявній педагогічній ситуації висловити українською мовою такі емоційні стани, як: радість, незадоволення, обурення, здивування, хвилювання, співчуття, занепокоєння, задоволення, гордість. Участь у тренінгу виявила мовні проблеми у багатьох студентів, вони мали змогу усвідомити, що наявний рівень мовленнєвої підготовки не дає їм можливості повноцінно та майстерно користуватися українською мовою у яскравому, щирому висловленні почуттів та емоційних станів, доступному для розуміння дітьми і такому, що має очікуваний виховний вплив на них. Це сприяло більш критичному і вимогливому ставленню до своєї україномовленнєвої підготовки. Студенти мали також можливість порівняти свої навички мовленнєвого впливу на дітей, здійсненому у російськомовному режимі.

На даному етапі було важливо, аби студенти не тільки оцінили власні мовні, мовленнєві і особистісні ресурси, але й намітили “стратегію професійного зростання”. Свої наміри студенти оформляли письмово і за бажанням озвучували їх перед однокурсниками. При цьому було важливо, щоб технологія самовдосконалення була конкретною щодо кожного напрямку роботи над собою. Деяким студентам було важко виявити ресурси, на які можна спиратися під час роботи над іміджем педагога-мовлянина. Вони спрямовували свої зусилля на пошук зовнішніх ресурсів, а на питання “як ти можеш сам собі допомогти?”, спочатку не могли відповісти. Спілкування в

современных условиях в самом мусульманском мире далеко неоднозначно трактуется. Выделяются четыре основных типа: ортодоксия, модернизм, реформаторство, возрожденчество. Ортодоксы заинтересованы в сохранении «освященного» общественного порядка, ибо он идеален и универсален, и противодействуют каким-либо экономическим и социально-политическим переменам. Модернисты придерживаются позиции несовместимости ислама и социального прогресса, необходимости обращения к ценностям западного мира, как средству интегрирования в мировое сообщество. Реформаторы являются сторонниками перемен, согласуемых с духовными традициями ислама. Концепция возрожденчества предусматривает не просто абстрактное возрождение ислама, а восстановление и реализация в современной жизни конкретных положений и институтов раннего мусульманства. В современном исламском мире идут сложные процессы переваривания опыта грандиозных и одновременно трагических социальных и технических экспериментов XX столетия, которые сопровождаются фактами политической, экономической и социальной разобщенности [4].

Мусульманский мир обращается к цивилизационно-культурным истокам, этической философии, ищет выходы в государственно-политических моделях «третьего пути». На рубеже нового и новейшего времени концепция «исламского единства» послужила фундаментом для двух противоположных по декларируемым целям течений общественной мысли - «исламской солидарности» и «мусульманского национализма». Идеологи «мусульманского национализма» выступают за обособление религиозной общины (иногда этнорелигиозной) и выделение ее в самостоятельное политическое образование, тогда как сторонники «исламской солидарности» апеллируют ко всем мусульманам (вне национальных рамок).

В последнее время некоторые идеологи «исламского единства» занялись разработкой концепции «единого исламского государства», предпринимаются попытки придать ей конкретные очертания и сформировать программу действий, направленную на ее реализацию. В качестве первоочередной задачи выдвигается «духовная революция», понимаемая как «кардинальная перестройка системы образования и пропаганды» с целью более глубокого распространения мусульманской культуры и развития сотрудничества между исламскими государствами; что неразрывно связывается с укреплением роли шариата в общественной жизни.

Таким образом, реализация «идеальной» модели социального устройства мусульманского общества в общественной практике определенных социальных групп отражает расхождение между системой исламских ценностей и повседневными ориентациями, определяемое как расхождение между должным и практически реализуемым, идеально признаваемым состоянием и жизненными условиями. Особенности функционирования института ислама в конкретный исторический период в конкретном регионе связаны с характером потребностей людей в исламских ценностях, которые, в свою очередь, определяются факторами социальной среды. Это актуально и для украинских регионов, где в настоящее время происходит возрождение ислама. Происходящие интерпретации исламских ценностей в локальной

отношению к невольнику и побежденному.

Религиозный термин «ислам» в своей основе в переводе с арабского языка означает «спокойствие, мир с самим собой», а также «преданность Богу», «мир с Богом» и подразумевает все общество в целом. Основоположник ислама Мухаммед (Магомет) стоит, согласно его собственному откровению, подтвержденному в тексте Корана, в одном ряду с библейскими пророками Авраамом, Моисеем и Иисусом [12, с.24]. Изначальное положение Мухаммеда по отношению к ним, определяется задачей повторить их прежние послания и откровения, запечатлеть их письменно, донести их до мусульман в окончательном, очищенном виде.

Существуют четыре основных нормативных источника, на основе которых формируется система исламских ценностей, определяющих характер социального устройства мусульманского общества: Коран, Сунна (собрание преданий (хадисов) о поступках и высказываниях пророка Мухаммеда), Единогласие (иджма - единогласие всех мусульман в том, что имеет доказательство в Коране и Сунне), аналогия (кияс - получение поучительного урока от прошедшего события для будущего события). Известный исламовед Г. Керимов считает, что к данному перечню можно также добавить следующие источники: фетвы – юридические заключения высших духовных лиц; адаты - традиции, обычаи арабов и других народов, исповедующих ислам [6, с.4].

Из этих элементов, развитых и дополненных учеными богословами, образовался Шариат («прямой путь»), который рассматривается как нечто абсолютное, имеющее «трансцендентное» происхождение. Фикх (термин «фикх» означает как доктрину мусульманского права, так и его нормы) – это совокупность норм, выведенных на основе Шариата применительно к конкретным ситуациям, непосредственная трактовка которых в Шариате отсутствует [13, с.33, 35]. Предписания Шариата большей частью имеют общий характер: они закладывают основополагающие принципы. Нормы же Фикха имеют конкретную направленность: они показывают, как применяются основополагающие принципы Шариата в конкретных обстоятельствах.

Шариат требует строгого соблюдения установленных «законом Божиим» позитивных («позволений») и негативных («запретов») норм, которые не могут быть нарушены ни законодательной, ни исполнительной властью, ни в общественной практике. Таким образом, специфика единой общегрупповой цели, как разнovidности атрибутивных свойств социального организма, проявляется в «служении Богу» и следовании его закону в социальной реальности. В этом отношении результатом усвоения и практического применения норм ислама в социальной реальности является возникновение различных направлений в 8-9 веках, которые сохранили до наших дней свой статус правовых школ (мазхабов): ханафитский, ханбалитский, маликитский и шафиитский мазхабы. Причина такого разделения усматривается во внешних обстоятельствах, обусловленных различиями в толковании (как следствие составления фетв ведущими имамами этих мазхабов) и во внутренних обстоятельствах, обусловленных смысловыми различиями слов (их многозначностью, буквальным и переносным смыслом) и грамматических конструкций [13, с.182]. Концепция социального порядка ислама в

режимі «викладач-студент» дозволило спрямувати студентів на пошук особистісних ресурсів. Слід зазначити, що міжособистісне спілкування з викладачем повинно бути регулярним. Це дозволяло відслідковувати успіхи та невдачі та вчасно приходити на допомогу. Для студентів зацікавленість викладача була необхідною умовою. Тільки невелика частина майбутніх фахівців була здатною на самостійний пошук себе у своїй професії, на створення власного іміджу педагога. Коли за якихось обставин студенти відчували, що педагог віддаляється, цікавість у них знижувалася. Це треба враховувати, здійснюючи психологічний супровід майбутніх фахівців.

Наступний етап був пов'язаний з пошуком можливостей створення власного продукту у вигляді відповідного педагогічного проекту як результату роботи над собою і вивчення курсу «Методики навчання дітей української мови в дошкільних закладах». Цей етап повинен підвести до усвідомлення власної місії педагога-мовлянина і формування умінь реалізувати свої творчі можливості в роботі з дітьми, здійснення перших спроб пошуку своєї «ніші», свого «обличчя» як педагога. Тематика проектів, яка була апробована, різноманітна, варіативна. Ось деякі з тем: «Розвиток україномовленнєвої компетенції дошкільників (на матеріалі однієї з лексичних тем)», «Ознайомлення з українською культурою як засіб мовленнєвого розвитку (на матеріалі одного з розділів народознавства)», «Художньо-мовленнєва діяльність як засіб навчання другої української мови», «Розвиток україномовлення в поліетнічному регіоні» та ін.

Третій етап був спрямований на презентацію своїх досягнень з метою наблизитися до очікуваних результатів, заявлених в «стратегії». Студенти обирали самі способи презентації, розробляли інформаційні документи (програму презентації, концепцію технології, рекламу, листівки, конспекти, буклети тощо), продумували як найоптимальніше організувати перегляд занять, фрагментів, щоб справити враження на колег, викликати зацікавлення і бажання прийняти участь у обговоренні представленої роботи. На цьому етапі ми зверталися до аналізу результатів вивчення дисципліни і формування іміджу педагога-мовлянина. Студенти звітували перед собою, відмічали свої надбання, старалися усвідомити причини невдач і подальші кроки у самовдосконаленні. Виявився результативним прийом порівняння результатів самооцінювання, оцінки вихователів, студентів та викладача.

Висновки. Становлення іміджевої культури відбувається поступово через розкриття студентам потенційних можливостей самопрезентаційної діяльності та самомоніторингу, які є внутрішніми механізмами формування іміджевої культури. Необхідна також певна етапність в оволодінні зовнішнім інструментарієм створення іміджу [4]. Подальші кроки у дослідженні означеної проблеми будуть спрямовані на вдосконалення надання допомоги студентам у реалізації пошуку власного іміджу, активізації суб'єктної позиції майбутнього педагога.

Резюме. В статті розглядаються передумови формування іміджевої культури майбутніх вихователів дошкільних закладів на основі розвитку суб'єктної позиції студентів та самопрезентаційної складової педагогічної діяльності. **Ключові слова:** суб'єктна позиція студента, іміджева культура

педагога, самопрезентація.

Резюме. В статье рассматриваются условия формирования имиджевой культуры будущих воспитателей дошкольных учреждений на основе развития субъектной позиции студентов и самопрезентационной составляющей педагогической деятельности. **Ключевые слова:** субъектная позиция студента, имиджевая культура педагога, самопрезентация.

Summary. The deals with preconditions of forming image culture of future nursery school teachers on the bases of the development of students subjective position and self-representation component of the pedagogical activity are considered. **Keywords:** subjective position of the student, image culture of a nursery school teacher, self-representation.

Література

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Избр. психол. тр.: В 2 т. - М., 1980. Т. 2
2. Бех І. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади // Виховання особистості: кн. 1. - К., 2003
3. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов-на-Дону, 1999
4. Крайнова Л.В., Павлов Л.В. Педагогічне проектування як засіб формування презентаційної діяльності майбутніх педагогів/ Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. - 36. статей: Вип. 14. Ч. 2. - Ялта, 2007

Подано до редакції 11.05.06

УДК 378

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У РЕЗУЛЬТАТІ ГРАМОТНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАУКОВОСТІ

*Кузьома Тетяна Борисівна, викладач
Севастопольський міський гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства як ніколи раніше обумовлює необхідність формування наукового пізнання у вищих навчальних закладах, гімназіях і школах. Саме наукові знання є певним віддзеркаленням реальної дійсності, здійснюють вирішальний вплив на формування розумового розвитку, дають можливість освоїти сучасну науку, техніку, культуру, виробництво й інші важливі сфери життя. Науково-технічна революція, доступність новітньої наукової інформації, розповсюдження й упровадження її у всі сфери життя і, як наслідок, зміну всієї структури наукового компоненту актуалізують проблему викладання тих або інших дисциплін з наукової точки зору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Активне та різноманітне дослідження цієї проблеми велось психологами та педагогами XIX – XXc. С.В.Русовою, К.Д.Ушинським, А.В.Духновичем, Н.Ф.Левицьким, Б.Д.Грінченко, Х.Д.Алчевською, С.М.Ковалевим, М.І.Пироговим, І.Я.Франком. Також дана проблема розглядалася у працях М.М.Скаткіна, В.А.Онищука, Б.М.Бім-Бада, М.А.Данилова, Д.Е.Лейніченка, І.Я.Лернера, С.Т.Золотухіної, В.І.Лозової, О.М.Кін, С.І.Єфремова. У їхніх працях висвітлено сутність, зміст, форми і методи формування наукового пізнання. Однак, як показав аналіз широкого кола наукових джерел, проблема формування наукового мислення студентів вищих навчальних закладів та учнів шкіл шляхом реалізації принципу науковості не була предметом окремого

іслама заключалась в том, что Коран регламентировал жизнь верующих, предписывал моральные и нравственные заповеди, призывал к совершению богоугодных поступков и милосердию. После 1917 г. исламоведение, как и все прочие отрасли гуманитарных наук, попало под идеологический контроль коммунистической партии. Изучение ислама оказалось неразрывно связано с его постоянной, идеологизированной критикой. В 30-е годы XX в. труды В. Бартольда, И. Крачковского, Е. Беляева, М. Томара явились своеобразной «предтечей» современной интерпретации цивилизационного подхода.

В советское время доминирующим стал классово-атеистический подход, как один из двух основных исследовательских направлений, которого впоследствии придерживались А. Авксентьев, А. Ахадов, А. Ахмедов, Н. Аширов, М. Вагабов, Д. Еремеев, Е. Резван и другие. Подобная позиция отсекала всякую возможность объективного и беспристрастного научного исследования ислама, получения объективных знаний о нем.

Советские ученые второго направления, работавшие в 60-80-х годах, придерживались цивилизационного подхода к изучению мусульманской культуры. Они посвятили свои труды исследованию роли ислама на современном зарубежном Востоке, исторических и историко-культурологических аспектов развития ислама. Среди них можно отметить А. Ионову, Г. Керимова, Н. Кирабаева, Л. Климович, М. Пиотровского, Р. Шарипову. В восьмидесятые годы выходят труды, посвященные исламско-правовой тематике: «Шариат и его сущность» Г. Керимова [6], «Ислам и общество» Т. Саидбаева [11] и др. Безусловно, можно сказать, что труды советских ученых второго направления способствовали созданию базы и основополагающих предпосылок для последующего независимого анализа религиозной ситуации исламских регионов, ставшего актуальным в связи с религиозным возрождением. Отсутствие цензуры в 90-е годы избавило исламоведение от одномерности научно-исследовательского подхода, от искусственного членения ислама на «зарубежный» и «советский», что предполагает больше возможностей для изучения основ исламского вероучения. В связи с радикальными изменениями в идеологической и духовной жизни общества все активнее возрастает социальная значимость духовно-нравственных норм различных конфессиональных культур.

Традиционные религиозные нормы регулировали обрядность, проникали в обычаи и нравы, закреплялись в общественном мнении. Сила традиции держалась на непререкаемом авторитете старших, которые являлись хранителями религиозных верований. Объединяя различные социальные слои населения, религия предписывала оказывать поддержку нуждающимся, проявлять милосердие без принуждения, отвергая показную щедрость. Благотворительность приобретала различные формы: помощь сиротам, единовременная поддержка малоимущих и т.д. Особенно высоко оценивалась помощь сиротам - проявившему милосердие к сироте "Бог даст в десять раз больше наград, чем число волос на голове сироты и столько же грехов простит; принявшего сироту к своему столу, а также успокоившего и удовлетворившего потребности сироты Бог наградит райским блаженством". В изречениях Корана мусульманину вменяется в обязанности доброе отношение также по

роботу в галузі науки. Навчання в них ведеться як за освітніми програмами, так і за дослідницькими з присвоєнням учених ступенів: бакалавра, магістра і доктора з відповідної спеціальності. Так, в університеті після одержання ступеня бакалавра можна продовжити навчання за програмою магістра і доктора. Однією з особливостей навчання в англійських університетах є надання студентам великої самостійності. Англійські педагоги вважають, що навчитися працювати самостійно – найбільш потрібна річ, для якої студент повинен використати весь курс навчання в університеті.

Дійсно, одна з цілей університетської освіти – навчити студента працювати творчо і добувати знання самостійно. І тут англійські педагоги праві, які вважають, що розуміння й істинне знання приходить лише до того, хто вчиться сам. Вони вважають, що в основі навчання – довіра до розумових здібностей і самостійності студентів, а справа університету – допомагати студенту в одержанні освіти (“навчити не можна – можна лише навчитися”).

Не дивно, що з кожним роком розширюються можливості вибору студентами ВНЗ Великобританії індивідуальних науково-дослідницьких траєкторій.

Список використаних джерел

1. British universities are a great success story //http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk news/.
2. Antoinette C., Learner Autonomy The Teachers Views. The Teachers Role in Learner Autonomy. Council of Europe, December 1999.-P.35-36.
3. University of the Arts London [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.arts.ac.uk / - Заголовок з екрану.
4. Коробов А.И., Холин Ю.В. Наука и образование в университете Кембриджа //Науч.-попул.журнал. – 2004. -№3. – С.6-16.
5. Глуман А.В. Да здравствует университет! (Особенности современного высшего образования за рубежом) //Гуманит. науки.-2003. -№2. – С.54-60.
6. Там же . – С.55-60.
7. Степаненко М. Британские университеты: кто лучше? // Обучение за рубежом. – 2003. - №1. – С. 26.
8. Скотт П. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы // Вестн. высш. шк. – 2001. - №9. – С. 45-52.
9. Там же.
10. Viviane R., Commissioner Education and Culture. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe. – 2000. – P.3.

Подано до редакції 16.05.08

УДК 371

ВЛИЯНИЕ ИСЛАМА НА ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ СИТУАЦИИ В КРЫМУ

Бекирова Э.Ш., кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и правоведения

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Религия всегда занимала важное место в духовной жизни общества. Для современной Украины научное переосмысление места и роли ислама обусловлено целым рядом причин: радикальными изменениями в идеологической и духовной жизни украинского общества, интенсивным возрождением ислама, процессом становления (а в некоторых регионах - восстановления) и развития мечети как социального института. Актуальность статьи состоит в потребности осмысления теоретических аспектов современного понимания ценностно-нормативного порядка ислама, определения его социокультурной сущности. Особенности

дослідження.

Мета дослідження полягає у вивченні принципу науковості і шляхів його реалізації як невід’ємної складової загального поняття «науковість навчання» у вузах і школах.

Виклад основного матеріалу. У даний час наукове знання стає основною передумовою вирішення різноманітних життєвих питань. От чому послідовне здійснення науковості освіти було і є однією з основних проблем педагогічного процесу. Як показує практика, теза про те, що наука –система знань про об’єктивні закони природи і суспільства, одержаних у результаті спеціальної наукової діяльності людей, яка постійно розвивається та вдосконалюється, ні у кого не викликає сумніву. У той же час наука є й важливим чинником суспільного розвитку, процесів виробництва знань та їх використання. Необхідно відзначити, що основна мета науки сьогодні визначається як пізнання законів розвитку природи і суспільства, вплив на природу на основі використання знань для отримання корисних суспільству результатів. До того часу, коли відповідні закони не відкриті, людина може лише описувати явища, збирати, систематизувати факти, але нічого не може пояснити і передбачити.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє інтерпретувати значення слова “наука” як “знання”. Сучасна наукова думка виділяє такі види знань: житейські, донаукові та наукові. Наприклад, дітям дошкільного віку притаманні елементарні житейські знання. Кожна людина протягом свого життя набуває безліч емпіричних відомостей про зовнішній світ і про саму себе, які відіграють важливу роль у житті, але не розкривають сутності явищ, взаємозв’язків між ними. Наукові знання припускають не лише констатацію фактів та їх опис, але і пояснення фактів, осмислення їх у всій системі понять даної теорії.

Таким чином, наукове пізнання відповідає не тільки на питання, як протікають події, але і чому вони протікають саме таким чином. За випадковим воно знаходить необхідне, закономірне, за одиничним –загальне і на цій підставі передбачає явища, об’єкти, події. Передбачення ж дає можливість контролювати процеси, управляти ними. Життєвий сенс науки в тому, щоб знати; знати, щоб передбачати; передбачати, щоб правильно діяти.

Схожі закономірності, які лежать в основі наукових знань, дозволяють об’єднати відповідні знання в єдину систему. Таким чином, перетворення знань у наукові відбувається тоді, коли вони достигають до їх оформлення до логічно зв’язаної системи на основі загальних принципів, закономірностей. Дане положення настановляє на думку про те, що наукове пізнання є пізнанням законів світу.

На наш погляд, правомірною є запропонована С.П.Барановим класифікація знань на донаукові і наукові. Під першими він мав на увазі знання, одержані в тому разі, якщо навчальний матеріал надає тільки зовнішні, спостережувані властивості предметів. Основна мета їх полягає в підготовці основи для наукових знань. До других С.П.Баранов відносив знання, одержані у тому випадку, коли навчальний матеріал містить ряд законів, різноманітних понять, точних теорем, формул. Дані знання є основними в розумовому

розвитку учнів [1, с.217].

Разом з тим для постійного розвитку науки необхідне залучення нових кадрів, що обумовлює особливу необхідність принципу науковості в системі вищої освіти. Принцип науковості навчання спрямований на якісне розуміння і засвоєння певного матеріалу за допомогою узагальнення і використання теоретичних знань. Охоплюючи всю процесуальну сторону навчання – етапи, форми організації навчальної роботи, методи, принцип науковості припускає, що потреба суспільства на певному етапі історичного розвитку буде безпосередньо пов'язана з метою і змістом навчання, з тим, що навчально-пізнавальні можливості учнів відповідатимуть науковим трактуванням явищ, що вивчаються. Принцип науковості орієнтований на досягнення ефективного і виховуючого навчання, на оволодіння основами знань і формування умінь застосовувати ці наукові знання в житті.

Таким чином, розкриття учнями об'єктивної наукової картини світу, закономірностей розвитку природи, суспільства і мислення в процесі навчання і виховання відбувається за допомогою точного вживання принципу науковості. Відомо, що наукові дані приводять до закономірності, до теорії. Так відбувається виникнення певних наук. А використання основ цих наук дозволяє правильно відібрати навчальний матеріал. От чому основоположний момент вживання принципу науковості полягає у вимозі безпосереднього включення до змісту освіти, точно встановленого наукою навчального матеріалу. Таким чином, однією із задач змісту навчання є знайомство учнів з об'єктивними законами, теоріями, поняттями, фактами, положеннями науки. При цьому згадану нами вимогу, необхідно враховувати при складанні програм, написанні підручників, відборі навчального матеріалу кожного заняття. Програми і підручники, зміст яких відповідає рівню сучасної науки, дозволяють грамотно реалізувати принцип науковості.

Представляється важливим наголосити на тому факті, що в сучасній дидактиці відсутня загальновизнана номенклатура принципів, як результат складності і недостатньої теоретичної вивченості даної проблеми. Згідно з темою дослідження зупинимось на принципі науковості, первинний розгляд і обґрунтування якого відноситься до XVII століття і належить великому педагогу Я.А.Коменському. Також вважаємо важливим відзначити, що ідеї науковості навчання знайшли віддзеркалення в багатьох роботах відомих педагогів (А.Дістерверга, І.Г.Песталоцці, М.Ф.Бунакова, К.Д.Ушинського та ін.).

Загальноприйняте визначення принципу науковості полягає в тому, що під ним розуміється принцип, згідно з яким учням пропонуються для засвоєння тільки міцно встановлені в науці положення і використовуються методи навчання які за своїм характером по своєму характером наближаються до методів науки, основи якої вивчаються. Аналіз основних навчальних посібників з педагогіки, проведений В.І.Лозовою дозволив виділити декілька варіантів даного принципу: принцип науковості, принцип науковості і доступності, принцип науковості і посиленої трудності, принцип науковості змісту виховання і навчання. Усі вище названі приклади знайшли своє віддзеркалення в педагогічній концепції XX і XIX с. [2, с.162].

Оксфорд – заснований у XIII столітті і має свою 750-річну історію, є одним з провідних університетів світу, в якому студенти готують себе до наукової, педагогічної, духовної, медичної, юридичної кар'єри і державної служби. У Оксфорда – 47 Нобелівських премій і в ньому навчалися сім із одинадцяти останніх прем'єр-міністрів Англії. Оксфорд видав диплом трьом святым і одному Папі Римському. Окрім того, в Оксфорді навчалися вісім іноземних королів і 28 президентів. Протягом (1500 – 1800р.р.) в Оксфорді працювали блискучі вчені, які уособлювали науку свого часу - Д. Еразм (1469-1536), Мартін Лютер (1483-1546), Джон Кальвін (1509-1536), математики Камео Галілей (1564-1642), Рене Декарт (1596-1650) та інші [9, 51-52].

Велику науково-дослідницьку підготовку студентів проводить Лондонський університет – це федерація, яка складається з 20 самостійно керованих коледжів, з усталеною репутацією. Тут здійснюються навчання і наукові дослідження, навчається приблизно 125 тис. студентів. Лондонський університет вміщує декілька десятків шкіл, інститутів, коледжів, кожен з яких є фактично самостійним закладом. Всі навчальні заклади, що входять до складу Лондонського університету містять коледжі, які за своєю структурою курсів і факультетів можуть бути прирівняні до окремих університетів.

Сьогодні в університеті навчається до 10000 студентів і він відіграє важливу роль у діловому й професійному житті столиці. Він підтримує зв'язки з більшістю навчальних закладів, промислових дослідницьких центрів у всьому світі. У рейтингу 2003р. “100 кращих університетів” за версією Times Лондонський університет займав 51-е місце.

Наприклад, один з найстаріших дослідницьких університетів Великобританії The University of Nottingham має статус університету завдяки високому рівню освіти, високій якості досліджень і успішному завершенню більшістю аспірантів їх дисертаційних робіт.

За даними The Times Good University Guide – 2003 університет займає 4-е місце в рейтингу за науково-дослідницьку роботу студентів та викладання окремих дисциплін. Сьогодні в університеті діє 6 факультетів: гуманітарних наук, права і суспільних наук, педагогіки, інженерних наук, медицини і охорони здоров'я, точних і природничих наук. Кожен факультет у свою чергу підрозділяється на кафедри, де займаються науковими дослідженнями, готують спеціалістів з цілого ряду суміжних напрямків.

У рейтингу університетів The Times – 2004 Ланкастерський університет визнаний одним з найкращих у сфері наукових досліджень, і потрапив до двадцятки кращих у сфері викладання у Великобританії [10, 3]. Ланкастер – це маленький університет і студентське містечко, засноване в 1960р. у північно-західній Англії. Не дивлячись на те, що університет зовсім невеликий, за останні десятиліття він увійшов до десятки кращих навчальних закладів Великобританії, дякуючи якісній дослідницькій роботі й високій викладацькій продуктивності. В основному тут вивчають гуманітарні й соціальні науки, а сам університет славиться доброю й міцною репутацією.

Цікаво відмітити, що всі університети Великобританії мають загальні важливі особливості. Усі вони присвоюють свої власні ступені, одержують фінансову допомогу від уряду, та гранти за велику науково-дослідницьку

У Кембріджі працювали саме ті вчені, чиї відкриття не просто відіграли роль у розвитку науки, але й перевернули багато наукових уявлень: Ньютон, біолог Чарльз Дарвін, фізик Ернест Резерфорд, математик Стивен Шокінг і багато інших [8, 48-49].

Кембрідж складається з 34 коледжів і 100 відділень в якому вчиться близько 16,5 тис. студентів, з яких приблизно 17% студентів – іноземці.

Вступаючи до Кембріджського університету, студент вступає не на конкретний факультет, а в коледж, який являється адміністративно і фінансово самостійним. За своїм складом коледжі дуже різноманітні, але всі вони організовані за єдиним принципом, об'єднуючи представників практично всіх наук. Головна мета освіти в Кембріджі – розвинути інтелект і навички навчальної і дослідницької діяльності, а не дати студентові конкретні знання. Такий підхід робить елітарну освіту в Кембріджі не дуже залежною від коливань попиту на ринку праці.

Університет вирішує наукові й навчальні завдання і студенти під час семестру ведуть дуже насичене подіяма і працею напружене життя.

У Кембріджі основою якісної освіти вважають науку. Тому всі факультети Кембріджського університету орієнтовані, у першу чергу, на наукові дослідження, причому обов'язково світового рівня. Все спрямовано на створення сприятливих умов для наукової роботи. Студенти мають цілодобовий доступ на факультети. У тому числі в бібліотеку, мають сучасне обладнання лабораторій. Факультет підрозділяється на окремі дослідницькі групи, кожна з яких очолює професор. Крім цього, студенти повинні виконувати дослідницький проект в одній з наукових груп. Проект оцінюється по результатам письмової роботи, відгука керівника та співбесіди. Співбесіда, на якій студент має змогу детально обговорити отримані науково-дослідницькі результати з декілька викладачами та співробітниками – це єдиний усний екзамен на весь час навчання, але й самий складний.

Цікаво, якщо результат наукової роботи може бути негативним, оцінюються не скільки одержані результати самі по собі, скільки здібність виконувати наукову роботу, формувати та отстоювати свою точку зору. В основі навчання в Кембріджі – це довіра до розумових здібностей та самостійності студентів. А справа факультету – допомагати студенту одержати освіту.

На веб-сайті факультету вказують не групи, а основні наукові напрямки. А співробітництво між різноманітними науковими групами свідчить про те, що співробітники факультету працюють відразу за декількома науковими напрямками. Кожен факультет має велику кількість наукових семінарів з використанням сучасних мультимедійних засобів. Професори, наукові співробітники, студенти дуже захоплені науково-дослідницькою роботою в прагненні одержати той чи інший ступінь. Система грантів на фундаментальні наукові дослідження дали можливість коледжам Оксбріджа стати повністю незалежними від університетів, що значною мірою визначає їх незалежність.

Всі вісім століть свого існування, Кембрідж був одним з провідних центрів науки і освіти, стверджував цінність академічної свободи, поваги до особистості і єдність університетської корпорації.

На наш погляд, справедливим буде відзначити, що взаємозв'язок з сучасним науковим знанням і практикою є невід'ємною складовою принципу науковості. Саме в результаті умілої реалізації даного принципу наукові знання, одержані студентами у стінах вищих навчальних закладів, успішно застосовуються ними в житті, безпосередньо використовуються на заводах і фабриках країни. Завдяки своєчасному грамотному упровадженню в навчальний процес елементів проблемності, роботі учнів у дослідних лабораторіях, практичній роботі, навчанню умінню спостерігати різні явища і відзначати й аналізувати їх, умінню відстоювати свій погляд на речі, умілому веденню наукової суперечки, раціональному використанню і вживанню наукової літератури, здатності самостійно орієнтуватися в науковій літературі у студентів розвиваються уміння і навички наукового пошуку, вони освоюють способи наукової організації праці.

Як і у випадку з будь-яким іншим принципом, реалізація принципу науковості відбувається за допомогою умілого використанню ряду певних правил. Перелік їх був сформульований І.П.Подласним у підручнику для студентів педагогічних вузів «Педагогіка». Так, автор даного видання відзначав, що основний зміст цих правил полягає в наступному: навчати на основі останніх досягнень педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду; упроваджувати в практику рекомендації з наукової організації педагогічної праці; враховувати новітні досягнення дидактики і психології навчання; грамотно використовувати логіку індуктивного і дедуктивного мислення; систематично повторювати нововведені наукові поняття, застосовувати і використовувати їх впродовж всього навчального курсу; відображати методи наукового пізнання в методах викладання, розвивати мислення учнів і підводити їх до пошукової, творчої роботи; інформувати учнів про нові досягнення в науці, техніці, культурі; розкривати методи і складності наукового пізнання, показувати залежність результатів від методів; вводити наукову термінологію; надавати увагу ключовим проблемам науки; заохочувати колективне обговорення науково-технічних і соціальних проблем; організовувати дискусії з приводу різних наукових проблем; ознайомлювати учнів із технікою експериментальної і дослідної роботи, обробкою першоджерел, довідкових матеріалів, архівних документів; пропагувати ідеї наукової організації навчальної праці і ін. [3, с.459].

Вважаємо важливим звернути увагу на той факт, що спочатку задачею будь-якої освіти є підготовка учнів до повноцінного життя в суспільстві, і, як наслідок, формування цілісного світогляду, що базується на науковому підході до дійсності. При цьому відзначимо, що формування наукового світогляду в учнів і студентів, також є невід'ємним правилом, що застосовується при реалізації принципу науковості. Правомірною є думка, що реалізація принципу науковості знайшла своє віддзеркалення у викладанні лекцій, коли досвідчені педагоги глибоко володіючи матеріалом дисципліни, яку викладають, грамотно вибудовують курс, зацікавлюючи, захоплюючи учнів і цілеспрямовано підштовхуючи їх до подальшого збагнення наукових істин. Таким чином, відбувається послідовне продумане формування наукового світогляду молоді, що вчиться. Відзначимо, що складний і різнобічний процес

формування наукового світогляду учнів включає наступні моменти: формування знань про процес наукового пізнання, формування уявлень про фізичну картину світу, формування в учнів елементів наукового мислення, формування наукового діалектичного мислення.

Аналіз педагогічної літератури [1, 2, 3] дозволяє стверджувати, що розвиток у студентів діалектичного стилю мислення є складовою частиною процесу формування наукового світогляду. Така форма мислення виражається в умінні мислити суперечностями, бачити єдине у різному, різне в єдиному, тобто вона безпосередньо пов'язана із законом єдності та боротьби протилежностей. Саме вміння працювати з діалектичною суперечністю, може виступати своєрідним критерієм сформованості діалектичного мислення. Розвиток у студентів наукового світогляду сприяє виникненню в їх свідомості чіткої системи поглядів та уявлень про навколишній світ і, безумовно, досить важливий для формування фахівця високої кваліфікації.

Правомірним буде відзначити, що самостійне інформування вчителя про останні досягнення з його предмета, підвищення кваліфікації, участь в педагогічних з'їздах, обміні накопиченим досвідом також є одним з важливих правил реалізації принципу науковості.

Висновки. Дослідження дозволило визначити основні шляхи реалізації принципу науковості, як: забезпечення навчально-методичною літературою; використання нових навчальних програм; застосування проблемного навчання. Принцип науковості також висуває ряд вимог і до змісту освіти, а саме: вивчати факти, підтверджені всією історією розвитку науки; висвітлювати сучасні наукові досягнення. Результатом виконання зазначених вимог буде ефективне формування наукового пізнання у студентів вищих навчальних закладів.

Резюме. Стаття присвячена реалізації принципу науковості у вищих навчальних закладах. Розглянуті шляхи реалізації принципу науковості. Показаний взаємозв'язок процесу формування наукового пізнання студентів вузів у результаті грамотного застосування принципу науковості. **Ключові слова:** принцип науковості, наукове пізнання, науковий світогляд, діалектичне мислення.

Резюме. Статья посвящена реализации принципа научности в высших учебных заведениях. Рассмотрены пути реализации принципа научности. Показана взаимосвязь процесса формирования научного познания студентов вузов в результате грамотного применения принципа научности. **Ключевые слова:** принцип научности, научное познание, научное мировоззрение, диалектическое мышление.

Summary. This article is devoted to realization of a principle of scientific character in academies. The ways of realization of a principle of scientific character are considered. The interrelation of process of formation of scientific knowledge of the students is shown as a result of competent application of a principle of scientific character. **Key words:** a principle of scientific character, scientific knowledge, scientific ideology, dialectical thinking.

Література

1. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/С.П.Баранов, Л.В.Болотина, В.А.Сластенин и др.; Под ред. С.П.Баранова,

наивнѣстю серед випускників та працівників лауреатів Нобелівської премії та володарів медалі Філдса.

Всі університети Великобританії сильно відрізняються адміністративною структурою і способами організації навчання студентів і наукових досліджень. У Британії діє налагоджена система грантів на фундаментальні наукові дослідження, існує декілька могутніх фондів, що відбирають проекти на конкурсній основі [4, 16].

Британські університети - це великі освітньо-науково-виробничі комплекси, які об'єднують навчальні й науково-дослідні інститути, коледжі, факультети, наукові школи, колективи вчених-дослідників і педагогів, які представляють інтелектуальну еліту суспільства [5, 54].

Провідні спеціалісти Великобританії (Д.Сканелл, Б.Сміт, Д.Бок, Д.Корригон) у галузі вищої освіти, стверджують, що більшість університетів країни у цілому зберегли традиційні для них функції, а саме: проведення наукових досліджень, які включають всю наукову, філософську, творчу та викладацьку діяльність коледжів і університетів та здійснення навчання студентів і обслуговування суспільства, яке полягає в тому, що сучасні університети повинні задовольняти потреби у розповсюдженні освіти серед населення [6,55].

Особливості розвитку науково-дослідницької підготовки студентів вищих навчальних закладів Великобританії можна побачити на прикладі найстаріших університетів не лише Великобританії, але й світу – Оксфорда та Кембріджа (Оксбріджа).

Оксбрідж займає особливе місце в усій системі англійської освіти. Саме в Оксбріджі навчається соціальна еліта англійського суспільства, 65% студентів являються випускниками “паблік-скулз”. За період з 1800 по 1966рр. з 34 прем'єр-міністрів країни 28 були випускниками університетів, 26 з них навчалися в Оксбріджі [2, 38].

Однією з особливостей Оксфордського і Кембріджського університетів є система коледжів, які складають структуру університету. З самого початку свого існування коледжі розвивалися як автономні заклади, що не допускали контролю з боку центральних органів університету. Ця незалежність коледжів від університетів збереглася протягом віків і в значній мірі зберігається й сьогодні.

До найстаріших вузів Великобританії відносяться також Imperial College, Bath, London School of Economics (Імперіал коледж, Бат, Лондонський економічний коледж) [7, 26]. Ці університети входять до державної освітньої системи, їх знає увесь світ і їх дипломи майже не відрізняються від дипломів інших університетів.

Починаючи з XVII століття Кембріджський університет прославився на всю Європу як центр математичних і природничо-наукових досліджень. Саме в Кембріджі з'явилися професори математики, фізики, хімії та астрономії, а також потужна науково-дослідницька база.

Кембрідж – це найбільший науково-дослідницький університет в Європі та п'ятий в рейтингу університетів світу – одних Нобелівських премій більше ніж вісім десятків в найрізноманітніших галузях науки.

Британських університетів однією з найкращих, яка надає випускникам блискучу освіту й найбільші шанси одержати високооплачуване місце в престижній кампанії [2, 35].

На початку ХХІ століття освіта у Великобританії стала популярною більше, ніж будь-коли, адже вона розвивається швидше, ніж економіка. Сьогодні в вузах Великобританії навчається близько 10% студентів-іноземців [3] і за даними 2000р. Великобританія, що займає друге місце після США в рейтингу країн-експортерів освітніх послуг, одержала від експорту освіти 3758 млн. доларів або 3,2% від загального експорту послуг.

Якщо на початку 60-х років ХХ століття лише 6% молоді віком до 21 року вступали до університету, то сьогодні приблизно 43% людей у віці 18-30 років мають змогу одержати вищу освіту. Усього у Великобританії зараз навчається 2060 тисяч студентів.

Великобританія без сумніву пишається системою вищої освіти своєї держави. Наукові дослідження, які проводяться в вищих учбових закладах Великобританії мають велику світову цінність. За останні 50 років 44 британських вчених стали лауреатами Нобелівської премії. На долю Великобританії приходить 8% світових публікацій, незважаючи на те, що кількість населення держави складає 1% населення земної кулі.

Саме університети допомагають такій державі, як Великобританія відповідати новим світовим стандартам якості, адже майбутній успіх буде цілком залежати від мобілізації, ефективного застосування творчого потенціалу, знань, талантів всіх громадян держави. Саме університетські знання в поєднанні з науково-дослідницькою роботою дозволять побудувати економічно сильне і соціально гармонічну державу.

Дослідницько - орієнтоване навчання в вузах Великобританії спрямоване на розвиток критичного та творчого професійного мислення студентів шляхом організації їх пошукової діяльності. При цьому майбутні фахівці самі визначають коло проблем та способи їх розв'язання, викладачі здійснюють лише загальне педагогічне керівництво.

На основі узагальнення результатів аналізу науково-дослідницької підготовки студентів в ВНЗ Великобританії доведено, що вона створена з метою залучення до наукової діяльності кваліфікованих фахівців із різних галузей, а також талановитих молодих та зрілих зв. віком людей, які працюватимуть у ХХІ столітті.

Аналіз динаміки змін в організації науково-дослідницької підготовки студентів дав змогу зробити висновок, щодо пошуку урядом Великобританії оптимальних шляхів керівництва і контролю за розвитком науки пріоритетної державної галузі.

На основі вивчення документів встановлено, що основна увага керівництва зосереджувалася навколо питання розробки програм наукових досліджень, які забезпечували б відповідність рівня серед рейтингу університетів світу за показниками науково- дослідницьких досягнень.

Сьогодні Велика Британія має вигідне становище, адже в ній знаходяться близько 10% кращих вищих навчальних закладів, науковці яких публікують статті в авторитетних наукових журналах, таких як "Nature" або "Science", та

В.А.Сластенина.–2-е изд., доп.–М.:Просвещение, 1986. –336с.

2. Лозовая В.И., Камышанченко Е.Н., Москаленко П.Г., Троцко А.В. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Издательство белгородского госуниверситета, 1997. – с. 284.

3. Подласный И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общ. основы. Процесс обучения. – 576с.: ил.

Подано до редакції 1.05.08

УДК 371.3

ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ КУЛЬТУРА КРЫМА В XX ВЕКЕ

Лагунова А.П., аспирант кафедры педагогики

Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского

Изучение истории становления университетского географического образования приобретает на данный момент актуальное значение, в период возрождения украинской государственности, во время, которое является переходным от догматически - формалистического к системно - аналитическому осознанию прошлого и пониманию настоящего. Обращение к истории высшего образования, к его сложному разнообразию становится все более важным и правомерным, поскольку история отображает отношение человека к обществу, к природе, к своему прошлому, оказывает непосредственное влияние на самосознание нации. Осознание фактов истории развития университетского географического образования даст возможность приступить к решению таких вопросов, без которых неполным и несовершенным будет учебный процесс по географии в университетах, и, возможно, немыслимым общественный прогресс.

Высшее географическое образование - важная составная интегральная часть образования, которая влияет на социальный, моральный и культурный уровень общества. Однако недостаточно освещенным остается исторический аспект развития университетского географического образования в Украине и в Крыму в частности.

Базируясь на идеях русских (Т.И. Александрова, В.С. Преображенский), украинских (Я.И. Жупанский, А.И. Шаблій, А.Й. Сиротенко) ученых, рассмотрим историю развития географического факультета в Крыму в XX веке.

В 1918 году образован Крымский университет, но основание географического факультета произошло только в 1934 году. В истории развития факультета можно выделить три основных периода. Первый период охватывает время с 1934 по 1945 г.г.; второй - с 1945 по 1972 г.г. и третий - с 1972 г. - по настоящее время.

Первый период развития географического факультета можно рассматривать, как период его становления. В это время Советский Союз воплотил в жизнь второй пятилетний план (1933-1937 г.г.), основными социально-экономическими задачами которого были: завершение создания технической базы во всех отраслях народного хозяйства, формирование новой советской интеллигенции, вышедшей из рядов рабочего класса и крестьянства.

22 мая 1934 года бюро Крымского обкома ВКП(б) постановило открыть в Крымском пединституте два новых факультета: географический и исторический, определило план приема на первый курс по 30 человек. Для

исполнения этого постановления 15 июня 1934 года в пединституте были открыты двухмесячные, а с первого октября - девятимесячные подготовительные курсы [3].

На географическом факультете были созданы две кафедры: физической и экономической географии. Кафедрой экономической географии в разное время заведовали кандидат географических наук, доцент В. В. Куликовский (1934-1937 г.г.), работавший директором пединститута, профессор И. С. Юньев (1937-1938 г.г.), профессор В. К. Дашлегер (1939-1941 г.г.).

Кафедрой физической географии с 1934 по 1944 годы заведовал доцент А. С. Сияевский. На этой же кафедре до 1941 года работал известный ученый, крупный специалист в области геологии, гидрогеологии и геоморфологии Крыма и сопредельных территорий, доктор геолого-минералогических наук, профессор П. А. Двойченко, первый декан факультета. Из сохранившихся в архивах списков за 1937-1938 учебный год видно, что на географическом факультете в январе 1938 года обучалось 123 студента [2].

В конце 30-х годов стала быстро развиваться самая недорогая и самая трудная заочная форма обучения. На первое января 1941 года на географическом факультете обучалось 211 студентов-заочников. В 1941 году заочное отделение педагогического института выпустило 125 специалистов, в том числе 34 географа.

Профессорско-преподавательский состав географического факультета проводил научные исследования по проблемам физической и экономической географии Крыма, выполнял большой объем учебно-методической работы.

Начавшаяся Великая Отечественная война (1941-1945 г.г.) нарушила сложившийся режим работы Крымского пединститута. В первые дни войны не менее половины преподавателей и студентов географического факультета ушли в Красную Армию.

После освобождения Крыма от немецкой оккупации коллектив Крымского пединститута 28 августа 1944 года возвратился из эвакуации. 16 августа 1944 года был объявлен прием студентов. Учебный год начался 1 октября. Среди студентов было много фронтовиков, уволенных из Советской Армии в связи с ранениями.

На втором, послевоенном этапе развития, коллективу института и географического факультета предстояло решать ряд проблем по нормализации учебного процесса и созданию материально-технической базы. Стал решаться вопрос кадровой проблемы. После войны возвратились многие преподаватели, в том числе и старший преподаватель Н. Л. Стрелец, который после защиты диссертации и получения звания доцента стал деканом естественно-географического факультета, образованного за счет слияния двух факультетов: естественного и географического. На объединенном факультете продолжали функционировать две географические кафедры: физической и экономической географии. Кафедру экономической географии в 1944 году возглавлял доцент И. Г. Гутыр, с 1944 по 1950 г.г. – доцент С. Е. Козлов, а с 1950 по 1952 г.г. – доцент Г. С. Суворова. В 1952 г. руководство кафедрой принял участник Великой Отечественной войны кандидат географических наук, доцент (затем профессор) И. Т. Твердохлебов. Кафедрой физической географии в 1950-51

2. Козлова В.Н., Мартынова И.А. Высшее образование: проблема доступности в регионе. – Челябинский государственный университет. – Челябинск. – 2000. – 7 с.

3. Чана У. Нова роль спецшкіл. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи. – К., 2006. – С. 31-34.

4. Шевцов А.Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я. – К.: Соцінформ. – 2004. – 25 с.

5. Щеклодкин В.Ф. Проект подготовки специалистов на специализированном факультете студентов-инвалидов в гуманитарном вузе // Гуманитарні науки. – № 1. – 2004. – С. 188-191.

6. Щеклодкин В.Ф. Социально-педагогическая реабилитация студентов с ограниченными возможностями путем обучения в гуманитарном вузе. – Альманах КГУ (сборник науч. тру-дов) Ялта.: Выпуск 7. – 23-26 марта 2005 г. – С. 168-171.

7. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. // World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Подано до редакції 23.05.08

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

*Погребняк Н.М., Кримський юридичний інститут Національної
юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого*

Університетська освіта за рубежом – достатньо досліджена галузь знань. Але незважаючи на яскраво виражений інтерес науковців до проблем розвитку системи вищої освіти за рубежом, період кінця ХХ – початку ХХІ століття в розвитку вищої освіти Великобританії в науковій літературі висвітлений явно недостатньо.

Великобританія відома як один із світових лідерів на ринку освітніх послуг. У більшості це обумовлено багатою 800-річною історією й усталеними традиціями, які зовсім не заважають нововведенням у навчальному процесі. Головною перевагою освіти у Великобританії – це високі стандарти якості, що користуються визнанням у світі. За показниками рейтингу в 2003 році у Великобританії одержали вищу освіту 273 тисячі іноземних студентів і до 2020 року їхнє число збільшиться до 800 тисяч [1].

Університетська освіта в Великобританії має свою історію і традиції. Вона формувалася з розвитком суспільства в тісному зв'язку з його економічним, політичним, соціальним і культурним життям.

Університети Великобританії – це вищі навчально-наукові установи, що готують фахівців, а також здійснюють провідні наукові дослідження з різних галузей знань.

Усього в Великобританії близько 170 ВНЗ, які підрозділяються на університети, коледжі вищої освіти та коледжі подальшої освіти. Але слід зауважити, що університетський сектор дуже відрізняється від професійних коледжів та спеціалізованих інститутів своїм високим ступенем внутрішньої диверсифікації.

Всі університети Великобританії одержують державну фінансову допомогу, незважаючи на те, що на відміну від багатьох європейських країн, вища освіта тут платна. Рейтинг Великобританії з питань вищої освіти перевищує досягнення таких лідерів світової освіти як США, Данія, Голандія й Швеція, залишивши далеко позаду Італію і Японію. А добре розвинена інфраструктура британських університетів, високий життєвий рівень, абсолютна віротерпимість британського суспільства – роблять репутацію

отношения к студентам указанной категории; умения понимать и оценивать особые образовательные возможности таких студентов; развивать у преподавателей способности работать в команде с другими специалистами; овладевать умениями по адаптации стандартных учебных программ для преподавания по ним студентам-инвалидам; понимать и внедрять принципы индивидуализации в работе с указанными студентами; учитывать при аттестации педагогов их знания, умения и способности в работе с данной категорией студентов.

Трудоустройство выпускника-специалиста с ограниченными по состоянию здоровья возможностями.

Для наиболее полной профессиональной интеграции людей с ограниченными возможностями, независимо от причин, характера и степени их инвалидности, необходимо предпринимать индивидуальные и коллективные меры по созданию им условий работы в обычной трудовой среде, либо по найму, либо самостоятельно.

Для повышения эффективности трудоустройства выпускника-специалиста-инвалида целесообразно привлекать к этому процессу различные социальные, медицинские, трудовые ведомства и службы, отраслевые профсоюзы и профсоюзные организации, налаживать контакты и проводить с ними работу по данному вопросу.

Стабильное развитие проекта

Вовлечение в разработку и реализацию проекта на региональном уровне представителей Министерства образования и науки, Министерства здравоохранения, Министерства труда и социальной политики Крымской автономии, Министерства экономики. Разработка и утверждение Положения о Региональном центре высшего образования инвалидов (РЦВОИ). Определение места расположения Центра и утверждение методологии его функционирования. Определение и утверждение перечня специальностей и высших учебных заведений Крыма, способных к обучению студентов-инвалидов по программам РЦВОИ. Составление перечня нозологических форм заболеваний и патологий, характера и степени повреждения психических и сомато-физиологических функций организма абитуриентов-инвалидов, позволяющих им обучаться в вузе. Активное вовлечение социальных служб, организаций и общественности всех районов Крыма в процесс обучения молодых людей в высшей школе.

Выводы. Представлены и рассмотрены концептуально-теоретические основы разработки и внедрения региональной системы высшего образования для людей с особыми потребностями.

Висновки. Представлені і розглянуті концептуально-теоретичні основи розробки і впровадження регіональної системи вищої освіти для людей з особливими потребами.

Conclusions. Presented and considered conceptually-theoretical bases of development and introduction of the regional system of higher education for people with the special necessities.

Литература

1. Высшее образование инвалидов. Тезисы Международной конференции, Санкт-Петербург, 20–26 июня 2000 г. <http://vobin.spb.osi.ru/sf.htm>.

годах по совместительству заведовал заместитель Председателя Президиума Крымского филиала АН СССР, доктор геолого-минералогических наук, доцент М. Е. Костицкий.

Профессор Я. И. Козин, доценты М. Е. Костицкий и И. Т. Твердохлебов поставили перед собой задачу укомплектовать географические кафедры высококвалифицированными специалистами. В конце 50-х и начале 60-х годов на кафедре физической и экономической географии была открыта аспирантура. Среди первых аспирантов, успешно защитивших кандидатские диссертации и ставших доцентами, были П. Д. Подгородецкий, М. Г. Губанов, Н. В. Багров, Л. А. Багрова, А. А. Ключин.

Профессорско-преподавательский состав факультета проводил значительный объем научных исследований, результаты которых публиковались в различных всесоюзных и республиканских изданиях и журналах. Ежегодно проводились итоговые научные, преподавательские и студенческие конференции, регулярно издавался научный сборник "Известия Крымского педагогического института".

В 60-х годах была подготовлена и выдержала два издания серия брошюр "Природа Крыма". Эти работы до сих пор используются как учебные пособия учителями средних школ.

Важную роль в общей системе подготовки учителей географии и биологии, играют учебно-полевые и педагогические практики [4].

Самой интересной практикой для студентов-географов была дальняя комплексная практика по физической и экономической географии. Она проводилась в горных районах Карпат, Кавказа, Урала, Средней Азии, Забайкалья и Прибайкалья, на Кольском полуострове и Карелии, однако, после развала Советского Союза, факультет лишился возможности в проведении таких практик, и в последние годы дальняя практика проводится в Крыму и южных областях Украины. А педагогическую практику студенты проводят и до сих пор в базовых школах города Симферополя.

В 1965 году факультет начал работать в новом учебном корпусе по улице Ялтинской. К началу 70-х годов Крымский пединститут стал одним из ведущих педагогических вузов страны и в 1972 году он был преобразован в Симферопольский государственный университет.

С этого момента начинается третий период в истории географического факультета. Естественно-географический факультет пединститута был разделен на два факультета: географический и естественных наук. Деканом географического факультета остался доцент И. Г. Губанов. Переход на работу по новому университетскому плану вызвал необходимость перестройки структуры факультета и привлечения на работу высококвалифицированных кадров. Еще до открытия университета (в 1971 году) кафедра физической географии была разделена на две кафедры: общего земледелия и региональной физической географии.

Заведующим кафедрой общего земледелия был избран проректор университета доцент В. Г. Ена - крупный специалист в области физической географии, ландшафтоведения и охраны природы. В 1972 году на эту кафедру был приглашен доктор геолого-минералогических наук В. Н. Дублянский, а в

1975 году - доцент А. Г. Кузнецов.

Кафедрой региональной физической географии продолжал заведовать доцент М. Е. Кострицкий, но уже в 1972 году эта кафедра была разделена на две: физической географии СССР и физической географии материков и океанов.

Заведующим кафедрой физической географии СССР с 1972 по 1984 г.г. работал доцент П. Д. Подгородецкий, а в 1984 году на эту должность был избран доцент, а затем доктор географических наук, профессор В. А. Боков. В 1990 году кафедра была переименована в кафедру физической географии и ландшафтной экологии, в 1994 году в кафедру геоэкологии.

Кафедрой физической географии материков и океанов в 1973 году заведовал доктор географических наук, профессор Ю. А. Щербаков, а с 1974 по 1980 гг. - доцент Г. Е. Гришанков. В 1974 году на кафедру был избран доцент А. Н. Олиферов, защитивший позже докторскую диссертацию и ставший профессором. В 1980 году заведующим кафедрой стал доцент

Ю. Ф. Безруков - специалист в области океанологии. В 1982 году кафедра физической географии материков и океанов была переименована в кафедру океанологии, а 1994 году - в кафедру физической географии и океанологии.

Кафедрой экономической и социальной географии до 1991 года заведовал профессор И. Т. Твердохлебов, а с 1991 года - доцент В. Б. Кудрявцев.

В 1995 году профессора В. Г. Губанова, проработавшего в должности декана с 1972 года и внесшего огромный вклад в развитие факультета, сменил доцент Б. А. Вахрушев, выпускник географического факультета 1975 года, позже получивший звание доктора географических наук [1].

Кафедры факультета проводят научные исследования по проблемам рационального природопользования, ландшафтоведения, карстования, океанологии, геологии, геоморфологии, экономической, социальной и рекреационной географии, истории географии. Широко практикуются кафедральные экспедиционные исследования с участием студентов.

Географический факультет Таврического национального университета стал крупнейшим научным центром географической науки и высшего географического образования не только Крыма, но и Украины.

Географический факультет поддерживает тесные научные связи с Институтом географии РАН, с Институтом географии НАН Украины, Морским гидрофизическим институтом НАН Украины, Институтом биологии южных морей НАН Украины, Отделением морской геологии и осадочного рудообразования НАН Украины, с географическими факультетами Киевского, Львовского, Харьковского, Одесского национальных университетов; Московским, Санкт-Петербургским, Пермским госуниверситетами России.

Ключевые слова: географический факультет, кафедры, декан.

Литература

1. Вахрушев Б.А. Географический факультет – годы становления и развития. Ученые записки Таврического национального университета, вып. 9 (48). – С., 2001.

2. Географический факультет. – Симферополь: Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, 2004. – 13 с.

3. Жупанский Я.І. Історія географії в Україні: Навч. посібник. – Львів: Світ, 1997. – 264 с.

4. Сиротенко А.Й. Концепция географического образования в Украине. – К.: Освіта, 1994. – 48 с.

разрабатывает и реализует модель высшего образования для лиц с ограниченными возможностями с использованием разделов по определению перечня вузов и специальностей, по которым будет проводиться обучение студентов-инвалидов; осуществление отбора абитуриентов-инвалидов; проведение профориентационной работы; организация и проведение курсов до вузовской подготовки; обеспечение практической помощи и контроль за обучением в вузах Крыма студентов-инвалидов по выбранной специальности; создание региональной базы данных детей-, подростков-, молодых людей-инвалидов по районам Крыма с учетом возрастных данных, пола, характера нозологии болезни или имеющейся патологии, степени ее нарушений и уровня состояния здоровья; разрабатывает и реализует методологию учебно-реабилитационного процесса, методики высшего образования для людей с ограниченными возможностями в зависимости от нозологии болезни или патологии, степени и форм ее клинической выраженности и т.д.

Методологическое и методическое обеспечение учебно-реабилитационного процесса

РЦВОИ разрабатывает и внедряет методологию и технологию учебно-реабилитационного процесса для студентов данной категории, предусматривая эффективность и качество их реализации с учетом:

- Определения возрастного периода абитуриента-инвалида для его поступления в вуз.
- Нозологии болезни и степени сомато-психологических нарушений в состоянии его здоровья.
- Формы обучения – очная, заочная, инклюзивная, дистанционная, сочетанная.
- Количества учебных сессий в учебном году.
- Продолжительности одной учебной сессии.
- Количества учебных часов – аудиторных и для самостоятельной работы.
- Временного срока межсессионного периода - месяц, два, три.
- Разделов реабилитации и сопровождения в период обучения – социальная, педагогическая, психологическая, сомато-физиологическая, медицинская, культурно-эстетическая.

– Разрабатывает, внедряет и контролирует перечень методик, форм, способов, обеспечивающих качество и эффективность бесплатного сопровождения учебно-реабилитационного процесса для студентов с ограниченными возможностями на всем протяжении их обучения в вузе.

Подготовка преподавательского состава

Соответствующая подготовка педагогов является необходимой предпосылкой для качественного обучения студентов с ограниченными возможностями в вузе. Она должна включать в себя и элементы их базового образования, и подготовку к работе со студентами указанной категории, и совершенствование своих знаний, приобретение умений, навыков. Поэтому в функции РЦВОИ должны быть заложены следующие основные принципы подготовки преподавательского состава, работающего со студентами-инвалидами в вузах: формирование у всех преподавателей вуза позитивного

ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОГРАМІСТІВ В СИСТЕМІ ОВС

Лайкова Ірина Володимирівна, зас. начальника відділу оперативного інформування ГУМВС України в АР Крим

Постановка проблеми. Психіка і діяльність людини безпосередньо взаємозв'язані. Діяльність – не реакція на зовнішній стимул, «даже не делание, как внешняя операция субъекта над объектом, - она... есть опредмечивание... переход субъекта в объект, раскрытие в объектах его деятельности его сущностных сил, в том числе его чувств, его сознания» [8]. Тому аналіз діяльності набуває для психології фундаментальне значення.

Поява нових видів діяльності породжує нові психологічні компоненти і взаємозв'язки і усередині самої особи, і в соціальній сфері, які, суб'єктивно відображаючись, впливають і на саму діяльність і на її результати. Таким чином, «порождение деятельностью форм психического отражения происходит опосредованно, через предметные результаты этой деятельности» [7].

Розвиток інформаційних технологій створює нові області діяльності, в яких складається своя психологічна реальність. В свою чергу, вона впливає не тільки на особистість її учасників, але й на людську діяльність в цілому. Поява комп'ютера визначила нову якість сприйняття і переживання людини. Повсюдне упровадження електронно-обчислювальної техніки змінило багато в чому вид діяльності людини, привело до появи нових спеціальностей, зокрема, програміста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще в 1972 році визначалося, що «проблема психологического изучения систем «человек-компьютер» носит не только междисциплинарный, но и межотраслевой характер» [4]. Це вивчення розвивалося по різних напрямках. Зокрема, вивчалася взаємодія людини і комп'ютера як «людина-знакова система» і створюваний при цьому образ світу [2, 6]. В цих дослідженнях підкреслювалося сприйняття комп'ютера як живої істоти, наділеної антропоморфними рисами. Так, розглядалися основні аспекти взаємодії людини і комп'ютера – анонімність, регресія, створення стереотипів, реакції перенесення. Виділялися різні типи персоніфікації комп'ютера, пов'язані з глибинними людськими комплексами. З появою і розвитком мережі Інтернет багато досліджень присвячено феномену Інтернет-залежності, взаємодії людей в мережі Інтернет. Розроблення психологічної тактики і стратегії створення програмних продуктів спиралася на дослідження, що розкривають структуру мислення людини при рішенні творчих задач.

Постановка завдання. У коло питань дослідження психології програмування входять діяльність програміста, психологічні закономірності прийому і перероблення інформації, функціонування психічних прийомів пам'яті і мислення у програміста, його працездатності, питання професійного відбору. Розвиток інформаційних технологій, зв'язаних із застосуванням персональних комп'ютерів, відбувається з великою швидкістю. Але в цьому розвитку можна виділити окремі етапи, відповідні своєрідним поворотним моментам розв'язання кризи програмування і переходу на новий рівень.

образования для лиц с ограниченными возможностями, являющейся важной составляющей процесса их социализации, реабилитации и интеграции в современное общество здоровых людей.

б) Сопряженная. Создание Регионального центра высшего образования для инвалидов (РЦВОИ), представляющего собой организационную педагогическую реабилитационную структуру, обеспечивающую получение ими высшего образования и специальности.

Задачи.

– Разработка и внедрение в деятельность РЦВОИ методологии эффективной социально-педагогической реабилитации студентов-инвалидов при обучении в вузе.

– Разработка и внедрение в учебно-реабилитационный процесс вуза модели, включающей в себя социальный, педагогический, психологический, сомато-физио-логический, медицинский, культурно-эстетический разделы, позволяющих успешно проводить обучение студентов с ограниченными возможностями, с последующим получением ими соответствующей специальности и трудоустройства.

Таким образом, представляемый проект направлен на создание региональной учебно-реабилитационной структуры, обеспечивающей эффективное функционирование в Крыму системы высшего образования и получение специальности лицами с ограниченными возможностями.

Изложение основного материала.

Предлагаемая региональная менеджер-структура (РЦВОИ) должна включать в себя:

а) Координационный совет, состоящий из представителей руководства Министерств образования и науки, здравоохранения, труда и социальной политики Автономной Республики Крым, Крымского гуманитарного университета (г.Ялта).

б) Исполнительный комитет, включающий специалистов педагогики, психологии, реабилитологии, медицины, эстетического воспитания.

в) Региональный ЦВОИ, в который входят руководитель Центра, заместитель по социально-реабилитационной работе, специалист по учебно-организационной работе, специалист по инновационным технологиям, педагог-методист, психолог-методист, сурдолог-методист, - тифлолог-методист, врач-консультант-специалист, - реабилитолог-методист, инженер-программист, оператор ЭВМ-делопроизводитель.

Технология деятельности РЦВОИ заключена в определении Координационным советом стратегических вопросов и путей их решения по социализации, реабилитации и интеграции инвалидов в современное общество посредством получения высшего образования и соответствующей специальности.

В функции Исполнительного комитета входит реализация решений Координационного совета, формирование задач, рекомендаций по разработке и внедрению модели высшего образования для инвалидов в вузах Автономной Республики Крым.

Региональный центр высшего образования инвалидов (РЦВОИ)

Радикальним рішенням проблем кризи програмування по черзі оголошувалися пошук кращої мови програмування (1960-і роки), технології програмування (1970-і роки), інструментарію програмування (1980-і роки), систем якості (1990-і роки) [3]. І лише центральному та ключовому фактору - фігурі самого програміста - увага майже не приділялася. А коли змінюються технічні аспекти – змінюються психологічні підходи до рішення задач, складається інша ментальність людей, що працюють в рамках тієї або іншої технології.

Ряд авторів [1, 5] визначають принаймні три «моделі» автоматизованої обробки даних (АОД) – персональну (настільну), офісну і промислову (корпоративну). А.С. Дерев'янка, М.Н. Солощук [5] розрізняють ці моделі по ряду характеристик: набору вирішуваних задач і областям застосування; застосованим технічним і програмним засобам; технологією виготовлення програмних продуктів і їх вихідними характеристиками; набором знань, навиків, умінь і ментальністю фахівців, що працюють в рамках тієї або іншої моделі. Ми хочемо звернути увагу на останню характеристику, яка залишається зовні сфери уваги більшості авторів, і виявити її основні ознаки на прикладі колективу програмістів в системі ОВС.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях ми спиралися на десятирічний аналіз розвитку інформаційних технологій в системі ОВС, характеристик програмного інструментарію, технічної оснащеності, об'єму вирішуваних задач; використовуючи праксиметричний метод, визначали ефективність діяльності окремого програміста; методом спостереження і опиту встановлювали особистісні риси програмістів у взаємовідношенні з колегами, аналізували кадрові зміни в колективі програмістів.

Персональна модель найбільш близька до "обивательського" уявлення про АОД. Вона припускає зосередження даних і засобів їх обробки на одному ПК, який є технічною базою цієї моделі.

Професійна ментальність програмістів, що працюють в рамках цієї моделі, характеризувалася відношенням до ресурсів обчислювальної системи і до оброблюваних даних як до своєї власності, з якою вони вільні робити «все, що завгодно». Відсутність усіляких регламентацій, і технічних і нормативних, створювала умови для програмування як творчої активності, оскільки програмісту, вирішуючи яку-небудь задачу, доводилося продумувати все, аж до найдрібніших деталей технічного завдання.

Цей етап характеризується тим, що програми створювалися ентузіастами-співробітниками тієї або іншої служби або підрозділу ОВС. Часто вони не мали відповідної освіти і були самоучками в програмуванні, але добре знали саму задачу. Їх відмітними властивостями були висока творча активність і націленість на кінцевий результат. Офісна модель АОД припускає обробку даних в локальній мережі. У системі ОВС для цієї моделі характерна вже робота колективу професійних програмістів. Для ментальності програмістів, що працюють в рамках офісної моделі, характерне надмірне довір'я до можливостей вибраних ними інструментальних засобів. Ще однією особливістю психології програмістів є захоплення графічним інтерфейсом. Самі інструментальні засоби дуже інтенсивно використовують можливості візуалізації, і по їх подібності програміст будує інтерфейс прикладного

інтернат осуществляет подготовку операторов вычислительной техники; Луганское профтехучилище выпускает специалистов по пошиву одежды; Черниговский юридический колледж принимает инвалидов для обучения их в области юриспруденции.

Вместе с тем за последние 10-12 лет особенно за рубежом стала внедряться форма получения людьми с особыми потребностями высшего образования. В частности, в Германии, Англии, Италии, Бельгии открыты консультационные центры при высших учебных заведениях, где абитуриенты-инвалиды выбирают себе вуз, специальность, время и форму обучения [1, 7].

В Российской Федерации также существуют вузы, в которых обучаются студенты-инвалиды: Московский институт-интернат для людей с нарушениями опорно-двигательной системой, на 5 факультетах которого обучаются студенты по специальностям « Экономика », « Право », « Иностранный язык », « Прикладная математика », « Редакционно-издательское дело »; Новосибирский институт социальной реабилитации; Заочный институт реабилитации и профессиональной подготовки слепых; Заочное гуманитарное отделение для инвалидов при Челябинском государственном университете [2].

В данное время в Украине функционирует ряд высших учебных заведений для обучения людей с особыми потребностями. Это Открытый международный университет развития человека «Украина», который проводит обучение людей-инвалидов по различным гуманитарно-техническим специальностям; Крымский гуманитарный университет, на базе которого создан Специализированный факультет, где обучаются студенты указанной категории по специальностям «Социальная педагогика. Практическая психология», «Английский язык и зарубежная литература», «Украинский язык и литература», «История», «Изобразительное искусство» [5,6].

Получение высшего образования молодыми людьми с ограниченными возможностями позволяет обрести духовную и материальную независимость, развивая и гармонизируя их жизнедеятельность в обществе [4].

Сложность обучения в вузе молодых людей указанной категории зависит от ряда обстоятельств, затрудняющих его получение: отсутствием в системе высшего образования специальных подразделений, обеспечивающих системное решение комплекса задач внутри вуза, включая непосредственное взаимодействие как с органами местной власти, так и с ведомствами, занимающихся вопросами социальной, педагогической и медицинской реабилитации инвалидов детства; невысоким уровнем образованности инвалидов, который во многом зависит от клинического течения хронических болезней, приводящих к физической или психической неполноценности, особенностей их обучения в средней школе; отсутствием равных возможностей со здоровыми сверстниками при поступлении в вуз и проч.; недостаточной компетентностью административного и преподавательского состава вуза, осуществляющего обучение инвалидов и работу с ними; отсутствием нормативов по организации и разработке технологий учебно-реабилитационного процесса в вузе для студентов-инвалидов.

Цель.

а) Основная. Разработка и внедрение региональной модели высшего

1980. - № 4. - С. 118-123.

7. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1980. – 159 с.; с. 3 – 5. 110.

8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: “Наука”, 1984. – 444 с.

9. Маклаков А.Г., Положенцев С.Д., Руднев Д.А. Психологические механизмы типа А у молодых людей в период адаптации к длительным психоэмоциональным нагрузкам // Психологический журнал. - 1993. - № 6. - С. 86 – 95.

10. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник. – Київ: КДГП ім.О.М.Горького, 1980. – 94с.

11. Семиченко В.А. Психологія особистості. – К.: Видавель Єшке О.М., 2001. – 427 с.

12. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1999. – 512 с.

Подано до редакції 13.05.08

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ «РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ»

*Щеколюдин В.Ф., кандидат медицинских наук, доцент
декан специализированного факультета,*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность и постановка проблемы. В настоящее время вопросы социальной реабилитации детей, подростков и молодых людей из числа инвалидов является актуальной проблемой практически во всех странах мира. При этом большое значение в успешной их интеграции в современное общество отводится приобретению ими профессионального образования, включая и высшее.

Вместе с тем в Украине данная проблема в сознании общества не заняла еще подо-бающего места, какое она имеет в цивилизованных странах. Так, в образовательной системе Украины уделяется недостаточно внимания проблеме высшего образования ин-валидов, число которых за последние годы значительно увеличилось: отсутствует образовательно-реабилитационная структура высшего образования для данной категории молодых людей, не определены вузы и специальности, по которым рекомендуется им проводить обучение, отсутствует методология и методическое обеспечение учебного процесса, не разработаны учебно-реабилитационные программы, согласно нозологии болезни и степени нарушенных сомато-психологических функций организма и т.д. Это требует поиска и разработки методологии полноценной интеграции данной категории молодежи в общество здоровых людей с включением в этот процесс обучения в высшем учебном заведении и получение ими соответствующей специальности.

Анализ последних исследований. Еще 15-20 лет тому назад основной формой обучения людей с ограниченными возможностями было приобретение ими рабочих специальностей. Затем в Украине появились учебные заведения, в которых лица указанной категории стали обучаться и получать среднее специальное образование. Так, в Харьковском учебно-экономическом техникуме-интернате молодые люди с особыми потребностями получают профессию бухгалтера-экономиста; Каменец-Подольский планово-экономический техникум-интернат готовит специалистов бухгалтерского учета, аудита и экономики предприятий; Житомирский технический лицей-

продукту, звичайно не дуже піклуючись про обґрунтування його зручності для користувача. На етапі цієї моделі творці програмного продукту свідомо або інтуїтивно роблять його експлуатацію для користувачів залежною від автора.

За наслідками діяльності колективу програмістів в рамках офісної моделі в системі ОВС на початковому етапі співвідношення між програмістами з творчим підходом (вирішувачими питання: «в чому полягає завдання?») і програмістами-виконавцями (вирішувачими питання: «як завдання повинне бути виконано?») складало 75 % до 25 %. По опитах для програмістів обох стилів основною мотивацією діяльності були: «інтерес до програмування», «створення нового», «підвищення професіоналізму», «досягнення успіхів в професійній діяльності», «бажання підняти свій професійний рівень». Відмінною рисою програмістів було те, що вони не ототожнювали себе з системою ОВС. По опитах співробітників інших служб програмісти не асоціювалися з міліцією. На цьому етапі існувало розділення на «своїх», тобто програмістів, що розмовляють «на одній мові», і «чужих», не розуміючих їх. Складається відчуження творців програмного продукту від кінцевих користувачів, що виражається в психологічній і емоційній «закритості». В системі ОВС програмісти і користувачі знаходяться в рамках однієї ієрархічної системи і постійно взаємодіють між собою. Необхідність постійної взаємодії і в той же час залежність позначаються на протиставленні програміста і користувача, що приводить до незацікавленості програміста у контакті з кінцевим користувачем.

Основним змістом задач офісної моделі є зберігання і вибірка інформації. При завершенні створення єдиної бази даних і технічному переході до моделі промислової АОД значно підвищується професійний рівень програмістів. За наслідками діяльності у програмістів більш виражена спеціалізація між творчою працею («в чому полягає завдання?») і механічною працею («як завдання повинне бути виконано?») і співвідношення між ними складає від 48 до 52 %. Кількість програмістів, для яких програмування – процес, а не інструмент, зменшується за рахунок виходу з системи ОВС самих грамотних фахівців. Для них на перший план виходить матеріальний стимул, оскільки частина потреб в професійному плані задоволена, посадове зростання програміста обмежено рамками свого відділу, а елементи творчості в роботі починають нівелюватися.

По дослідженнях [8] ментальність програмістів, що працюють в промисловій моделі, повинна характеризуватися, перш за все, високим відчуттям відповідальності за кінцевий продукт. В пріоритетах оцінок програмного забезпечення (ПЗ) ефектність знайдених рішень поступається надійності і функціональності. Визначальною метою розробників ПЗ в промисловій моделі є створення програмного продукту із заданими властивостями в задані терміни з мінімізацією витрат на його створення і подальший супровід. В цій моделі необхідне оптимальне поєднання програмістів обох стилів.

Висновки. У системі ОВС по технічних характеристиках модель АОД наближається до промислової. Але ментальність програмістів і програмне забезпечення відповідає офісній моделі, що негативно позначається на

подальших розробках.

Успіх будь-якого проекту визначається людьми (програмістами), що беруть в ньому участь. А на особистість впливає і сама діяльність, і ієрархічна структура організації, і корпоративна культура з сумісними цінностями, соціальними нормами і т.д. Спрямованість особистості індивіда корелює з його відношенням до виконуваної роботи. Відношення до роботи – категорія оцінна, пов'язана з емоційною сферою індивіда. Наша подальша робота направлена на дослідження емоційного стану і властивостей особистості програмістів в системі ОВС.

Резюме. Показано психологічні особливості програмістів, що працюють у рамках тієї або іншої «моделі» автоматизованої обробки даних. Проаналізований розвиток автоматизованої обробки даних в системі органів внутрішніх справ з психологічної точки зору. **Ключові слова:** інформаційні технології, автоматизована обробка даних, програмісти.

Резюме. Показаны психологические особенности программистов, которые работают в рамках той или иной «модели» автоматизированной обработки данных. Проанализировано развитие автоматизированной обработки данных в системе органов внутренних дел с психологической точки зрения. **Ключевые слова:** информационные технологии, автоматизированная обработка данных, программисты.

Summary. The psychological features of the programmers working within the framework of this or that «model» of automated data processing are shown. Development of the automated data processing of the system of police is analyzed.

Keywords: information technologies, automated data processing, programmers.

Література

1. Bolthouse D. Exploring IBM Client/Server Computing. MAXIMUM PRESS, 1996.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Кобелев В.В., Тихомиров О.К. Диалог с ЭВМ: психологические аспекты // Вопросы психологии. 1983. - № 2. - с.22-25.
3. Белая О.А., Новиков Б.А., Одинцов И.О. Психология программирования: человеко-машинный аспект информационных технологий. -СПб.: изд-во СПбГУ, 2004.
4. Бергер Л.М., Кошкин Б.К. Опыт применения психологических знаний при создании АСУ // Интеллект человека и программы ЭВМ / Под ред. О.М. Тихомирова. -М.: Наука, 1979. -354с.
5. Деревянко А.С., Солощук М.Н. Модели обработки данных и подготовка специалистов в области информационных технологий / Системы обработки информации. Сборник научных работ. Вып.6(16) – Харьков: НАНУ, ПАНМ, ХВУ, 2001. -274с.
6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. -М.: изд-во МГУ, 1995. -298с.
7. Наенко Н.И. Психическая напряженность. -М.: изд-во МГУ, 1976. -96с.
8. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. -СПб.: Питер, 1999. -644с.

Подано до редакції 15.06.08

УДК 378.02: 372.8

ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Лов'янова Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук
Криворізький державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, уклала угоду по практичному приєднанню до Болонського процесу, що повинно забезпечити мобільність навчання і працевлаштування та конкурентоспроможність фахівців з вищою освітою.

развития Я-концепции (преимущественно негативным или нейтральным ее содержанием). При среднем уровне адаптации студенты-первокурсники характеризуются довольно высоким уровнем деятельностного состояния, состоянием общения (интерес, любопытство коммуникативностью, положительным отношением к учебе, преподавателям, окружающим, средним уровнем психофизиологического состояния, нервно-психического напряжения, положительным эмоциональным состоянием, высоким уровнем развития Я-концепции. Адекватный уровень тревожности. При высоком уровне адаптации студенты-первокурсники характеризуются высоким уровнем деятельностного состояния, состоянием общения, положительным отношением к учебе, преподавателям, окружающим, хорошим психофизиологическим состоянием, положительным эмоциональным, интеллектуальным и волевым состоянием, испытывают ответственность, долг. Характеризуются высоким уровнем развития Я-концепции, положительно относятся к себе – характеризуют себя преимущественно абстрактными, обобщенными, эмоционально-позитивными понятиями, в некоторых случаях - завышенный уровень самооценки. Низкий уровень нервно-психического напряжения, адекватный уровень тревожности.

Выводы: Анализ литературных источников по проблеме социально-психологической адаптации студентов позволил нам подобрать и апробировать комплекс психодиагностических методик, позволяющий определить уровень социально-психологической адаптации студента-первокурсника к обучению в вузе. Каждая из диагностических методик имеет свою направленность и в то же время, они дополняют друг друга, взаимно компенсируя ограничение и недостатки, присущие каждому отдельно. Данный комплекс психодиагностических методик, определяя уровень тревожности, нервно-психическое напряжение, состояние стресса, психические состояния, уровень развития эмоционального и когнитивного компонентов Я-концепции даёт возможность определить в общем уровень адаптации студента к обучению в вузе, позволяет наметить пути активизации адаптации, методы коррекции имеющихся симптомов дезадаптации.

В статті розглядаються питання вивчення соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вузі, критерії їх адаптивної. Обґрунтовується необхідний комплекс психодіагностичних методик для визначення рівня адаптації студента в новій соціальній ситуації.

In the article the questions of study of social-psychological adaptation of students-freshmen to teaching in an institute of higher, criterion of their adaptive are examined. The necessary complex of psiodiagnosticheskikh methods for determination of level of adaptation of student in a new social situation is grounded.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - Л.: Наука, 1968. - 339 с.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. - 1989. - № 1. - С. 92-100.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. - М.: Педагогика, 1983. - 271 с.
4. Бойко Л.И. Социально-психологична адаптація підлітка до нових умов навчання: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 2002. - 200 с.
5. Дорохина Т. Социальная адаптация специалистов к рыночной экономике: исследование методом «устной истории» // Вопросы экономики. - 1994. - № 6. - С. 132-139.
6. Кирильцева А.А. Психологические особенности производственной адаптации выпускников профессионально - технических училищ и средней школы // Вопросы психологии. -

33 балла), II – студенты со средним уровнем адаптации (19-26 баллов), III – студенты с низким уровнем адаптации – дезадаптированные (11-18 баллов), что отображено в таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностики уровня адаптации студентов-первокурсников

№	Инициалы участника	Критерии											Σ	Уровень
		Дс	Со	Оуп	Пс	Эс	Вс	Ис	Як	Т	Нпн	Сс		
1	А.С.	2	2	3	1	2	3	2	3	1	3	3	25	Средний
2	А.Ю.	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	28	Высокий
3	Б.Е.	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	28	Высокий
4	Б.К.	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	16	Низкий
5	Б.В.	2	1	2	2	3	3	2	2	2	3	3	25	Средний
6	В.Л.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	Средний
7	Г.А.	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	2	26	Высокий
8	Е.Д.	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	27	Высокий
9	К.В.	2	2	1	1	2	3	2	1	1	2	2	19	Средний
10	К.Д.	2	3	2	1	1	2	3	1	1	2	2	20	Средний
11	Л.А.	2	2	3	1	2	2	3	1	1	2	2	21	Средний
12	Л.О.	3	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	23	Средний
13	Л.В.	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	25	Средний
14	М.О.	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	29	Высокий
15	О.Д.	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	28	Высокий
16	П.Ю.	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	17	Низкий
17	Р.В.	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	17	Низкий
18	Р.Л.	3	2	2	2	1	3	2	1	1	2	2	21	Средний
19	С.В.	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	23	Средний
20	С.Н.	2	1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	23	Средний
21	С.И.	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	22	Средний
22	Х.Д.	2	1	1	1	2	2	3	1	1	2	2	18	Средний
23	Ц.Н.	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	21	Средний
24	Ч.Г.	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	24	Средний
25	Ш.Л.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	25	Средний

Примечание. Дс - деятельностиные состояния; Со - состояния общения; Оуп - отношением к учебе, преподавателям, окружающим; Пс - психофизиологические состояния; Эс - эмоциональные состояния; Вс - волевые состояния; Ис - интеллектуальные состояния; Як - Я-концепция; Т - тревожность; Нпн - нервно-психическое напряжение; Сс - состояние стресса. 3 балла - высокий уровень, 2 балла - средний уровень, 1 балл - низкий уровень для показателей Дс, Со, Оуп, Пс, Эс, Вс, Ис, Як; 1 балл - высокий уровень, 2 балла - средний уровень, 3 балла - низкий уровень для показателей Т, Нпн, Сс

Как видно из представленной выше таблицы, 12 % (3 человек) имеет низкий уровень социально-психологической адаптации, 64 % (16 человек) - средний уровень, 24 % (6 человек) имеют высокий уровень социально-психологической адаптации к обучению в вузе. При низком уровне адаптации студенты-первокурсники характеризуются средним уровнем деятельностиного состояния, отрицательными показателями состояния общения. Что касается состояний, связанных с отношением к учебе, преподавателям, окружающим, то в большинстве случаев оно отрицательное. Психофизическое состояние таких студентов характеризуется усталостью, переутомлением. Они испытывают беспокойство и тревогу, в меру ответственные, задумчивы, проявляют интерес, однако им свойственна лень. Они характеризуются недостаточным уровнем

Интеграция Украины до Европейського простору, реалізація вимог Болонської декларації потребують використання більш досконалих навчальних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій. Основною метою впровадження навчальних технологій є інтенсифікація навчального процесу. Серед основних завдань кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) є такі, як: універсальна система оцінки знань, яка дозволяє враховувати усі види навчальної та наукової діяльності студента протягом семестру, дає можливість останньому контролювати рівень своєї підготовки; якість, прозорість та об'єктивність оцінювання знань студентів. Згідно з основними положеннями КМСОНП контроль успішності студента здійснюється у формі поточного, модульного, семестрового та підсумкового контролю. **Поточний** контроль – здійснюється під час проведення практичних та лабораторних занять, а також контрольних робіт і має за мету перевірку якості засвоєння матеріалу студентами та залік кредитних модулів навчальної дисципліни. **Модульний** контроль – здійснюється кожної чверті. Його здійснюють викладачі, які викладали матеріал модуля. При оцінюванні модулів може бути врахований поточний контроль якості засвоєння. **Семестровий** контроль - здійснюється у формі контрольного заходу, який визначила кафедра з певної дисципліни. У разі виконання студентом усіх видів поточних контрольних заходів семестровий контроль виставляється студенту на підставі результатів усіх попередніх модульних контролів. **Підсумковий контроль** – комплексне оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу дисципліни без участі студента на підставі результатів усіх модульних контролів, що передбачені навчальним планом за весь термін викладання [4, с.11]. На сучасному перехідному етапі в різних вузах по-різному підходять до процедури організації і проведення контролю знань студента та їх оцінювання.

Мета даного дослідження на основі нормативних документів про КМСОНП та існуючих на практиці підходів до оцінювання знань запропонувати можливий варіант методики оцінювання знань студентів в умовах кредитно-модульного навчання.

Виклад основного матеріалу. Опишемо існуючі в наявній практиці підходи до контролю якості знань студентів в умовах КМСОНП. Шкала оцінок якості засвоєння навчального матеріалу представлена в таблиці 1 [4, с.12].

Таблиця 1

Шкала оцінок якості засвоєння навчального матеріалу

За шкалою ECTS.	За національною шкалою		За шкалою навчального закладу (як приклад)	
	екзамен	залік		
A	Відмінно	зараховано	5	90-100
B	Добре	зараховано	4,5 -4,99	82-89
C	Добре	зараховано	4-4,49	75-81
D	Задовільно	зараховано	3,5 -3,99	67-74
E	Задовільно	зараховано	3-3,49	60-66
F	Незадовільно з можливістю повторного складання	незараховано	2-2,99	35-59
X	Незадовільно з обов'язковим повторним курсом	незараховано	0-1,99	1-34

Яким же способом нараховуються бали студентам у процесі навчання і як відбуваються зазначені вище види контролю. Так, наприклад, в Криворізькому технічному університеті [4, с.13] при КМСОНП використовується модульно-рейтингова система оцінювання, яка передбачає розподіл балів за вивчення всіх запланованих видів робіт. Семестровий контроль реалізується через визначення середньозваженого балу результатів модульних контролів за семестр. Середньозважений бал з дисципліни визначається за формулою:

$$CB = \frac{\sum_{i=1}^n B_i T_i}{\sum_{i=1}^n T_i}, \text{ бали,}$$

де - n - число модулів за видами занять з річним навчальним планом на термін здачі;

B_i - бал за i -й модуль за національною шкалою;

T_i - час на засвоєння i -го модуля (аудиторне навантаження та самостійна робота).

Приклад визначення середньозваженого балу з дисципліни:

Дано:

- _____ загальний обсяг дисципліни – 162 години;
- _____ тривалість викладання дисципліни – семестр (дві чверті);
- _____ кількість модулів – 4, обсягом 27, 54, 27, та 54 години;
- _____ модулі оцінено 3,4,5, 4 бали відповідно;
- _____ підсумкова форма контролю – екзамен.

Середньозважений бал становить:

$$CB = \frac{(3 \times 27) + (4 \times 54) + (5 \times 27) + (4 \times 54)}{27 + 54 + 27 + 54} = 4,00$$

За таблицею відповідності студент одержує підсумкову оцінку “добре” за національною шкалою та “С” за шкалою ECTS. Для дисципліни з аналогічними параметрами і підсумковою формою контролю “залік” при середньозваженому балі модульного контролю 4,00 за національною шкалою виставляється “зараховано”, а за шкалою ECTS – “С”.

Підсумковий контроль реалізується через визначення середньозваженого балу результатів усіх модульних контролів з дисципліни, передбачених навчальним планом за всіма видами занять. Академічні успіхи студента визначаються за допомогою рейтингової системи. Рейтинг студента визначається середньозваженим балом за повний термін навчання. Використовується як оцінка потенціалу студента для подальшого навчання в магістратурі, аспірантурі.

$$P = \frac{\sum_{i=1}^n CB_i T_i}{\sum_{i=1}^n T_i}$$

де - n - число дисциплін за річним навчальним планом;

Примечание. В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Как видно из представленной выше таблицы, 32 % (8 человек) имеют низкий уровень развития Я-концепции, 44 % (11 человека) - средний уровень, 24 % (6 человек) имеют высокий уровень развития Я-концепции.

Исходя из рассмотренных выше показателей, мы выделили критерии (характеристики) адаптации:

1. Положительные деятельностные состояния (веселость, бодрость, задумчивость, интерес, любопытство, надежда, ответственность, радость) / Отрицательные деятельностные состояния (беспокойство, лень, усталость).

2. Положительные состояния общения (веселость, бодрость, интерес, любопытство, надежда, радость) / Отрицательные состояния общения (беспокойство, усталость).

3. Состояния, связанные с положительным отношением к учебе, преподавателям, окружающим (интерес, надежда, ответственность) / Состояния, связанные с отрицательным отношением к учебе, преподавателям, окружающим (беспокойство, тревога).

4. Положительные психофизиологические состояния (бодрость прилив сил, жизнерадостность) / Отрицательные психофизиологические состояния усталость, утомление, переутомление).

5. Положительные эмоциональные состояния (веселость, интерес, надежда, радость) / Отрицательные эмоциональные состояния (беспокойство, тревога).

6. Положительные волевые состояния (ответственность, долг) / Отрицательные волевые состояния (лень).

7. Положительные интеллектуальные состояния (задумчивость, интерес, любопытство) / Отрицательные интеллектуальные состояния (лень, леньность).

8. Уровень развития Я-концепции (высокий, средний, низкий уровень).

9. Тревожность (высокий, средний, низкий уровень).

10. Нервно-психическое напряжение (высокий, средний, низкий уровень).

11. Состояние стресса (высокий, средний, низкий уровень).

Каждый из этих показателей оценивался по 3-х балльной шкале. Для показателей №1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 характерна прямопропорциональная зависимость уровня от количества баллов, то есть, большее количество баллов соответствует большей выраженности признака (в соответствии с этим шкала представляется следующим образом: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – средний уровень, 1 балл – низкий уровень). Для показателей № 9, 10, 11 характерна обратнопропорциональная зависимость уровня от количества баллов, то есть, большее количество баллов соответствует меньшей выраженности признака (в соответствии с этим шкала представляется следующим образом: 1 балл – высокий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – низкий уровень). Основанием для констатации меры проявления адаптации, ее уровня служила характеристика разных комбинаций выделенных нами характеристик адаптации.

В результате обследования студентов-первокурсников было выделено три группы: I – студенты с высоким уровнем адаптации - адаптированные (28-

уровень). По параметру «Интеллектуальные состояния» у 80% (20 человек) наблюдаются как положительные, так и отрицательные интеллектуальные состояния (средний уровень), у 20 % (5 человек) преобладают положительные интеллектуальные состояния.

Важным в диагностике социально-психологической адаптации является определение уровня развития «Я-концепции». Исследования показывают [4], что негативная «Я-концепция» является постоянным источником негативных эмоций, тревожности, нервного напряжения, психологического дискомфорта и дезадаптации. Поэтому с целью изучения «Я-концепции» студентов-первокурсников мы воспользовались следующими методиками: Методика изучения Я-концепции К. Рождеса (для исследования когнитивного и эмоционального компонентов Я-концепции) и тест «Готовность к саморазвитию» В.Павлова (для изучения поведенческого компонента Я-концепции).

Результаты исследования по определению уровня развития Я-концепции студентов-первокурсников представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты исследования уровня развития эмоционального и когнитивного компонентов Я-концепции

№ п/п	Инициалы участников	Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент		Итог
		Ответы (%)	Уровень	Ответы (%)	Уровень	Ответы (квадрат)	Уровень	
1	А.С.	42	С	33	В	Б	В	В
2	А.Ю.	31	В	36	В	Б	В	В
3	Б.Е.	28	В	39	В	Б	В	В
4	Б.К.	83	Н	89	Н	Г	С	Н
5	Б.В.	38	С	44	В	Г	С	С
6	В.Л.	30	В	26	С	А	С	С
7	Г.А.	48	С	39	В	Г	С	С
8	Е.Д.	36	С	42	В	Г	С	С
9	К.В.	90	Н	68	Н	Г	С	Н
10	К.Д.	82	Н	74	Н	Г	С	Н
11	Л.А.	86	Н	91	Н	Г	С	Н
12	Л.О.	35	С	28	С	Г	С	С
13	Л.В.	30	В	26	С	Г	С	С
14	М.О.	31	В	27	С	Б	В	В
15	О.Д.	17	В	35	В	Б	В	В
16	П.Ю.	81	Н	86	Н	Г	С	Н
17	Р.В.	88	Н	63	Н	Г	С	Н
18	Р.Л.	84	Н	90	Н	Г	С	Н
19	С.В.	52	Н	50	С	Г	С	С
20	С.Н.	22	В	15	С	Б	В	В
21	С.И.	38	С	42	В	Г	С	С
22	Х.Д.	87	Н	90	Н	Г	С	Н
23	Ц.Н.	33	В	46	С	Г	С	С
24	Ч.Г.	35	С	29	С	Б	В	С
25	Ш.Л.	47	С	39	В	Г	С	С

CB_i - середньозважений бал з i -ї дисципліни за національною шкалою;
 T_i - загальний обсяг дисципліни.

З досвіду запровадження модульно-рейтингової системи навчання у Приазовському державному технічному університеті (м. Маріуполь) [2, с.223] зазначаємо, що підсумкова оцінка накопичується протягом усього семестру за рахунок виконання таких видів робіт як: самостійні роботи (СР), контрольні роботи (КР), теоретичні колоквиуми (Т). Наприклад, якщо з дисципліни «Вища математика» у першому семестрі заплановано шість СР, дві КР, два Т, то підсумкова оцінка визначається за формулою:

$$PO = \left(\frac{CP1 + CP2 + CP3 + CP4 + CP5 + CP6}{6} + KP1 + T1 + KP2 + T2 \right) \frac{1}{5}$$

Якщо PO від 2,8 до 3,8 то виставляється «задовільно», якщо PO від 3,8 до 4,8 то виставляється «добре», при PO від 4,8 виставляється «відмінно».

Крім зважених оцінок в деяких вузах практикують накопичувальну систему оцінок, при цьому є випадки коли 100 балів містять у собі бали, що нараховуються на екзамени, і навпаки 100 балів можна отримати студентіві тільки у процесі навчального семестру плюс додаткові бали на екзамени. Так у Криворізькому державному педагогічному університеті рейтингове оцінювання знань студентів спеціальності «Фізика» під час вивчення математичного аналізу [3, с.43] відбувається за наступною методикою: студентам нараховуються бали за такі види робіт: відвідування занять (максимальна кількість балів 30); активність на практичних заняттях (максимальна кількість балів 10 за один модуль); виконання завдань самостійної роботи (максимальна кількість балів 20); виконання контрольних робіт (максимальна кількість балів 10 дві роботи на семестр); участь у наукових конкурсах і олімпіадах (максимальна кількість балів 15); участь у наукових конференціях з доповідями (максимальна кількість балів 5); наявність публікацій (максимальна кількість балів 10).

Таким чином за усіма видами робіт максимальна сума балів – 100.

Умова допуску до екзамену (заліку) – 60 балів. Екзамен проводиться у письмовій формі, містить шість завдань по 10 балів кожне. Отже, за результатами навчання у семестрі і на екзамени студент має можливість набрати максимально 160 балів. Переведення здобутих результатів у чотирибальну систему представлено в таблиці 2 [3, с.44].

Таблиця 2

Відповідність між балами і оцінками	
Кількість балів	Оцінка
160; 150; 140	відмінно
130; 120; 110	добре
100; 90; 80	задовільно
менше 80	незадовільно

Так як КМСОНП передбачається такий підхід до оцінювання знань студентів при якому, погодившись з кількістю набраних балів, студент отримує підсумкову оцінку за результатами навчання, а вразі бажання підвищити отриманий результат, виходить на екзамени, ми пропонуємо внести в методику

накопичення балів наступне. За виконання різних видів робіт студент протягом семестру має можливість набрати 100 балів із яких 20 балів складають поточне оцінювання (відвідування занять, активність на занятті, виконання практичних і теоретичних домашніх завдань) і 80 балів модульний контроль (написання аудиторних самостійних і контрольних робіт, виконання довгострокових індивідуальних завдань). Тут ми схилиємося точки зору Величко Т.Г. [1, с.58], що поточне оцінювання, включаючи такі форми роботи, як потижневі опитування на лекціях, групових заняттях; систематичне тестування; підготовка рефератів; активність у навчанні, висування власних обґрунтованих ідей з актуальних питань, які розглядаються у тій чи іншій дисципліні має створити мотиви до постійної, регулярної, самостійної й творчої праці. Якщо за семестр із певної дисципліни студент набрав 60 і більше балів, він може погодитися з оцінкою і отримати її без екзамену, але якщо студент виявляє бажання покращити свій результат на екзамені, за ним залишаються на початок екзамену тільки бали поточного оцінювання (максимальна кількість – 20 балів), інші бали студент заробляє на екзамені (три теоретичних питання і задача, кожне оцінюється в 20 балів відповідно).

Висновки. Підсумовуючи, слід відмітити, що кожна з описаних методик оцінювання знань студентів розроблена у відповідності із вимогами до КМСОНП і містить у собі раціональне зерно. У багатьох вузах України проводяться експерименти з впровадження рейтингової системи у навчальний процес. При всій різниці застосовуваних моделей можна сформулювати загальні принципи їх побудови і функціонування.

1) Оцінка навчальної роботи студентів здійснюється у балах рейтингу (в окремих випадках застосовується звичайна система оцінок з наступним перерахунком у рейтинг).

2) Обов'язковий облік поточної роботи студентів у поточній оцінці з предмета (у ряді випадків підсумкова оцінка визначається лише за поточним контролем).

3) інтегрування навчальної роботи студента, вираховання сумарного рейтингу за семестр, навчальний рік, період навчання.

4) Ранжування студентів за сумарним рейтингом.

Досвід застосування рейтингової системи контролю, який мають вузи, підтверджує, що за певних умов вона помітно впливає на інтенсивність, ритмічність і якість навчальної роботи студентів. Можна виділити вирішальні фактори такого впливу: спонукання (мотивація) студентів до систематичної активної роботи впродовж семестру; розширення і підвищення ролі самостійної роботи над навчальним матеріалом; підвищення рівня індивідуалізації навчання; фактор змагання у навчанні; розширення можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їх творчого мислення; підвищення ефективності роботи викладацького складу.

Резюме. Інтеграція України до Європейського простору, реалізація вимог Болонської декларації потребують використання більш досконалих навчальних технологій, зокрема технології контролю і оцінювання знань. В даній статті на основі нормативних документів про кредитно-модульну систему організації навчального процесу та існуючих на практиці підходів до оцінювання знань

8	Е.Д.	С	С	В	С	В	В	С
9	К.В.	С	С	Н	Н	С	В	С
10	К.Д.	С	В	С	Н	Н	С	В
11	Л.А.	С	С	В	Н	С	С	В
12	Л.О.	В	С	В	С	С	С	С
13	Л.В.	С	В	В	С	С	С	С
14	М.О.	В	В	С	С	В	В	С
15	О.Д.	В	С	В	С	С	В	С
16	П.Ю.	С	Н	В	Н	Н	С	С
17	Р.В.	С	С	Н	Н	С	С	С
18	Р.Л.	В	С	С	С	Н	В	С
19	С.В.	В	С	С	Н	С	В	С
20	С.Н.	С	Н	С	Н	С	В	С
21	С.И.	С	С	С	С	С	В	С
22	Х.Д.	С	Н	Н	Н	С	С	В
23	Ц.Н.	С	С	В	Н	С	С	С
24	Ч.Г.	В	С	С	Н	С	С	С
25	Ш.Л.	В	С	С	С	С	С	С

Примечание. Дс - деятельностьные состояния; Со - состояния общения; Оуп - отношением к учебе, преподавателям, окружающим; Пс - психофизиологические состояния; Эс - эмоциональные состояния; Вс - волевые состояния; Ис - интеллектуальные состояния. В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Как видно из представленной выше таблицы, по параметру «Деятельностные состояния» у 64% (16 человек) наблюдаются как положительные, так и отрицательные деятельностьные состояния (средний уровень), у 36 % (9 человек) преобладают положительные деятельностьные состояния (высокий уровень). По параметру «Состояния общения» 20% испытуемых (5 человек) преобладают отрицательные состояния общения, у 68% (17 человек) наблюдаются как положительные, так и отрицательные состояния общения (средний уровень), у 12% (3 человека) преобладают положительные состояния общения (высокий уровень). По параметру «Отношение к учебе преподавателям, окружающим» у 16% (4 человека) преобладают отрицательные отношения к учебе преподавателям, окружающим, у 44% (11 человек) наблюдаются состояния, связанные как с положительным, так и с отрицательным отношением к учебе преподавателям, окружающим (средний уровень), у 40 % (10 человека) преобладает положительное отношение к учебе, преподавателям, окружающим. По параметру «Психофизиологические состояния» у 56% (14 человек) преобладают отрицательные психофизиологические состояния (низкий уровень), у 44% (11 человек) отмечаются как положительные, так и отрицательные (средний уровень). По параметру «Эмоциональные состояния» у 16% (4 человек) преобладают отрицательные эмоциональные состояния (низкий уровень), у 68 % (17 человек) как положительные, так и отрицательные (средний уровень), у 16 % (4 человек) – положительные эмоциональные отношения (высокий уровень). По параметру «Волевые состояния» у 48% (12 человек) наблюдаются как положительные, так и отрицательные эмоциональные состояния (средний уровень), у 52 % (13 человек) преобладают положительные эмоциональные состояния (высокий

6	В.Л.	6	Средний
7	Г.А.	5	Средний
8	Е.Д.	4	Низкий
9	К.В.	6	Средний
10	К.Д.	5	Средний
11	Л.А.	5	Средний
12	Л.О.	6	Средний
13	Л.В.	5	Средний
14	М.О.	4	Низкий
15	О.Д.	4	Низкий
16	П.Ю.	8	Высокий
17	Р.В.	5	Средний
18	Р.Л.	6	Средний
19	С.В.	5	Средний
20	С.Н.	6	Средний
21	С.И.	5	Средний
22	Х.Д.	5	Средний
23	Ц.Н.	5	Средний
24	Ч.Г.	4	Низкий
25	Ш.Л.	4	Низкий

Как видно из представленной выше таблицы, у 36 % (9 человек) отсутствует стресс, у 60 % (15 человек) - средний уровень стрессового состояния, у 4% (1 человека) – высокий уровень стрессового состояния.

Для определения различных параметров психического состояния студентов мы воспользовались опросником А.О. Прохорова «Психические состояния студентов». Данная методика позволяет определить следующие параметры психического состояния: положительные / отрицательные деятельностные состояния, положительные / отрицательные состояния общения, состояния, связанные с положительным / отрицательным отношением к учебе, преподавателям, окружающим, положительные / отрицательные психофизиологические состояния, положительные / отрицательные эмоциональные состояния, положительные / отрицательные волевые состояния, положительные / отрицательные интеллектуальные состояния.

Результаты исследования по диагностике психического состояния студентов представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики психического состояния студентов-первокурсников

№	Инициалы участников	Дс	Со	Оуп	Пс	Эс	Вс	Ис
1	А.С.	С	С	В	Н	С	В	С
2	А.Ю.	В	С	В	С	С	В	С
3	Б.Е.	В	С	С	Н	С	С	В
4	Б.К.	С	С	Н	Н	Н	В	С
5	Б.В.	С	Н	С	С	В	В	С
6	В.Л.	С	Н	С	С	С	С	С
7	Г.А.	С	С	В	Н	В	В	В

запропоновано можливий варіант методики оцінювання знань студентів в умовах кредитно-модульного навчання. **Ключові слова:** кредитно-модульна система, навчальна технологія, оцінювання знань.

Резюме. Интеграция Украины в Европейское пространство, реализация требований Болонской декларации требуют использования более совершенных учебных технологий, в частности технологии контроля и оценивания знаний. В данной статье на основе нормативных документов о кредитно-модульной системе организации учебного процесса и существующих на практике подходов к оцениванию знаний предложен возможный вариант методики оценивания знаний студентов в условиях кредитно-модульного обучения. **Ключевые слова:** кредитно-модульная система, учебная технология, оценивание знаний.

Summary. The Integration of the Ukraine in European space, realization of the requirements Bolonya declarations require more accomplished educational technology, in particular technologies of the checking and estimations of knowledge. In this article on the base of normative documents about the credit-module system to organizations of the educational process and of practice approaches of estimation of knowledge is offered a possible variant of the methods of estimation of the knowledge of students in condition of the credit-module education. **Keywords:** credit-module system, educational technology, estimation of knowledge.

Література

1. Величко Т.Г. Застосування модульно-блочної технології з рейтинговою системою оцінки. – К.: Новітні технології навчання, 2002. – 58 с.
2. Задорожня С.Е. Особенности контроля изучения математики в условиях кредитно-модульной системы обучения в высших учебных заведениях / Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції «проблеми математичної освіти». – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. – С. 222-224.
3. Корольський В.В., Бобилев Д.С., Войцехівська С.О. Рейтингове оцінювання знань студентів під час вивчення математичного аналізу / Особистісно-орієнтоване навчання математики: сьогодення і перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава: АСМІ, 2005. – С.43-44.
4. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. - Кривий Ріг: КТУ, 2005. – 19 с.

Подано до редакції 02.05.08

УДК 37.032

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Лупак Наталія Миколаївна, доцент кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій

Тернопільський національний педагогічний університет ім.В. Гнатюка

Постановка проблеми. У процесі модернізації освітнього простору відбувається переосмислення ролі вчителя, підвищуються вимоги до його професійної майстерності. Пріоритетним напрямком у розвитку освіти є підготовка людей високої освіченості, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. До важливих рис учителя відносимо такі, як компетентність, широкий діапазон мислення, високий інтелект та інтелігентність. Вчитель сучасної школи – це неординарна, обдарована людина, готова до різноманітної ефективної взаємодії з метою досягнення найвищих результатів професійної діяльності.

Розширення можливостей безпосереднього контакту різного рівня в інформаційному, полікультурному, професійно-дієвому, міжособистісному планах висуває нові вимоги до визначення компетентності, що передбачає знання, досвід у тій чи іншій галузі; інтегральний прояв професіоналізму, в якому об'єднуються елементи професійної та загальної культури. Компетентність осмислюється як інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції. Таким чином, „компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії” [6].

Переосмислення потребують сьогодні навчальні дисципліни, які повинні забезпечити не стільки кількісний інтелектуальний потенціал особистості, а якісний, сприяти ефективному застосуванню певного обсягу інформації в практичній діяльності. Утвердження пріоритету формування цілісної людської особистості веде до усвідомлення фундаментального значення загальноосвітньої компетентності як обов'язкового гуманітарного компоненту культурологічної підготовки фахівців різних спеціальностей.

Виходячи з цього, „акцентується доцільність упровадження на всіх рівнях освіти мистецьких дисциплін, які залучають до світу прекрасного, дають людині змогу досягнути своє призначення як суб'єкта соціального спілкування, формують естетичні та моральні почуття, розвивають творчі здібності тощо. Разом із тим, наголошується необхідність посилення загальної освіти для удосконалення фахової майстерності спеціалістів у галузі мистецтва, що відповідає ідеалам світової художньої освіти...” [5, с.23-24].

У шкільній практиці дисципліни художньо-естетичного циклу входять до освітньої галузі „Естетична культура” Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти і вивчається безперервно з 1 по 12 клас. При цьому забезпечується дотримання принципу наступності, поліцентризму та логічності у ході вивчення тем: „Мистецтво музики та образотворчого мистецтва” (1-8 кл.); „Художня культура” (9-11 кл.); „Естетика” (12 кл. шкіл гуманітарного профілю). Хоча структура загальної мистецької освіти передбачає реалізацію методологічного принципу цілісності по вертикалі (охоплення всіх рівнів навчання) та горизонталі (введення елементів усіх видів мистецтва як складових змісту); впровадження гностичного (знання та уявлення), аксеологічного (сприймання, інтерпретація, естетична оцінка), праксеологічного (художня діяльність), креативного (творче самовираження), комунікативного (культура спілкування) принципів, та, як зауважує О. Рудницька і показує шкільна практика, вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу є формальним і зводиться, як правило, до тривіальних розмов „навколо мистецтва”. Цитування чужих думок і оцінок щодо вартості мистецьких творів, переважання процесів художнього пізнання словесно-пояснювальною деталізацією змісту твору, спроба „наблизити” і „донести” масштабність художніх ідей до свідомості людини, бажання якомога скоріше перевести підсвідомі враження в об'єктивні розумово-раціональні абстракції, нівелювання феноменологічної природи спілкування з мистецтвом,

- середний уровень, у 44 % испытуемых (11 человек) наблюдается высокий уровень тревожности.

Для измерения степени выраженности нервно-психического напряжения мы воспользовались опросником Т.А.Немчиной «НПН», состоящей из 30-ти суждений.

Результаты исследования по определению уровня нервно-психического напряжения представлены в таблице 2.

Таблица 2
Результаты исследования уровня нервно-психического напряжения студентов-первокурсников

№	Инициалы участников	Баллы	Уровень
1	А.С.	50	Низкий
2	А.Ю.	47	Низкий
3	Б.Е.	38	Низкий
4	Б.К.	72	Высокий
5	Б.В.	54	Низкий
6	В.Л.	62	Средний
7	Г.А.	39	Низкий
8	Е.Д.	46	Низкий
9	К.В.	64	Средний
10	К.Д.	56	Средний
11	Л.А.	53	Средний
12	Л.О.	59	Средний
13	Л.В.	44	Низкий
14	М.О.	49	Низкий
15	О.Д.	43	Низкий
16	П.Ю.	60	Средний
17	Р.В.	71	Высокий
18	Р.Л.	63	Средний
19	С.В.	58	Средний
20	С.Н.	50	Низкий
21	С.И.	51	Средний
22	Х.Д.	56	Средний
23	Ц.Н.	58	Средний
24	Ч.Г.	43	Низкий
25	Ш.Л.	46	Низкий

Как видно из представленной выше таблицы, 48 % (12 человек) имеют низкий уровень нервно-психического напряжения, 44 % (11 человек) - средний уровень нервно-психического напряжения, 8% (2 человека) имеют высокий уровень нервно-психического напряжения.

С целью диагностики состояния стресса студентов-первокурсников мы воспользовались методикой К.Шрайнера, состоящей из 9-ти утверждений. Результаты исследования по диагностике состояния стресса представлены в таблице 3.

Таблица 3
Результаты диагностики состояния стресса студентов-первокурсников

№	Инициалы участников	Баллы	Уровень
1	А.С.	3	Низкий
2	А.Ю.	2	Низкий
3	Б.Е.	3	Низкий
4	Б.К.	5	Средний
5	Б.В.	1	Низкий

нашем исследовании является общепсихологическое положение Б.Ананьева, о необходимости комплексного экспериментально-психологического исследования [1].

Исходя из вышесказанного, нами был подобран и апробирован комплекс методик, адекватный цели исследования. Каждый из методов и методик имеет свою направленность и в то же время, они дополняют друг друга, взаимно компенсируя ограничение и недостатки, присущие каждому отдельно. На наш взгляд, адекватным целям исследования социально-психологической адаптации студентов – первокурсников будет следующий комплекс методик: Шкала самооценки уровня личностной тревожности Ч.Спилберга; Опросник Т.А.Немчиной для измерения степени выраженности нервно-психического напряжения (НПН); Диагностика состояния стресса (автор К.Шрайнер); Опросник «Психические состояния студентов» (автор А.О.Прохоров); Методика изучения Я-концепции К. Роджерса; Тест «Готовность к саморазвитию» (автор В.Павлов).

Для исследования уровня тревожности студентов-первокурсников мы воспользовались методикой «Шкала самооценки уровня личностной тревожности Ч.Спилберга», состоящей из 20-ти суждений. Результаты исследования по определению уровня тревожности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования уровня личностной тревожности студентов-первокурсников

№	Инициалы участников	Баллы	Уровень
1	А.С.	52	Высокий
2	А.Ю.	43	Средний
3	Б.Е.	27	Низкий
4	Б.К.	48	Высокий
5	Б.В.	34	Средний
6	В.Л.	40	Средний
7	Г.А.	41	Средний
8	Е.Д.	37	Средний
9	К.В.	57	Высокий
10	К.Д.	49	Высокий
11	Л.А.	52	Высокий
12	Л.О.	50	Высокий
13	Л.В.	34	Средний
14	М.О.	47	Средний
15	О.Д.	40	Средний
16	П.Ю.	51	Высокий
17	Р.В.	37	Средний
18	Р.Л.	48	Высокий
19	С.В.	42	Средний
20	С.Н.	36	Средний
21	С.И.	56	Высокий
22	Х.Д.	53	Высокий
23	Ц.Н.	47	Высокий
24	Ч.Г.	35	Средний
25	Ш.Л.	38	Средний

Как видно из представленной выше таблицы, 4 % испытуемых (1 человек) имеют низкий уровень тревожности, 52 % испытуемых (13 человек)

побоювання довільності індивідуальних суджень зводять нанівець безпосереднє відчуття художнього образу і позбавляє людину природних процесів естетичного переживання [5].

Стан викладання мистецької освіти в шкільних закладах „із натяжкою” можна визнати як задовільний. Однією з вагомих причин, що приводить до нехтування мистецькою освітою, а як результат – обмежене художньо-естетичне сприйняття дійсності – є педагогічний непрофесіоналізм, вчительська некомпетентність. Тому з метою подолання бар’єрів у засвоєнні емоційно-естетичного культурного досвіду та розвитку творчої особистості молоді **акцентуємо увагу** на формуванні нового іміджу вчителя мистецької освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. Методологічними та теоретичними засадами дослідження є фундаментальні положення філософської науки про закономірності художнього пізнання дійсності (М. Каган, О. Буров, І. Зязюн, П. Левчук та ін.), провідні позиції психології та педагогіки про роль мистецтва у життєдіяльності людини (Л. Виготський, В. Сухомлинський, П. Якобсон та ін.), про єдність духовного та естетичного становлення особистості (В. Бутенко, О. Олексюк та ін.), роботи, присвячені проблемам поліхудожнього виховання особистості (Л. Масол, Л. Шевченко, Г. Щоголова, Б. Юсов).

Філософію мистецької освіти та проблематику художньої творчості розробляли Е. Гуссерль, М. Шелер, Р. Інгарден, М. Дюфренн та ін.; тлумачення індивідуальних реакцій, що зумовлюють поліфонічність сприйняття художнього твору спираються на герменевтичну теорію вчених-філософів Ф. Шлейєрмахера, В. Дільтея, М. Хайдеггера, Г.-Г. Гадамера. Теоретичні проблеми компетентнісного підходу до навчання розглядалися у дослідженнях С. Бондар, О. Овчарук, О. Савченко, Л. Сохань, А. Хуторського та ін. Інтегральну концепцію людини сформулювали Б. Ананьєв, В. Мерлін та ін.

На вирішення проблеми духовного розвитку особистості орієнтовані праці сучасних вітчизняних педагогів та психологів: І. Беха, К. Журби, І. Зязюна, В. Москалец, Г. Шевченко та ін. Пріоритетні напрямки подальшого удосконалення мистецької освіти окреслено у навчальному посібнику О.П. Рудницької „Педагогіка: загальна та мистецька”. Загальні засади педагогічної інноватики розкриті у посібнику І.М. Дичківської „Інноваційні педагогічні технології”.

Мета роботи. Проаналізувати та узагальнити систему формування компетентностей учителя мистецьких дисциплін, визначити роль міжпредметних компетентностей у процесі опанування художньо-інтегративних технологій.

Виклад основного матеріалу. Узагальнивши досвід європейських і вітчизняних учених, учасники робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний-рівному””, з-поміж ключових компетентностей, визначених міжнародною спільнотою, виокремлюють компетентність загальнокультурну (ЗК), що стосується культури особистості в усіх її аспектах. Загальнокультурна компетентність передбачає від учителя-предметника володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурною

міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності [3, с.90].

Згідно з потрактуваннями українських учених, компетентність – це підхід до знань як інструменту розв’язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини, це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування [2, с.111, 138].

У державних стандартах, концепціях і навчальних програмах зазначено, що цикл художньо-естетичних дисциплін має бути спрямований на формування базових компетентностей учнів. Проте, існуючі потенційні можливості використовуються з цією метою недостатньо. У процесі вивчення мистецьких предметів акцент, зазвичай, робиться на змісті, а не на освітніх результатах. Щоб уроки мистецтва стали своєрідним посередником між суспільно значущими культурними цінностями й індивідуальними, необхідно особливу увагу звернути на вирішення таких проблемних питань: „Як отримати і застосувати набуті знання й досвід?“, „Яке ставлення виявляється до них?“

Л. Масол пропонує всі компетентності, що формуються у процесі загальної мистецької освіти, класифікувати на три групи: особистісні (ОК); соціальні (СК); функціональні (ФК). До груп особистісних компетентностей відносять: 1) загальнокультурні (світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації); 2) спеціальні – художньо-естетичні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення, естетичне ставлення). Функціональні компетентності тісно пов’язані з певною предметною діяльністю учнів. З-поміж функціональних компетентностей у галузі мистецької діяльності виокремлюють: 1) предметні (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо); 2) міжпредметні, до яких входять: галузеві (художньо-естетичні) та міжгалузеві (художньо-гуманітарні); 3) метапредметні (загально-навчальні), до яких належать: інформаційно-пізнавальні (здатність до пошуку та оперування художньої інформації); саморегуляції (уміння організувати та контролювати власну художню діяльність, здатність до самовдосконалення шляхом мистецької самоосвіти та самовиховання) [5].

Потужний і багатогранний вплив на розвиток міжпредметних компетентностей у галузевому або міжгалузевому (переважно гуманітарному) освітньому просторі здійснюють художньо-інтегративні технології. Застосування мовно-символічних аналогій, емоційно-образних асоціацій, жанрово-стилістичних паралелей, семантико-сміслових зміщень, компаративних зіставлень, взаємоперехід знань і досвіду з одних сфер у інші забезпечують високий рівень професійної компетентності вчителя мистецьких дисциплін.

Набуваючи ознак унікального провідника, вчитель мистецької освіти детермінує необхідність не тільки значного професійного зростання, а й широкої художньої ерудиції, високої педагогічної майстерності. Це особливо виразно простежується у процесі впровадження інтегративної освіти. Проте, використовуючи художньо-інтегративні технології, вчитель не завжди може

інструментарія і обобщення результатів психодіагностики уровня социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении.

Проблемы, связанные с психодиагностикой социально-психологической адаптации личности, очень разнообразны и сложны. В арсенале психологии существует большое количество методик, которыми пользуются исследователи для изучения разных параметров адаптации. Их можно разделить на две группы: методики, которые используются для определения адаптации, хотя они были разработаны для других целей; методики, которые специально создавались для изучения адаптации.

Методики, отнесенные к первой группе, диагностируют один определенный аспект, поэтому подбор взаимодополняющих методик является первоочередной задачей [5; 9]. В первую очередь, это связано с тем, что подбор диагностических методик обуславливает возможность получения таких данных, которые в комплексе отражают сущность адаптации. Однако, безоговорочное признание этого положения не исключает вариативности в их подборе. Так, некоторые учёные настаивают на необходимости использования психологических (направленных на изучение locus-контроля, тревожности) и физиологических (направленных на изучение сердечной деятельности и вегетативной регуляции) техник. А.Кирильцева [6] подчеркивает важность использования разных опросников, стандартизированных интервью, бесед, анкет и самоотчетов.

Ко второму типу методик относятся методики специально созданные для изучения адаптации. При этом следует отметить, что все они направлены на диагностику лишь какой-то одной составляющей социально-психологической адаптации. Хотя в описании методик это важное обстоятельство не всегда оговаривается. Сложность же проблемы состоит в том, что комплексная психодиагностика социально-психологической адаптации должна быть одновременно направлена на диагностику общего уровня социально-психологической адаптации, на диагностику адаптированности как конкретного состояния личности, на диагностику адаптационного потенциала личности. Разработка адекватного психодиагностического инструментария в этой области затрудняется к тому же и существованием ряда проблем в рамках самой теории социальной адаптации личности [12].

Критерии адаптивных изменений определяются как субъективными, так и объективными факторами. Поэтому социально-психологические характеристики, выступающие основными показателями адаптационного процесса с одной стороны, это характеристики адаптирующейся личности, а с другой - внешние условия, в которых происходит процесс адаптации.

Поскольку в нашем исследовании идет речь в основном об адаптации личности, которая является сложной системой, то нас интересуют внутренние факторы как предпосылка способности к адаптации [4]. Внутренний критерий адаптации традиционно описывается через общее психологическое благополучие, комфорт, субъективную удовлетворенность собственной позицией, социальное самочувствие, отсутствие напряжения и тревоги.

Методической основой выбора методик для исследования адаптации в

// Педагогика. – 2003. --№ 10.

3. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. С англ. – М.: “Когито-Центр”. 1999. – с. 16.

4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 2001.

5. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296с.

Подано до редакції 12.06.08

УДК 371

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

*Пономарёва Елена Юрьевна, к. психол. наук, доцент
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)*

Постановка проблемы.

Далеко не каждый студент-первокурсник быстро и без психологических травм может адаптироваться к новой социальной ситуации, новому статусу, а это, безусловно, отражается не только на самочувствии студентов, на их поведении, поступках, личностном становлении в целом, но и на качестве усвоения ими знаний, взаимоотношениях со сверстниками, родителями и педагогами. Важно правильно диагностировать возникающие проблемы адаптации студента-первокурсника с целью оказания им психологической помощи по нивелированию факторов дезадаптации.

Анализ публикаций и исследований, в которых рассматривается решение данной проблемы. Социально-психологические аспекты адаптации личности рассматривали в своих исследованиях такие учёные, как Г.Балл, А.Бодалев, И.Кряжева, Б.Ломов, О.Мороз, В.Семиченко, О.Солодухова, и др.

Несмотря на большое разнообразие исследований в данной области на наш взгляд, остается много «белых пятен» по проблеме социально-психологической адаптации студенческой молодежи в частности, на первых курсах обучения в вузе. Высшая школа имеет специфические средства и ресурсы влияния на личность, которые достаточно подробно описаны в научной литературе, однако вопросы социально-психологической адаптации первокурсников остаются недостаточно разработанными.

Акцентируется внимание на важности исследования данной проблемы, при этом подчёркивается, что социально-психологическую адаптацию невозможно исключить ни из процессов социализации и воспитания, ни из жизни вообще, поскольку это «многофакторный и многомерный процесс входа личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения как личности, так и среды» (О.Мороз). Кроме того, в уже известных исследованиях недостаточно учитывается такой важный аспект, как управление процессом адаптации.

Значимость адаптационного периода на первых курсах высших учебных заведений предопределяет актуальность изучения механизмов регуляции процессов адаптации и требует подбора специального комплекса психодиагностических методик по выявлению симптомов дезадаптации, разработки социально-психологических средств активизации социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в высших учебных заведениях.

Цель статьи: Обоснование выбора психодиагностического

зайняти позицію інтегрованого викладання предмету. Тому варто виокремити у цій технології три групи: духовно-світоглядний вид інтеграції, що здійснюється на основі спільної для всіх видів мистецтва тематизму, пов'язаного з відображенням у мистецтві різних аспектів життя; естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що здійснюється на основі введення споріднених для різних видів мистецтва понять і категорій – естетичних, художньо-мовних, жанрових тощо; комплексний вид інтеграції, що передбачає одночасне поєднання декількох видів інтеграції, провідних інтеграторів із двох попередніх груп або ще й з додаванням до них інших [4].

Застосування даної технології у шкільній практиці (з урахуванням специфіки вищеназваних видів інтеграції) можливе лише за умови, коли вчитель розуміє суть інтегративних процесів, природу мистецтва, знає основні закони художнього мислення, усвідомлює інтермедіальний аспект синтезу мистецтв. Насамперед це стосується розуміння мистецтва як цілісної художньої системи, в якій відбуваються взаємопереходи, взаємозапозичення, взаємообмін тощо.

Міркування про взаємозв'язок і взаємодію різних художніх сфер, спостереження попередників на окремих творах літератури, музики, малярства, або про синтез їх образотворчих засобів у романтичному театрі, оперетах, операх тощо – відомі здавна. Кінематограф, що виник наприкінці XIX с., його вражаючі успіхи під впливом науково-технічного прогресу протягом XX століття посилювали інтегративно-диференційні процеси такого типу. Естетики, мистецтвознавці, педагоги, психологи розглядають ці зміни і глибокі трансформації у сфері міжвидових дифузій, особливо внаслідок поширення комп'ютерних систем, їх застосування в різних науках і проникнення до них семіотики.

У результаті зіставлення художніх текстів, які ввійшли у семіосферу (за Ю. Лотманом) культури як репрезентанти різних часопросторових пластів, в уяві реципієнта відбувається їх синхронізація. На новому історико-культурному витку ці тексти виявляють приховані резерви сенсів, набувають нових значень, беруть участь у створенні нових текстів.

Аналізуючи мистецькі твори, об'єднані, для прикладу, спільною темою чи сюжетно-фабульною структурою, надзвичайно важливим (окрім констатації спільних, відмінних ознак) є уміння „переходити” з однієї семантичної системи в іншу, виходити на найвищий рівень аналізу – перекодування мистецьких творів. Цілком очевидно, що таке завдання під силу висококомпетентному вчителю, який має достатню теоретичну базу з основ мистецтв, володіє творчим і мобільним мисленням, є активним у пошуках інноваційних тенденцій.

Компетентний учитель повинен впроваджувати схему міжвидових взаємин, які виникають у зонах взаємодії художніх мов, використовуючи такі варіанти порівнянь: „композитор – твір образотворчого мистецтва”, „музичний твір – літературний твір”, „художник – музичний твір” тощо. З цієї метою можливе дослідження літературного портрета композитора, музичних ілюстрацій літературних творів, вербалізації музичних вражень, звернення художника до музичної творчості як етапу роботи над мистецьким твором,

музичності стилю письменника тощо. Такий творчий пошук мистецьких паралелей демонструватиме інтермедіальний аспект досліджень, що є надзвичайно актуальним в осмисленні феномену як „простір культури”. Важливим сьогодні є використання культуротворчого впливу окремих видів мистецтва у пізнанні художнього образу. Адже суміжні модули образотворення (музика, живопис, література, архітектура тощо) впливають на різні рівні сприйняття, отже, створюватимуть додатковий ефект, що посилить осягнення мистецького твору і художнього образу. Перед учителем мистецьких дисциплін постає ще одне непросте завдання: враховуючи специфіку мистецьких творів, навчити учнів простежувати різні шляхи розгортання художнього образу. В літературі цей шлях схематично можна окреслити так: ідея – образ – почуття, в музиці: почуття – образ – ідея, в образотворчому мистецтві: образ – почуття – ідея. Без сумніву, художній образ, який виникатиме на основі мистецького синтезу, буде якісно новим явищем і володітиме складною багатоплановою структурою.

Із вищесказаного робимо **висновки**. Ідея людиноцентризму в освіті та педагогіці знаходить своє відображення в орієнтації на розвиток особистісних рис людини з огляду на її ефективну і творчу працю. Формування нової ідеї національної освіти можливе лише за умов істотних змін у духовному просторі суспільства. Вирішення педагогічних завдань, що постають у світлі утвердження гуманістичної парадигми освіти, вимагає розробки інноваційних рішень у сфері підготовки вчителів мистецьких дисциплін. Кінцевим результатом мистецької освіти має стати сформована система особистісних художньо-естетичних цінностей та компетенцій як важливого компонента загальнокультурної компетентності. Подальші дослідження будуть стосуватися створення нових інтегративних курсів у галузі мистецької освіти.

Summary. The article deals with the problem of modeling of professional skills of artistic education teacher, specifically his competence definition; the notion “competence” is outlined as the complex characteristic of individual professional level; the author indicates the necessity of integrative technologies introduction in the process of art-aesthetic studies. The main attention is paid to the spiritual world outlook, aesthetic and art studies and complex types of intermedial integration. **Keywords:** competence, artistic studies, intermedial and integrative technologies, art kinds.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессионализма учителя искусствоведческого образования, в частности, определение его компетентностей; толкуется понятие компетентность как комплексная характеристика профессионального качества личности; указывается на необходимость внедрения интегративных технологий в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла. Акцентируется внимание на духовно-мировоззренческом, эстетико-искусствоведческом, комплексном видах интермедиаальной интеграции. **Ключевые слова:** компетентность, искусствоведческие дисциплины, художественно-интегративные технологии, виды искусства.

Анотация. У статті розглядається проблема формування професіоналізму вчителя мистецької освіти, зокрема визначення його компетентностей;

ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Компетентносний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреним тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для “всіх” студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти.

Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу-набуття студентами компетентностей. Це потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти: визначення переліку ключових компетентностей; визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них; ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку та змісту галузевих і предметних компетентностей); відбору змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей; встановлення рівня та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожного року навчання; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей студента.

Висновок. Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку у студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника вуза до успішної діяльності в різних сферах. Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття “компетентність” як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний стан в освітньому процесі, так і його кінцевий результат -- результат освіти.

Резюме. У статті розкриваються основні поняття термінів “компетентність”, “компетенція”, “компетентнісна освіта”, “компетентнісний підхід”, та його значення в освіті. **Ключові слова:** компетентність, компетенція, компетентнісний підхід.

Резюме. В статье раскрываются основные понятия терминов “компетенция”, “компетентность”, “компетентносный подход” и его значение в образовании. **Ключевые слова:** компетентность, компетенция, компетентносный подход.

Summary. The main concepts of the terms like competence, competence, competence education, competence access and its meaning in education are shown in this article. **Keywords.** Competence, competence education, competence access.

Література

1. Short E. The Concert of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P.5
2. В.А. Болотов, В.В. Сериков. Компетентносная модель от идеи к образовательной программе

найліпшому досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. З цього приводу дослідник Д. Равен пише: “Незвичайною в цьому підході була спрямованість турботи та зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег, викладач, який працював в одній групі, не переймався занадто виконанням програми (і за змістом, і за термінами). Замість цього його увага була зосереджена на компетентностях, що його студенти могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте вони передбачали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було шукати в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читаючи книжки), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо” [3].

Вже тоді, наприкінці 80-х – на початку 90-х рр., була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості.

Останнім часом серед української педагогічної громадськості все частіше відбувається дискусія щодо питань запровадження компетентнісного підходу в систему освіти. Слід наголосити, що послідовного компетентнісного підходу в офіційних документах, які визначають освітню політику України, не відбито й не орієнтовано зміст освіти та навчальних програм на набуття учнями та студентами компетентностей як найважливішого результату навчання, ступеня їх набуття не закладено у вітчизняну систему оцінювання.

Однак готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у систему освіти певною мірою проявилась у прийнятому документі Державних стандартів базової та повної середньої освіти (2003р.). Крім того, педагогічну громадськість широко залучали до обговорення поняття компетентностей та механізмів впровадження компетентнісного підходу в освітню систему [5].

Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу та підприємництва. Сучасні роботодавці в більшості країн зазвичай не мають претензій до рівня знань випускників вищих навчальних закладів, проте вони часто відзначають як ваду сучасної освіти невпевненість випускників і брак досвіду при інтеграції і застосуванні знань у процесі прийняття рішень. До того ж зазначимо, що за статистикою більшість людей приймає протягом дня близько 1000 рішень [4]. Більшість із них – тривіальні, але деякі – вельми важливі. Допомогти студентам навчитись знаходити правильні рішення у конкретних ситуаціях, навчальних, життєвих, потім – професійних, -- одне із завдань освіти.

Під поняттям “**компетентнісний підхід**” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та 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,

тлумачиться поняття “компетентність” як комплексна характеристика професійної якості особистості; вказується на необхідність впровадження інтегративних технологій при вивченні дисциплін художньо-естетичного циклу. Акцентується увага на духовно-світоглядному, естетико-мистецтвознавчому, комплексному видах міжмистецької інтеграції. **Ключові слова:** компетентність, мистецькі дисципліни, художньо-інтегративні технології, види мистецтва.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – С. 5-60.
2. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. – К., 2003. – 235 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112с.
4. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. – Х.: Веста: Видавництво „Ранок”, 2006. – 256 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник / Автор-укладач Якса Н.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с.

Подано до редакції 30.05.08

УДК 371.1:001.4

ТЕРМІНОЛОГІЯ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ: «ЛІДЕРСТВО», «КЕРУВАННЯ» «МЕНЕДЖМЕНТ», «УПРАВЛІННЯ»

Магдач Зоряна Тарасівна, викладач

Національний університет «Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Для ефективного функціонування будь-якої організації виникає потреба у систематичному та чіткому організованому управлінні нею. На цій підставі на початку ХХ с. виникає і розвивається окрема галузь знань – менеджмент (від англ. «management» – «управління»), спрямована на вивчення теорії та практики управління організаціями.

Менеджмент визначається як система планування, контролю, організації та мотивації, необхідна для визначення і досягнення цілей організації та максимально ефективного використання її ресурсів з найменшими при цьому затратами. «Як наука, менеджмент спрямовує свої зусилля на пояснення природи управління праці, встановлення зв'язків між причинами та наслідками, виявлення чинників та умов, за яких спільна праця людей стає ефективнішою та кориснішою» [2, с. 7]. На основі менеджменту у бізнесі та економіці на протязі 1900-1950 –их рр. виникає та розвивається ще один напрям науки управління – освітній менеджмент, який з часом відділяється в окрему дисципліну з власною теоретичною та емпіричною базою.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема освітнього менеджменту розглядається у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема Л. Даниленко, О. Гурової, Л. Карамушки, І. Лікарчука, О. Мармази, В.Маслова, Т. Десятова, О. Коберника, Б. Тевліна, Л. Якубової, Н. Чепурної, З.Онішківа, В.Симонова, Ю. Конаржевського, В.Шаркунової, Т. Буша, Т. Серджіованні, М. Барлінгейма, Ф. Кумза, П. Тарстона, Д. Кларка., Д. Габбаро, М. Генсона, М. Брауна, С. Естлер, Д. Болдріджа, К. Вайка, М. Когена, Дж.

Марча та Дж. Олсена, Е. Шайна, Т. Грінфілда та інших дослідників.

Однак, вивчення наукової літератури показало, що у зарубіжній теорії управління освітою поняття «менеджмент» співвідноситься та тісно пов'язується з поняттями «лідерства» та «адміністрування», тоді як у вітчизняній літературі дослідники, поряд з поняттям «менеджмент», окрім «лідерства», вводять та розглядають поняття «управління» та «керування». Проведений аналіз наукової літератури дозволив виділити розбіжності у трактуванні термінів та у їх застосуванні. Ось чому як у вітчизняній, так і у зарубіжній літературі, не склалося однозначного визначення даних понять. Різні дослідники по-різному визначають сутність цих термінів і по-різному їх розмежовують.

Метою даної статті є розгляд основних визначень понять «менеджмент», «адміністрування», «лідерство», «управління», «керування», які вживаються у літературі управління освітою, аналіз їх спільних та відмінних рис та особливостей застосування термінів у контексті.

Виклад основного матеріалу. Щодо англomовної літератури, термін «менеджмент» (англ. management) широко використовується у працях дослідників Великобританії, Європи та Африки, тоді як науковці Сполучених Штатів, Канади та Австралії в значенні «управління навчальними закладами» надають перевагу терміну «адміністрування» (англ. administration). Стосовно вживання та значення терміну «адміністрування» не склалося однозначного погляду. Одні дослідники застосовують цей термін маючи на увазі виконання нижчих посадових обов'язків, інші розглядають його як поняття, що охоплює менеджмент та лідерство. У більшості визначень термін «адміністрування» відповідає значенню терміну «менеджмент», науковці навіть поєднують ці поняття у терміні «адміністративний менеджмент». Дослідник Т. Серджіованні визначає, що адміністрування – процес співпраці з іншими з метою ефективного досягнення шкільної мети. А. Бреннен основними функціями адміністрування, як і менеджменту, вважає планування, організування, керування та контролювання. Науковці В. Спрігел та Е. Девіс розглядають адміністрування як таке, що визначає певні цілі та встановлює конкретні можливості, в межах яких дані цілі можуть бути досягнені. На їхню думку, в межах організації адміністрування відіграє детермінативну функцію та виконується менеджерами вищих ланок [1]. Однак, чимало науковців звертають увагу на розбіжність у поняттях. Англійський дослідник О. Шелдон дотримується думки, що адміністрування – це визначення напрямку організаційної політики, а менеджмент – це повсякденне виконання адміністративних функцій організації та впровадження організаційної політики в дію. Автор вважає, що адміністрування – більш загальне поняття, а менеджмент є його складовою. Кардинально протилежний погляд висловлює науковець Е. Бреч, вважаючи, що менеджмент ширше поняття, а його складовою є адміністрування. Менеджмент, на його думку – це соціальний процес, функція якого полягає у несенні відповідальності за ефективне економічне планування та регулюванні діяльності організації (підприємства) з метою забезпечення визначеної мети та завдань. Адміністрування дослідник розглядає як частину менеджменту, що стосується виконання певних процедур,

компетентності. Серед них: В. Аніщенко, В. Болотов, В. Василюк, В. Ковальчук, Н. Копилова, К. Корсак, Н. Кузьмина, А. Маркова, А. Михайличенко, О. Овчарук, В. Сериков, І. Тараненко, А. Хуторської, Е. Шорт та ін.. Деякі питання стосовно проблем, пов'язаних з професійною компетентністю розглядаються у працях науковців таких як М.П. Васильєва, Т.М. Лебединець, А.К. Маркова, Л.А. Петровська, Л.П. Пуховська, С.О. Сислева, В.О. Тюріна, А.В. Хуторської та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Але не зважаючи на фундаментальність означених робіт дотепер немає чіткого розмежування вживання термінів «компетентність» та «компетенція».

Мета нашої статті: розкрити основні поняття компетентності та компетенції, компетентнісного підходу у сучасній освіті.

Виклад основного матеріалу. Як показує досвід, сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі, що проголошуються в міжнародних конвенціях та документах, є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, спрямовану на інтеграцію в міжнародні співтовариства. Ці ініціативи наголошують на наданні доступу до базової освіти, що є засобом зниження бідності й поліпшення соціальних та економічних умовах окремих націй і держав. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й готовність змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, уміння оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, формування в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Слід зауважити, що термін «компетенція» почав використовуватись спочатку лише у сфері лінгво-дидактики (комунікативна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція), а термін «компетентність» більшою мірою був зорієнтований на професійну освіту. Компетентність (за Е. Шортом) можна розглядати під чотирма кутами зору, як: поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів; поєднання здібностей та особистісних якостей людини [1].

Останнім часом у педагогіці можна простежити тенденцію до виокремлення важливості практичного досвіду учня в процесі отримання освіти. У таких дослідженнях компетентність розглядається не стільки як знання, уміння, навички, скільки як досвід людини. «Компетентність, таким чином, постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду» [2, с.12]. Компетентність як якість індивіда може існувати в різних формах: «як ступінь умілості, спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), певного підсумку саморозвитку індивіда або форми вияву здібностей та ін.» [2, с.12].

Поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних викладачів. Воно ґрунтується на практичному

The author examines some problems of language learning considering students' individual abilities. **Keywords:** professionalism, technical translation, humanization, formation of personality.

Література

1. Формування гуманістичного світогляду вчителя: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. Конф., 27 вересня 2001 р. – К.: Наук. Світ, 2001. – 133 с.
2. Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали наук.практ. конф. – Ірпінь: АДПСУ, 2001. – 598 с.
3. Тимченко Є.П. Порівняльна стилістика німецької та української мов. Навчальний посібник. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 240 с.
4. Мищенко Л.А., Турченко О.М. Теорія і практика перекладу (німецькою мовою) Посібник. – Вінниця: Нова Книга, 2003. – 176
5. Кияк Т.Р., Огуй О.Д., Науменко А.М. Теорія та практика перекладу (німецька мова) Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 592 с.

Подано до редакції 13.05.08

УДК 378

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Парфьонова Оксана Вадимівна, здобувач кафедри загальної психології і педагогіки, Харківський національний університет внутрішніх справ

Постановка проблеми. Інноваційні технологічні і освітні зміни швидко набирають темп і зумовлюють динамічну трансформацію організації навчального процесу. Вищі навчальні заклади прагнуть вдосконалення процесу формування знань і розвитку творчих можливостей як студентів, так і викладачів, всіх тих, хто забезпечує навчальний процес. Приєднання України до європейського простору відбувається у багатьох вимірах, одним із яких є освітній, залучення до Болонського процесу вимагає переймати стандарти вищої школи, впроваджуючи механізми, які не були розповсюджені у вітчизняній вищій школі.

Оскільки в Україні відбувається реформування освіти, робиться спроба реорганізації освітніх моделей, науковці, педагоги прагнуть оновлення освіти, наголошують на необхідності відмови від знаннєвої парадигми, оскільки: сама по собі інформація втрачає вагу, якщо не має прикладного характеру, тоді як здобування інформації стало пріоритетним у діяльності людини.

Сучасна наукова література постійно поповнюється новими поняттями й термінами. Серед них особливу увагу приділяють і “компетентності”, “компетенції”, “компетентнісній моделі”, “компетентнісній освіті”, “компетентнісному підходу”.

Аналіз останніх досліджень. Освіта в Україні – відкритий соціальний інститут, суб'єкти якого співпрацюють і один з одним і з різними міжнародними освітніми організаціями, метою яких є плекання творчої, толерантної, соціально пристосованої людини, яка володіє необхідними знаннями, вміннями, моральними якостями й може адекватно реагувати на професійні та життєві ситуації. Таким чином, поняття “компетентність”, “компетенція”, “компетентнісний підхід” часто використовують у вітчизняних і зарубіжних угодах, документах, рекомендаціях, дослідженнях, що стосується передусім реформування освіти, кваліфікації спеціаліста, студента, викладача; стандартів базової і повної середньої та вищої освіти.

Вітчизняні й зарубіжні науковці розглядали на різних рівнях поняття

з допомогою яких завдання вводяться в дію, а ступінь їх виконання звіряється згідно визначених цілей [6].

Термін «лідерство» (англ. leadership), який в українському варіанті перекладу зустрічається також як «провідництво», має багато визначень, у яких важко прослідкувати його чітке відмежування від менеджменту, оскільки ці два поняття є взаємопроникливими. Багато дослідників, зокрема, Б. Фідлер заперечують розмежування понять лідерство та менеджмент, наголошуючи на тому, що вони мають «тісний зв'язок» та є дуже близькими, бо кожне з них спрямоване на мотивацію людей та ціль організації [1]. На думку Т. Буша, в усіх визначеннях освітнього лідерства можна чітко виділити два основні елементи. По-перше, лідерство – це процес впливу на поведінку інших людей, та по-друге, як і менеджмент, воно спрямоване на досягнення певних цілей та завдань [7].

Щодо менеджменту, то його переважно визначають як процес співпраці з іншими людьми для ефективного та оперативного досягнення організаційних цілей. Оскільки ресурси завжди обмежені і часто треба приймати рішення, як правильно їх розподілити, у більшості визначень менеджменту згадується якість виконання роботи, тобто ступінь її ефективності [5]. На думку Т. Левітта, менеджмент зводиться до виконання наступних видів діяльності: раціональна оцінка ситуації та систематичний добір цілей і причин; систематична розробка стратегій для досягнення цих цілей; пошук необхідних ресурсів; раціональне планування, організування, спрямування дій та контроль за діяльністю, яка потрібна для досягнення окреслених цілей; мотивація та винагородження людей, які працюють над вирішенням завдань [5].

Ефективність у менеджерській та лідерській діяльності найчастіше має різне акцентування. Дослідник К. Річес вважає, що ефективна діяльність у лідерстві пов'язана з натхненням, місією, трансформацією, спрямуванням, знаходженням правильних шляхів, а ефективна діяльність у менеджменті стосується створення та виконання планів, угод, засобів, систем, працюючи ефективно з людьми на тактичному рівні [1]. Т. Буш та Д. Главер зазначають, що «лідерство – це процес впливу на людей, що веде до досягнення бажаної мети. Сюди відносять надихання та підтримку інших з метою формування майбутнього школи, що базується на особистих та професійних цінностях. Менеджмент – це впровадження шкільної політики та ефективне й результативне управління повсякденними справами школи» [7, с. 10]. Науковці Дж. Гемфілл та Дж. Ліфам вважають менеджерську діяльність безпосередньою роботою керівника, до якої відносяться координування, спрямування та підтримання роботи інших, визначення цілей, оцінювання успішності, забезпечення організаційних ресурсів, створення сприятливого психологічного клімату, керування контактами з батьками, планування, ведення бухгалтерії, розв'язання конфліктів між учителями, залагодження різноманітних учнівських протестів та виконання будь-якої іншої роботи, спрямованої на успішне функціонування школи. Лідерство вони пов'язують насамперед зі встановленням нових цілей, створенням нових структур та процедур. На думку цих науковців, лідерство – це перш за все новизна і зміни. Лідер визначає напрям руху всієї організації, має власне, активне ставлення до мети. Він діє, а

не реагує на чийсь дії, породжує ідеї, а не відгукується на них [5]. Отже, менеджмент зводиться до ефективної техніки управління навчальними закладами, а лідерство розглядається як таке, що наголошує на формуванні продуктивного оточення, для якого характерні новизна, співучасть, поділ ідеями, підтримка, чітко визначене майбутнє бачення ситуації [7].

Різницю між освітнім лідерством та освітнім менеджментом можна проаналізувати на прикладі діяльності освітнього керівника. Дослідники Т. Серджіованні, М. Барлінгейм, Ф. Кумз, П. Тарстон висловлюють думку, що основою керування освітою залишається роль освітнього лідера, а роль менеджера, хоч і дуже важлива, не основна. Насправді вона лише підтримує та доповнює попередню роль [5]. Керівник як менеджер повинен шукати відповіді на такі запитання: чого треба досягнути?, як це зробити? Для цього потрібно бути наполегливим, цілеспрямованим та працьовитим, мати аналітичне мислення. Натомість освітній лідер – ширше поняття, до якого входить також зацікавлення тим, яку цінність мають завдання і як вони впливатимуть на школу та суспільство. Концепція керівника-менеджера, на думку цих авторів, має утилітарний відтінок: які засоби найкращі для досягнення визначеної мети? А концепція освітнього лідера – відтінок нормативності: наскільки відповідають курсу самі завдання? «Оскільки лідер наголошує на цінності самих завдань та загальній місії школи, керівник-лідер здатний створити у школі таку атмосферу, у якій члени шкільної спільноти працюватимуть із максимальним запалом, відданістю та якістю» [5, с. 91]. Р. Старратт розглядає освітнього керівника, як актора, який грає дві ролі – менеджера і лідера. Кожна з цих ролей має свій, дуже відмінний сценарій. Ідучи за менеджерським сценарієм, професійний керівник займається справами, що стосуються процесу та засобів освіти, визначених за системою бюрократичних цінностей: однакове ставлення до учнів та вчителів, застосування однакових правил та постанов у всіх конкретних ситуаціях, отримання максимальної користі із витрачених коштів, досягнення школою максимального покращення результатів її діяльності. Ідучи за сценарієм освітнього лідера, керівник-професіонал займається питаннями мети і змісту, а також намагається визначити правильний напрям руху організації. Хоча ці сценарії мають спільні моменти, вони різні за своєю суттю. Основною складовою рисою освітнього лідера є яскраве бачення майбутнього організації [5]. На думку А. Бреннена, менеджер зосереджує свою увагу на досягненні мети через спрямування у правильне русло певних структур та процесів всередині організації, а лідер робить це через спрямування людей. Менеджер займається впровадженням політики, тоді як лідер її формуванням. Менеджер робить будь-яку справу правильно, в той час як лідер робить правильну справу.

Американський дослідник М. Генсон у своїй роботі «Керування освітою та організаційна поведінка» вживає терміни «лідер», «менеджер» та «керівник» як взаємозамінні. Однак, наголошує на тому, що детальне вивчення значень термінів дає змогу визначити розбіжності у їх трактуванні. Якщо терміни «менеджер» та «керівник» можна використовувати як взаємозамінні, то «лідер» має дещо іншу конотацію. Поняття «лідера», на думку дослідника, концентрується навколо двох сфер: стратегічного бачення лідером напрямку, в

вміти вести комерційну кореспонденцію (комерційний лист, факс, телекс, лист-запит, лист-пропозиція, рекламація), скласти рекламу та інше.

Але робота тільки з технічною літературою спричинює технічну однобокість мислення спеціаліста. Іноземна мова повинна розвивати, крім того, ерудицію, сприяти формуванню наукового світогляду студента, його громадської позиції.

Спостереження викладачів іноземних мов і бесіди з студентами показали, що найбільший інтерес у студентів викликає література, яка пов'язана з традиціями, історією освіти, держави, мову якої вони вивчають, а також матеріал, що містить цікаві і маловідомі факти про діяльність вчених і видатних осіб та нову інформацію із відповідної галузі науки і техніки у минулому і майбутнього.

Висновки. Отже, гуманізація мовної освіти в Україні вимагає підготовки духовно-моральної особистості викладача спеціаліста, що має володіти інтонаційно багатим, образним, різноманітним за граматичною структурою, бездоганним, всебічно унормованим мовленням із згармонізованими мовно-етичними й загальнокультурними знаннями, уміннями й навичками мовленнєвої самореалізації гуманістичного спрямування. Вища школа готує випускників до різноманітної творчої діяльності: професійної, суспільно-політичної, соціально-культурної, при цьому одним із важливих показників ефективності підготовки сучасного фахівця є високий рівень культури. Створюючи культурний потенціал майбутнього перекладача – фахівця будь-якої галузі необхідним є формування культури мовлення як складової загальної та інформаційної культури, що забезпечує розвиток особистості студента.

Резюме. У статті розглядаються теоретичні та практичні підходи до творчого потенціалу гуманізації та професіоналізму викладача технічного перекладу, його мовної освіти в технічному університеті, що сприяють розвитку професійної творчості майбутніх фахівців. Дана характеристика основних досліджень мовної освіти студентів в технічному університеті. Розкриті деякі особливості щодо володіння іноземними мовами. Акцентована увага на врахуванні індивідуальних можливостей студентів у навчальному процесі. **Ключові слова:** професіоналізм, технічний переклад, гуманізація, формування особистості

Резюме. В статье рассматриваются теоретические и практические подходы к творческому потенциалу гуманитаризации и профессионализму преподавателя технического перевода, его гуманитарного образования в техническом университете, что способствует развитию профессиональной творческой будущих специалистов. Дана характеристика основных исследований гуманитарного образования студентов. Раскрыты некоторые особенности овладения иностранными языками. Уделено внимание на индивидуальные способности студентов в учебном процессе. **Ключевые слова:** профессионализм, технический перевод, гуманитаризация, формирование личности

Summary. The article deals with theoretical and practical approaches to develop the creative potential and professionalism of a technical translation teacher. The article describes the main points of a research into the humanitarian of students.

учнів. Найбільш продуктивний шлях - спиратися при виробленні загального варіанту тільки на речення студентів, припасаючи свій варіант на крайній випадок.

Довгий час, поки не прийде остаточно зрілість у фахівця, перекладача буде долати спокуса діяти «просто», тобто взяти та й почати перекладати текст із початку та підряд та час від часу заглядаючи у словник. Навіщо витрачати час на знайомство з текстом, на якийсь аналіз, бракує часу. Але з досвідом розумієш, що так витрачається часу значно більше. Тому після першої сторінки треба раптом зупинитися, помітивши в тексті цінні слова, які ти з "ходу" замінив нейтральними; на четвертій сторінці зміркувати, що мова тексту зовсім не така суха і казенна, якою ти її робиш, і що вона близька до розмовного мовлення, та й терміни потрібно було передавати не в строго науковому варіанті, а у варіанті псевдонаукового жаргону. Переробляючи, вже не зможете щораз утримувати в пам'яті, як давно вживається те чи інше слово - почнуться повтори, стилістичні кострубатості, неузгодженість у часових формах... І переклад буде загнаний у глухий кут. Вирок, набагато вигідніше підготуватися до перекладу.

Це означає, що текст потрібно обов'язково пробігти очами; якщо це ціла книга, або почитати й погортати в різних місцях, а потім вибрати кілька фрагментів і зробити спеціальний підготовчий аналіз. Це назвемо попереднім перекладом. Завдання аналізу - з'ясувати, що за текст перед нами. Тільки після цього етапу можливий переклад, який майже не доведеться правити. Так замість екстенсивного шляху проб і помилок пропонується оптимальний інтенсивний шлях.

Будь-який професіоналізм - столяра, інженера, викладача, художника, і перекладача в тому числі - складається з натхнення й "холодного розрахунку". Холодний розрахунок - це відточені професійні навички, доведені до автоматизму, а натхнення (творча інтуїція) - це фактично вміння їх комбінувати, відбирати необхідне, яке виростає із професійних навичок. Це те відчуття, коли єдине правильне рішення виникає начебто з нічого, без осмислення - насправді ж усе давно осмислено, і етап аналізу можна вже пропустити. Шлях до таких рішень в одних перекладачів коротший, у інших - довший, але без великої, сповненої уваги і зосередженості над роботою над текстом цей шлях не пройти.

Діяльність фахівців, що вимагає знань іноземних мов, досить різноманітна і, відповідно до цього, необхідні різноманітні мовні вміння та навички. Ніхто не сумнівається у тому, що у своїй практичній діяльності спеціаліст повинен оперативно знайомитися з новітніми досягненнями вітчизняної і зарубіжної техніки. На сучасному етапі досить інтенсивно використовуються іншомовні джерела інформації. Тому студенти технічних навчальних закладів повинні вміти перекладати науково-технічну літературу: реферативні журнали, статті, каталоги, патенти, робити реферування та анутовувати тексти із науково-технічних журналів. З іншого, боку інженерна діяльність у спільних підприємствах, прямі контакти з зарубіжними фірмами вимагають спілкування з іноземними партнерами. Для цього потрібно оволодіти основами професійного та ділового спілкування іноземною мовою,

якому має провадити свою діяльність організація, та вміння не насильно скеровувати підлеглих до активного виконання цієї стратегії. Менеджер, в свою чергу, фокусується на можливості організації провадити свою діяльність – наймати працівників, оцінювати їхню роботу, розподіляти ресурси, встановлювати правила поведінки [1]. Цікавою є думка Е. Шайна, який вважає, що на відміну від менеджменту та керування, суть лідерства полягає у формуванні та скеровуванні культури організації. До культури організації відноситься, як відомо, уся неофіційна структура – погляди та міжособистісна поведінка людей, їхні переконання та цінності.

На нашу думку, кожен, хто займає посаду керівника, повинен бути як менеджером, так і лідером одночасно. Будь-який освітній менеджер є лідером, оскільки він керує людьми, спрямовує усі організаційні ресурси на досягнення організаційних цілей та скеровує працівників установи у правильне русло. Проте, не кожен лідер є менеджером, адже, для цього необхідно займати відповідну посаду і чітко виконувати усі формальні сторони роботи.

Отже, як лідерство, так і менеджерську діяльність варто вважати важливими та необхідними варіантами керівного стилю. Вибирати треба не тільки менеджмент чи тільки лідерство, а швидше якусь рівновагу між ними і реалістичний погляд на можливості кожного з цих видів діяльності [5].

У вітчизняних словниках термін «менеджмент» тлумачиться як управління виробництвом, як сукупність принципів, методів, форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності [2]. Слово «менеджмент» у перекладі з англійської мови означає «управління», однак, в науковій літературі ці поняття не є ідентичними. Вчені Т. Десятов, О. Коберник, Б. Тевлін, Н. Чепурна вважають, що хоча за своєю суттю термін «менеджмент» можна вважати синонімом терміну «управління», однак поняття «управління» є набагато ширшим. Відсутність єдиної думки щодо поняття «управління» пояснюється тим, що проблема управління має багатоплановий, міждисциплінарний характер і синтезує в собі дані різних наук та тим, що існують різні підходи до характеристики процесу управління [2]. Зокрема, управління розглядається як процес прийняття та реалізації управлінських рішень та як інформаційний процес, тобто, процес руху інформації згідно прямих і зворотних зв'язків. Існує також системний підхід до характеристики процесу управління, адже, управляти можна лише системою. «Управління – поняття складне й багатогранне, воно залежить від специфіки об'єкта» [2, с. 8]. Наукова теорія управління освітніми закладами розвинута слабше, ніж управління виробництвом. За визначенням В. Лазарева, управління освітнім закладом (школою) – це «особлива діяльність, в якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва, контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей розвитку школи» [2, с. 8]. Немає єдиної думки щодо співвідношення понять «керівництво» й «управління». У науковій літературі, найчастіше, думки щодо визначення цих понять розходяться. Одні вчені відносять управління до органів освіти, а керівництво до школи, інші – навпаки. Дослідник Н. Андріанов вважає, що «керівництво здійснюється однією особою, а управління – це діяльність, яка

спрямовує та регулює суспільні відносини за допомогою спеціального органу» [2, с. 8]. Керівництво, на його думку, є поняття більш широке, бо воно передбачає визначення мети та конкретизацію задач у зв'язку з основними напрямками роботи та спеціалізацією функцій. Управління розглядається ним як адміністративна функція керівництва, вона передбачає реалізацію загальних функцій управління в будь-якому спеціальному виді діяльності [2]. Вчені О. Кузьмін та О. Мельник звертають увагу на те, що управління та менеджмент не можна ототожнювати. Управління, на їхню думку, – це цілеспрямована дія на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку у зв'язку зі змінами обставин. Управляти можна технічними системами, комп'ютерними мережами, автомобілем, конвєсром, літаком, і т. д. Менеджмент вони визначають як різновид управління, який стосується лише управління людьми (колективами, працівниками, колективами працівників, групами, організаціями). На думку дослідниці О. Мармази, поняття «управління», «керівництво» та «менеджмент» утворюють синонімічний ряд і є практично тотожними, за винятком того, що поняття «управління» й «керівництво» відрізняються об'єктами та суб'єктами. «Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Управляти можна системами, процесами; керувати – людьми, колективами... Тобто, управляти можна чимось, а керувати – кимось» [4, с. 63]. Управляти означає створювати умови для роботи людей, а керувати – спрямовувати роботу інших людей. Термін «управління» більш загальний, а тому поняття «менеджмент» вживається, коли йдеться про науку управління, професійну діяльність керівника з відповідною освітою, тобто менеджера, та для підкреслення ефективності процесу управління [4].

Дослідники Л. Євєнко, Є. Климов, Л. Карамушка звертають увагу на те, що коли йдеться про менеджера, західні дослідники мають на увазі «професійного керівника, що пройшов спеціальну підготовку і усвідомлює себе представником окремої професії, а не просто інженером, економістом, педагогом, який займається управлінською діяльністю» [3, с. 116]. Професійні менеджери – це не тільки фахівці у сфері управління, але й у сфері конкретної галузі, якою вони керують. Вони повинні бути і хорошими організаторами, і блискучими спеціалістами. Таким чином, директор школи чи завідувач районного відділу освіти повинен бути водночас і чудовим організатором, і прекрасним учителем-педагогом [3]. Отже, аналізуючи основи управління освітніми організаціями, не слід забувати, що сьогодні система підготовки професійних керівників в освіті лише формується. Ми поділяємо думку Л. Карамушки, яка влучно зауважує, що поняття «керівник» та «менеджер» можуть бути синонімічними лише умовно, а поняття «менеджер освіти» буде доцільно застосовувати щодо працівників освітніх організацій, які успішно здійснюють як управлінську, так і педагогічну діяльність.

Висновки. Отже, беручи до уваги аналіз наукової літератури, на нашу думку, доцільно вживати термін «освітній менеджмент» у значенні науки, що вивчає теорію та практику управління освітніми системами, навчальними закладами та людьми, що в них функціонують, а також для позначення самого

тренінг - це активне знання лексики на загальні та фахові теми. Тренінг - це ще оволодіння стилістичною єдністю, яка відбувається вже у практичній роботі. Крім того, необхідні теоретичні відомості з певної галузі знань. Ці відомості можна освоїти самостійно або за допомогою консультацій з фахівцями. Основою для тренінгу є наступні розділи, присвячені специфіці письмового перекладу текстів різних типів.

Починаючи розмову про основний етап навчання письмовому перекладу, нагадаємо, що матеріал книги призначений як для працюючих професійних перекладачів-філологів, які можуть самостійно підвищити свій професійний рівень, так і для викладачів, які навчають перекладу. Вони вільні вибирати в пропонованому методичному арсеналі те, що вважають за потрібне. Для викладачів, що планують комплекс навчання, необхідно визначити ключові навчальні й викладацькі установки. Назвемо специфічні установки для навчання саме письмовому перекладу:

1. Аналіз тексту при навчанні перекладу носить не науково-філологічний, дослідницький, а прикладний характер. Це є необхідним етапом практики перекладу. Тому не повинно тут бути чисто аналітичних викладок. Основним змістом кожного заняття повинен бути переклад.

2. Письмовий переклад обов'язково потрібно записувати. Це звучить незвичайно, однак нерідко зустрічається думка, що перекладу можна вчитися, перекладаючи усно за письмовим текстом. Таке навчання дає навички перекладу «з аркуша», але не дасть умінь створювати єдиний текст і можливості редагування, внесення виправлень. Текст неодмінно потрібно перекласти вдома до заняття і записати.

3. Тактика проведення самого заняття може бути різною. Тут багато чого залежить від особистості викладача. При непорушності базових установок будь-якого сучасного навчання (принцип від „простішого - до складного”; розвиток і закріплення „комплексу повноцінності”) поставлених цілей можна досягати по-різному. На перших заняттях можна дати студентам перекласти новий текст вдома, нічого попередньо в ньому не аналізуючи, а на наступному занятті, на матеріалі готових перекладів вказати хід аналізу і його необхідність. При цьому, безумовно, з'ясується, що переклади недосвідчених студентів слабкі і в них багато безглуздостей. Великою помилкою буде, якщо "розбивати" їх роботу зовсім. Неодмінно треба знайти вдалі варіанти перекладу серед запропонованих студентам і саме на них опиратися при аналізі на другому та третьому етапі. На першому ж етапі аналізу – попереднього перекладу - треба широко залучити до аналізу помилки студентів. Найкращим початком роботи над текстом буває моделювання аналогічного тексту рідною мовою. Це стосується тих випадків, коли даний тип тексту студенти з легкістю можуть створити самі.

4. На занятті недостатньо проаналізувати вихідний текст й обговорити можливі варіанти перекладу. Текст обов'язково потрібно відтворити на занятті в усій його цілісності, тобто сформулювати й записати варіант, який влаштовує всіх, «ідеальний» варіант перекладу кожної фрази. Авторитет викладача при цьому відіграє значну роль, не треба нав'язувати щоразу свій варіант. Це може позбавити багатьох студентів ініціативи, і вони надовго залишаться в стані

третій - на засвоєння базових навичок у сфері ділового спілкування, необхідних, наприклад, для влаштування на роботу і роботи з документами.

Все це свідчить про застарілість так би мовити "залишкового" принципу в підході до планування навчального процесу щодо іноземної мови. Безумовно, вона не може бути пріоритетною, проте є актуальною з точки зору можливостей майбутнього спеціаліста на ринку праці. Адже досить типовими є ситуації, коли випускник чи молодий спеціаліст не може одержати цікаву роботу з високою платнею в іноземному представництві чи спільному підприємстві або влаштуватися за рубежом, оскільки рівень його знань з іноземної мови не відповідає вимогам роботодавця. При цьому поза увагою взагалі залишається факт, що для того, хто хоче зробити успішну кар'єру, знання однієї іноземної мови є недостатніми.

Досвід останніх років свідчить про певні зміни у ставленні до іноземних мов при підготовці технічних спеціалістів, проте вони не завжди є послідовними і радикальними, залишаючись у повній залежності від позиції адміністрації ВНЗу та керівництва випускаючої кафедри. Тому розробка та затвердження на загальнодержавному рівні Програми з іноземної мови для вищих навчальних закладів технічного профілю, що вже давно стоїть на порядку денному, є сьогодні питанням, яке вимагає негайного вирішення.

Актуальна проблема сучасної педагогічної науки - це підготовка спеціалістів, які здатні очолити в наш час роботу по перебудові промисловості, економіки та транспорту.

Яким має бути майбутній інженер, менеджер, економіст? Це повинен бути, в першу чергу, професіонал, високоосвічена, творча людина з широким світоглядом, якій притаманні відданість своїй державі, працелюбність, гуманне ставлення до природи. Підготувати спеціаліста високої кваліфікації, у тому числі і для транспорту, здатного опанувати не тільки якісь знання, а й приймати відповідальні рішення, відстоювати власну точку зору, переконувати і вести за собою людей, спеціаліста, який має ерудицію і широкий світогляд, можна тільки завдяки всебічному вдосконаленню професійних знань, ядром яких була і залишається гуманітарна підготовка.

Постійно ускладнюються засоби виробництва, з'являються принципово нові технології, нові засоби зв'язку, обчислювальна техніка. Зростають можливості більш глибокого аналізу, систематизації й узагальнення фактів. Всі ці аргументи висувають іноземну мову в число дисциплін, які дуже важливі для гуманітаризації інженерної освіти. У наш час потрібно готувати спеціаліста нового типу. Якщо раніше потреба у знанні мов була мінімальною, зараз ситуація суттєво змінилася. Студенти відчують недостатність цих знань. Нині, у час, коли постійно зростають зв'язки із зарубіжними країнами, створюються спільні підприємства, практикується зарубіжне стажування спеціалістів, важко чекати серйозної віддачі від людей, які не знають, принаймні хоча б однієї іноземної мови.

Професійна доля перекладача не передбачувана, не буває так, що перекладачеві в його практиці буде достатньо умінь перекладати тексти з 1-2 тематик. Тому головне - це вміти підійти до перекладу із розумного боку. Треба навчитися відшукувати ключик до перекладу будь-якого тексту, а

процесу управління цими об'єктами. Оскільки поняття «управління» на думку більшості дослідників є ширшим від поняття «керування», поняття «менеджмент» можна вживати як тотожне поняттю «управління». Лідерство виступає складовою частиною ефективної менеджерської діяльності, а керування – є однією з функцій менеджменту, спрямованою на ефективну організацію процесу управління.

Резюме. Виникнення нової дисципліни – теорії управління освітніми організаціями, що отримала назву «освітній менеджмент», спричинило дискусії щодо вживання термінів «менеджмент», «адміністрування», «лідерство», «управління», «керування». У дослідженні розглядаються особливості застосування даних понять, а також різниці у ролях «менеджера», «лідера» та «керівника», що звідси випливає. Подано рекомендації щодо застосування даної термінології в літературі управління освітою. **Ключові слова:** освітній менеджмент, лідерство, управління, керування.

Резюме. Возникновение новой дисциплины – теории управления образовательными организациями, которая была названа «образовательный менеджмент», обусловило возникновение дискуссий относительно использования терминов «менеджмент», «администрация», «лидерство», «управление». В исследовании рассматриваются особенности использования данных понятий, а также разница между ролями «менеджера», «лидера», «управителя», которая отсюда возникает. Подаются рекомендации относительно применения данной терминологии в литературе управления образованием. **Ключевые слова:** образовательный менеджмент, лидерство, управление.

Resume. Appearance of the new discipline – theory of running educational organizations, which has been named educational management, has stipulated many discussions concerning the use of terms “management”, “administration”, “leadership” and “governance”. The peculiarities of the use of these terms are investigated in the article as well as the difference between the roles of “manager”, “leader”, “governor”. The recommendations are made concerning adequate application of these terms in the educational management literature. **Keywords:** educational management, leadership, governance.

Література

1. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка/Пер. з англ. Х. Проців – Львів: Літопис, 2002. – 384 с.
2. Десятов Т. М., Коберник О. М., Тевлін Б. Л., Чепурна Н. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом. – Харків, «Основа», 2004. – 240 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
4. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. – Харків, «Основа», 2007. – 448 с.
5. Серджіованні Т., Барлінгейм М., Кумз Ф., Тарстон П. Керування освітою і шкільне врядування / Пер. з англ. О. Щур. – Львів: Літопис, 2002. – 440 с.
6. Brech E. F. L. Management, Its Nature and Significance. – Sir Isaac Pitman and Sons, Ltd., London, 1948. – 118 p.
7. Bush T., Glover D. School Leadership: Concepts and Evidence. – National College for School Leadership. Full report, spring, 2003. – 42 p.

Подано до редакції 13.05.08

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Матяш Ольга Іванівна, завідувач кафедри алгебри і методики
викладання математики Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Особистість вчителя, як фахівця, характеризується сьогодні такими інтегрованими поняттями як педагогічні здібності, професійна компетентність, фахова майстерність, професіоналізм, педагогічна культура. На відміну від попередніх пріоритетів педагогічної освіти – підготовки спеціаліста-предметника, який перш за все мав забезпечувати якісне засвоєння учнями навчальної інформації – сьогодні школі потрібні вчителі-професіонали, які здатні самостійно і творчо визначати цілі, зміст і засоби педагогічної діяльності, мають високий рівень не лише педагогічної компетентності, а й педагогічної культури, прагнуть професійного самовдосконалення.

Набуття майбутнім вчителем індивідуального стилю професійної діяльності, в якому збережені і розвинені найбільш яскраві риси особистості, може і повинне сприяти освітнє середовище вищого навчального закладу. Ідеальний образ вчителя, відповідний сучасним і, можливо, майбутнім потребам українського суспільства має бути чітко усвідомлений майбутнім педагогом в процесі формування його як фахівця у ВНЗ. Як відомо, технологія побудови професійно-педагогічного іміджу вчителя включає кілька етапів [2, с.17]: створення імітаційного ескізу образу, що виникає в уяві на основі спостережень, професійного навчання; побудова рольового образу і поступове оволодіння ним на основі певних закономірностей та рекомендацій; злиття особистості вчителя із створеним образом.

Творення педагогічного іміджу може стати дієвим механізмом професійного самовдосконалення і вимагає уважного ставлення до особистості майбутнього педагога, до умов його професійного формування та розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як професійна якість особистості вчителя, педагогічна культура досліджувалась в працях Е.В.Бондаровської, Е.Б.Гармаш, Т.В.Іванової, Г.М.Ісаєва, О.П.Рудницької, Г.О.Балла. Педагогічна культура – показник рівня професійної підготовленості та компетентності фахівця, результат педагогічної майстерності та педагогічної творчості (Гринькова Г.М.). Педагогічна культура – синтез високого професіоналізму та духовних якостей особистості вчителя (Іванова Т.В.). Педагогічна культура – узагальнений показник педагогічної компетентності та метод професійного самовдосконалення (Ісаєв І.Ф.). Педагогічна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечуючи володіння стратегіями творчої діяльності, розвиненість професійної інтуїції (Балл Г.О.) [1, с.55].

Виділення частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Сучасні вимоги до підготовки майбутніх вчителів у педагогічному університеті вже не можна звести, як це було ще донедавна, лише до заздалегідь визначеної сукупності знань, умінь і навичок. Необхідно

загальноуніверсального та детермінуючого характеру, яким вони стали визначатися у новий час, а особливо, у новітні часи, освітні дисципліни не підрозділялися на гуманітарні і негуманітарні, а процес навчання був єдиним і цілісним.

Однак слід зазначити, що "захоплення" власне технічною освітою продовжувалося недовго, і вже з 19-ого століття гуманітарні дисципліни повертають належне їм - "поважне" - місце в навчальному процесі. Спеціаліст повинен бути не лише вузьким фахівцем, він повинен вміти працювати з людьми, він повинен вміти спілкуватися, він повинен мати уявлення про загальні процеси розвитку цивілізації, він повинен бути культурною людиною. Ці аксіоми стають все більш значущими з поступовим розвою західного суспільства. З переходом у нове століття, з суттєвими змінами підходів до індустриальної та наукової діяльності, з переорієнтацією на нові цінності у бізнесі, необхідність гуманітарної підготовки вже не тільки не викликає заперечень, а й стає все більш актуальною.

Ще у середині ХХ-ого століття, з подивом аналізуючи "японське диво", тобто швидке відродження економічного потенціалу Японії після другої світової війни та вихід країни на одне з провідних місць у світі саме щодо найновіших технологій, західні аналітики відзначали, що основою основ підготовки технічних спеціалістів в цій країні є глибока та всебічна гуманітарна освіта, спрямована на інтелектуальний, естетичний та фізичний розвиток людини як особистості. "Спочатку навчись розуміти світ і знайди себе в цьому світі, а вже потім ставай лікарем, інженером, юристом чи вчителем" - так можна було б узагальнити висновок, зроблений на основі аналізу системи освіти в Японії.

Підготовка спеціалістів технічного профілю в Україні визначається специфічним поєднанням традицій, які діяли протягом багатьох років, як позитивних, так і негативних, і новаціями, які повинні задовольнити запити сьогодення (теж як позитивними, так і негативними). Зміна політичної та соціально-економічної ситуації після проголошення незалежності спричинила вихід українських спеціалістів на міжнародний ринок праці, який визначив сильні і слабкі сторони їх підготовки. З одного боку, є чимало свідчень того, що вони одержують глибоку фундаментальну освіту, яка якісно відрізняє їх пересічного випускника західного вузу, але з іншого боку, вони мають проблеми зі спілкуванням та ознайомленням з новою інформацією, яка друкується в науково-технічній літературі та на веб-сайтах. Отже, все більшої актуальності набуває аспект підготовки наших технічних спеціалістів щодо володіння іноземними мовами.

Орієнтація курсу іноземної мови у технічному вузі виключно на навчання читанню та мінімальним навичкам письмового перекладу професійних текстів сьогодні не відповідає потребам сучасного інженера, який повинен себе впевнено почувати на ринку праці. Можна говорити про три навчальні центри, які повинні бути включені у програму підготовки: перший спрямований на оволодіння вміннями та навичками, необхідними для "комфортного" спілкування в іншомовному суспільстві, другий - на оволодіння власне мовою спеціальності, як на рівні усного, так і писемного мовлення,

науки, спостерігача, особистість. Гуманізація освіти спирається на фундаменталізацію і гуманітаризацію науки. Фундаменталізація науки - це розширення та поглиблення загальнонаукової основи освіти. Гуманітаризація науки – це розширення і поглиблення освіти за рахунок гуманітарних дисциплін.

Практика вітчизняної та зарубіжної технічної освіти свідчить про те, що гуманізація і гуманітаризація підготовки інженерних кадрів є об'єктивною необхідністю. Інженерно-технічна освіта повинна готувати фахівців, які нерідко стають керівниками виробництв, розуміють задачі та сутність своєї професійної діяльності, не тільки легко орієнтуються у складних проблемних ситуаціях але й здатні їх передбачити. Отже, гуманістичний аспект технічної освіти дозволяє інженерові перебувати на високому професійному рівні та розвивати культуру своєї діяльності. Тому без повноцінної соціально-гуманітарної підготовки інженерно-технічної інтелігенції не може бути вищої професійної освіти. Технократичний підхід до розв'язання багатьох загальнолюдських проблем, полегшене тлумачення питань моралі показують напрямок роботи з підвищення загальної професійної культури майбутніх фахівців. Для розв'язання цих проблем необхідне творче співробітництво "технарів" і "гуманітаріїв".

Освіта XXI століття повинна в собі гармонійно поєднувати гуманітарний, природничо-науковий та технічний компоненти. Упродовж всієї історії свого історичного розвитку мова в системі мовознавства цілеспрямовано формує обширні, глибоко аргументовані та постійно апробовані практикою позитивні знання про такі надзвичайно складні об'єкти духовного світу, якими є свідомість, душа і мовно-культурна сфера в цілому. Ці знання розкривають сутність і механізми процесів виникнення і розвитку нашої культури, закономірності походження і шляхів еволюції духу української нації як основоположного компонента державотворення, комунікативну роль людського суспільства та багато інших «світових загадок» минулого, теперішнього і майбутнього.

Гуманітарний аспект у підготовці спеціалістів негуманітарного профілю є питанням, яке, з одного боку, сприймається як щось цілком зрозуміле, а з іншого боку, викликає чимало дискусій та суперечок. Можливо, витоки цих "непорозумінь" пов'язані з філософськими засадами, на яких розпочалася науково-технічна революція. Утилітаризм, прагматизм, вузька спеціалізація, пріоритет природознавчої та технічної освіти були обумовлені цілком об'єктивними причинами розвитку тогочасного суспільства і дали можливість цивілізації вийти на якісно новий рівень. Певна зверхність до гуманітарної освіти пояснювалася своєрідною реакцією тогочасних інтелектуалів на "засилля" схоластичних розмірковувань, які видавалися відірваними від реального життя. Проте при цьому іноді забувалося, що століття, якщо не тисячоліття, розвиток технічних знань був невід'ємною частиною філософських теорій, оскільки вчені - з часів античності до XVII-XVIII століть були здебільшого енциклопедистами, а ті, хто започатковував науково-технічну революцію, одержали саме гуманітарну підготовку у вищих навчальних закладах Європи. Отже, перш ніж техніка і технологія не набули

формувати у студентів систему професійної культури, яка передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості.

Згідно нашої позиції: професійна компетентність педагога, як система знань, умінь і навичок достатніх для успішного розв'язання професійних задач, формується, в основному, при професійній спрямованості навчання фахових дисциплін, а професійна культура майбутнього вчителя має формуватись впродовж усього періоду навчання у ВНЗ при вивченні усіх навчальних дисциплін, а також в умовах цілісної системи навчально-виховної роботи, в умовах розвинутого творчого освітнього середовища навчального закладу.

Мета даної статті: представити та обґрунтувати точку зору щодо можливості і доцільності урізноманітнення умов формування і розвитку професійної культури майбутніх вчителів математики засобами організаційно-методичної та виховної роботи кафедр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переконані, що перші два етапи творення професійно-педагогічного іміджу вчителя студент має пройти ще в університеті. Щоб процеси створення імітаційного ескізу образу, побудови рольового образу і поступового оволодіння ним були оптимально ефективними, важливо створити в навчальному закладі середовище, в якому студент має можливість спостерігати яскраві зразки творчої натхненої праці педагогів (праця викладачів, розвинена система вивчення кращого досвіду визнаних вчителів регіону), має можливість долучитись до різноманітних форм поза аудиторної роботи, в яких є умови формування і розвитку якостей педагогічної культури майбутнього вчителя.

Серед таких форм ми вбачаємо різні заходи організаційно-методичної та виховної роботи кафедр. Для прикладу розглянемо і охарактеризуємо, з цієї точки зору, заходи Тижня кафедри алгебри і методики викладання математики проведеного в квітні 2008 року у Вінницькому державному педагогічному університеті. В межах Тижня кафедри проведено: семінар з історії математики для студентів першого та другого курсів, конференцію з нагоди завершення вивчення дисциплін алгебраїчного напрямку для студентів третього курсу, конкурс педагогічної майстерності для студентів четвертого курсу, шаховий турнір для студентів гуртожитку.

Семінар з історії математики на тему "Видатні математики Поділля" підготовлено і проведено ініціативними студентами та викладачами кафедри, які забезпечують викладання історії математики. Захід проходив з активним використанням мультимедіа технологій. Зокрема, відбувся перегляд презентацій наукової і педагогічної діяльності Буняковського В.Я., Смогоржевського О.С., Гельфанда І.М., Иди Роуз, Стахова О.П., Мельника В.С., Працьовитого М.В., які підготували студенти другого курсу. Одна із презентацій – історія кафедри алгебри і методики викладання математики Вінницького державного педагогічного університету: представлені основні напрями діяльності кафедри, основні її здобутки, здійснено ретроспективний огляд діяльності провідних фахівців кафедри. Студенти молодших курсів мали можливість дізнатись про науково-педагогічну діяльність викладачів, які з ними працюють, про їх здобутки, визнання в Україні. Вважаємо, що виникли додаткові умови для формування і розвитку певних патріотичних почуттів

студентів до навчального закладу, до обраної професії. В умовах цього заходу відбувалось усвідомлення студентами середовища в якому вони формуються як педагоги, з'явилися додаткові чинники підвищення мотивації навчання, прагнення здобуття певних вершин у майбутній професійній діяльності.

Конференція з нагоди завершення вивчення дисциплін "Лінійна алгебра", "Алгебра і теорія чисел" підготовлена і проведена активістами студентського самоврядування третього курсу та викладачами кафедри, що забезпечують викладання алгебраїчних дисциплін. Заслухані повідомлення студентів про історію виникнення і розвитку алгебри як науки, про видатних вчених-алгебраїстів, їхній внесок у розвиток науки і освіти; виступи провідних науковців інституту математики, фізики і технологічної освіти про значення глибоких і міцних знань з алгебри у професійній діяльності вчителя математики, в особистісному зростанні професіоналізму педагога. Завершилась конференція інтелектуальним шоу "Що, де, коли" (змагання команд з кожної академічної групи третього курсу).

Велика аудиторія оформлена тематичними стінгазетами, музичне оформлення, вдало підібрані ведучі, чіткість і злагодженість у підготовці, оригінальність сценарію, а головне висока активність та ініціативність студентів дозволили створити атмосферу єдності і співпраці, атмосферу свята в якому проявились і педагогічні здібності викладачів та студентів, і їх захопленість наукою та високим покликанням педагога. Захід мав колосальне значення: ті студенти, що брали участь в організації і проведенні його, мали можливість апробувати свої організаторські, комунікативні здібності. Ті студенти, що були глядачами, мали можливість отримати цікаву інформацію про процеси розвитку математики, розглядаючи її в просторі, часі та в особах, а також отримали уявлення про проведення заходів в школі, які впливають не лише на пізнавальну сферу особистості учня, а й на його почуття та емоції, а через них на їхнє ставлення на навчання.

Конкурс педагогічної майстерності став значною подією в межах Тижня кафедри алгебри і методики викладання. До його підготовки долучились викладачі методики навчання математики та найактивніші студенти третього та четвертого курсів. Конкурс педагогічної майстерності проводився у два тури: півфінал та фінал. До участі у півфіналі були допущені 12 студентів четвертого курсу, які, по-перше, виявили бажання взяти участь у конкурсі, по-друге, були рекомендовані кафедрою до участі у конкурсі педагогічної майстерності на основі характеристик їх роботи керівниками педагогічної практики, яку студенти проходили в лютому-березні в основній школі. Півфінал полягав у змаганні 12 учасників у проведенні фрагменту уроку математики в 5-6 класах, на тему, яка обиралась на основі жеребкування напередодні. За чітким сценарієм, в умовах використання якісної наочності, комп'ютерних засобів навчання учасники демонстрували 10-ти хвилинні фрагменти уроків в умовах спеціально створеного класу учнів (16 студентів третього курсу, які виконували роль учнів 5-го чи 6-го класу). За змаганням уважно спостерігали: велика аудиторія студентів третього та четвертого курсів (біля 150 чоловік) та спеціально створене журі із викладачів кафедри та запрошених вчителів математики міста Вінниці. За результатами півфіналу у

ідеї стають складовими елементами змістовних характеристик наукового напрямку, а філософсько-світоглядні категорії, принципи, закони втілюються в систему мовознавства, в самий процес наукової мовотворчості.

Педагоги сьогодні стурбовані проблемами гуманізації освіти, її гуманітаризації, тобто переорієнтації на людину, подолання технократизму, бездуховності й формалізму. Гуманітаризація покликана по можливості пом'якшити суперечності технічної цивілізації, пов'язані з однобічним розвитком наук про природу на шкоду наукам про людину; має здійснюватись не через скорочення природничо-математичних дисциплін, а завдяки виявленню й використанню наявного в них "гуманітарного потенціалу". Мета гуманітаризації – це формування інтелігентності, яка символізує характер соціальності і надання переваги загальнолюдським цінностям.

Гуманізація та гуманітаризація є двома взаємопов'язаними сторонами єдиного процесу навчання та виховання майбутнього перекладача. Одна методологічно і теоретично обґрунтовує шляхи формування особистості фахівця, інша – забезпечує їх здійснення. Поняття "гуманізація" та "гуманітаризація" мають спільне походження від латинського "humanus" - людський, культурний. Обидва вони будуються на вченні про людину, яке має світове прогресивне значення, і є філософським фундаментом вищої освіти.

Гуманізація освіти є складним процесом, який стосується як спеціалізації навчання, так і розробки фундаментальних наукових проблем освоєння принципово нових ідей і технологій. Перехід до нових умов економічного життя, ефективність процесів реформування економіки значною мірою залежить від взаємодії з реформами в інших галузях суспільного життя, насамперед, в таких, як освіта і культура. Національне відродження України потребує таких спеціалістів перекладачів, які б могли вирішувати проблеми нового ХХІ століття, плідно співпрацювати із спеціалістами з інших галузей науки. Розглянемо ситуацію в екології та охороні навколишнього середовища. Перед людством постала проблема збереження біосфери. Розв'язання цієї проблеми неможливе без співпраці спеціалістів різних країн та різних галузей науки – екологів, біологів, геологів, географів, інженерів, хіміків, фізиків, медиків і т.д. Сьогодні мова йде про реалізацію планетарної програми перетворення земної біосфери на ноосферу, сферу розуму. В цій програмі істотна роль адресується глобальній освіті як пріоритетному напрямку сучасної європейської педагогіки, концепції якої зорієнтовані на виховання людини з гуманістичним мисленням. Глобальна освіта включає вивчення проблем та питань, які виходять за національні межі й взаємозв'язки систем - екологічної, культурної, економічної, політичної, технологічної. Вона включає перспективні дії - погляд на речі крізь погляд та думки інших - і це означає реалізацію того, що доки особистості та групи мають можливість бачити життя з різних точок зору, вони також будуть мати загальні потреби й бажання. Умовою співпраці науковців є загальна їх освіченість, коли кожний науковець одночасно повинен бути вузьким професіоналом і мати всебічно розвинуті знання.

Гуманізація освіти - це розширення та поглиблення освіти шляхом введення "людського фактора", через який розглядають людину як творця

Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.

6. Педагогика: учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов]. – [3-е изд.] – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

7. Смелькова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.

Подано до редакції 13.06.08

УДК 378.37.025–057.87: 81'25

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ: АСПЕКТ ГУМАНІЗАЦІЇ

*Панов Сергій Феофанович, кандидат технічних наук, доцент
Національний авіаційний університет*

Постановка проблеми. Вища технічна освіта потребує докорінної перебудови у зв'язку з новими умовами розвитку економіки та виробництва, застосування новітніх технологій, проникненням комп'ютерної техніки до всіх сфер народного господарства й культури, інтелектуалізації та гуманітаризації праці. Проблема гуманізації та професіоналізму викладача технічного перекладу пов'язана з важливими науковими та практичними завданнями.

Аналіз досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми гуманізації освіти присвячено низку наукових досліджень. Світоглядні аспекти гуманізації освіти розглянуті у працях М.Б. Євтуха, О.П. Сердюка, М.Ю. Красовицького, та ін. [1]. Проблеми гуманізації освіти та формування особистості у вищих навчальних закладах досліджували науковці В.Г. Кремень, В.А. Киричок., Н.А. Молодиченко та ін. [2].

Питаннями інновацій у педагогічному процесі перекладу займалися Є.П. Тимченко, Л.А. Міщенко, Т.Р. Кияк, [3 - 5]. Так, в одній з ґрунтовних праць професора Т.Р. Кияка, яка відзначається всеосяжністю перекладознавчої проблематики і практичністю спрямування, великого значення надано практиці мікро- та макроперекладу. Проте не вирішеною частиною цього актуального питання залишається опис застосування інноваційних процесів для вдосконалення підготовки технічних перекладачів з використанням основ кредитно-модульної системи.

Аналіз наукових праць з цієї проблеми свідчить, що достатньо глибоко розроблені окремі аспекти гуманізації мовної освіти у технічному університеті. Відсутні роботи, в яких обґрунтована теоретична та практична необхідність формування творчого підходу у сфері педагогічної діяльності, підготовки технічних перекладачів, не визнано потенційних можливостей мовної освіти вищого навчального закладу технічного напрямку.

Мета статті. Метою цієї статті є висвітлення теоретичних та практичних підходів до творчого потенціалу гуманізації та професіоналізму викладача технічного перекладу, його мовної освіти в технічному університеті, які дають розвиток професійної творчості для майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історії мовознавства гуманітарним та філологічним знанням завжди надавався високий статус важливого складника створюваної наукової картини світу, діючого регулятора процесу формування наукового світогляду. Важливо підкреслити, що приклад мовознавчої науки виразно демонструє, яким чином фундаментальні наукові

фінал, який відбувався наступного дня, вийшло п'ять переможців. Фінал конкурсу відбувався у стилі фіналу конкурсу “Учитель року”, тобто різноманітні конкурси на виявлення і порівняння професійних здібностей фіналістів. Найбільший інтерес глядачів викликали конкурси: “Світ моїх захоплень”, “Швидкість усних обчислень”, “Педагогічні ситуації”.

Атмосфера підготовки і проведення конкурсу педагогічної майстерності об'єднала зусилля викладачів і студентів у творенні свята професії педагога, у бажанні зреалізувати творчі задуми, у можливості представити бачення кращого уроку математики в школі. Викладачі не втручалися у процес підготовки студентів як до півфіналу, так і до фіналу. Приємним виявився той факт, що конкурс не перетворився у змагання однаків. Навколо кожного учасника утворився колектив студентів, які брали активну участь і в підготовці конкурсанта і в представленні його, наприклад, в окремих конкурсах фіналу.

Величезна кількість фото і відео матеріалів тижня кафедри алгебри і методики викладання математики у Вінницькому державному педагогічному університеті зберегла справжній інтерес студентів до проведених заходів і дозволяє стверджувати про їх доцільність і навіть необхідність в системі навчально-виховної роботи вищого навчального закладу.

У відзивах щодо конкурсу педагогічної майстерності студенти четвертого курсу стверджували, що значно розширились їхні уявлення про прийоми збудження інтересу учнів до навчального матеріалу, уявлення про ознаки вдалого уроку математики в школі; відбулось значне переосмислення вимог до діяльності вчителя математики, серйозне усвідомлення необхідності самовдосконалення і в напрямі професійного зростання, і в напрямі загальнокультурного розвитку.

Висновки. Роль вищої школи у формуванні і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога обумовлюється сучасними задачами підготовки вчителя, який здатний моделювати ефективну професійну діяльність, здатний до творчого саморозвитку. Важливою складовою процесу професійно-особистісного становлення майбутнього професіонала є освітнє середовище навчального закладу, в якому студент виступає суб'єктом власного професійного розвитку, відбувається усвідомлення і прийняття змісту і технологій майбутньої професійної діяльності, вибудовування індивідуально-творчого професійного стилю. Значною у творенні такого середовища є роль кафедр, натхненої творчої діяльності кожного члена кафедри.

Резюме. В статті обґрунтовується необхідність уваги до розширення і поліпшення умов формування і розвитку професійної культури майбутніх вчителів у процесі навчально-виховної роботи ВНЗ. Наведено приклади організаційно-методичної та виховної роботи кафедри. **Ключові слова:** педагогічна культура, професійна якість, майбутній вчитель, організаційно-методична робота кафедри.

Резюме. В статье обоснована необходимость внимания к расширению и улучшению условий формирования и развития профессиональной культуры будущих учителей в процессе учебно-воспитательной работы ВУЗа. Приведены примеры организационно-методической и воспитательной работы кафедры. **Ключевые слова:** педагогическая культура, профессиональное

качество, будущий учитель, организационно-методическая работа кафедры.

Summary. In the article we substantiate the necessity of attention to broadening and improvement of the conditions of forming and development of professional culture of future teachers in the process of teaching and educational work of University. We give example of organized methodical and educational work at the department. **Keywords:** pedagogical culture, professional quality, the future teacher, organizational-methodical work of faculty.

Література

1. Балл Г.О. Категория "культура личности" в анализе гуманизации общей и профессиональной культуры // Педагогика и психология профессионального образования: Результаты исследований и перспективы. - 2003. - С. 51-61. 2. Педагогическая профессия и личность учителя: Методические рекомендации / Укл. Н.В. Гузий. - К.: НПУ, 2000. - 19с.

Полано до редакції 09.06.08

УДК 37.013.73:17.023.31.000.141

БАЗОВЫЕ УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Мезенцев Юрий, Мезенцева Вера

Социологи, психологи, педагоги прикладывают много усилий для того, чтобы разработать единую концепцию формирования человека. В научной литературе эта концепция разрабатывается в основном в рамках конкретных наук о человеке: педагогике, психологии, физиологии высшей нервной деятельности. Это не позволяет обнаружить фундаментальное противоречие, существующее в педагогической сфере, и не позволяет успешно это противоречие разрешить.

Формирование человека осуществляется через три взаимосвязанных процесса: биологическое созревание, социализацию и индивидуализацию. Первый из них непосредственно управляется видовой программой Homo sapiens и наследственностью данного индивида, второй – программами общества, содержащими определённые требования к своим членам, третий – программой, вырабатываемой самим человеком. Безусловно, при сочетании этих трёх программ формирования человека неизбежно возникают противоречия. Представим себе сюжеты предшествующих столетий, обыгрываемые в литературе: пуританские требования общества, романтические устремления индивидуальности со слабым здоровьем, смерть от чахотки, гибель на дуэли, самоубийство... В наше время мы сталкиваемся с тенденцией глобализации всех сторон человеческой деятельности и возникает необходимость разработать программу, которая претендовала бы на общечеловеческое значение. Системообразующим ядром программ, формирующих человека, являются идеалы (образцы должного) и лежащие в их основе ценности. Идеалы можно расположить в пространстве между двумя полярными противоположностями гармонически развитого целостного человека и человека играющего, реализующего «свободу хаоса» и стоящего, якобы, «по ту сторону добра и зла». Не трудно видеть, что на самом деле первый полюс образуется стремлением к добру, а второй – к злу.

Чтобы выявить предельные основания педагогического процесса формирования человека и разобраться в его глубинных противоречиях, необходимо обратиться к философии, объединив усилия всех философских направлений. В рамках одного какого-либо направления проблему формирования человека не разрешить, поскольку в нём затрагивается лишь

уровень педагогической компетентности и, наконец, до достижения учителем уровня педагогической мастерности.

Подальші дослідження будуть присвячені обґрунтуванню необхідності впровадження іспиту для вступників до вищих навчальних педагогічних закладів, який передбачатиме перевірку рівня комунікативної придатності абітурієнта до педагогічної діяльності. Ми плануємо також розробку тестів на виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей та мовленнєвих умінь абітурієнтів педагогічного ВНЗ, які обрали для навчання факультети природничого та математичного профілю, з метою підвищення ефективності їх комунікативної та мовленнєвої підготовки під час навчання у ВНЗ.

Резюме. У статті проаналізовано зміст поняття «мовленнєві уміння вчителя». У ній визначено місце мовленнєвих умінь в системі умінь загальнопедагогічних. Стаття пропонує схему основних етапів професійного становлення педагога. У ній проаналізовано напрямки розвитку мовлення вчителя на кожному з цих етапів. Зроблено спробу розкрити основні проблеми формування професійного мовлення вчителів через призму поняття «педагогічна компетентність». *Ключові слова:* педагогічна компетентність, педагогічна придатність, педагогічна майстерність, комунікативна придатність, комунікативна компетентність, мовленнєва майстерність.

Резюме. В статье проанализировано содержание понятия «речевые умения учителя». В ней определено место речевых умений в системе умений общепедагогических. Статья предлагает схему основных этапов профессионального становления педагога. В ней проанализированы направления развития речи учителя на каждом из этих этапов. Сделана попытка раскрыть основные проблемы формирования профессиональной речи учителей через призму понятия «педагогическая компетентность». *Ключевые слова:* педагогическая компетентность, педагогическая пригодность, педагогическое мастерство, коммуникативная пригодность, коммуникативная компетентность, речевое мастерство.

Summary. The contents of "teacher's speech qualities" concept is analyzed in the article. The place of speech skills in the system of general pedagogic skills is determined. The scheme of the basic elements of the teacher's professional formation is offered in the article. The main directions of the teacher's speech development on each level are analyzed. An attempt of revealing the basic problems of professional teacher's speech forming in the light of "pedagogical competence" concept is made. *Keywords:* pedagogical competence, communicative competence, pedagogical suitability, communicative suitability, pedagogical skills, speech skills.

Література

1. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51 – 55.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов]. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
3. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Педагогика і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сушенко (відп. ред.) [та ін.]. – Київ – Запоріжжя. – 2005. – Вип. 3. – 405 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.]; под ред. С. А.

профпридатності, передбачає і відповідний рівень знань, умінь та навичок, тобто науково-теоретичну та практичну підготовку педагога. Так, студент за своїми психофізичними якостями може бути придатним до педагогічної діяльності, але через свою недостатню теоретичну чи практичну підготовку ще не готовим до неї [5, с.100]. Професійна готовність вчителя передбачає, таким чином, з одного боку, його психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність (тобто профпридатність), а з іншого – науково-теоретичну і практичну підготовку педагога. Високий рівень професійної готовності сприяє досягненню вчителем професійної компетентності.

Наступним етапом професійного становлення педагога є педагогічна майстерність. У психолого-педагогічній літературі можна виділити різні підходи до визначення цього поняття. Однак більшість науковців (Н.В.Кузьміна, А.В.Барабанщиков, О.І.Щербаков, Н.Н.Тарасович, В.І.Куценко та ін.) визначають педагогічну майстерність як поєднання наукових знань, умінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога.

А.С.Макаренко, заперечуючи твердження про визначеність педагогічної майстерності вродженими особливостями, задатками, показав зумовленість її рівнем професійної компетентності. За переконанням педагога, оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогові за умови його цілеспрямованої роботи над собою. Майстерність формується на основі практичного досвіду, але не кожен досвід, на думку А.С.Макаренка, стає джерелом професійної майстерності. Ним стає лише педагогічна діяльність, осмислена і проаналізована [6, с.54]. Ця думка А.С.Макаренка дає підставу стверджувати, що педагогічна майстерність у професійному становленні педагога є щаблем вищого рівня, аніж педагогічна компетентність.

Таким чином, можна стверджувати, що професійна компетентність педагога у поєднанні із професійним досвідом зумовлюють рівень його професійної майстерності.

Педагогічна майстерність, за визначенням С.Б.Єлканова, є «мистецтвом навчання та виховання, яке постійно вдосконалюється» [2, с.91]. Воно передбачає наявність педагогічних здібностей, загальну культуру, компетентність, широку освіченість, психологічну грамотність і методичну готовність. При цьому основним засобом здійснення навчально-педагогічної діяльності, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу є професійне мовлення педагога. І на етапі досягнення вчителем рівня педагогічної майстерності доцільно говорити про сформованість у нього найвищого рівня володіння професійним мовленням – комунікативною майстерністю.

Висновки. Таким чином, ми проаналізували основні етапи професійного становлення вчителя, розглянули основні проблеми формування професійного мовлення майбутнього педагога на кожному із цих етапів. Особливе місце у дослідженні приділялося шляхам та методам подолання вказаних проблем на етапі навчання студента у ВНЗ. Ми дійшли до висновку, що формування комунікативних та мовленнєвих умінь є необхідною умовою професійного становлення вчителя – від етапу визначення його професійної придатності, під час професійної підготовки, на етапах професійної готовності та досягнення

одно її основание. Так, например, материалист рассматривает субъектов педагогического процесса как существ, имеющих какие-то конечные, преходящие замыслы, потребности и интересы. Отсюда следуют вполне определённые методологические рекомендации и практические действия: хочешь сформировать конкретного человека – организуй соответствующую внешнюю среду (объективную реальность); для материалиста всякие рассуждения о самоценности и самодостаточности субъекта, о непосредственном воздействии бесконечного – мистика, так как всё можно и нужно спланировать, рассчитать и проконтролировать. Это, конечно, ошибочное мнение. Воспитательный процесс предполагает свободную деятельность и воспитателя, и воспитуемого.

В рамках субъективного идеализма человек представляет собой существо психологическое, любые попытки найти его объективные основания в материальном мире или Боге обречены на неудачу. Разные типы людей надо воспринимать такими, какие они есть. Следовательно, основаниями педагогического процесса являются не объективные потребности и интересы людей, а психологическая природа человека, природная способность людей сочувствовать друг другу. Это так называемый психологизаторский подход к проблеме формирования человека.

Другим субъективно-идеалистическим направлением в философской антропологии является конвенционализм (соглашение). Поведение человека определяется условными нормами, произвольно принимаемыми в обществах, культурах разного рода. Эти нормы могут лежать в основе формирования человека. Нормы можно описывать, конструировать, но бесполезно давать им сравнительную оценку. Такой подход характерен для позитивизма.

Объективный идеализм исходит из того, что человеческая субъективность не может быть понята ни из самой себя (субъективный идеализм), ни из объективной реальности (материализм), - она так или иначе укоренена в надчеловеческой и надприродной реальности, высшей по отношению к субъективности человека и объективности природы и общества. Существуют разные варианты объективно-идеалистического понимания человека как субъекта: волюнтаристский вариант считает основанием формирования человека иррациональные устремления воли. У Бергсона мировой «жизненный порыв» носит творческий характер и сущность педагогического процесса видится в непрерывном творчестве. Панлогизм осуществляет рационалистический подход к формированию человека. Гегель, например, абсолютизирует общественный разум и переносит его на небеса, полагая, что в жизни общества и человека, в процессе его формирования реализуются замыслы мирового духа. В чистом виде панлогизм сводит человека к функции мирового духа, в социологической интерпретации (философия марксизма) – к функции общества. 20 век, познавший тоталитаризм, идеологизацию формирования человека, не может не вызывать настороженности. Панлогизм порождает разумное начало в педагогике. А под флагом разума может торжествовать произвол, под флагом разума можно формировать такого человека, какой может подходить для авантюристских целей. Но всё же панлогизм показал – и в этом его основная заслуга, - что

человек в жизнедеятельности, а также в педагогическом процессе не может не считаться с надчеловеческим, что кроме его субъективных намерений есть достаточно жёсткие рамки объективных тенденций социальной и мировой жизни, определённые рамки педагогического процесса.

Объективно-идеалистический антропологизм, в отличие от панлогизма, видит в человеке не просто функцию и средство реализации надчеловеческого духа, но участника диалога и «соавтора» этого духа по совершенствованию этого мира. В рамках этого философского направления основанием формирования человека является диалог актуальных бесконечностей человека и мировой субстанции. Но этот диалог может осуществляться в чисто религиозном и нерелигиозном плане. В религиозном (религиозный антропологизм) плане человек стремится быть ближе к Богу, приблизиться в деле формирования человека к идеалу, замысленному Богом. В таком диалоге учёт объективных условий не необходим, поскольку вся деятельность человека духовна. В нерелигиозном диалоге (идея Тейяра де Шардена, философия «Общего дела» Н.Фёдорова, ноосферы В.Вернадского) объективные знания и материальные средства не замыкают человека в себе (откуда он в тоске рвётся к субъективистскому произволу), но освящаются высшими духовными ценностями, лежащими в основе мира и человека. Получение объективных знаний о мире и человеке необходимо использовать в педагогическом процессе. Но и педагогический процесс, не освящённый высшими духовными ценностями, не приведёт к успеху.

Социологический дуализм исходит из того, что человек в своей основе существо природное, а социальное выступает по отношению к нему как некое внешнее, чуждое естественности начало. При этом возможны два варианта в трактовке соотношения природного и социального, в зависимости от того, признаётся ли природа человека изначально доброй или злой. Первый подход характерен для французских просветителей 18 века, а также для современных представителей мировоззрения космического всеединства. С их точки зрения, человек рождён для того, чтобы любить удовольствия и избегать страдания. Социальное же предстаёт либо как внешнее насилие над естественной природой, либо как результат сознательного соглашения людей, «общественный договор», заключённый для разумной регуляции отношений между людьми. Данный вариант социологического дуализма кладёт в основу формирование человека принцип, согласно которому каждый человек заботится, прежде всего, об удовлетворении личных интересов, но без ущерба общественным интересам. Это принцип разумного эгоизма, или классического либерализма.

Другой вариант наиболее рельефно представлен у английского мыслителя Т.Гоббса и австрийского психиатра и философа З.Фрейда. По Гоббсу, естественное состояние человека – это война всех против всех. И только мощное государство способно извне обуздать эти «естественные страсти». З.Фрейд полагал, что от природы человек порочен, полностью управляется сексуальными влечениями и только общество обеспечивает его приличное, социально приемлемое поведение с помощью властных контролирующих институтов, к которым человек относится враждебно. На

сучасних педагогічних ВНЗ цьому питанню, а отже і формуванню комунікативної компетентності майбутнього вчителя, приділяється недостатня увага. Дослідження, проведене нами, показало, що на власне мовленнєву діяльність, пов'язану безпосередньо із професійною підготовкою, студентові відведено *досить мало часу*. Ми встановили, що у групі із 25-27 чоловік фізико-математичного факультету студент середнього рівня успішності, навчальної активності та обізнаності на практичних заняттях із основ педагогічної майстерності має змогу висловлюватися в середньому протягом 2 хвилин (із 80 хвилин аудиторного часу). Тобто, протягом навчального семестру (12 практичних занять) – 24 хвилини відповідно. Якщо врахувати, що в семестр студент повинен засвоїти за навчальними планами в середньому 11-12 курсів, більшість з яких – це дисципліни фізико-математичного профілю, де студент здебільшого виконує письмові завдання, то можна зробити висновок, що протягом семестру майбутній вчитель має змогу висловлюватися усно всього 4 години. Тоді постає запитання: як можна і чи можна взагалі сформуванню мовленнєвих умінь майбутнього педагога протягом 4-ох годин його активної мовленнєвої діяльності протягом семестру? Попри всі переваги, така популярна нині тестова система перевірки і контролю знань студентів ще більше урізає можливості розвитку професійного мовлення майбутніх учителів. Вперше активно спілкуватися їм доводиться під час проходження педагогічної практики (на III-IV році навчання). Таким чином, навіть отримавши хорошу теоретичну підготовку, не кожен студент має змогу оволодіти необхідним рівнем комунікативних і мовленнєвих умінь до своєї першої зустрічі з дітьми.

Тому, на наш погляд, роботу педагогічних навчальних закладів необхідно максимально зорієнтувати саме на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей через розвиток їх мовленнєвих умінь. З цією метою можна рекомендувати: обов'язкове введення до навчальних планів нефілологічних факультетів спецкурсів, зорієнтованих на мовленнєву діяльність студентів, розвиток їх комунікативних умінь («Педагогічна риторика», «Ділова мова» тощо); максимальна орієнтація викладачів фахових дисциплін на необхідність забезпечення умов для активної мовленнєвої діяльності кожного студента під час проведення практичних занять з метою формування і розвитку фахового мовлення майбутніх учителів; залучення студентів до практичної комунікативної діяльності через застосування інтерактивних технологій навчання; організація самостійної роботи студентів над вдосконаленням власного мовлення із обов'язковим врахуванням досягнутих результатів при оцінюванні студента у кінці семестру; забезпечення індивідуального підходу у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів через їх участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях, наукових гуртках, через участь у громадській діяльності факультету та університету.

Весь процес професійної підготовки майбутнього вчителя повинен передбачати досягнення ним наступного рівня його професійного становлення – готовності до педагогічної діяльності.

Професійна готовність до педагогічної діяльності, окрім

студентів до ВНЗ із використанням системи тестового контролю теоретичних знань абітурієнтів, проблема врахування, перш за все, відповідних здібностей та нахилів навіть не передбачена. Хоча питання про те, що при наборі абітурієнтів перевірка лише наявних у них знань із певної галузі науки не є достатньою для майбутньої підготовки педагогів-професіоналів високого рівня, вже неодноразово піднімалося, особливих змін у системі вступу до педагогічних ВНЗ не відбулося. Тому, як було виявлено у результаті нашого дослідження, більше 30% студентів хіміко-біологічного та фізико-математичного факультетів ТНПУ ім. В.Гнатюка упродовж 4-ох останніх років, не маючи відповідних здібностей, умінь та навичок, відчувають неабиякі труднощі у засвоєнні дисциплін психолого-педагогічного циклу загалом та курсів «Основи педагогічної майстерності» і «Педагогічна риторика» зокрема. Йдеться і про комунікативні здібності та мовленнєві уміння у тому числі. Таким чином, професійну придатність можна вважати вихідним фактором у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога, а комунікативна придатність, відповідно, є необхідною вихідною умовою формування комунікативної компетентності.

Наступним етапом професійного становлення майбутнього вчителя є етап його теоретичної та практичної підготовки у ВНЗ, який передбачає формування особистості вчителя, якому притаманні соціально і професійно обумовлені якості: висока громадянська відповідальність і соціальна активність, любов до дітей, справжня інтелігентність, духовна культура, високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до прийняття творчих рішень, готовність до постійної самоосвіти, фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність [5, с.102]. Це *етап формування педагогічної компетентності*.

Як вже зазначалося, складовою педагогічної компетентності є компетентність комунікативна, яка передбачає високий рівень володіння, перш за все, мовленнєвими вміннями. На підставі аналізу різноманітних підходів науковців до визначення та класифікації мовленнєвих умінь (МУ), які забезпечують оптимальний варіант прояву комунікативності майбутнього вчителя, ми виділили 3 основні блоки цих умінь: МУ, пов'язані із озвученням мови (володіння технікою мовлення, нормативною дикцією); МУ, необхідні для передачі власної думки (вміння використовувати свій словниковий запас, збагачувати його; вміння будувати висловлювання відповідно до норм літературної мови; вміння вести монолог, діалог чи полеміку із фахової проблематики; володіння інтонаційною виразністю, уміння забезпечити емоційно-експресивний вплив на слухача чи співрозмовника); МУ, пов'язані із здійсненням взаємодії у процесі спілкування (вміння формулювати цілі мовлення, ініціювати процес мовлення; вміння оперативно включатися у ситуативну мовленнєву взаємодію; вміння прогнозувати результати педагогічного мовлення; вміння зацікавлювати та переконувати за допомогою мовленнєвих засобів; володіння мовленнєвим етикетом; вміння здійснювати мовленнєвий контроль і самоконтроль у процесі спілкування).

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя повинна передбачати формування зазначених умінь у повному обсязі. Однак, в

такої ворожбної основі взаємодії людини і суспільства врят ли можна успішно формувати людину.

Рассмотренные философские направления по отдельности не в состоянии решить проблему формирования человека. Эту проблему можно решить с позиции целостной философии. Идея целостности в решении проблем зародилась в русской культуре и философии, и сейчас эта идея развивается в культуре и философии других стран, например, в культуре ливийского народа, в «Зелёной книге» Муаммара Каддафи.

В классической форме метод целостного философствования был изложен и реализован русским мыслителем В.Соловьёвым. Различные философские системы и подходы содержат для него истинные моменты целостного взгляда на мир и человека как на становящееся всеединство, но они же, будучи вырванными из контекста целостности, оказываются ложными, превращающимися в «отвлечённые начала». Идея целостности философии заложена и в современных философских системах, например, в философии развивающейся гармонии российского философа В.Н.Сагатовского. Эту систему положим в основу анализа базовых уровней формирования человека.

Основное положение философии развивающейся гармонии – учение о субстанции. «Субстанция, – отмечает В.Н.Сагатовский, – основа, инвариантная для любого сущего и любого уровня мировой целостности, задающая сохранение единства развивающейся целостности мира, которое обеспечивается взаимодействием её уровней». Согласно российскому философу, существует три уровня бытия сущего и всего мира: уровень объективной реальности, субъективной реальности и трансцендентной реальности. Бытие может быть как наличное, так и становящееся. Формирование человека как становящееся бытие основано на взаимодействии трёх указанных уровней.

В аспекте объективной реальности формирование человека представляет собой естественно-исторический процесс. Организующим началом естественно-исторического процесса являются законы объективного взаимодействия и воздействия внешне объективных условий на субъект. Формирование человека осуществляется при непосредственном влиянии объективных условий. Объективные условия действуют как на уровне социальной макросреды (общественного строя), так и на уровне микросреды (производственная группа, семья, друзья, повседневное окружение и т.д.).

Объективный естественно-исторический процесс обуславливает содержание процесса формирования человека. В марксистской социальной философии естественно-исторический процесс отождествляется с процессом смены общественно-экономических формаций. Первобытно-общинная формация формирует первобытного охотника или скотовода, рабовладельческая – раба и рабовладельца, феодальная – помещика и крепостного крестьянина, капиталистическая общественно-экономическая формация формирует капиталиста и наёмного рабочего, коммунистическая формация формирует человека без классового различия, свободного в творческом развитии.

Думается, что теория Маркса справедлива лишь для определённого типа

исторических ситуаций, когда действительно экономика приобретает системообразующую роль и обуславливает соответствующий процесс формирования человека: эксплуататора или эксплуатируемого. Но в истории возникает множество других ситуаций, в которых складываются другие модели общества, обуславливающие другие процессы формирования человека. Следует исходить из того, что материальное производство, как и никакой другой компонент социальной целостности, не может быть абсолютным основанием, независимым от конкретных условий развития общества. Маркс опирался в основном на факты развития Англии 18 столетия, а М.Вебер перенёсся на два столетия раньше и задался вопросом, почему именно в протестантских странах Западной Европы началось бурное торгово-промышленное развитие. Ответ он увидел в том, что «капиталистический дух» рациональной организации производства, ориентированного на максимальную прибыль, был порождён религиозной убеждённостью протестантов в том, что Бога славят не созерцательные молитвы, но активный успех в земных делах, в бизнесе. Такой взгляд на развитие общества вполне можно было бы назвать общественно-религиозной формацией. Нетрудно представить себе такие исторические ситуации, когда адекватной оказалась бы модель общественно-политической формации (например, в России 20-х и 90-х гг. 20 века). В принципе, любая из сущностных сторон человеческого бытия может доминировать в определённых условиях, и может возникнуть определённая общественная формация, в рамках которой осуществляется определённый процесс формирования человека.

Но в любых исторических ситуациях: экономической, политической, религиозной и др., в любых общественных формациях - не следует абсолютизировать объективные закономерности естественноисторического процесса. Необходимо учитывать также субъективно предпочитаемые альтернативы, а в идеальном варианте – соотносить их в единой системе взаимодействия, не стремясь объявить одно из этих начал абсолютной точкой отсчёта. Если не принимать за аксиому марксистскую теорию общественно-экономической формации, то нетрудно видеть, что даже самый голодный человек, если он не теряет человеческий облик, живёт «не хлебом единым», а человек развитый всё же «ест, для того чтобы жить, а не живёт, для того чтобы есть». Стало быть, и в экономике есть субъективный выбор (не каждый захочет стать рабовладельцем и не каждый смирится с превращением в раба). Таким образом, формирование человека осуществляется не только на уровне объективной реальности, но и на уровне субъективной реальности.

Формирование человека в аспекте субъективной реальности представляет собой не естественно-исторический процесс, а деятельность субъектов. Организующим началом деятельности субъектов являются их ценности, жизненные смыслы. Ценность, отвечая на вопрос: «Во имя чего?», определяет выбор субъектом тех или иных целей и средств деятельности. Понятно, что, следуя ценностным ориентациям, субъект не может нарушать объективные законы естественно-исторического процесса, но он способен: а) выбирать тот или иной вариант естественно-исторического процесса, тот или иной процесс формирования человека; б) доопределять тот или иной педагогический процесс

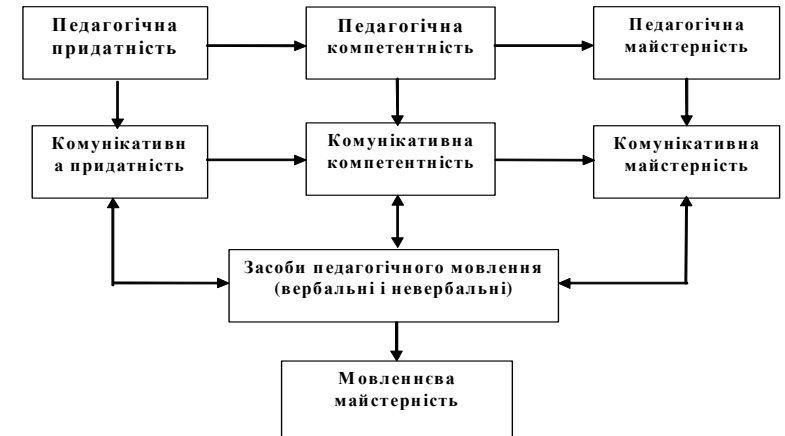


Рис. 1. Етапи формування мовленнєвої майстерності вчителя

А.Г.Ковальов виділяє, як основні, такі види професійної придатності: психологічну (розвиток емоційно-мотиваційної сфери, творчого мислення, мовленнєвих умінь, спостережливості, уваги та уяви, сформованість вольових звичок), психофізичну (особливості темпераменту, характеру) та фізичну (стан здоров'я) [2, с.11].

Хотілося б звернути увагу на те, що одне із чільних місць у запропонованій структурі придатності до майбутньої професії відведене науковцем мовленню майбутнього фахівця, яке повинне базуватися на наявності у нього мовленнєвих здібностей (вербальна пам'ять, правильний вибір засобів спілкування, здатність логічно будувати висловлювання, вміння орієнтувати мовлення на співрозмовника), які є складовою комунікативних здібностей. У реалізації мовленнєвих здібностей важливу роль відіграє і загальна ерудиція, і культура особистості. Окрім того, виділяються і мовленнєві уміння, через які формуватимуться уміння загальнопедагогічні.

При цьому зазначимо, що процес роботи з удосконалення мовлення повинен бути розпочатим ще до професійного навчання. Програмами загальноосвітньої школи передбачено навчальні години не лише для вивчення основ граматики рідної мови, але й для розвитку усного та писемного мовлення учнів, їх мовленнєвих та комунікативних умінь (з 2000 року до навчальної програми із української мови для учнів 10 та 11 класів введено розділ «Елементи практичної риторики», а за новими програмами у дванадцятирічній школі риторичку вивчатимуть протягом останнього року навчання). Тобто шкільна програма передбачає необхідність розвитку мовленнєвої культури учнів, формування у випускників певного рівня володіння комунікативними та мовленнєвими уміньми, тобто спрямована на формування їх комунікативної придатності.

Коли йдеться про професійну придатність майбутнього вчителя, то важливо враховувати ще один фактор: традиційна система прийому до педагогічного ВНЗ не передбачає іспиту, який дав би змогу виявити нахили (придатність) абітурієнта до педагогічної діяльності. За умови набору

вирішення завдань педагогічного спілкування» [7, с.8].

На всіх етапах розв'язання цих завдань учитель користується і адекватною їм системою спілкування, через яку організовується соціально-психологічне забезпечення навчально-виховного процесу, формуються взаємостосунки між ним та дітьми, тобто забезпечується ефективність педагогічної взаємодії. Однією з умов успішного вирішення цих завдань є рівень володіння вчителем *мовленням* як основним засобом спілкування.

Тобто, можна стверджувати, що комунікативна компетентність педагога передбачає наявність у нього вмінь та навичок взаємодії з учнями через мовлення з метою забезпечення максимальної ефективності навчально-виховного процесу. Педагогічне спілкування при цьому здійснюється за допомогою таких вербальних та невербальних засобів, які свідчать про високий рівень культури мовлення педагога.

Проблемами розвитку мовленнєвих умінь майбутнього вчителя займалися І.А.Зязюн, В.О.Кан-Калик, А.Й.Капська, В.О.Киричук, О.В.Мудрик, В.Г.Пасинок та ін. Аналіз різноманітних наукових підходів до механізмів мовленнєвої підготовки студентів свідчить про те, що ці підходи є взаємодоповнюючими і аналізують процес формування мовленнєвих умінь майбутнього вчителя як один із визначальних критеріїв якісного становлення його особистості. Однак у науковій літературі недостатньо розкриті питання специфіки роботи над розвитком професійного мовлення майбутніх педагогів в сучасних умовах реформування освіти.

Метою нашої статті є аналіз основних проблем формування та розвитку мовлення майбутніх учителів нефілологічних дисциплін на основних етапах їх професійного становлення.

Основна частина. Комунікативна компетентність педагога як володіння *«способами цілеспрямованого та релевантного використання мовленнєвих засобів для вирішення завдань педагогічного спілкування»* [7, с.8] передбачає відповідні етапи свого формування протягом всього професійного становлення майбутнього вчителя: від етапу допрофесійного навчання, коли відбувається процес закладання основ його комунікативної поведінки, і до найвищого рівня професіоналізму – педагогічної майстерності, де також передбачається володіння вчителем відповідним рівнем майстерності спілкування.

Отже, оскільки практична реалізація навчально-виховного процесу здійснюється безпосередньо через спілкування за допомогою мовленнєвих засобів, то логіка формування мовленнєвої майстерності педагога зокрема і професійної його майстерності в цілому може бути представлена у вигляді такої схеми (див. рис.1).

Вихідною умовою формування професійної компетентності, а згодом і професійної майстерності майбутнього педагога є наявність у нього рівня професійної придатності.

Сучасна наука визначає професійну придатність як сукупність психічних, психофізіологічних та фізичних особливостей людини, необхідних для досягнення успіху в обраній професії [4, с.100]. В основу даного визначення професійної придатності покладено особливості особистості, які, з точки зору науковців, людині слід враховувати, обираючи майбутню професію..

так, що в ній починають діяти інші закони.

Закони естесвенно-исторического процесса, «безусловно», действуют лишь в системе, где ценности являются константами. Общество без социального антагонизма охотно предоставляет подрастающему поколению право получать бесплатно образование, создаёт условия для формирования всесторонне развитой личности, потому что ценности этого общества: социальная защита человека, благо народа, ответственность, долг, добро, сплочённость, единство, любовь на уровне семьи, нации, всего человечества – являются само собой разумеющимися; но как бы действовали те же самые законы педагогического процесса, формирование человека в тех же условиях, где ценностями являются власть, выгода, утилитарный успех, где всё сущее превращается в товар и господствует товарное производство, эксплуатация? Ясно, что объективные законы педагогического процесса не действовали бы.

Реализация выбора целей и средств ограничена детерминистским коридором объективных закономерностей, но сам этот коридор «ведёт» себя по-разному, в зависимости от того или иного выбора, основанием которого являются ценностные установки. Жизнь, действительно, часто ставит нас в ситуацию выбора. Изменяются социальные условия, возникают новые (альтернативные) потребности, интересы, эмоциональные переживания, способы и пути их реализации. Выбор их зависит от системы ценностей, сформированных в прошлой деятельности. Поэтому очень важно не только создавать условия формирования всесторонне развитой личности, но формировать и укреплять общечеловеческие, общенациональные ценности, общенациональное сознание. Изменение, разрушение ценностных установок может привести к разрушению всего процесса формирования человека.

Формирование человека в аспекте трансцендентной реальности предстаёт как глубинное общение. Дух, присутствующий в глубинном общении, по определению, не обладает никакими предикатами, т.е. не творит, не воздействует, не «подпитывает тонкой энергией» и т.п.. Но, присутствуя, освещает и освящает целостность естесвенно-исторического процесса и деятельности. Духовное общение фиксируется в определённом духовном состоянии всего педагогического процесса и всех его участников. Духовное состояние, в котором душа (экзистенция) отдельного участника педагогического процесса освящена духом сплочённости и единства общества, нации может быть названо духовностью. Личность, отдельная группа, нация, общество с эгоистической направленностью могут быть изощрёнными, но, в принципе, бездуховны, безблагодатны. Отсутствие в них духовности может давать эффект не укрепления, а ослабления мира, ослабления процесса формирования человека. Марксизм как материалистическая философия отрицает духовность в мире, а также в педагогическом процессе и признаёт примат объективной реальности и в деле формирования человека сосредотачивает внимание главным образом на создании соответствующих объективных условий. Либерализм, основой которого является субъективный идеализм, также отрицает духовность, но признаёт примат субъективной реальности, реальность души отдельного человека.

Отрыв трёх базовых уровней формирования человека ведёт либо к

бездуховному педагогічному процесу (формирование человека предстаєт как абсолютно предзаданный законами объективной реальности процесс), либо к бездуховной деятельности (формирование человека полностью десубстанциализируется, т.е. выступает без идеалов), либо к нежизнеспособной духовности (дух педагогического процесса не погружен в «тело» социальной и природной реальности и здесь единственно последовательный путь такого процесса – это движение к религиозной секте).

Духовное общение с миром осуществляется в религии. Поэтому и педагогический процесс не должен проходить вне религии. В советское время, подчёркивая отрицательные моменты религии (инквизиция, вражда к науке, лицемерие тех или иных религиозных деятелей), делали вывод о том, что религия ошибочна в целом. Но кто, исходя из того, что существует плохое искусство или нечестная политика, демократия для богатых, станет отрицать искусство, политику? Почему же это допускалось относительно религии? В ней есть не только отрицательное, но и положительное. С точки зрения положительного взгляда на религию, системообразующим ядром, ключевой ценностью религиозного сознания является не вера в существование сверхъестественного, но вера в священное – допущение в мире чего-то более возвышенного, чем наши постоянно возрастающие потребности и интересы – интересы личности, партии, клана, класса, нации и т.д. В обществе, где нет религии, нет духовности, нет глубинного общения, формирование человека осуществляется в рамках интересов определённой группы людей, определённого класса. Формируясь, человек ориентируется на близлежащие потребности и интересы. Противоречия между интересами разрешаются путём подавления интересов одних субъектов другими. Формируясь, человек усваивает истину: для достижения целей любые средства хороши, «цель оправдывает средства». Поэтому формирование человека осуществляется не только на уровне объективного закономерного процесса и деятельности, но также на уровне глубинного общения, на вере в святое, вере в священный закон.

Резюме. В наше время вопросы формирования человека становятся всё более актуальными. Но решаются в основном в рамках педагогики и психологии, что не позволяет проникнуть в глубинные основания педагогических процессов. Чтобы преодолеть ограниченные возможности конкретных гуманитарных наук, необходимо обратиться к философии. **Ключевые слова:** формирование человека, объективная реальность, субъективная реальность, трансцендентная реальность, ценности.

Резюме. У наш час питання формування людини усе більш актуальними. Але вони зважаються в основному в рамках педагогіки, психології, що не дозволяє проникнути в глибинні підстави формування людини. Щоб перебороти їх обмежені можливості, необхідно звернутися до філософії. Ключові слова: Формування людини, Об'єктивна реальність, Суб'єктивна реальність, Трансцендентна реальність, Цінності.

Summary. The article is devoted to some philosophical problems of human forming. Nowadays the questions of human forming have become more actual, but they are solved on the base of pedagogical and psychological sciences. This

Питаннями визначення професійної компетентності педагога, розкриття її структури, сутності складових елементів займалися такі сучасні вітчизняні та російські науковці, як О.І.Гура, Л.В.Заніна, І.Ф.Ісаєв, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Н.П.Меншикова, О.І.Міщенко, А.П.Панфілова, В.О.Сластьонін, Є.Н.Шиянов. Найчастіше дослідники визначають компетентність педагога як одну із сходинок професіоналізму, як систему знань, навичок, умінь і способів діяльності, індивідуально-психічних якостей, необхідних йому для ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Так, А.П.Панфілова зазначає, що професійна компетентність педагога – це «володіння професійними знаннями та практичним досвідом, уміння здійснювати вибір технологій, методів та засобів навчання з метою розкриття і засвоєння проблематики курсу, розвитку умінь та навичок» [3, с.168].

Вимоги до професійної компетентності педагога, до його практичної готовності визначають основні напрямки підготовки майбутніх учителів. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у конкретній ситуації набуті знання і досвід. Тому можна стверджувати, що основу поняття «компетентність» складають загальнопедагогічні уміння (організаторські, комунікативні, гностичні, конструктивні, прикладні).

Пріоритетним компонентом у професійній підготовці вчителя є комунікативний, оскільки в основі навчально-виховного процесу лежить педагогічне спілкування, на якому базується взаємодія вчителя та учнів. На думку З.С.Смелкової, успішність педагогічного спілкування «залежить: а) за змістом – від відповідного загального інформаційного рівня знань вчителя, повноти предметних знань, сучасності підходу до їх інтерпретації у навчальних цілях; б) за мовленнєвою формою – від комунікативної компетентності вчителя, адекватності мовленнєвих засобів завданням конкретної ситуації спілкування і відповідністю «мові предмету» [7, с.48].

Як бачимо, успішність педагогічного спілкування, а отже, і педагогічної взаємодії, з точки зору дослідниці, визначається не лише рівнем знань вчителя, але і вмінням його надавати цим знанням відповідної форми (у нашому випадку, *мовленнєвої*) з метою ефективного забезпечення завдань навчально-виховного процесу. Тому можна стверджувати, що формування комунікативної компетентності як одного із основних видів компетентності педагогічної повинне стати домінантним у професійній підготовці вчителя.

О.І.Гура визначає комунікативну компетентність як «конгломерат знань, мовних і немовних умінь та навичок спілкування» педагога [6, с.9]. Л.Д.Столяренко визначальним критерієм комунікативної компетентності називає партнерську позицію: «Для ефективної комунікації характерне досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета спілкування. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії» [4, с.123].

За вихідне у нашому дослідженні приймемо визначення комунікативної компетентності, запропоноване З.С.Смелковою, яка стверджує, що комунікативна компетентність – це, перш за все, «знання вчителя про способи цілеспрямованого та релевантного використання мовленнєвих засобів для

самоусовершенствования. Прогностические, организационные, коммуникативные умения, творческая инициатива, индивидуальный подход, исследовательская работа помогают учителю географии формировать у школьников базовые социокультурные знания. А уровень профессионального мастерства учителя оценивается четкой организацией труда, творческим характером, деятельностью, компетентностью, коммуникативностью, организацией самообразования, гражданской позицией и его духовным потенциалом.

The article is devoted to the professional Geography teachers in the process of formation socio-cultural knowledge of students. Some pedagogical research has been made in different schools of Ukraine. The structure of the Geography teacher professionalism: professionalism of knowledge, professionalism of communication, professionalism of self-improvement has been investigated during the seminars, scientific and practical conferences, preparatory courses of the Geography teachers. Prognostic, organizational, communicative skills, creativity, individual approach and research help any Geography teacher to form basic socio-cultural knowledge of the students. A professional skill level of the teacher is valued according to the distinct work organization, creativity, competence, sociability, ability to self-education, civic position and mental potential of the Geography teacher.

Література

1. Концепція загальної середньої школи (12-річна школа) // Директор шк.. – 2002. – №1. – С. 5-15.
2. Цільова комплексна програма «Вчитель» // Освіта України. – 1996. - №64. – 27 серпня. – С. 1.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: головний ред.. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 742.
4. Гладцин И. Н. Утверждение географии. (Речь представителя студентов на годичном акте Географического института 30 января 1922) // Географический вестник. Вып. 1, 1922.
5. Паламарчук Л. Б. Соціокультурні засади шкільних курсів економічної географії // Актуальні проблеми розвитку економіко-географічної науки та освіти в Україні: зб. тезів, доповідей. – К.: НТУУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – С. 140-142.
6. Паламарчук Л., Сорока М. Соціокультурна складова шкільного курсу «Географія України» // Рідна Школа. – 2005. – №2. – С. 49-53.

Подано до редакції 2.06.08

УДК 378.147

ПЕДАГОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Паламарчук Ліна Миколаївна, викладач кафедри педагогічної айстерності та освітніх технологій НПУ ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль

Постановка проблеми. Сучасна система вищої педагогічної освіти має на меті підготовку вчителя-професіонала, тобто фахівця високого рівня, якому притаманні вміння працювати творчо, постійно поновлювати свої знання, приймати оригінальні і продуктивні рішення, бути соціально-активною особистістю. Мова йде про підготовку і формування фахівця з високим рівнем розвитку педагогічних здібностей та професійної компетентності.

Термін «компетентність», поняття «професійна компетентність педагога», «компетентнісний підхід в освіті» у психолого-педагогічній літературі стали поширеними порівняно недавно. «Професійна компетентність» – це інтегроване поняття, яке містить такі складники, як «кваліфікація», «професіоналізм», «професійні здібності» тощо [1, с.51].

approach makes impossible to come to the bases of the human forming processes. It is necessary to refer to philosophy to overcome their limited possibilities. Keywords: objective reality, subjective reality, transcendental reality, values human forming.

Література

1. Каддафи Муаммар. Зелёная книга. – К.: Феникс, 2003.
2. Маркс К. Предисловие к «Критике политической экономии» // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 13.
3. Соловьёв В.С. Критика отвлечённых начал // Соловьёв В.С. Собр. Соч. Т. 2 СПб. 1902.
4. Русский космизм и ноосфера. В 2ч. Ч. 1 Под. ред. О.Д.Куракиной. М., 1989.

Подано до редакції 18.05.08

УДК 371.937: 37.062

ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ШКОЛІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ТА ВЧИТЕЛІВ

Мешико Галина Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка
Постановка проблеми. Потреба у безпеці, як відомо, є базовою в ієрархії потреб сфери людини, без часткового задоволення якої неможливо досягнути самореалізації. Тому ефективність роботи школи потрібно вимірювати не лише якістю освіти, але і безпекою учнів, захищеністю вчителів, турботою про їх здоров'я. Освітнє середовище школи повинне бути таким, щоб створити умови для психологічної безпеки суб'єктів педагогічного процесу і, як наслідок, сприяти їх психічному здоров'ю і особистісному зростанню.

Як не прикро, але у сучасній школі поки що не вистачає теплоти, людяності і поваги до учня, чуйності до його внутрішнього світу. Бракує ще й віри у величезні здібності школяра, розуміння того, що їх потрібно відкрити і допомогти реалізувати. Не стала наша школа «імперією почуттів», де панує психологічна безпека, захищеність учнів, розвивається їх емоційне здоров'я, яке вимірюється рівнем і рівновагою позитивних емоцій. Знижена увага до емоційної сфери у школі є причиною погіршення стану здоров'я дітей.

За результатами нашого дослідження, тільки кожен третій учень почуває себе у школі затишно і комфортно, майже третина опитаних школярів (30,8%) на уроках часто переживають розчарування. Серед причин розчарувань учні називають і такі: часте приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога до дітей, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість педагогів до внутрішнього світу учнів, їх проблем і т.п. Результати дослідження засвідчили тісний зв'язок емоційного благополуччя учнів з їх активністю та успішністю у навчанні, з особистісною спрямованістю взаємодії вчителя з учнями, майстерністю вчителя, станом його професійного здоров'я.

У той же час проведене опитування учителів засвідчило, що основна трудність, проблема для них у тому, що діти не хочуть вчитися, недисципліновані, грублять, принижують, не поважають учителя, інколи і знущаються. З ними важко справитися, тому і «допомагає» строгий, інколи і жорсткий тон спілкування, поведіння. Труднощі у багатьох вчителів виникають і при взаємодії з батьками, які вбачають у діяльності школи, вчителя, класного керівника причину всіх бід, негараздів у навчальних

досягненнях учня, рівні його вихованості і його особистих проблемах. Деякі з батьків негативно ставляться до школи, до її цінностей. Все відзначене вище має відношення до поняття «психологічне насилля в школі», що є антиподом психологічної безпеки.

Тому актуальним є питання про створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі. Важливу роль у цьому відіграє адміністрація, психологічна служба освітнього закладу, діяльність всього педагогічного колективу і кожного педагога зокрема. У зв'язку з цим стає важливою спеціально організована підготовка педагога, який умітиме змодельовати і спроектувати освітнє середовище, де особистість учня вільно функціонуватиме, де всі учасники початково-виховного процесу відчуватимуть захищеність, емоційний комфорт, задоволеність основних потреб, зберігатимуть і зміцнюватимуть психічне здоров'я. **Мета дослідження** полягає у тому, щоб проаналізувати суть психологічно безпечного освітнього середовища, чинники, що визначають якість підготовки вчителя до роботи у цьому напрямку, а також досвід такої підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітнє середовище у психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склалися історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (А. Бандура, У. Бронфенбреннер, В. Воронцова, О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін і ін.).

Показником для типології освітнього середовища В. Ясвін називає наявність чи відсутність в освітньому середовищі умов і можливостей для розвитку активності (чи пасивності) дитини та її особистісної свободи (чи залежності) [7]. Цей підхід аналогічний позиції Я. Корчака, який виділяє такі чотири типи освітнього середовища: «догматичне освітнє середовище», що сприяє розвитку пасивності і залежності дитини; «кар'єрне освітнє середовище», що сприяє розвитку активності, але залежності дитини; «безтурботне освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку дитини, але й зумовлює формування її пасивності; «творче освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку активної дитини [4].

Дослідник С. Тарасов виділяє наступні типи освітнього середовища: конкурентне-кооперативне, гуманітарне-технократичне (в залежності від стилю взаємодії всередині середовища); традиційне-інноваційне (за характером відношення до соціального досвіду і його передачі); творче-регламентоване (за ступенем творчої активності); відкрите-замкнуте (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем) [5, с.28].

Типи освітнього середовища реалізуються через його структуру. Науковці по-різному виділяють структурні компоненти освітнього середовища: фізичне оточення, людські фактори, програма навчання (Г. Ковальов); соціально-контактна частина середовища, інформаційна, соматична, предметна (Є. Клімов); просторово-семантичний, змістово-методичний, комунікаційно-організаційний компоненти (С. Тарасов); суб'єкти освітнього процесу, соціальний, просторово-предметний, технологічний (психодидактичний)

народами. На уроках географії вчителі систематично використовували українознавчий матеріал, народні прикмети, народний календар, фольклор. Використовуючи етнографічний і етнологічний матеріал, вчителі географії акцентували увагу саме на географічному аспекті цього матеріалу, розкриваючи вплив природного середовища на формування соціокультурних особливостей території.

Результати наших досліджень показали, що соціокультурні засади шкільних курсів географії створюють міцну наукову базу для розуміння учнями взаємовідносин між людиною і навколишнім середовищем та вплив соціальних і культурних чинників на реальне географічне середовище, активно формують і змінюють його [5]. Як показують дослідження, вчителів для цього необхідні такі педагогічні вміння: прогностичні (вміння прогнозувати вплив певної сукупності соціокультурних знань на формування особистості учня; прогнозування можливих труднощів та шляхів їх подолання); організаційні (оволодіння сучасними методами й новітніми технологіями навчання); комунікативні (вміння передавати географічну інформацію, вміння спілкуватися); здійснювати творчу діяльність (ефективно використовувати передовий педагогічний досвід та інноваційні методи навчання); здійснювати індивідуальний підхід до навчання (знати індивідуальні особливості учнів, корегувати їхні знання); проводити дослідницьку роботу (аналізувати навчальні ситуації; аналізувати соціокультурні реалії сьогодення; проводити педагогічний експеримент) [6].

Висновки. Аналізуючи роботу вчителів географії, ми дійшли висновку, що рівень їхньої професійної майстерності можна оцінити через чітку організацію праці, творчий характер роботи, педагогічний такт, самоосвіту, спілкування, управління, громадянську позицію, компетентність, духовний потенціал.

Резюме. В статті розкривається проблема професійного підходу вчителів географії в процесі формування соціокультурних знань учнів. Для цього проводилися педагогічні дослідження у різних навчальних закладах України. Під час проведення курсової перепідготовки, семінарів та конференцій досліджувалися складові професіоналізму вчителя географії: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення. Через прогностичні, організаційні, комунікативні вміння, творчу діяльність, індивідуальний підхід, дослідництво вчителі географії формують в учнів міцні соціокультурні знання. А рівень професійної майстерності вчителя оцінюється чіткою організацією праці, творчим характером роботи, компетентністю, комунікативністю, організацією самоосвіти, громадянською позицією і духовним потенціалом.

Резюме. В статье раскрывается проблема профессионального подхода учителей географии в процессе формирования социокультурных знаний учащихся. В связи с этим проводились педагогические исследования в различных учебных заведениях Украины. Во время курсовой переподготовки учителей, проведения семинаров и научно-практических конференций исследовались составные профессионализма учителя географии: профессионализм знаний, профессионализм общения, профессионализм

запасом ідей, планів, енергії, духовних і фізичних сил; він може оперативно приймати відповідальні і компетентні рішення, спираючись на прогресивні ідеї психолого-педагогічних наук і творчі можливості свого учнівського колективу.

Як зазначається у довіднику «Енциклопедія освіти», «професіоналізм (лат. *profiteer* – оголошую свою справою) – сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій. Професіоналізм – сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи» [3]. Сучасні вчені-педагоги в структурі педагогічного професіоналізму виділяють три складових: професіоналізм знань; професіоналізм спілкування; професіоналізм самовдосконалення. Творча професійна діяльність вчителя географії у формуванні соціокультурних знань учнів пов'язується з вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програм 12-річної школи, фаховою самоосвітою з проблемами, з формуванням власних поглядів і переконань про необхідність цих знань, умінь і навичок сучасному учневі, майбутньому громадянину України, європейцеві, освіченій людині.

У наш час географія переживає оновлення та омолодження. Як ніякий інший шкільний предмет, географія є інтегрованою, тісно пов'язаною з іншими предметами наукою; вона використовує знання інших наук і переносить їх на конкретну територію, на конкретне життя етносу, народів, націй. А вміння зробити це і донести учневі – першочергове завдання вчителя. Між будь-якими поняттями, інтересами, явищами він мусить допомогти учневі встановити зв'язок, пояснити причини. Це є основним професійним підходом в діяльності вчителя географії. Ще у 1922 році відомий російський географ І.М.Гладцин писав про те, що «географія комбінує всі елементи із усіх наук, що вивчають природу, в одну симфонію, в один ландшафт. А вловити душу ландшафту, вивчити його музику, гармонійний початок – ось завдання географії» [4]. А ми можемо додати, що це є і завданням вчителя географії, зміцненням його професіоналізму.

Формування соціокультурних знань учнів учителя здійснюють щоденно, на кожному уроці фізичної, економічної та соціальної географії. Учителі завжди є носієм знань, які він передає учням, і чим краще знає свій предмет, тим краще засвоюють знання його учні. Сучасні шкільні курси географії пронизані соціальним і культурним контекстом і є механізмом підготовки молодшої людини до життя в сучасному соціумі, до реалізації збереження навколишнього середовища, до раціонального використання та охорони природи нашої планети. Оволодіння цим механізмом підвищує професіоналізм вчителя географії. Під час наших досліджень вчителі експериментальних шкіл формували для учнів соціокультурні знання, як знання про специфіку соціуму, його географічне розташування, особливості буття в певній природній, соціальній й культурній реальності, способи діяльності та освоєння природного середовища, мову, звичаї, релігію, політичні ідеї, правові та моральні норми, мотивацію економічної діяльності, контакти з іншими

компоненти (В. Ясвін).

Але всі сходяться в одному, що центральним серед інших структурних компонентів освітнього середовища є психологічна складова (соціальний чи комунікативний компонент в термінах різних авторів). Психологічна складова освітнього середовища – це, насамперед, характер спілкування суб'єктів освітнього процесу. Цей компонент несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні і покращенні самооцінки, у формуванні позитивної «Я-концепції», у визнанні зі сторони інших, в самоактуалізації. В якості ключової психологічної характеристики освітнього середовища школи багато науковців (І. Басва, С. Вершловський, О. Лебедєв, В. Слободяков і інші) розглядають безпеку, а психологічно безпечне освітнє середовище – як умову для позитивного особистісного зростання її учасників.

Психологічно безпечне освітнє середовище розуміють як середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, яке має референтну значущість для суб'єктів навчально-виховного процесу (в плані позитивного ставлення до неї), яке характеризується переважанням гуманістичної централізації (тобто централізації на інтересах (проявах) своєї суті і суті інших людей) і які відображаються в емоційно особистісних і комунікативних характеристиках її суб'єктів [1, с.27].

Отже, психологічно безпечне освітнє середовище школи таке, в якому більшість учасників мають позитивне до нього ставлення, високі показники індексу задоволеності потреб і захищеності від психологічного насилля. Психологічно безпечне освітнє середовище виступає як ефективна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів і педагогів, розвитку психологічно здорової особистості, особистісному росту учнів, професійному зростанню і довголіттю педагогів, гармонізації їх особистості. Психологічна безпека освітнього середовища відображається в показниках захищеності її суб'єктів, що проявляється в характеристиках психічного здоров'я. Підвищення рівня психологічної безпеки сприяє особистісному розвитку і гармонізації психічного здоров'я [1].

Проектування психологічно безпечного освітнього середовища у школі повинно виходити із принципів захисту особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу, через розвиток і реалізацію його індивідуальних потенцій, усунення психологічного насилля між його учасниками.

Основний матеріал і результати дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, результати наших власних досліджень дозволили виявити ті якості, якими повинен володіти педагог, щоб створити обстановку психологічної безпеки для учнів і психологічної захищеності для себе. Такий педагог повинен бути контрентним (тобто таким, яким він є насправді, щирим, відвертим у своїх стосунках з учнями), безумовно позитивно ставитись до дітей (відчувати теплі почуття до них, приймати дитину такою, якою вона є), емпатійним (розуміти поведінку учня, його реакції та дії з точки зору самого учня, його очима, своєрідне мистецтво бути іншим).

Психологічно безпечне освітнє середовище у школі може створити педагог, якому притаманні:

1. Сформована особистісно орієнтована професійна позиція.

У цій характеристиці концентруються головні показники професійної культури педагога, основні спонукальні сили його праці, стійка система ставлень до учнів, до себе, що визначають його поведінку, стиль діяльності. Низький рівень сформованості професійної позиції – джерело слабких результатів у діяльності вчителя, байдужості, формального підходу до педагогічного обов'язку. Особистісно орієнтована позиція педагога передбачає побудову навчально-виховного процесу на засадах педагогіки успіху й оптимізму, створення атмосфери толерантності, активізацію та стимуляцію (фасилітацію) процесів усвідомленого учіння, педагогічну підтримку учнів у процесі навчання, антистресовий менеджмент у школі, психотерапевтичну зорієнтованість усього педагогічного процесу.

2. Високий рівень комунікативної, соціально-психологічної компетентності.

Це передбачає: обізнаність в галузі процесів спілкування, міжособистісних стосунків, можливості пізнання особистості учнів, а також уміння налагоджувати взаємовідносини між своїми майбутніми учнями, формувати їх культуру спілкування, готовність до створення сприятливого психологічного клімату в учнівських колективах.

3. Високий рівень культури професійного здоров'я.

Професійне здоров'я педагога позначається на результатах всієї навчально-виховної роботи, а також на здоров'ї учнів. Стан професійного здоров'я впливає на учнів на всіх рівнях: емоційно-психологічному, біоенергетичному, інформаційному, виховному. Учитель з низьким рівнем професійного здоров'я не може забезпечити учневі необхідний рівень уваги, індивідуальний підхід, створити ситуацію успіху. Неблагополуччя психологічного здоров'я, деформації особистості вчителя, прояви синдрому емоційного згорання, педагогічних криз безпосередньо впливають на емоційне благополуччя і здоров'я учнів.

4. Сформоване саногенне мислення.

Учитель з переважанням саногенного типу мислення уміє концентрувати увагу на позитивних явищах життя, уміє прощати образи, не тримати гніву, відкритий для дружніх стосунків з учнями, колегами по роботі, уміє створити навколо себе ауру добра і доброзичливості. Саногенномислячому вчителеві притаманні такі риси: достатньо високий рівень загального кругозору і внутрішньої культури; здатність до рефлексії на фоні глибокого внутрішнього спокою; високий рівень зосередженості і концентрації уваги на об'єктах роздумів; знання природи конкретних психічних станів, що дозволяє йому не ображатись на дитину, справитися з розчаруванням у ситуації неуспіху, правильно зрозуміти емоційну реакцію учня (вину, сором, заздрість) і допомогти йому позбутися, звільнитися від таких станів; уміння вчасно виконувати акт зупинки мислення, переключати розум на позитивно забарвлені образи; відсутність звички очікувати неприємні ситуації, невдачі у майбутньому [3, с.94-95]. Саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки педагога, зняттю внутрішньої напруги, негативних емоційних станів, усуненню застарілих образ, комплексів, внутрішніх конфліктів. Оздоровиться мислення

педагогів, які підтверджують слова Я. А. Коменського, що справа вчителя, скромна ззовні, є однією з величних справ історії. Такі вимоги сьогодення спонукають до подальшого дослідження проблеми професійної діяльності вчителя, зокрема вчителя географії, є актуальними і своєчасними.

Аналіз останніх досягнень та публікацій. У сучасній вітчизняній педагогічній науці приділяється значна увага проблемі підвищення професіоналізму вчителя. Ці питання розкриваються в роботах А.Алексюка, Ш.Амонашвілі, В.Андрющенка, Г.Балла, І.Беха, Н.Бібік, В.Бондаря, С.Вітвицької, В.Галузинського, С.Гончаренка, В.Давидова, М.Євтуха, В.Загвязинського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Б.Кобзаря, Ю.Конаржевського, Н.Кузьміної, І.Лернера, А.Макаренка, А.Маркової, С.Мартиненко, Л.Мільто, В.Моляко, І.Мороза, Н.Ничкало, М.Скаткіна, І.Підласого, О.Пехоти, О.Пометун, О.Савченко, С.Сисоевої, М.Сметанського, Л.Спіріна, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Л.Хомич, Л.Хоружої, П.Щербаня, О.Ярошенко та ін. У дослідженнях В. Корнєєва, Л.Круглик, А.Сиротенка, О.Топузова, Г.Уварової, Б.Чернова, М.Елькіна, П.Шищенко висвітлюються шляхи підвищення професіоналізму та педагогічної майстерності саме вчителя географії. Проте цю важливу педагогічну та методичну проблему не розкрито повністю. З одного боку, це стосується розширення різносторонності вивчення, а з іншого, - надання конкретних методичних рекомендацій і практичних порад вчителю-практику.

Під час наших педагогічних досліджень у навчальних закладах міста Києва, Київської, Вінницької, Миколаївської, Хмельницької, Полтавської та Івано-Франківської областей ми включали до програми експерименту питання професійного підходу вчителів географії в процесі формування соціокультурних знань учнів. Педагогічні спостереження, результати експерименту, підготовлені рекомендації, спілкування з вчителями-експериментаторами, лекції на курсах підвищення кваліфікації вчителів, міжкурсова робота, обмін досвідом роботи вчителів, робота з обдарованими дітьми під час олімпіад та конкурсів дають можливість обговорювати існуючу проблему, накреслювати плани у подальшому її дослідженні, робити певні висновки та узагальнення.

Формування мети і завдань дослідження. Хід експериментальної роботи надав нам можливість дійти висновку, що досліджувана проблема є актуальною не лише в теоретичному, але й у практичному аспекті. Вчитель потребує конкретних рекомендацій та методичних пропозицій. У представленому дослідженні ми зробимо спробу розкрити актуальність і значущість педагогічної проблеми, теоретично її обґрунтувати, перевірити експериментальним шляхом для подальшого збагачення і розвитку педагогічної освіти та методики викладання географії в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний вчитель у вітчизняних навчальних закладах різного типу навчання – це людина з високим ступенем соціальної активності і громадської відповідальності за якість і результативність власної діяльності. Йому притаманний високий професіоналізм, висока науково-теоретична, психолого-педагогічна і методична підготовленість, він грамотний аналітик і оптиміст з великим

развитии дефиниции «образование взрослых»; раскрывается содержание данной дефиниции, и исследуются особенности ее интерпретации в процессы генезиса. **Ключевые слова:** образование, непрерывное образование, образование взрослых, народное образование, система.

Summary. In the article the basic tendencies in the development of the “adult education” definition are defined and proved; the contents of this definition is opened, and features of its interpretation in processes of genesis is investigated. **Keywords:** education, lifelong education, adult education, public education, system.

Література

1. A Glossary for adult learning in Europe. Edited by Paolo Federighi A.E. Monographs. - Amersfoort: EAEA, 1998. -171p.
2. Jarvis P. International Dictionary of Adult Education. - London: Routledge Falmer. - 224 p.
3. Kidd J.R. Continuing Education. - Ottawa, 1961. - 104 p.
4. Knoll J. H. Adult and Continuing Education in and through International and Supranational Organizations // Adult Education and Development. - №29. - 2002. - P. 26-34
5. Knowles, M. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Association Press, 1980.- 400 p.
6. Merriam S., Brockett, R. The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction. - San Francisco: Jossey-Bass, 1997. - 400 p.
7. Powell R., Smith R., Reakes.A. Defining common issues across Europe for adult education. Report National Foundation for Educational Research. -London, 2003. - 115p.
8. Verner C. Adult education theory and method: a conceptual scheme for the identification and classification of processes. - Chicago: Adult Education Association, 1962. - 46 p.

Подано до редакції 11.06.08

УДК 372.891:91

ПРОФЕСІЙНИЙ ПІДХІД ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ

*Паламарчук Лариса Борисівна, докторант
Інституту педагогіки АПН України*

Постановка і обґрунтування актуальності дослідження. В умовах модернізації системи освіти України, входження в Європейський освітній простір посилюються вимоги до змісту навчання та професіоналізму в діяльності вчителя. Нелегко адаптуються вчителі географії до роботи в умовах, коли не на декларативному рівні, а в реальній дійсності необхідно реалізувати основні принципи гуманізації навчання, будувати навчально-виховний процес з урахуванням відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій сферах учнів. Лише професійний підхід вчителя географії забезпечить світоглядне розуміння учнями природи Землі, її географічної оболонки як природного та природно-техногенного середовища, в якому проходить життя людини.

У Концепції 12-річної школи зокрема зазначається, що «основою всіх перетворень в освіті має стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості...» [1].

Як і всі педагоги, вчитель географії, здійснюючи навчання, виховання і розвиток учнів, покликаний створювати такі умови, за яких розкриваються індивідуальні особливості кожної особистості.

У цільовій комплексній програмі «Вчитель» зазначається, що «... завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереженні і примноженні культурної спадщини й формування людини майбутнього» [2]. Це завдання може бути виконане тільки щоденною сумлінною чесною працею

педагога – оздоровиться і учень. Адже дитина вчиться думати, вловлюючи в словах дорослих зразки їх думки, їх судження, використовує ці зразки у власному досвіді.

5. Адекватна самооцінка, позитивна Я-концепція.

Атмосферу захищеності і комфорту може створити вчитель, у якого адекватна самооцінка, позитивне самоставлення. Учителі із заниженою самооцінкою створюють досить негативну психологічну атмосферу на уроці. Вони схильні: негативно реагувати на тих учнів, які їх недолюблюють; створювати труднощі для дітей, аби вони не могли розслабитися під час навчання; стимулювати дитину до навчання переважно на основі почуття провини за свої помилки; за можливості організувати навчальну діяльність на основі конкурентної боротьби учнів; заздалегідь вважати поведінку учнів на іспитах нечесною; прагнути будь-що встановити жорстку дисципліну [6, с.10-12]. Учителі з позитивною Я-концепцією вміють створити умови для самовираження і самоствердження своїх вихованців, сприяти їхній соціальній адаптації.

6. Сформований індивідуальний стиль педагогічного спілкування, що гармонізує особистість вчителя.

Стиль спілкування педагога впливає на емоційний досвід школярів, на формування багатьох якостей їхньої особистості (альтруїзм, самостійність, об'єктивність, ініціативність тощо), на рівень пізнавальної активності, психологічний клімат в учнівському колективі. Особистісно орієнтована педагогіка визнає, що існує пряма залежність між здоров'ям та емоційним комфортом дітей, вчителів і характером їхньої взаємодії. Результати досліджень свідчать, що у класах з авторитарним, суворим, недоброзичливим педагогом поточна захворюваність утричі вища, а кількість неврологічних розладів у два рази більша, ніж у класах зі спокійним, врівноваженим, чуйним педагогом (за інших рівних умов навчання) [2]. Цінність педагога полягає у здатності самореалізувати свою індивідуальність на високому рівні, збагатити систему виховних стосунків з дітьми своєю особистістю, у неповторності використання педагогічних засобів. Реалізація особистісного потенціалу вчителя під час його комунікативної взаємодії з учнями здійснюється через індивідуальний стиль педагогічного спілкування. Якщо такий стиль знайдено правильно, то педагогічний вплив стає адекватним особистості фахівця, викликає у нього стан емоційного комфорту, сприяє гармонізації стосунків з учнями, колегами по роботі тощо. Індивідуальний стиль дозволяє педагогу компенсувати окремі негативні прояви своїх типологічних властивостей і максимально використовувати їх переваги. Розвиток індивідуальності педагога і її гармонізація завдяки індивідуальному стилю спілкування є гарантом створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі.

Ми вважаємо, що необхідною передумовою готовності майбутніх педагогів до створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі є наявність (сформованість) такого середовища у вищому навчальному закладі, де панує атмосфера толерантності, захищеності, висока педагогічна культура, професіоналізм викладачів, культура спілкування між студентами і викладачами та студентами, сприятливий психологічний клімат у студентських

групах.

Підготовка майбутнього вчителя до створення психологічно безпечного освітнього середовища проводиться нами на заняттях з курсів вступу до педагогічної професії, педагогіки, психології, а також на заняттях студентської проблемної групи.

До програми курсу «Вступ до педагогічної професії» ми включаємо розгляд питань, що стосуються впливу професійного здоров'я педагога на здоров'я учнів, на ефективність навчально-виховного процесу, шляхів збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога, гармонізації його особистості, формування професійної стресостійкості, особистісного і професійного зростання. Ми акцентуємо увагу студентів на тому, що педагогу належить виступати не лише у ролі вчителя, вихователя, партнера по спілкуванню, а й своєрідного психотерапевта, людини, який здійснює «догляд за душею», спрощує, а не ускладнює життя теперішнього учня, допомагає йому жити у злагоді з довкіллям та у згоді з самим собою.

Читаючи курси з психології і педагогіки, ми орієнтуємо майбутніх учителів на необхідність створення безпечного освітнього середовища у школі, використання здоров'язберігаючих технологій навчання і виховання учнів, застосування тактик педагогічної підтримки. Усвідомленню майбутніми педагогами значущості здоров'я дитини як найбільшої цінності, необхідності його збереження і зміцнення сприяє розгляд таких питань як: інтелектуальні, емоційні перевантаження, стресова тактика педагогічного впливу і стан здоров'я учнів; психологічно безпечне освітнє середовище і психічне здоров'я учнів, педагогів; способи створення емоційного комфорту учнів на уроках; оптимальний психологічний клімат у класі, способи його покращення; профілактика неврозів, дидактогенії; особливості спілкування з дітьми з нервово-психічними розладами, з акцентуаціями характеру; подолання тривожності у дитячому колективі; допомога у формуванні впевненості в собі, самоповаги; допомога у вирішенні внутріособистісних конфліктів; тактики педагогічної підтримки дитини; вплив стилю спілкування, майстерності, професійного здоров'я педагога на емоційне благополуччя учнів у процесі навчання; допомога учням в оволодінні знаннями і практичними навичками психології активності, саморегуляції; психологічне налаштування і самоналаштування у навчальному процесі; методи і прийоми психолого-педагогічної корекції стану учнів, власного стану і ін.

Доцільно, на нашу думку, було б більш детальне висвітлення окреслених питань у процесі читання спецкурсу «Психологічний клімат у шкільному колективі».

Вирішенню поставлених завдань сприяє розроблений нами курс «Професійне здоров'я педагога». Мета вивчення цього курсу – сприяти формуванню стратегії збереження професійного здоров'я. Завданнями вивчення курсу: формування ціннісного і відповідального ставлення до свого професійного здоров'я; ознайомлення з основними принципами, засобами, формами здоров'язберігаючої діяльності, з сучасними оздоровчими технологіями, необхідними для підтримання і зміцнення професійного здоров'я і мінімізації впливу негативних професійних факторів; актуалізація у

дорослих, які надаються багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; третє значення об'єднує всі ці процеси та дії в ідею, яка реалізується у соціальній практиці». Останнє значення дозволяє розглядати «освіту дорослих» як соціальний інститут, що забезпечує задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму [5, с.25].

Проаналізовані підходи знайшли своє відображення у робочому визначенні освіти дорослих, яке використовується на європейському освітньому просторі, за яким «освіта дорослих: представляє собою організований освітній процес, який дозволяє дорослій людині набути нові навички, компетентності чи характеристики; може набуватися будь-якою людиною, яка одержала обов'язкову базову освіту; включає всі типи освіти акредитовані та без акредитації: формальну, неформальну, інформальну; включає різних види організації навчання: традиційне класне навчання, дистанційне навчання, з допомогою тьютора; може здійснюватися як у традиційних класних кімнатах та майстернях, так і в музеях, бібліотеках, церквах, громадських місцях та вдома; може організовуватися різними провайдерами: громадою, приватними особами, волонтерами» [7, с.98].

Висновки і перспективи. Таким чином, здійснений нами аналіз змісту дефініції «освіта дорослих» свідчить, що вона пройшла складний шлях від ототожнювання її спочатку з народною, а потім з неперервною освітою, до усвідомлення її як важливої підсистеми неперервної освіти. Освіта дорослих у сучасних зарубіжних дослідженнях розглядається як багатофункціональна, варіативна, відкрита та гнучка система, яка спрямована на задоволення освітніх потреб людини, адаптації її до змін оточуючого середовища, засвоєння нових соціальних ролей. Її складність зумовлена наявністю в ній різномірних та багатомірних підсистем, які мають внутрішні та зовнішні багатопланові зв'язки. Якщо до 70-тих років її основними функціями були компенсаторна, яка спрямовувалася на ліквідацію неграмотності та усунення пробілів у навчанні та адаптаційна, що дозволяла прилаштуватися до нових вимог життя, то у відповідності з сучасним розумінням освіти дорослих у європейських країнах вона виконує такі функції: соціальну, метою якої є надання людям рівних соціальних шансів та розширення їх можливостей; економічну, яка дозволяє покращувати професійну та індивідуальну компетентність людини, підвищувати якість його трудової діяльності та економічної мобільності; культурну, що забезпечує формування естетичних та моральних цінностей, уявлень про світ та суспільство; політичну, яка сприяє обговоренню політичних проблем, розвитку плюралізму думок та участі населення у прийнятті рішень, становленню демократії, розвитку політичної культури.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути розгляд освіти дорослих з позицій системного підходу, дослідження неформальної та інформальної освіти дорослих.

Резюме. У статті визначаються та обґрунтовуються провідні тенденції у розвитку дефініції «освіта дорослих»; розкривається зміст даної дефініції та досліджуються особливості її інтерпретації в процесі генезису. **Ключові слова:** освіта, неперервна освіта, освіта дорослих, народна освіта, система.

Резюме. В статье определяются и обосновываются основные тенденции в

методу, формальних чи інших, продовжуючих чи компенсуючих освіту, яка одержувалася у школі та вузах, а також практичне навчання, завдяки яким особи, що розглядаються суспільством у якості дорослих, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, покращують свою технічну та професійну кваліфікацію чи отримують нову орієнтацію та змінюють свої погляди чи поведінку у подвійній перспективі всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому та незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку.

Дане визначення є широким. Воно включає практично всі освітні можливості, які існують у дорослій людини незалежно від змісту, професійної спрямованості, термінів та форм навчання. Освіта дорослих розглядається як збиральний термін для позначення всіх форм та видів навчання, які забезпечують цілісний розвиток людини впродовж життя.

Подібний підхід до розуміння «освіти дорослих» ми знаходимо у норвезьких дослідників. Поняття «voksenopplæring» - освіта дорослих у Норвегії з'явилося у 60-ті роки XX століття, коли приймалися перші офіційні документи стосовно освіти дорослих. У норвезькому освітньому словарі (Pedagogisk oppslagsbok (Gyldendal 1974) записано, що «з однієї сторони освіта дорослих включає усі освітні дії стосовно позаформальної освіти, кваліфікації людини, які спрямовані на набуття знань, якостей, що необхідні у сім'ї, роботі, суспільстві; з другої сторони – освіта дорослих є частиною освітньої системи, яка створює умови для розвитку індивідууму як члена соціуму, як робітника впродовж життя» [1, с. 4]. У Законі про освіту, який був прийнятий у Норвегії у 1976 році (саме Норвегія перша в світі прийняла такий закон) зазначалося, що освіта дорослих включає формальну та неформальну (ліберальну) освіту. Це відрізняє дану країну від Данії та Швеції, які відділяють поняття «освіта дорослих» та ліберальна освіта.

Проаналізувавши концептуальний розвиток поняття «освіта дорослих» П.Джарвіс визначає поряд з запропонованим ЮНЕСКО ще п'ять підходів до її визначення. Освіта дорослих це: соціальний інститут, що надає освітні послуги для дорослих; ліберальна освіта дорослих; будь-яке організоване та підтримуюче спілкування, яке спрямоване на навчання дорослих, за винятком освіти, яка іде безпосередньо за первісною початковою чи середньою освітою (initial primary and secondary education) та професійної освіти; термін, що відображає підтекст демократичного соціального руху, який забезпечує розширення освітніх можливостей для дорослих на відміну від освіти для дорослих, яка не має такої історії; освітній процес, який здійснюється у «дорослій» манері [2, с.8].

Як бачимо перше та останнє визначення є дуже короткими за розміром та дуже широкими за значенням. Вони включають будь-яку освітню діяльність, що здійснюється дорослою людиною. Їм відповідає визначення запропоноване ЮНЕСКО. Друге, третє та четверте визначення навпаки є досить вузькими, обмежуючи освіту дорослих неформальною освітою.

На думку американського вченого М.Ноулза, поняття «освіта дорослих» має три різних значення. У широкому значенні - це процес, процес навчання дорослих; у вузькому значенні – це комплекс організованих дій щодо навчання

студентів прагнення до самостійного проектування програм збереження професійного здоров'я; мотивування до пошуку власних систем оздоровлення.

Досягненню поставлених завдань сприяє розгляд таких тем і питань курсу:

- Професійне здоров'я педагога як стратегічна проблема сучасної школи. Професійне здоров'я педагога і психічне здоров'я школяра, безпечне освітнє середовище у школі.

- Фактори професійного здоров'я-нездоров'я педагога.

- Вплив професії на здоров'я педагога. Кризи особистісного і професійного розвитку та професійне здоров'я педагога.

- Професійні деструкції, шляхи їх попередження і усунення.

- Професійний стрес. Синдром емоційного згорання. Методи формування професійної стресостійкості.

- Профілактика і сповільнення процесу професійного старіння. Професійне довголіття.

- Ортобіотика у педагогічній діяльності. Гармонія особистості педагога і його професійне здоров'я.

- Технології збереження професійного здоров'я. Психологічні методи відновлення і збереження професійного здоров'я.

- Професійна самореабілітація. Психотехнології самооздоровлення.

Немаловажне значення при опануванні курсу має ознайомлення майбутніх учителів із психологічними методами збереження і відновлення професійного здоров'я, психотехнологіями самооздоровлення, в основі багатьох з яких лежить ідея про те, що з допомогою сили розуму можна вилікувати багато хвороб, використовуючи при цьому техніки «творчої візуалізації», а також афімації, прощення усіх і себе. Змінивши мислення, можна змінити своє життя, набутти душевної рівноваги, зміцнити психічне здоров'я.

Комплекс різноманітних методів і засобів роботи спрямовувався на розвиток внутрішніх психічних сил майбутнього вчителя, розширення його професійної самосвідомості, активізацію механізмів особистісної саморегуляції і ресурсів стресостійкості, послаблення психічної напруги, гармонізацію його внутрішнього світу. Це і використання психодіагностичних методик для визначення потенційних можливостей свого організму, рольові ігри, розв'язування педагогічних, психологічних задач, аналіз складних конфліктогенних педагогічних ситуацій, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань з проблем здоров'язбереження і створення безпечного освітнього середовища у школі. Цікавою і ефективною формою роботи є складання студентами «Пам'яток» для учнів і для педагогів (наприклад, «Як швидко і ефективно заспокоїти учня на уроці», «Як зняти психологічне напруження», «Як покращити свій настрій перед контрольною», «Як уникнути маніпулювання у спілкуванні», «Правила психологічної безпеки для вчителя» тощо). Використання спеціальних психологічних ігор («Внутрішній промінь», «Чарівна паличка», «Життєва мозаїка»), методик («Координати життя», «Подорож в дитинство», «Дорікати-хвалити»), психомалюнків, елементів психолого-педагогічного тренінгу забезпечує сприяє оволодінню навичками

гнучкого спілкування, прийомами недирективного впливу, творчими прийомами створення спеціальних виховних ситуацій, підвищенню емоційного потенціалу особистості студентів, формуванню їх саногенного мислення, педагогічного оптимізму.

Висновки. Запропонована нами система роботи забезпечує формування особистісно орієнтованої позиції майбутнього вчителя, його професійної Я-концепції, саногенного потенціалу особистості, продуктивного стилю педагогічного спілкування, психолого-педагогічної компетентності, тобто тих чинників, від яких залежить рівень готовності майбутнього фахівця до створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі.

Такий педагог віритиме у сили кожного учня, умітиме грамотно оцінити його психоемоційний стан, при потребі визначить індивідуальну корекційну програму розвитку, включаючи вплив не лише на особистість дитини, а й на її оточення, організацію її життєдіяльності в умовах навчання, надаватиме допомогу в її особистісному зростанні, розвиватиме в учня почуття власної значущості, компетентності. Такий педагог здатен побудувати і реалізувати ефективну стратегію збереження свого професійного здоров'я, вберегти себе і своїх учнів від психологічного насилля та емоційної інтоксикації.

У статті на основі результатів проведеного дослідження стану психологічної безпеки, емоційного благополуччя учнів і психологічної захищеності вчителів показується актуальність проблеми створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі, доводиться необхідність підготовки майбутніх педагогів до діяльності у цьому напрямку. Проаналізовано сутність безпечного освітнього середовища, його складові. Визначено чинники, що сприяють підготовці майбутніх учителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі. Описано можливості і досвід такої підготовки у процесі вивчення курсів педагогіки, психології, курсу «Професійне здоров'я педагога», та у роботі студентської проблемної групи.

Ключові слова: освітнє середовище, психологічно безпечне освітнє середовище, психологічна безпека у школі, підготовка майбутніх педагогів до створення психологічно безпечного освітнього середовища, психічне здоров'я учнів і педагогів.

В статье на основании результатов проведенного исследования состояния психологической безопасности, эмоционального благополучия учеников и психологической защищенности учителей показывается актуальность проблемы создания психологически безопасной образовательной среды в школе, доказываются необходимость подготовки будущих педагогов к деятельности в этом направлении. Проанализированы сущность безопасной образовательной среды, ее составляющие. Определены факторы, которые оказывают содействие подготовке будущих учителей к созданию психологически безопасной образовательной среды в школе. Описана возможность и опыт такой подготовки в процессе изучения курсов педагогики, психологии, курса «Профессиональное здоровье педагога», а также в работе студенческой проблемной группы.

Ключевые слова: образовательная среда, психологически безопасная образовательная среда, психологическая безопасность в школе, подготовка

здійснюються дорослими людьми поза робочого життя [6, с.7]. Це визначення базується на трьох важливих висновках: по-перше, освіта дорослих це цілеспрямована та організована, а не випадкова освіта («...дії з освітньою метою...»); по-друге, добровільність – відмінна її риса: кожна доросла людина навчається з власної ініціативи та за особистими мотивами; по-третє, вона є додатковою до основної діяльності дорослої людини («...поза робочого життя»).

На освіту дорослих як на організовану та цілеспрямовану діяльність вказує С.Вернер, визначаючи «освіту дорослих як цілеспрямовану діяльність зовнішнього освітнього агента з організації освітньої діяльності дорослої людини, яка є додатковою по відношенню до їх первісної діяльності у суспільстві та включення її у навчальний процес, що знаходиться під постійним спостереженням та керівництвом». Він підкреслює, що «освіта дорослих використовується для того, щоб відтворювати всі ті освітні дії, які призначені саме для дорослих» [8, с.2].

Ш. Мерріам зауважує, що у зв'язку з швидким розвитком виробництва, збільшенням кількості підприємств виникла потреба у набутті дорослими людьми професійних знань, тому найбільш поширеною трактовкою «освіти дорослих» стає широке визначення цього терміну. До освіти дорослих відносять будь-яку освітню діяльність дорослої людини, включаючи види формальної та неформальної освіти, яка надає освітні можливості дорослим людям задля використання їх у бізнесі, виробництві, сім'ї тощо.

У 50-60 роках концепція освіти дорослих особливо активно розробляється канадським вченим-педагогом Д.Р.Кіддом. Під освітою дорослих він розумів «будь-яку діяльність з освітньою метою, що спланована та організована для тих, хто вийшов з шкільного віку та не навчається заочно» [3, с.3]. Він чітко сформулював цілі освіти дорослих: виховання громадянина; надання освітніх можливостей тим, хто хоче навчатися; задоволення потреб спільноти; задоволення потреб окремих груп населення (мається на увазі професійна підготовка); вільна освіта (виховання вільної людини); інші цілі.

Якщо до 60-х років XX століття освіта дорослих ототожнювалася з неперервною освітою, то на Міжнародній конференції з освіти дорослих, яка відбулася у Токіо у 1972 році вперше освіта дорослих розглядалася не тільки як самостійна сфера освітньої діяльності, а як важлива складова, підсистема неперервної освіти. Підкреслювалося, що «освіта дорослих не може розглядатися сама по собі: вона є підрозділом, невід'ємною частиною загальної системи неперервної освіти та навчання».

Таким чином, освіта дорослих еволюціонувала та замість якогось додатку до традиційної освіти стала розглядатися як самостійна (іноді навіть домінуюча) галузь освітньої діяльності, а потім як підсистема системи неперервної освіти, що об'єднує та тісно пов'язує дитячу та дорослу освіту в єдиний процес, який постійно функціонує.

Дефініція «освіта дорослих» отримала свій подальший розвиток на XIX сесії Генеральної конференції ООН з питань освіти, науки та культури, яка відбулася у 1976 році у Найробі. На ній освіта дорослих визначалася як весь комплекс організованих освітніх процесів, незалежно від змісту, рівня та

подано у роботах видатного датського філософа, педагога, історика, поета Ніколая Фредерика Северіна Грундтвіга (1783-1872). Йому належить ідея широкої народної освіти, націоналізація цієї освіти, ідея «Folkbuilding». Водночас Н.Ф.С.Грундтвіг та його послідовники рішуче наполягали на тому, що освіта дорослих не може включати професійну освіту. «Школа не передбачає надання знань для майбутньої професії. Ми хочемо, щоб громадяни одержали знання, які дозволять їм стати відповідальними членами суспільства» (Дж.Новруп, 1952). Набуття знань, умінь та навичок для роботи не входило до пріоритетів народної освіти, хоча організовувалися курси, метою яких було подолання неграмотності дорослих людей.

У кінці XIX – на початку XX століття у якості синоніма «народна освіта» все частіше починає використовуватися термін «освіта дорослих». Перші ґрунтовні теоретичні праці стосовно освіти дорослих з'явилися на початку XX століття. У них освіта дорослих ототожнювалася з неперервною освітою та підкреслювалася необхідність «вчитися у самого життя», «створювати умови життя, які дозволяють вчитися впродовж життєвого шляху... незалежно від віку» (Дж.Дьюї, 1916). Водночас зазначалося, що «освіта дорослих не може бути доступною тільки обмеженому колу людей, вона є невід'ємною частиною суспільного життя і тому, її необхідно трактувати як необхідність для усіх та впродовж всього життя» (А.Сміт, 1919). Зазначений підхід до освіти дорослих залишався актуальним в абсолютній більшості країн Заходу майже до 60-тих років XX століття.

Підкреслимо, що у цей період освіта дорослих розглядалася як непрофесійна освіта, яка спрямовувалася на загальнокультурний розвиток особистості та усунення прогалин у базовій освіті дорослої людини. Це відповідало історичним тенденціям її становлення та розвитку. На цьому робився акцент в одній з перших теоретичних робіт, присвячених особливостям освіти дорослих, у праці американського вченого Е.Ліндемана «Значення освіти дорослих» (1926р.). Дослідник вважав освіту дорослих «конструктивною силою соціальної активності» та розбудови демократичного суспільства. Він писав, що для нього освіта дорослих – це основа розбудови демократії, можливість одержати інформацію для вирішення щоденних проблем та наполягав на тому, що істинна освіта дорослих є соціальною, а не професійною освітою.

Виняткове значення компенсуючої функції освіти дорослих обґрунтовується у роботі англійського педагога Б.Йекслі «Неперервна освіта: уявлення про межі та значення освіти дорослих» (1929 р.). Водночас, розглядаючи освіту дорослих як механізм компенсування недоліків шкільної освіти, вчений підкреслює, що освіта дорослих повинна стати наступним кроком для молодих людей, які закінчили базову ланку і почали заробляти собі на життя. Він обґрунтовує значущість неформальної освіти у житті дорослої людини, необхідність створювати якомога більше громадських центрів для її здійснення, оскільки це дасть можливість дорослим людям набувати освіту.

Л.Брайсон (L.Bryson, 1936) запропонував визначення «освіти дорослих», яке широко використовувалося у науковій спільноті у першій половині XX століття. За Брайсоном, освіта дорослих включає всі дії з освітньою метою, які

будущих педагогов к созданию психологически безопасной образовательной среды, психическое здоровье учеников и педагогов.

On the basis of the conducted research of psychological safety, emotional well-being of pupils and psychological immunity of teachers the article shows the actuality of the problem of psychologically safe educational environment creation at school. There has been described the essence of safe educational environment, its constituents. The factors that contribute to the preparedness of future teachers to create psychologically safe educational environment at school have been determined. There have been described the possibilities and experience of such preparation in the process of studying pedagogical courses, psychology, the course “The professional health of a pedagogue”, as well as in the work of students problem group.

Key words: educational environment, psychologically safe educational environment, psychological safety at school, future teachers preparation to create psychologically safe educational environment, psychological health of pupils and pedagogues.

Література

1. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе / И.А. Баева. – СПб.: Речь, 2002. – 251 с.
2. Безруких И. Школа и здоров'я. Джерела стресу учнів / І. Безруких // Шкільний світ. – 2003. – №40 (216). – С. 7-8. (Бібліотека шкільного світу).
3. Васильева Т.Н. Саногенное мышление учащегося, учителя / Т.Н. Васильева. – Калининград: ГИПП «Янтар. сказ», 2000. – 152 с.
4. Корчак Я. Право ребенка на уважение / Я. Корчак. – М., 1990. – С. 175-194. (Педагогическое наследие).
5. Тарасов С.В. Школьник в современной образовательной среде / С.В. Тарасов. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с.
6. Щукина Г. Психологичний клімат у школі / Г.П. Щукина // Завуч. – 2006. – №3. – С. 10-12. (Бібліотека шкільного світу).
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 356 с.

Подано до редакції 10.05.08

УДК 37.015.2: 159.922 (075.8)

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПОЗИЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Мешко Олександр Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології

Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

Постановка проблеми. Переосмислення сутності і цілей освіти в сучасних умовах суспільного розвитку викликало перегляд змісту і педагогічних технологій, зміну поглядів на професійну діяльність учителя і на вимоги до його особистісних якостей. Теорія і практика сучасної вітчизняної освіти та виховання визначає орієнтири професійної діяльності педагога в рамках гуманістичної парадигми, методологічним принципом якої виступає особистісно орієнтований підхід. Саме з ним пов'язані такі гуманістичні ідеї, як визнання педагога, самоцінність особистості учня, його інтересів і можливостей, що створює основу для спільної діяльності в освітньому просторі, де учень виступає активним суб'єктом навчальної і виховної діяльності. Реалізація особистісно орієнтованого підходу задає специфічні вимоги як до рівня професіоналізму педагога, так і до його особистісних характеристик. Однією з найважливіших категорій, які відображають сутність

процесу професіоналізації вчителя, виступає професійно педагогічна позиція, яка розглядається вченими як невід'ємна частина професійної компетентності і необхідна умова здійснення педагогічної діяльності (А.Г. Асмолов, В.І. Бедерханова, І.А. Колеснікова, С.І. Краснов, А.К.Маркова, Л.М. Мітіна, В.А. Сластьонін, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська і ін.).

Особливою психолого-педагогічною проблемою в дослідженні професійно-педагогічної позиції є процес і умови її становлення на етапі навчання у вищому навчальному закладі. У цей період відбувається оформлення сфери основних професійних цінностей і сенсів, становлення педагогічної діяльності. Серед важливих аспектів вирішення цієї проблеми виступає аксіологічний, який передбачає формування у майбутніх учителів сукупності педагогічних цінностей, своєрідно включених у цілісний педагогічний процес. Серед цінностей, що виступають умовою й результатом професійної діяльності педагога, виділяють наступні: суспільні цінності, що відображають характер і зміст цінностей, які функціонують у різних соціальних групах і проявляються в суспільній свідомості, моральних нормах тощо; власне педагогічні цінності, які являють собою сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у рамках певних освітніх інститутів і освітніх парадигм; особистісні цінності, що є складними соціально-психологічними утвореннями, у яких відображені цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні позиції особистості вчителя. Головне значення цього аспекту професійного становлення майбутнього педагога, розглядуваного у руслі гуманістичної освітньої парадигми, полягає у розвитку здатності до самореалізації особистості, становленні суб'єктної позиції всіх учасників освітнього процесу, гармонізації їх особистості, формуванні демократичного стилю стосунків, рефлексивного рівня розвиненості свідомості. У сукупності зазначені цінності визначають спрямованість особистості педагога і виявляються у його професійній позиції.

У цьому контексті очевидною є суперечність між потребою суспільства у професійних педагогічних кадрах і небажанням багатьох випускників педагогічних факультетів працювати за спеціальністю. Тому першочергового значення серед не лише об'єктивних, але й суб'єктивних факторів розвитку освіти, набувають ціннісно-мотиваційні аспекти оволодіння професією, формування професійної спрямованості майбутніх фахівців. Важливе завдання педагогічних вищих навчальних закладів полягає у тому, щоб переорієнтувати студентів, які формально вибрали педагогічну професію, щоб сформувати в них педагогічний кругозір на основі повного залучення механізмів індивідуально-особистісного професійного зростання. Вирішення цього завдання вимагає цілеспрямованого вивчення особливостей формування професійної особистісно-орієнтованої позиції майбутніх педагогів.

Метою нашої статті є розкрити сутність особистісно орієнтованої позиції педагога та її місце в реалізації гуманістичної освітньої парадигми, методологічним принципом якої виступає особистісно орієнтований підхід, а також проаналізувати найважливіші аспекти професійних і навчальних мотивів та професійних уявлень майбутніх педагогів, що впливають на становлення їх професійної позиції.

як об'єктивований процес), і на суб'єктному (як суб'єктний процес, як результат) рівнях буття.

Таким чином, у межах соціально-педагогічного підходу освіта розуміється, перш за все, як процес соціалізації, що здійснюється в інтересах особистості та суспільства через систему державних та приватних навчальних закладів. Філософсько-антропологічний підхід розглядає освіту як становлення індивідуального образу «Я» у процесі самовизначення по відношенню до культури та соціальних видів діяльності.

Основним принципом, що визначає загальну структуру освіти на сучасному етапі його розвитку є неперервність освіти. Поняття «неперервність» базується на відносній сталості, неподільності об'єкту як якісно визначеного цілого. Становлення системи неперервної освіти пов'язане з переходом від дискретності (discretus – роздільність, переривчастість) до неперервності. Єдність неперервності та дискретності характеризує процес функціонування освітніх систем. Саме з такої точки зору розглядають питання становлення системи неперервної освіти зарубіжні дослідники. Неперервність вони розуміють як реальну можливість кожної людини у будь-якому віці одержати освіту відповідно до особистого бажання чи суспільної необхідності, але для конкретної людини освіта впродовж життя неминуче буде дискретною.

Підкреслимо, що поняття «неперервність» у сполученні з поняттям «освіта» переводить останнє у якісно новий стан, створюючи у часі та у просторі трансцендентний зв'язок, що динамічно розвивається та більш складну (у порівнянні з традиційною) систему соціальних відношень між суб'єктами освітнього процесу.

Ідея неперервної освіти, яка тривалий час ототожнювалася з освітою дорослих має давніші коріння, проте концептуалізації її могла відбутися тільки в умовах інтенсивного розвитку науки та техніки, коли неперервна освіта стала провідною характеристикою сучасної цивілізації, а освіта дорослих її усвідомленою необхідністю.

Виходячи з цього освіта дорослих виступає як «вічна» проблема; як інноваційна система, остаточне формування якої відбувається у сучасному суспільстві; як бінарна категорія, яка об'єднає національні та міжнародні підходи до її визначення.

Незважаючи на численні дослідження зарубіжних вчених з проблеми освіти дорослих, визначення цього поняття і на сьогоднішній день залишається дискусійним. Це пояснюється, на нашу думку, по-перше, специфікою розвитку освіти дорослих у різних країнах, широким діапазоном її цілей та функцій, по-друге, неоднозначністю розуміння категорії «неперервна освіта» та «доросла людина». Як показують дослідження, сутнісні характеристики освіти дорослих закладалися в епоху Просвітництва, коли йшла мова про національне виховання, метою якого було з «регламентованою державою суб'єкта сформувати політично освіченого громадянина» [4, с.26].

На початку XIX століття все частіше починає застосовуватися термін «народна освіта», що використовувався у контексті неогуманістичної концепції (В.Ленц, Ф.Пеггелер). Народна освіта охоплювала освіту для нижчих верст населення, включаючи дітей, молодь та дорослих. Її теоретичне обґрунтування

Синенко, О.В. Сухомлинська та ін.).

Проте, необхідно зазначити, що системного дослідження проблеми генезису дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях у контексті неперервної освіти проведено не було.

Метою нашої статті є спроба вирішення цієї проблеми. Відповідно до цього автором вирішуються такі завдання: визначити головні тенденції у розвитку дефініції «освіта дорослих»; розкрити зміст даної дефініції та відокремити особливості її інтерпретування у процесі генезису.

Виклад основного матеріалу. Поняття «освіта», «неперервна освіта», «освіта дорослих» важко визначити, користуючись тільки правилами формальної логіки, що зумовлено з їх складністю, багатофакторністю, поліфункціональністю, різноманітністю зв'язків з іншими соціальними явищами. Вони є широкими та міжгалузевими поняттями, через які розкриваються процесуальні, ціннісні, результативні, системні аспекти функціонування соціальних інститутів суспільства. Ця сучасна множинність їх проявів породжує множинність конкуруючих точок зору на їх завдання, функції, методи та форми реалізації. Це вимагає при їх визначенні залучати більш-менш розгорнуту характеристику їх сутнісних ознак та взаємозв'язків з іншими явищами та процесами.

Аналіз наукової літератури доводить, що поняття «освіта» в залежності від контексту застосування трактується як: загальна суспільна форма розвитку людини та фрагмент об'єктивної дійсності; частина соціальної сфери, яка здійснює цілеспрямоване формування та розвиток особистості, виступаючи механізмом формування, трансляції та успадкування «соціального генофонду»; функція суспільства та держави по відношенню до своїх громадян та водночас функція громадян по відношенню до власного розвитку, суспільства та держави, оскільки освіта певного рівня є обов'язковою; значуща цінність (соціальна та індивідуальна); система, провідною функцією якої, є навчання та виховання людського суспільства; діяльність, що передбачає взаємодію тих, хто навчає та тих, хто навчається; результат, що характеризує засвоєння, інтеріоризацію конкретним індивідом системи знань, умінь і навичок; процес, що має дві діалектично взаємозалежні сторони: з одного боку, це об'єктивована діяльність конкретних суб'єктів по реалізації освіти як системи, з іншого боку освіта це суб'єктний процес засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками об'єктом освітньої діяльності.

За Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) під освітою розуміють усі цілеспрямовані та систематичні дії, що призначені для задоволення освітніх потреб. Освіта розглядається як організований та стійкий процес комунікації, який породжує навчання. За визначенням, яке було запропоноване на 20-ій сесії ЮНЕСКО під освітою розуміють процес та результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, при якому вона досягає усвідомленої зрілості та відбувається її індивідуальне зростання.

Усі наведені визначення мають дещо спільне, а саме – всі вони пов'язані з становленням особистості людини, з передачею та засвоєнням соціального та культурного досвіду, цінностей та дають можливість усвідомити, що освіта як багатомірне явище існує і на об'єктному (як частина суспільства, як система,

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема розвитку особистості вчителя у наукових роботах висвітлюється досить широко, але при цьому нема цілісної і достатньо науково обгрунтованої картини становлення професійної позиції педагога, зокрема недостатньо вивчені психологічні засоби, що забезпечують цей процес.

В науковому обігу термін «позиція» використовується порівняно недавно. Цьому сприяли роботи Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, В.Н. Мясіщева, С.Л. Рубінштейна і ін. А ввів у психологічну науку цей термін астрійський лікар, психолог, родоначальник індивідуальної психології А. Адлер (Adler A., 1912). Психологічні словники найчастіше відтворюють трактування позиції, розміщене у словнику під загальною редакцією А.В. Петровського і М.Г. Ярошевського: «Позиція (від лат. positio) – 1) стійка система ставлень людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідному поведінці та вчинках. Позиція – утворення, що розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю й відносною стабільністю; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика положення індивіда в статусно-рольовій внутрігруповій структурі» [6, с.279]. Ряд дослідників, звертаючись до розуміння цього поняття, роблять акцент на його статусно-рольовій складовій (Д. Майєрс, І.С. Кон, А.Г. Асмолов, Б.Д. Ананьєв, В.Б. Ольшанський і ін.). Склалася також наукова традиція, де позиція розглядається як самостійне, відмінне від статусу і ролі поняття, як глибоко індивідуальне утворення особистості, результат досягнення людиною певного рівня морального та інтелектуального розвитку, появу стабільної системи ціннісних установок. Багато дослідників поняття «позиція» аналізує на основі теорії відношень В.Н. Мясіщева і визначає його через сукупність відносин особистості (К.А. Абульханова-Славська, Г.М. Андрєєва, Л.І. Божович, Б.Ф. Ломов, С.Л.Рубінштейн і ін.). При цьому відношення розглядається як своєрідна переддиспозиція, схильність до певних об'єктів, що дозволяє очікувати розкриття себе в реальних актах дії. Л.І.Божович було встановлено, спрямованість складається як внутрішня позиція особистості по відношенню до соціального оточення, до окремих об'єктів соціального середовища [2]. Хоча позиції можуть бути різними щодо різних ситуацій і об'єктів, в них спостерігається спільна тенденція – спрямованість особистості, яка може бути розглянута як схильність особистості діяти певним чином [1].

Отже, позиція, насамперед, це характеристика активності особистості. Позицію можна розглядати як ціннісно-смысловий аспект самореалізації особистості. Позиція досить стійке утворення, однак таке, що розвивається, може перетворюватися, закріплюватися залежно від внутрішніх і зовнішніх факторів. Відповідно до підходу А.К. Маркової [4], поняття «професійно педагогічна позиція» позначає стійкі системи ставлень вчителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності. В.А. Сластьонін вважає, що позиція педагога визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які пред'являє й надає йому суспільство. З іншого боку – діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації,

світогляд, ідеали. На думку В.І.Слободчикова, унікальність педагогічної позиції, специфіка педагогічної праці взагалі й освіти в цілому визначається «різницею вікових потенціалів» у структурі дитячо-дорослої спільності; саме зустріч дорослого з будь-яким іншим поколінням уперше породжує властиво педагогічну – особистісно й професійно визначену – позицію. При цьому дослідник підкреслює, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом» (якщо він дійсно педагог, а не працівник з «людським матеріалом»); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, у властиво професійній – з умовами її становлення й розвитку.

З погляду на вище зазначене, професійно-педагогічна позиція повинна визначатися як єдність професійної свідомості, професійних відношень і професійної діяльності, спрямованої на реалізацію цінності, якою є розвиток і становлення особистості школяра. Позиція педагога стосовно учня з точки зору гуманістичної психології повинна відповідати наступним принципам. По-перше, спілкування з учнем педагогові варто будувати на основі безумовної позитивної уваги, тобто не проявляти «умов цінності» стосовно дитини, а приймати її повністю без схвалення або осудження, не даючи оцінок її почуттям, переживанням і не висловлюючи власних суджень про це. Прийняття припускає віру в позитивні зміни в людині, у її розвитку. По-друге, дуже важливим є здатність педагога переноситися в суб'єктивний світ дитини, сприймати так само, як сприймає вона, почувати й переживати так само, як вона відчуває й переживає. Іншими словами, педагог повинен володіти емпатією, розумінням свого внутрішнього світу переживань і прагненням це передати учневі, оскільки нема сенсу переживати подібні почуття, якщо інший не буде знати про їх. По-третє, при спілкуванні, взаємодії дитина повинна бути впевненою, що вона відкривається щирій у цих взаєминах людині.

На думку більшості науковців, цілі, для досягнення яких діє особистість, її мотиви, її суб'єктивні ставлення до різних сторін дійсності, вся система її характеристик інтегруються в особливий її властивості – спрямованості, яка визначає психологічний склад особистості і є «стержнем» всього її психічного образу. На думку Е.Ф.Зеєра, ядром спрямованості є потребово-мотиваційна сфера особистості, яка складає її професійну позицію. Л.М. Мітіна вважає, що професійно-педагогічна спрямованість може бути визначена як «система емоційно-ціннісних ставлень, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості вчителя до її утвердження в педагогічній діяльності й спілкуванні» [5, с.41].

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на вище зазначені теоретичні позиції та здійснивши цілеспрямовану дослідно-пошукову роботу у цьому плані, ми виділили і дослідили наступні аспекти, важливі у формуванні особистісно орієнтованої позиції майбутніх педагогів: мотиви вибору професії і вступу до ВНЗ; мотиви навчальної діяльності студентів; система професійних уявлень майбутніх педагогів.

Коротко охарактеризуємо ці аспекти. Мотиви вибору професії і ВНЗ пов'язані із спонуканнями суспільного характеру, із задоволенням потреби в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації, з отриманням певних

– К.: Сфера, 2000. – С. 217-223.

5.Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших учебных заведений: В 3 кн. Кн. 3: Экспериментально-педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 351-354.

6.Словарь практического психолога / Сос. С.Ю. Головин. – Минск: ХОРВЕСТ, 1998. – С. 511.

7.Гендерная психология / Под общ. ред. Носкова В.И., Ложкина Г.В. – Донецк: ДИУ, 2004. – С. 3-14.

8.Стрижаков А.Н., Позолкова Н.М. // Акушерство и гинекология. – 1994. - № 6. – С. 52-57.

9.Bem S.L. Androgyny VS / Psychology Today, 1975, Sept., P. 59-62.

10. Bem S.L. The Lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality // Yale University Press. – New Haven, 1993.

Подано до редакції 06.06.08

УДК 374.1

ГЕНЕЗИС ДЕФІНІЦІЙ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ» У ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Огієнко Олена Іванівна, канд.пед.наук, доцент, докторант

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м.Київ

Постановка проблеми. Відношення між суспільством та освітою складні, динамічні та різноманітні. Освіта як підсистема глобальної суспільної системи дуже чутливо реагує на всі зміни, які відбуваються у суспільстві, змінюючи відповідно свою структуру. Тому, соціально-економічні, технологічні та соціокультурні зміни у суспільстві кінця ХХ - початку ХХІ століття суттєво вплинули на місце та значення освіти у житті суспільства та зумовили перехід від концепції «Освіта на все життя» до концепції «Освіта впродовж життя». Освіта впродовж життя стає освітою, що спрямована на врахування потреб та інтересів, розвиток задатків та здібностей, сутнісних сил кожної людини, яка навчається, створює умови для її самоосвіти та самореалізації через надання можливості будувати свою власну пролонговану освітню траєкторію, яка охоплює все її життя. Реалізація такої концепції перетворює сучасне суспільство у суспільство, що розвивається (learning society). Це актуалізує проблеми освіти дорослої людини, вимагає по-новому осмислити її сутність, місце та значення у реагуванні на виклики сучасності.

Визначення феномену «освіта дорослих», на думку зарубіжних дослідників досить складна справа, оскільки понятійний апарат є досить складним та заплутаним. Водночас, це є актуальним питанням, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства освіта дорослих стає інтегральним фокусом всієї освітньої системи, важливою складовою системи неперервної освіти, яка найбільш чутливо реагує на всі зміни, що відбуваються у світі, фактором економічного та культурного прогресу, духовно-морального оновлення та розвитку суспільства.

Аналіз праць з зазначеної проблеми свідчить, що нею опікувалися багато дослідників, серед них Л.Брісон, Р.Брокетт, В.Вернер, Р.Дейв, П.Джарвіс, Б.Йекслі, Дж.Кідд, Е.Кінг, С.Кортней, П.Ленгранд, Е.Ліндеман, Ш.Мерріам, Дж.Новруп, М.Ноулс, А.Роджерс, Р.Сміт, М.Тайт, А.Туїман, Е.Фор та інш. Вітчизняні та російські вчені дану проблему лише частково розкривали у контексті вивчення розвитку неперервної освіти у зарубіжних країнах (Н.В.Абашкіна, Є.І.Бражник, Б.Л.Вульфсон, О.В. Глузман, Т.М.Десятов, О.М.Джуринський, Ю.В. Кіщенко, К.В. Корсак, Т.С.Кошманова, М.П.Лещенко, О.В.Матвієнко, Н.Г.Ничкало, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва, С.І.

Выводы.

1. Сравнительный анализ клинических, психологических проявлений, данных variability гемодинамических показателей свидетельствует о высокой чувствительности женщин к психотравмирующим факторам при ВЗПО; невротические и фобические расстройства имеют глубокие корни в структуре личности и отличаются достаточно высокой резистентностью.

2. В результате проведенного психотерапевтического лечения по программе реконструктивной психотерапии женщин с диспаурией и коморбидными страхами отмечена положительная клиническая динамика, подкрепляемая достоверным улучшением средних характеристик variability гемодинамических показателей и самочувствия.

3. Основой оздоровления женщин и предупреждения ВЗПО является реализация социально-гигиенических рекомендаций – исключение из женского труда не свойственных женскому началу действий, отказ от неблагоприятной функции равенства мужчины и женщины, общности прав и обязанностей, освобождение женского труда от несвойственных ей функций, а также, и это главное, - создание условий реального поддержания здоровья женщины, ее феминности как гарантии продолжения рода человеческого.

4. Стремление к освобождению личности от генетической и нормативно-правовой зависимости в пользу превалирования регуляции андрогинного поведения, скорее всего, следует признать несостоятельной, а в отдельных случаях и безнравственной, так как может привести не только к противоестественному поведению, но и заболеваниям.

Перспективы дальнейших исследований данной проблемы состоят в углубленном изучении состояния здоровья и поведения женщин в зависимости от объема и актуальности андрогинных проявлений.

Резюме. В работе излагаются проблемы совмещенной деятельности андрогинно направленных студенток-матерей гуманитарного вуза с рекомендациями к оптимизации жизнедеятельности в семье и социуме. **Ключевые слова:** андрогинные состояния, маскулинность, феминность, психосоматические расстройства.

Резюме. В статті викладаються проблеми поєднаної діяльності андрогінно спрямованих студенток-матерів гуманітарного ВНЗ з рекомендаціями до оптимізації життєдіяльності в сім'ї та соціумі. **Ключові слова:** андрогінні стани, маскуліність, фемініність, психосоматичні розлади.

Summary. This article presents problems of the activity of androgenically directed students-mothers of a humanitarian high school with recommendation to optimization their lives in family and society. **Keywords:** androgenical conditions, masculinity, femininity, psychosomatic diseases.

Литература

1. Краснопольский В.И., Буякова С.Н., Шукина Н.А. Гнойные воспалительные заболевания придатков матки. – М.: МБДпресс, 1998. – С. 7-40.
2. Голуберг Д., Бенджамин С., Крид Ф. Психотерапия в медицинской практике. – К.: Сфера, 1999. – С. 254-256.
3. Мазуркевич С.А. Энциклопедия заблуждений о сексе. – М.: изд-во ЭКСМО-Пресс: Донецк: изд-во СКИФ, 2002. – С. 265.
4. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями) / Сос. Дж. Э. Купер.

матеріальних благ. Всі вони реалізуються у трудовій діяльності. Тому вибір професії досить складний й інколи тривалий мотиваційний процес, адже від того, наскільки правильно буде прийнято це рішення, багато в чому залежить задоволеність людини своїм життям. На думку Є.П. Ільїна, свідомий вибір професії відбувається з орієнтацією людини на наявні в неї соціальні цінності і пов'язаний з пошуком відповідей на такі питання як: ким бути, до якої соціальної групи належати, де і ким працювати, який стиль життя вибрати. Якщо головним виявляється суспільний престиж, то професія вибирається із міркувань існуючої моди, престижності професії в суспільстві. Багато людей вибирають професію залежно від того, в якій мірі вона може забезпечити їхнє матеріальне благополуччя [3]. До цього додамо, що професію можна вибрати залежно від багатьох обставин, але найважливіше потрібно взяти до уваги те, наскільки діяльність, яка вибирається, відповідає нахилам і здібностям людини.

Мотиви вибору професії тісно пов'язані з мотивами вступу до ВНЗ і характеризують ставлення студентів до вибраної професійної діяльності. Під час вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії» ми здійснили експрес-опитування першокурсників за такими питаннями: «Чому Ви обрали для навчання педагогічний університет?», «Чи хочете Ви після закінчення університету працювати вчителем?». Серед мотивів вступу до університету багато студентів виявили бажання знаходитись серед студентської молоді, велике суспільне значення педагогічної професії, широка сфера застосування професії, відповідність професії інтересам і нахилам, її творчі можливості тощо. Яскраво відображаються на цих мотивах соціальні умови життя, пов'язані з девальвацією традиційних цінностей, зміною орієнтирів у житті, бідне становище системи освіти в країні. Лише 40% опитаних першокурсників педагогічного університету виявили орієнтацію на оволодіння професією, при цьому лише половина з них заявила, що їм подобається робота і спілкування з дітьми. Решта (із орієнтованих на педагогічну професію) прийшли до педагогічного університету лише тому, що їм подобається або якийсь предмет, що вивчається, або ж з метою підвищення інтелектуального рівня. Біля 50% першокурсників не ставили перед собою мети отримання педагогічної освіти і не хотіли б працювати за спеціальністю. Мотивами вступу до педагогічного університету для них були: легкість, з їхньої точки зору, вступу; небажання йти до армії (для юнаків); можливість спілкування з ровесниками; престижність диплому про вищу освіту тощо. Як бачимо, приблизно половина студентів вибирали навчальний заклад за мотивами, що не мають значення для учительської професії. Варто зазначити, що серед відповідей студентів звучали і такі мотиви, як бажання отримати перспективну спеціальність, можливість влаштуватися на добру роботу, висока репутація вищого навчального закладу.

Звичайно, анкетування відобразило лише мотиви, які обумовили студентами-першокурсниками зроблений ними вибір. Дійсний інтерес до професії може бути виявлений лише під час практичної діяльності. Однак, ці мотиви, безперечно, вплинули на інший компонент професійної спрямованості, а саме – мотивацію навчання.

Структура навчальної мотивації багатозначна за своїм змістом і формами.

Студенти педагогічних навчальних закладів можуть краще або гірше вчитися, тому що хочуть або не хочуть одержати професію (професійна мотивація); засвоїти нові знання й отримати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високий заробіток (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); затвердити себе й зайняти в майбутньому певне становище у суспільстві в цілому й у певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального й особистого престижу) і т.п. Кожний з названих різновидів навчальної мотивації може мати в його загальній структурі домінуюче або підлегле значення й тим самим визначати той або інший рівень індивідуальних досягнень у навчанні, а разом з ними обумовлювати й ступінь наближення до кінцевих цілей навчання. Динаміка навчальних мотивів студентів обумовлена їхнім входженням у нову соціальну ситуацію розвитку: зміною місця в системі суспільних відносин, характеризується об'єктивною необхідністю засвоєння специфіки вищого навчального закладу й основ майбутньої професії в процесі здійснення різних форм нової провідної навчально-професійної діяльності, включенням у нові форми спілкування.

Вище зазначене свідчить про те, що однією з важливих проблем професійної підготовки майбутніх фахівців є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією учіння. Тому до аналізу навчальної діяльності у вищому навчальному закладі неправомірно підходити лише з точки зору «технології» навчального процесу, а слід брати до уваги навчальну мотивацію студентів, яка моделюється багатьма мотиваційно-смісловими утвореннями, що складають один із компонентів професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя.

У структурі професійної спрямованості особистості студентів, що безпосередньо вказує на особливості становлення їх професійної позиції, важливу роль відіграє ще один компонент – система уявлень про професію і позитивне ставлення до неї, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевими цілями навчання в педагогічному навчальному закладі.

Зазвичай під професійними уявленнями розуміють деяку сукупність наявної в суб'єкта інформації про професію, звертається увага на те, якою мірою він обізнаний про світ праці, що захоплює його в обраній професії. Система професійних уявлень містить у собі змістовний і емоційний аспекти. Змістовний аспект передбачає виявлення в студентів уявлень про особливості обраної педагогічної професії («Образ професії») і професійно значимі якості учителя («Образ професіонала»). Емоційний аспект – це вивчення ставлень студентів до педагогічної професії, до учнів, до себе як учителя.

Вибираючи професію, абітурієнт не завжди замислюється про істотні особливості майбутньої спеціальності. Практика показує, що найбільш повне усвідомлення сторін професії створюється до 4-5 курсів. Зазвичай таке стійке ставлення до професії складається після вивчення ними основних предметів педагогічного циклу й «апробування» своїх сил і можливостей під час педагогічної практики. Неповне усвідомлення, на наш погляд, саме сильних сторін обраної спеціальності призводить до сумнівів студентів у правильності вибору. У результаті навчальний заклад готує фахівців, які виходять у життя

является важной предпосылкой для ранних профилактических и корригирующих мер помощи студенткам, совмещающим семейные и образовательные функции личностно-профессионального становления.

Во второй группе обследованных женщин с диагностируемой диспаурией в психическом статусе выявлены тревожно-фобические расстройства (F-40) [4].

Исследования показали, что ожидание полового контакта и связанного с ним эмоционального возбуждения проявлялось у женщин с ВЗПО как в виде конкретного страха перед коитусом, так и в виде диффузной, мало обоснованной тревоги. В четырех случаях выраженность страхов привела этих лиц к выраженной социальной дезадаптации. У всех пациенток отмечалась достаточно критическая оценка к болезненному состоянию, характерной особенностью которой является активный поиск психотерапевтической помощи. У большинства обследованных основной группы в преморбидном периоде отмечались психастенические или шизоидные черты проявления личности. Больные избегали ситуаций, связанных с половой жизнью. В отдельных случаях эти явления могли достигать уровня реакции тревожного ожидания невротического уровня. Особенно это было характерно для женщин, у которых в преморбидном периоде проявлялись личностные психастенические особенности (акцентуации), а само гинекологическое заболевание сопровождалось различными психотравмирующими обстоятельствами.

Сопоставление психических и сексуальных нарушений позволило сделать вывод о том, что имевшая место дисфункция не могла быть объяснена только выявленными психическими нарушениями.

Суммарный показатель страха, вычисляемый по разработанному нами опроснику, составил $94,8 \pm 3,4$ балла; среднее значение личностной тревожности по Спилбергер-Ханину – $41,4 \pm 0,8$ балла. Между полученными показателями была обнаружена корреляция ($r=0,47$, $p<0,001$).

Средний показатель тревоги по шкале Гамильтона в группе больных диспаурией составил $26,75 \pm 1,3$ балла, что также подтверждало высокий уровень эмоционального напряжения и тревожности, в том числе – ее вегетативных проявлений.

Результаты опроса свидетельствуют, что 33 % обследованных женщин отмечали учащенное сердцебиение, 31 % указали на нарушение сна, 20 % ощущали непроизвольную мышечную дрожь, 8 % сообщили о возникающих неприятных ощущениях в прекардиальной области, 4 % жаловались на головные и 4 % - на мышечные боли и др.

Психологические показатели позволили выявить у больных с диспаурией и коморбидными фобическими расстройствами высокий уровень личностной тревожности как проявления текущего клинического состояния.

Средние величины показателей функционального состояния вегетативной нервной системы в группе больных с диспаурией обнаруживает завышение показателей по изучаемым параметрам, свидетельствуя о том, что совмещенная многофакторная жизнедеятельность, кумулируя различные стрессоры, вызывает соответствующие психотерапевтические отклонения.

детерминирующие степень успешности обучения, необходимости их труда и отдыха.

Для изучения функциональных нарушений вегетативной нервной системы, психических расстройств, возникающих у женщин с воспалительными заболеваниями половой сферы (ВЗПО), сопровождающимися диспаурией с коморбидными страхами и психокоррекции, нами использованы традиционные и современные методы исследования соматического (гинекологического) и психического состояния с характеристикой тревожности, функциональных нарушений вегетативной нервной системы у женщин с ВЗПО, в том числе с проявлениями диспаурии по шкале Гамильтона (HAPS), анализа вариабельности сердечного ритма, показателями гемодинамики, индекса Кердо [4, 5, 6].

Методологической основой исследования является системно-структурный подход при изучении особенностей психогигиенического реагирования индивида в конкретных условиях жизнедеятельности (Болтвиев С.И., Клименко В.В., Соколов Е.М., Фролов Б.С., Носков В.И. и др.) [4, 5, 7]. Основными методами данного исследования является квазиэксперимент [5].

Изучались анамнез жизни, гинекологического, сексуального заболевания, развития психических нарушений с помощью специальной карты - опросника, включающего 24 вопроса об актуальности страхов перед болью во время полового акта (интегральном индексе страха).

В процессе эксперимента для диагностики уровня изучаемых параметров использовались: опросник МИНИ-МУЛЬТ (сокращенный вариант миннесотского многомерного личностного перечня MMPI), адаптированный Ф.Б. Березиным и М.П. Мирошниковым; методика диагностики самооценки уровня личностной и реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина; методика диагностики свойств характера Т. Лири; карта медицинского обследования женщины [8].

Для экспериментальной проверки обозначенной гипотезы результаты обработаны с помощью программы «Описательная статистика».

Всего обследованы 73 женщины, работающие студентки заочной формы обучения, страдающие ВЗПО, из которых у 52 (71, 2 %) заболевание протекало без сексуальных расстройств (средний возраст в первой группе 21 год) и во второй – 21 женщина (28, 8 %), средний возраст 27 лет с диагностированной диспаурией.

Результаты, полученные в ходе многомерного исследования личности студенток-матерей, были проанализированы и сопоставлены с данными, полученными в процессе изучения свойств характера, тревожности и состояния здоровья, академической успеваемости.

В результате анализа установлено, что в ситуации обучения и выполнения социальной роли матери происходит формирование и глубокая перестройка как соматических, так и психологических функций, обычно сопровождающихся существенными сдвигами в уже сложившихся к этому времени поведенческих стереотипах, что предъявляет повышенные требования к адаптационным возможностям студенток-матерей. Современная диагностика развития личностных черт, особенно относящихся к аффективной сфере,

психологично неподготовленными до преодоления трудностей, быстро разочаровываются в избранной профессии.

Важливо відзначити, що уявлення, на основі яких майбутні абітурієнти ухвалюють рішення щодо вибору педагогічної професії, не можуть у більшості випадків бути надійною основою її оволодіння й мають потребу в конкретизації. Ця конкретизація повинна здійснюватися за рахунок інформації, що отримується, по-перше, у процесі власних учбово-професійних дій, а по-друге, завдяки роботі викладацького складу педагогічного навчального закладу. Стихийний розвиток професійних уявлень, що не супроводжуються їх необхідною педагогічною корекцією, веде до формування вузьких моделей майбутньої професії, що перешкоджають подальшому професійному росту. Тому ми вважаємо, що формування компетентного уявлення про майбутню професію, усвідомлення її сильних і слабких сторін впливає на формування позитивної навчальної мотивації і є одним з основних компонентів професійної спрямованості студентів і формування в них професійної особистісно орієнтованої позиції.

Висновки. Отже, особистісно орієнтована позиція – складна й одночасно визначальна характеристика майбутнього вчителя, від якої залежить цілісний процес професійного зростання його особистості й особистісного розвитку його вихованців. У цій характеристиці концентруються головні показники професійної культури педагога, основні спонукальні сили його праці. Низький рівень її сформованості – джерело слабких результатів у діяльності педагога, байдужності, формального підходу до педагогічного обов'язку. Навпаки, для істинно культурного і професійного педагога його праця стає особистою потребою, задоволення якої приносить радість. Прагнення до оволодіння педагогічною культурою має бути властиве кожному педагогові, тому що в іншому випадку він не додає своїм учням, навіть у чомусь деформує їх, не виконуючи не тільки професійний, але й людський обов'язок. Ось чому формування особистісно орієнтованої позиції майбутнього педагога як показника його професійно-педагогічної спрямованості повинно бути предметом спеціальної роботи педагогічного вищого навчального закладу.

Резюме. У статті розглянуто сутність особистісно орієнтованої позиції педагога та її місце в реалізації гуманістичної освітньої парадигми, методологічним принципом якої виступає особистісно орієнтований підхід. Розкрито особливості формування особистісно орієнтованої позиції майбутніх педагогів як важливої умови їх професійного становлення на етапі підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Проаналізовано найважливіші аспекти професійних і навчальних мотивів, а також професійних уявлень студентів - майбутніх педагогів, що впливають на становлення їх професійної позиції. **Ключові слова:** особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтована позиція педагога, професійно-педагогічна спрямованість особистості педагога, мотиви вибору професії, професійні уявлення майбутніх педагогів.

Резюме. В статье рассмотрены сущность личностно ориентированной позиции педагога и ее место в реализации гуманистической образовательной парадигмы, методологическим принципом которой выступает личностно

ориентированный подход. Раскрыты особенности формирования личностно ориентированной позиции будущих педагогов как важного условия их профессионального становления на этапе подготовки в высшем педагогическом учебном заведении. Проанализированы важнейшие аспекты профессиональных и учебных мотивов, а также профессиональных представлений студентов - будущих педагогов, которые влияют на становление их профессиональной позиции. **Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, личностно ориентированная позиция педагога, профессионально-педагогическая направленность личности педагога, мотивы выбора профессии, профессиональные представления будущих педагогов.

Summary. The article deals with the essence of personality oriented position of a pedagogue and its place in the realization of humanistic educational paradigm, the methodological principle of which is personality oriented approach. There have been established the peculiarities of future pedagogues' personality oriented position formation as the important condition of their professional growth at the stage of preparation in the higher pedagogical educational establishment. The most important aspects of professional and educational motifs, as well as professional ideas of students-future pedagogues, influencing their professional position formation have been analyzed. **Key words:** personality oriented approach, personality oriented position of a pedagogue, professional-pedagogical orientation of a pedagogue's personality, motifs of profession choice, professional ideas of future pedagogues.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 215 с. (Мастера психологии)
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Изд-во «Флинта»; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с. (Библиотека школьного психолога)
6. Психология. Словарь / [Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Подано до редакції 05.06.08

УДК 378.37.025–057.87

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Михайленко Тетяна В'ячеславівна, доцент Об'єднаного військового інституту при Національній академії оборони України

Постановка проблеми. Процес досягнення своїх геополітичних інтересів країнами світу, динамічний науково-технічний прогрес, удосконалення технологій науки, що сприяють примноженню соціальних, політичних, культурних здобутків та досягнень сучасного людства сприяють пошуку та впровадженню нових підходів до традиційної системи професійної підготовки спеціалістів. Завдання державної освітньої політики України зумовили необхідність реформування системи навчання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах, які відповідають за підготовку таких

УДК 159.938.363.2: 378

АНДРОГИННІ ПРОЯВЛЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ СТУДЕНТОК-МАТЕРЕЙ В СЕМЬЕ И СОЦИУМЕ

*Носкова Оксана Владимировна, кандидат медицинских наук
Донецкий институт управления*

Жизнедеятельность современной деловой женщины в современном и экономическом пространстве обусловлена необходимостью конкуренции с представителями противоположного пола на рынке труда и профессий, совмещая работу с обучением и воспитанием в семье, стремясь к пресловутому равенству с мужчиной в правах и различии в обязанностях, что нередко ведет к фобическими расстройствами в молодом возрасте и воспалительными заболеваниями женщин. В результате женщины часто лишаются возможности материнства, теряют трудоспособность, обнаруживая проблемы сексуального плана и, как следствие этих проявлений, ведут к семейной дезадаптации [1].

К личностным факторам, способствующим таким проявлениям, относятся особенности сексуальной жизни: раннее начало половой жизни, высокая частота половых контактов, большое число половых партнеров, нетрадиционные половые контакты [1]. Причиной беспорядочного поведения часто оказывается недостаток полового воспитания и сексуального просвещения [2]. По мнению В.В. Криштalia и Г.М. Андруха, «Половое воспитание в семье должно быть направлено на то, чтобы девочку воспитать согласно принятым представлениям о женственности, а мальчика – как будущего мужчину, с определенным комплексом черт, свойств, качеств мужского поведения» [3, с. 265].

Особенности психосоматических расстройств, как следствие совмещения многофункциональной напряженной жизнедеятельности студенток-матерей, определяют необходимость сохранения здоровья молодой семьи в процессе обучения, что недостаточно освещено в современной литературе и является основой наших исследований [1, 8, 9, 10].

Цель исследования – изучения особенностей невротической симптоматики, личностных свойств студенток-матерей заочной формы обучения и их психосоматическая реакция.

При этом решались следующие **задачи**: определить уровень личностной и реактивной тревожности студенток-матерей; исследовать доминирующие свойства их характера; оценить базовые свойства и определить тип личности студенток-матерей; выявить особенности состояния их здоровья; провести статистический анализ взаимосвязи изучаемых характеристик личности для обследования психотерапевтической коррекции.

Объект исследования: психосоматические проявления студенток-матерей в контексте гендерных оснований и андрогинных устремлений в процессе совмещения учебной, семейной и трудовой жизнедеятельности.

Предмет: особенности психосоматических проявлений Образовательно-воспитующей жизнедеятельности женщин-матерей при равенстве в правах и различиях в обязанностях.

Гипотеза: Выраженные астено-невротические и тревожно-мнительные типы личности студенток-матерей обнаруживают проявления,

школярів на уроках музики – це професійно-педагогічна підготовка фахівця, у процесі якої реалізуються творчі можливості майбутнього вчителя і здійснюється розвиток творчого потенціалу його особистості, що є засобом розвитку і творчого потенціалу особистості учня в освітньому середовищі. **Ключові слова:** підготовка, професійна підготовка, творчий потенціал, розвиток творчого потенціалу, молодші школярі, майбутній учитель, освітнє середовище.

В статті розкривається комплекс теоретических и методических основ относительно обеспечения подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала младших школьников на уроках музыки. Формирование творческой личности является проблемой комплексной, что включает в себя не только организацию внешней деятельности, но и стимуляцию преобразования внутреннего мира человека, создание условий для раскрытия и реализации ее скрытых потенций в процессе развития ее отношений с внешним миром. Подготовка будущего учителя к развитию творческого потенциала младших школьников на уроках музыки – это профессионально-педагогическая подготовка специалиста, в процессе которой реализуются творческие возможности будущего учителя и осуществляется развитие творческого потенциала его личности, что является средством развития и творческого потенциала личности ученика в образовательной среде.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, творческий потенциал, развитие творческого потенциала, младшие школьники, будущий учитель, образовательная среда

The article deals with the complex of theoretical and methodical bases in relation to providing the training of the future teacher for the development of creative potential of junior schoolchildren during the Music lessons. The formation of creative personality is a complicated process which includes not only the organization of external activity but also the stimulation of transformation of the inner world of person, the creation of terms for recovering and implementation of his hidden potentials through the development of his relationship with the outer world.

The training of the future teacher for the development of creative potential of junior schoolchildren during the Music lessons is professional and pedagogical schooling of the specialist, in the process of which the creative abilities of the future teacher will be implemented and the development of creative potential of teacher's personality which is, at the same time, the mean of the development and creative potential of personality of student in the educational environment is carried out. **Key words:** training, professional training, creative potential, the development of creative potential, the junior schoolchildren, the future teacher, the educational environment.

Література

1. Кичук Н.В. Формирование интереса к общественно-педагогической деятельности у студентов педагогических вузов: Автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1980. – 26 с.
2. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Наука, 1983. – 134 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти / Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4 ч. – Харків: Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 3-25.
4. Савченко О.Я. Особистісно орієнтоване навчання / Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 626-627.
5. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
6. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

Подано до редакції 19.05.08

висококваліфікованих спеціалістів як військові перекладачі. На сучасному рівні навчання іноземних мов вже недостатньо забезпечувати лише оволодіння офіцером певними знаннями, уміннями і навичками. Щоб впевнено орієнтуватись у сфері професійної діяльності військовослужбовця, потрібно вільно володіти однією-двома іноземними мовами. Ступінь володіння іноземними мовами військовими офіцерами, на сьогоднішній день, є показником їх професійної готовності до виконання службових обов'язків.

Актуальність проблеми дослідження обумовлює необхідність розробки активних методів навчання в умовах, пов'язаних з сучасними політичними, соціальними процесами, які відбуваються в нашій країні, і призводять до реформування системи освіти, що сприяє впровадженню кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій науковців Балабіна В.В. [1], Назоли О.В. [3], Палагути Л.Б. [2], Чернишова О.О. [5], Янковця А.В. [6] та інших учених дає важливі дані про сутність військового та військового типів перекладу, використання великого спектру практичних занять, що дає підстави до залучення цих розробок до різних напрямів професійної діяльності, наприклад, проектування навчального процесу підготовки військових перекладачів у вищих навчальних закладах.

Мета статті полягає у висвітленні питання наукового обґрунтування ознак практичних занять як складових компонентів комунікативного навчального процесу студентів перекладачів військового напрямку та визначення основних напрямів оновлення методик викладання навчальних дисциплін в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу та реформування системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Перспектива інтеграції Збройних сил України у Європейські військові структури сприяє підвищенню уваги до підготовки військових фахівців з іноземних мов, як складової професійної підготовки майбутніх військових перекладачів, практичного впровадження сучасних педагогічних технологій навчання.

Розглянемо основні характерні риси навчальної діяльності з професійної підготовки військових перекладачів, яка включає в себе практичні заняття як найголовніший компонент ефективного навчання, метою яких є: допомогти слухачам систематизувати, закріпити і поглибити знання теоретичного характеру; показати слухачам зв'язок теоретичного матеріалу з практикою і навчити їх застосовувати теорію до рішення практичних задач; опанувати методикою роботи з науковим матеріалом і визначеними найбільш типовими для даної дисципліни практичними навичками; допомогти слухачам у розвитку навичок самостійної роботи; навчити працювати з книгою, службовою документацією і схемами, користуватися довідковою літературою і т. ін. Вони спеціально спрямовані на оволодіння навчальним матеріалом і вирішення основних задач педагогіки в навчальній діяльності засвоюються загальні засоби дій і наукові поняття; загальні спільні дії навчальної діяльності випереджають розв'язання задач; навчальна діяльність веде до змін у самому суб'єкті; психічні властивості і поведінка студентів змінюються в залежності від результатів своїх власних дій, але це треба описувати в єдиній

термінологічній системі.

В системі професійної підготовки слухачів практичні заняття займають велику частину часу. Вони закладають і формують основи фахівця заданого профілю. Зміст цих занять і методика їх проведення повинні забезпечувати розвиток творчої активності. У зв'язку з цим практичні заняття повинні виконувати не тільки пізнавальну і виховну функції, але і функцію контролю росту слухачів як творчих працівників.

Велику перевагу при керуванні навчальною діяльністю студентів під час практичних занять має аналіз наявності мотиву інтересу до професії. При навчанні майбутніх військових перекладачів цей інтерес може мати бінарний характер: інтерес до педагогічної діяльності і військових напрямів у професії перекладача. Завданням усіх навчальних дисциплін перекладача є формування обох сторін цього інтересу. Професійна підготовка військових перекладачів у вищих навчальних закладах має свої особливості у фахових напрямках "іноземна мова", "військова термінологія" та "військовий переклад".

На сучасному етапі прогресивним є метод комп'ютеризованого навчання, який використовується за нових інформаційно-комунікативних технологій. Вивчено можливості використання комп'ютерних технологій щодо забезпечення значних змін у моделях, які становлять основу традиційних підходів у освіті. З цього приводу зазначено, що завдяки можливостям моделювання різних ситуацій, швидкого опрацювання великого обсягу інформації та графічного відображення інформації, яке забезпечується різноманітними функціями сучасних комп'ютерних технологій, поліпшується результативність практичних занять та якість знань військових слухачів з різних аспектів діяльності.

Зважаючи на те, що на сучасному етапі реформування освіти України кредитно-модульна система організації навчального процесу є найбільш актуальною, то розглянемо найважливіші положення цієї системи. До вихідних положень кредитно-модульної системи організації навчального процесу віднесено принцип порівняльної трудомісткості кредитів, кредитності, модульності, методичного консультування, організаційної динамічності, гнучкості та партнерства, пріоритетності змістовної та організаційної самостійності та зворотного зв'язку, науковості та прогностичності, технологічності та інноваційності, принципу усвідомленої перспективи, діагностичності.

Вихідним принципом удосконалення змісту та структури навчальних дисциплін є принцип модульності, який передбачає організацію засвоєння навчального матеріалу в дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною програмою, яка складається з логічно-завершених етапів навчального матеріалу (змістових модулів) із структурованим змістом кожного модуля та системою оцінювально-контрольних параметрів. По завершенні практичного заняття у кожного слухача повинен бути вироблений відповідний професійний підхід до кожного завдання й інтуїція. У зв'язку з цим питання, скільки потрібно завдань і якого типу, як їх розташувати в часі в досліджуваному курсі, якими домашніми завданнями їх підкріпити і багато чого іншого в організації навчання - питання досить не легкі. Підбираючи

орієнтованого навчання, метою якого є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей тощо [4].

Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [6]. Формування творчої особистості є проблемою комплексною, що включає в себе не тільки організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію перетворення внутрішнього світу людини, створення умов для розкриття і реалізації її прихованих потенцій у процесі розвитку її відносин із зовнішнім світом.

Аналіз структури психологічного механізму творчості дозволив встановити її зв'язки з розвитком психологічних якостей особистості та визначити творчість як „механізм розвитку” (1). У процесі творчості не тільки реалізуються творчі можливості особистості, а й здійснюються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. З огляду на це, під формуванням творчої особистості розуміємо її розвиток в результаті цілеспрямованих педагогічних впливів. Відповідно до концепції дослідження феномен розвитку творчого потенціалу особистості постає у зв'язку з проблемою мистецької діяльності учнів, зокрема музичної. Визначення поняття “розвиток творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики” пов'язуємо з визначенням як системної соціальної якості індивіда, що формується у спільній творчості учасників навчально-виховного процесу в урочній формі художньо-мистецької діяльності.

Отже, у процесі дослідження визначено, що дефініції „розвиток творчого потенціалу особистості” тісно пов'язано з уточненням поняття “творчість”. У результаті дослідження зроблено висновок про те, що творчість є інтегральною якістю особистості, яка виявляється в діяльності й зумовлює її успіх. Відповідно до цього творчість розглядається у співвіднесенні з творчою діяльністю, а специфіка останньої дає змогу визначити феномен розвитку творчого потенціалу особистості. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів в освітньому середовищі – це процес формування творчих якостей особистості учнів у процесі навчально-ігрової діяльності, організованої на основі взаємодії різних видів художньо-мистецької творчості.

Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики – це професійно-педагогічна підготовка фахівця, у процесі якої реалізуються творчі можливості майбутнього вчителя і здійснюється розвиток творчого потенціалу його особистості, що є засобом розвитку і творчого потенціалу особистості учня в освітньому середовищі.

Анотація. У статті розкривається комплекс теоретичних і методичних основ щодо забезпечення підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики. Формування творчої особистості є проблемою комплексною, що включає в себе не тільки організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію перетворення внутрішнього світу людини, створення умов для розкриття і реалізації її прихованих потенцій у процесі розвитку її відносин із зовнішнім світом. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших

індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його творчої педагогічної діяльності. Готовність учителя до забезпечення розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики, здатність до професійного і особистісного саморозвитку є домінуючою метою його професійної підготовки. Творча педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється творчий розвиток його особистості, є також засобом формування і творчої особистості молодшого школяра в освітньому середовищі.

Цінність для нашого дослідження становить розроблена С.О. Сисоєвою модель виховання творчого педагога, яку можна спроектувати на процес підготовки майбутніх учителів музики до розвитку творчого потенціалу учнів, маючи на увазі, на умовами для творчості є: творчий учитель, творча педагогічна діяльність. Розглядаючи закономірності процесу розвитку творчої особистості, виділяємо такі компоненти змісту підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу учнів: практичний, емпіричний, репродуктивний, пошуково-дослідницький.

Оптимізації підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики значною мірою сприяє впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців, що уможливило забезпечення підґрунтя для автентичного, професійного і творчого рівнів розвитку музично-творчих здібностей вихованців. З огляду на це основними завданнями „Методики музичного виховання”, програмно-методичним забезпеченням предмету є: оволодіння теорією і практикою музичного виховання молодших школярів; підготовка до роботи з розвитку їх музично-творчого потенціалу в освітньому середовищі.

Творча діяльність майбутнього вчителя є індивідуальною і відбиває своєрідність конкретної особистості, хоча й має загальні особливості, характерні для творчості. Вона включає: комплексне варіативне використання теоретичних знань і практичних умінь; бачення нової проблеми в знайомій ситуації, її розв'язання різними шляхами; самостійне комбінування і перетворення відомих способів діяльності в нові; творче використання різних поєднань засобів і прийомів навчання й виховання; визначення в певних випадках нових способів розв'язання педагогічних задач.

Розвиток творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики має ґрунтуватися на системному забезпеченні освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку, цілеспрямованому створенні навчально-виховного і розвивального середовища, зорієнтованого на врахування актуальних і перспективних потреб навчання і розвитку дітей, їх потенційних можливостей. Він має бути цілеспрямованим педагогічним процесом, в якому сукупність дидактичних умов забезпечує взаємодоповнюваність трьох структурних компонентів: практично-діяльнісного, мотиваційного, когнітивного. При цьому важливу роль відіграє гуманний, стимулюючий стиль навчального спілкування, персоніфікованість, діалог, дискусія, поєднання розумної вимогливості з утвердженням людської гідності учнів, уміння вчителя володіти різними засобами мотивації індивідуальної творчої діяльності, що становить специфіку особистісно

систему вправ для практичних занять, викладач повинен прагнути до того, щоб вона давала цілісне уявлення про предмет і методи даної науки, причому методична функція повинна бути в числі ведучих у більшості завдань. До того ж, успішність кожного практичного заняття гарантує результативність вивчення модуля в цілому.

Специфіка діяльності сучасного фахівця-перекладача, перекладача-референта визначається розвитком економічних, політичних та інших зв'язків міжнародного характеру. Це супроводжується стрімким зростанням інформаційного обміну. До сучасних складових частин модулів перекладацької компетенції відносяться базові, специфічні та спеціальні. За змістом знань, умінь та навичок вони дозволяють успішно вирішувати професійні завдання перекладацької діяльності. Велике значення в навчальній діяльності студентів має наявність у них мотиву інтересу до оволодіння професією та розвиток фахових здібностей. Обґрунтовано і доведено, що підвищення якості навчання іноземній мові у вищих військових навчальних закладах досягається завдяки реалізації сукупності педагогічних умов: сформованість мотиваційної основи навчальної діяльності слухачів; використання педагогічної рефлексії та майстерності викладача; наявність алгоритму дій викладача та його логічність та ґрунтованість; діагностика ефективності навчання. Під педагогічними умовами розуміємо комплекс об'єктивних і суб'єктивних чинників, які відповідають за ефективність і результативність навчального-виховного процесу.

При навчанні військових перекладачів у вищих навчальних закладах інтерес та мотивація до навчального процесу можуть мати багатозначний характер, оскільки після навчання майбутньому фахівцю потрібно працювати в письмовому або усному, або разом. Все це стосується диференційованого підходу до вибору практичної діяльності. Ця діяльність повинна робити відповідь адекватними мотивами. Це можуть бути мотиви придбання узагальнених способів або дій, мотиви власного росту, власного удосконалення. Якщо вдається сформувати такі мотиви у студентів, то це саме підтримується, наповнюючи новим змістом ті загальні мотиви діяльності, що пов'язані з позицією студента, зі здійсненням суспільно значущої і суспільно оцінюваної діяльності.

Формування базової складової частини перекладацької компетенції майбутнього перекладача доцільно проводити як два етапи єдиного теоретико-практичного курсу підготовки перекладачів-філологів: "Основи теорії перекладу" та "Основи технології перекладу". Зміст першої складової частини потрібно викладати так, щоб надалі студенти змогли використовувати його при виконанні проблемних завдань та вправ у процесі перетворення знань в уміння. Знання в теоретичному курсі повинні базуватися на основі системного підходу. Одне положення повинно логічно виходити з попереднього положення. Теоретичні положення повинні поступово деталізуватися, уточнятися, доповнюватися та конкретизуватися в наступному курсі практичного перекладу, новітніх технологіях, у прикладах, коментарях, завданнях та вправах. Аналіз якості перекладу дає різні тлумачення щодо відсутності адекватного ставлення до самого перекладу, його відмінності від переказу,

буквального перекладу, вільного перекладу, художнього перекладу. Перекладачеві треба мати чітку позицію щодо перекладу та продукту діяльності – тексту.

Основною задачею будь-якого викладача на кожному занятті поряд з навчанням предмету є задача навчити людину думати. Саме тут у викладача є багато можливостей виявити свій педагогічний талант. Викладач повинен навчити слухачів чітко формулювати постановку задач і вміти розбиратись в тому, що є щирим рішенням задачі і що марнослів'ям.

Методична функція викладача на практичному занятті полягає насамперед в тому, щоб привчити слухача акуратно і наполегливо виділяти етапи рішення задачі (осмислення умов, складання плану рішення, здійснення цього плану, аналіз рішення), робити методичне співставлення різних способів рішення однієї і тієї ж задачі.

Виховання є невід'ємною частиною будь-якого навчального заняття. Виховна діяльність при навчанні різним дисциплінам і на різних видах занять має свої специфічні риси, пов'язані з природою даної науки, і вони повинні, безумовно, максимально використовуватись педагогом. Сприйняття, осмислення і засвоєння навчального матеріалу індивідуальне й у кожного слухача йде своїм порядком залежно від темпераменту, пам'яті і стану психіки. У підсумку на практичному занятті, вирішуючи послідовно ряд підготовлених викладачем задач, в одних слухачів (більш підготовлених) утвориться резерв часу, а інші (менш підготовлені) не встигають і тому змушені, щоб не відстати, більше покладатись на пам'ять, запам'ятовувати, заучувати, часом не розуміючи нічого. Методична майстерність викладача саме в тому і полягає, що він уміє питання навчальної програми подавати слухачам у виді протиріч, проблемних ситуацій.

Проблемність на практичному занятті, як правило, зв'язана з рішенням нестандартних задач, тобто таких, для рішення яких у досліджуваному курсі немає загальних правил і положень, що визначають точну програму їхнього рішення.

Використовуючи проблемність, можна істотно активізувати пізнавальну діяльність слухачів. При цьому не слід думати, що всі задачі на занятті повинні бути проблемними. Вважається, що велика частина (до 60-70 відсотків) задач, що розв'язуються при виконанні вправ по всіх дисциплінах, повинна носити звичайний тренувальний, репродуктивний характер; без цього неможливо закріпити теоретичну інформацію, що викладається на лекціях.

До специфічних складових частин перекладацької компетенції можна додати ті знання, вміння та навички, які потрібні в одному або декількох споріднених видах перекладу (усний або письмовий) незалежно від жанру (науково-технічний, діловий, газетний або публіцистичний). Реально перекладацька діяльність може бути в письмовій або усній формі. Кожна форма має специфічність, яка потребує від перекладача особливих умінь та навичок.

Важливими щодо складності є обидві форми перекладу – письмовий і усний. Відомі факти, коли чудові фахівці письмового перекладу не можуть перекласти усно і навпаки. Також, до специфічних умінь перекладача, який

потенціалу особистості.

Доведено, що для професійної готовності майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики потрібні насамперед загальнопедагогічні вміння й навички. У діючі навчальні плани і програми для спеціальності „Педагогіка і методика середньої освіти. Музика” включено цикли дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки і професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки, що дає можливість встановити взаємозалежність між професійними знаннями і якостями на основі актуалізації духовних сутнісних сил, інтеграції гуманітарного знання на основі ідей культурологічної концепції освіти. Культурологічний підхід у музичній педагогіці ґрунтується на таких положеннях: а) розуміння взаємозв'язку духовної, художньої і музичної освіти; б) переосмислення дидактичних понять з позицій духовно-контекстного розуміння процесу навчання музики; в) використання культурологічного аналізу при вивченні історії музичної педагогіки; г) опора на єдині культурологічні основи, спільні для кожного з напрямів розвитку музично-педагогічної думки.

Психолого-педагогічний аналіз поняття „готовність”, дав змогу з'ясувати, що в психологічній літературі воно розглядається як установка (Д.М. Узнадзе), наявність здібностей (В.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн), якість особистості (К.К. Платонов), а в педагогічній – як складне особистісне утворення (Л.В. Кондрашова), синтез якостей особистості (В.А. Крутецький), система, яка складається з мотиваційного, змістовно-процесуального та виконавчого компонентів (О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін).

Психологічна готовність до діяльності – складне утворення особистості. До складових структури загальної психологічної готовності до праці В.О. Моляко відносить: психофізіологічні якості особистості (динамічні стереотипи), діяльність функціональної системи, прояв домінанти, виникнення і функціонування настанови; знання, уміння, навички і мотиви діяльності. Суттєвий інтерес для нашого дослідження представляють і виділені вченим три рівні готовності до діяльності: непрофесійний рівень – коли людина не підготовлена, не навчена виконувати спеціальні функції, у неї відсутній досвід практичної діяльності або дані показники знаходяться на дуже низькому рівні; передпрофесійний рівень, який характеризується незакінченістю підготовки до виконання спеціальних функцій; професійний рівень, який має два підрівні – звичайний (характеризується можливістю здійснювати спеціальну діяльність) й професійної майстерності (характеризується високою якістю діяльності і творчим підходом до її здійснення) [2].

Ми виходили з того, що підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів включає освітнє середовище, а також враховує особистісний чинник ставлення студентів до педагогічної творчості. Означена підготовка як цілісна система, будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної, загальнопедагогічної підготовки вчителя музики; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями музичного мистецтва й закономірностями творчого процесу та формуванням творчої особистості; як

майбутніх учителів.

Одним із стратегічних завдань, окреслених в Національній доктрині розвитку освіти в Україні є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі [3]. Висуваються завдання виховання нової генерації педагогічних кадрів, розробки комплексу теоретичних і методичних основ забезпечення підготовки вчителів до творчого розвитку учнів в системі професійної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій дає можливість констатувати, що проблема підготовки учителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів у різних видах діяльності привертала увагу багатьох науковців і практиків. Окремі аспекти проблеми знайшли відображення в концепції художньо-естетичного розвитку школярів (М.Лещенко, Л.Масол, Н.Миропольської, З.Новлянської і О.Мелік-Пашаєва, О.Рудницької, О.Щолокової, Б.Юсова) та методології сучасних програм у галузі мистецької освіти (В.Алєєва, Н.Басіної та О.Суслової, Л.Масол, С.Коновець, Т.Науменко, О.Ростовського, В.Тименко та ін.), що дозволяє виявити ряд суперечностей між завданнями, які ставить педагогіка мистецтва до творчого розвитку особистості учнів, та існуючим рівнем підготовки вчителів. Отже, готовність майбутнього вчителя до забезпечення розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики, здатність до професійного та особистісного саморозвитку є домінуючою метою його професійної підготовки, що підкреслює актуальність і доцільність заявленої теми дослідження.

Мета даної статті полягає у розкритті комплексу теоретичних і методичних основ щодо забезпечення підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики. Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики, на нашу думку, розкривається і певною мірою конкретизується в таких термінах як „професійна підготовка”, „професійно-педагогічна підготовка”, „готовність”, „розвиток творчого потенціалу”.

Всебічний аналіз професійної підготовки зроблено у працях В.А. Семиченко [5]. Вона розглядає її у трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів, як мету і результат діяльності вищого навчального закладу та як смисл включення студента у навчально-виховну діяльність.

Окремим напрямом професійної підготовки виступає „професійно-педагогічна підготовка”. Науково обґрунтувати сутність підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики можливо за умов вивчення й критичного аналізу усіх зазначених підходів, а також ґрунтовного дослідження змісту і структури діяльності вчителя з розвитку творчого потенціалу учнів.

Проаналізуємо основоположні концепції, які існують у музично-педагогічній підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів щодо кореляції основних положень структурно-функціонального аналізу професійної діяльності вчителя музики з проблемою розвитку творчого

здійснює письмовий переклад, відносяться вміння користуватися не тільки словниками, але й аналізувати вхідний текст на передперекладацькому етапі та редагувати свій переклад. Для усного перекладу перекладачеві треба мати знання найбільш частотних, застосовуваних перекладацьких відповідностей та автоматичні навички їх застосування.

Перекладацька компетенція, яка є спеціальною складовою частиною професійної компетенції перекладачів, можна додати знання предмета висловлювання та володіння термінологічними одиницями, які мають фахову спрямованість тексту. Перекладачеві доцільно знати термінологічні одиниці у двох мовних поняттях. Якщо перекладач знає назви всіх складових частин літака, але не знає принципу дії, то роль мовного посередника не буде тривалою. Сучасний перекладач-спеціаліст повинен постійно вдосконалювати предметну галузь знань та водночас набувати практичних навичок з оволодіння двомовними термінологічними одиницями.

Висновок. Отже, для створення набору модулів, які б сприяли професійній підготовці військових фахівців, необхідно в першу чергу виділити складові системи підготовки військових перекладачів, які б містили найбільші потенціали в модульному варіанті; були найбільш придатні для створення типових мовних ситуацій, практичних та лекційних занять та були найбільш стабільними до вимог сучасного світу. Одним із основних завдань вищого військового навчального закладу є необхідність створення спеціальних умов для застосування інформаційно-комунікаційних технологій в процесі підготовки військових перекладачів, а також формування у майбутнього фахівця умінь і навичок самостійно здобувати знання.

Анотації. Михайленко Т.В. Професійна підготовка військових перекладачів в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах. У статті висвітлена професійна підготовка військових перекладачів в умовах впровадження кредитно-модульної системи. Доведено, що в умовах впровадження в навчальну діяльність кредитно-модульної системи військовий перекладач повинен самостійно вирішувати, знаходити необхідні знання, застосовувати пошуково-інформаційні технології та використовувати їх для рішення різноманітних завдань. На прикладі розвитку модульного формування техніки підготовки військових перекладачів пропонується використовувати підхід щодо формування системи організації їх навчання у вищій школі. Визначено специфіку ролі практичних занять у означеному процесу в контексті основних парадигм сучасної педагогіки вищої школи. **Ключові слова:** професійна підготовка, військовий перекладач, впровадження кредитно-модульної системи, практичне заняття, техніка підготовки військових перекладачів, специфіку реалізації підходу.

Михайленко Т.В. Профессиональная подготовка военных переводчиков в условиях внедрения кредитно-модульной системы обучения в высших учебных заведениях. В статье освещена профессиональная подготовка военных переводчиков в условиях внедрения кредитно-модульной системы обучения в высших учебных заведениях. Доказано, что в условиях внедрения кредитно-модульной системы обучения военный переводчик должен самостоятельно действовать, находить необходимые знания и использовать их для решения

различных задач. На примере развития модульного формирования техники подготовки военных переводчиков предлагается использовать подход, касающийся формирования системы организации их обучения в высшей школе. Изучена специфика роли практических занятий в выше названном процессе в контексте основных парадигм современной педагогики высшей школы. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка, военный переводчик, внедрение кредитно-модульной системы, практическое занятие, техника подготовки военных переводчиков, специфика реализации подхода.

Summary. Mikhailenko T.V. Professional training of the military translators in the terms of the implementation of the credit and module system of education in the higher school. The article deals with professional training of the military translators in the terms of the implementation of the module system of education in the higher school. It is proved that in the terms of the implementation of the module system of education the military translator must act independently, find suitable knowledge and use it for the solution of the different problems. The development of the module formation of the technique of the military translators' training taken as an example, it is proposed to use the approach related to the formation of the organizational system of the military translators' training in the higher school. The specific character of the role of practical lessons in the noted process in the context of the basic paradigms of the modern pedagogics of the higher school is researched. **Keywords:** professional training, military translator, the implementation of the module system, practical lesson, the technique of the military translators' training, specific character of the approach.

Література

1. Балабін В.В. Основи військового перекладу: (Англ. мова): Навч. посіб. – К.: Логос, 2004. – Ч.І. – 208 с.
2. Назола О.В. Рефлексивна позиція викладача як важливий чинник оптимізації навчання // 36. наук, праць № 27. Частина II. - Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. - С. 104-106.
3. Назола О.В. Роль мотивації у вивченні іноземної мови // 36. наук, праць № 23. Частина II. - Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. - С. 351-355.
4. Назола О.В., Гастинщикова Л.О., Косець В.В., Палагута Л.Б. Курс суспільно-політичної лексики англійської мови. Ч. I.: Навч. посіб.- К.: МО України.- 1997. – 132 с.
5. Чернишов О.О. Основи військового перекладу: (Англ. мова): Навч. посіб. – Ф.: Поліфаст, 2004. – Ч.2. – 162 с.
6. Янковець А.В. Комп'ютерна комунікація у форматі навчання майбутніх офіцерів-прикордонників іноземної мови // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць. Том XXII. – К.: Логос, 2004. – С. 139-145.

Подано до редакції 12.06.08

УДК 372.881.116.12

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Мордовцева Наталія Валеріївна, асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

У сучасній лінгводидактиці пріоритетною стає проблема формування мовної компетенції як провідного компонента в структурі загальної підготовки й розвитку особистості. Базовими в розумінні мовної компетенції є ідеї С. Карамана, Ю. Караулова, Т. Ладженської, Л. Мацько, Є. Пассова, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін., що розкривають такі основні її характеристики, як здібність до мови, знання мови, реалізація мови в мовленні; Л. Бахмана про комунікативні мовні здібності; К. Дуайє про компоненти

мовленнєва компетенція – мовленнєводіяльністьна здібність, оволодіння основними засобами формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів.

Звичайно, у межах однієї статті неможливо розкрити всі аспекти порушеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути пов'язані з встановленням нових положень педагогічної науки про мовну, мовленнєву, комунікативну спрямованість навчання та моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування.

Резюме. У статті розглядаються теоретичні відомості про поняття мовної компетенції як основного компонента в структурі загальної підготовки й розвитку особистості. Зроблена спроба виокремити сутність понять мовна та лінгвістична компетенції для засвоєння учнями основних знань про мову та вдосконалення навчально-мовних умінь і навичок. **Ключові слова:** мовна компетенція, мовленнєва компетенція, лінгвістична компетенція.

Summary. The article deals with the theoretical information about the notions of language competence as the basic component in the structure of the general training and development of a person. An attempt to delimit the main point of the notions of the language and linguistic competence for pupils' mastering the basic knowledge about the language and their improvement of educational and language skills and experience also has been made.

Резюме. В статье рассматриваются теоретические сведения о понятии языковой компетенции как основного компонента в структуре общей подготовки и развитии личности. Сделана попытка разграничения сути понятий языковая и лингвистическая компетенции для усвоения учащимися основных знаний о языке и усовершенствования учебно-языковых умений и навыков.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
2. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 272с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авт. під керівн. С.Ю. Ніколаєвої.– К.: Ленвіт, 1999. – 320с.
4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентиліук: Підручник для студентів-філологів.– К.: Ленвіт, 2000.– 262с.
5. Нікітіна А. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості // 36. наук. пр. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип.31. – С.61– 65.
6. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладженской и А.К. Михальской; сос. А. А.Князьков.– Изд. 2-е, испр. и доп.– М.: Флинта, Наука, 1998.– 312с.
7. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста.

Подано до редакції 01.06.08

УДК 371.134:78:37.036:373.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Мороз Владислав Володимирович, аспірант Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка

У нинішній період інтенсивного поступу до якісних перетворень у сфері вищої освіти, самоідентифікації української національної вищої школи в умовах формування єдиного світового освітнього простору і найважливіших парадигмальних змін посилюються вимоги до професійної підготовки

розмежовувати. Під лінгвістичною компетенцією розуміємо здатність учнів виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів. Мовна компетенція – це практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм. На думку Ю. Апресяна, володіти мовою означає: 1) уміти виражати заданий зміст різними (в ідеалі – всіма можливими в цій мові) способами (здатність до перефразування); 2) уміти обирати зі сказаного зміст, зокрема – розрізняти зовнішньо схожі, але різні за значенням висловлювання (розрізнення омонімії) і знаходити спільне значення в зовнішньо різних висловлюваннях (володіння синонімією); 3) уміти відрізнати правильні в мовному відношенні речення від неправильних; 4) уміти вибирати у великій кількості принципово можливих засобів вираження певної думки ті, які найбільшою мірою відповідають соціальним, територіальним та іншим особливостям характеристики її учасників.

Кваліфікуючи володіння мовою як мовну, комунікативну чи соціолінгвістичну компетенцію, слід зазначити, що цей навик надзвичайно складний і тільки лінгвістична його інтерпретація недостатня для адекватного опису реального мовного життя.

Мовна компетенція учнів містить знання одиниць мови і правила їх поєднання, зв'язки між ними. Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики, що складаються з лінгвістичних понять і правил. Отже, мовна компетенція – складне поняття, що поєднує мову і мовлення та характеризує особистість як людину, яка володіє мовою, вміє комунікативно доречно користуватися нею на основі граматичних правил. Мовна компетенція включає різні мовні навички й уміння: володіння лексикою, граматиною, уміння адекватно сприймати й породжувати тексти, які відповідають комунікативним завданням та ін. Лінгвістична компетенція являє собою узагальнені знання основ науки про рідну мову, комплексне засвоєння понятійної бази курсу, певного комплексу понять. М. Шанський зауважує, що лінгвістична компетенція передбачає формування уявлення про те, як мова взагалі побудована, що в ній змінюється, які ортологічні аспекти в ній є найбільш гострими [7, с.101-105]. Мовна компетенція учнів забезпечується в процесі вивчення всіх розділів мови (фонетики, лексики, словотворення, граматики) і мовлення (його текстової основи, стильових різновидів, типів мовлення), обох його форм – усної й писемної, норм літературного мовлення. Усе це, засвоєне достатньо ґрунтовно, сприятиме формуванню лінгвістичних та мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Складність роботи з удосконалення мовної компетенції полягає у виділенні, класифікації і систематичному розвитку в учнів необхідних умінь і навичок, спрямованих на сприйняття, аналіз та створення лінгвістично орієнтованих текстів в усній та писемній формах. Значною мірою цьому сприяє використання ефективних методів і засобів навчання та вправ, які позитивно впливають на розвиток зазначених умінь з урахуванням вікових особливостей учнів середнього шкільного віку, їхніх можливостей, креативних здібностей.

Отже, мовна компетенція розглядається як сукупність лінгвістичних знань учнів, оволодіння ними мовними одиницями та граматичними правилами;

мовної компетенції: говоріння, письмо, аудіювання, читання; Г. Шоу та Дж. Вебера про мовну грамотність. Запропоновані вченими визначення в основному зводяться до того, що знання, уміння й навички, які забезпечують здатність школярів уживати слова й синтаксичні конструкції відповідно до норм літературної мови, а також доречно й правильно використовувати синонімічні засоби мови, називають **мовною компетенцією**. Іноді це поняття використовується як синонім *лінгвістичної компетенції*, що включає в себе понятійну основу курсу, певний комплекс понять (одиниць та категорій мови) [4, с.77-79]. Але й досі в сучасній лінгводидактиці не має чіткого розмежування цих понять.

Актуальність статті зумовлена необхідністю формування всебічно розвинутої й соціально активної особистості, яка володіє засобами самовираження державної мови; сучасними тенденціями в розвитку психолінгвістики та лінгводидактики, що стосуються проблем формування мовної компетенції учнів.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та проаналізувати сутність понять мовна, лінгвістична компетенції як основної складової в процесі вивчення української (рідної) мови. Термін “мовна компетенція” використовується у сучасній науці (психолінгвістиці) в різних значеннях: як знання людини про мову (знання мовних одиниць різних рівнів, правил їх зміни, поєднання одного з іншим тощо) і як володіння мовою (використання цих знань у процесах спілкування). Останнє часто називають також комунікативною компетенцією. Мовна компетенція може бути охарактеризована у різноманітних параметрах та аспектах, з яких найбільш очевидними, так би мовити, “поверхневими” є мовлення, письмо, аудіювання (сприйняття на слух) і читання. Останні дві (аудіювання та читання) базуються на ментальних процесах інтерпретації звукових і графічних мовних сигналів, що сприймаються слуховими та зоровими рецепторами.

Проблема визначення мовної компетенції активно досліджується психолінгвістами й лінгводидактами протягом останніх десятиріч. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти для реалізації комунікативних намірів навчання виділено комунікативну компетенцію, яка у вужчому значенні має такі компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компетенції [1, с.108]. Розглядаючи кожний компонент, можемо говорити про синонімічність розуміння понять мовної й лінгвістичної компетенції: “це визначення-знання і здатність використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформульовані добре оформлені, повнозначні висловлювання [1, с.109]”. У складі лінгвістичної компетенції автори Рекомендацій розрізняють *лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну* компетенції [там само], які, на нашу думку, “працюють” на формування знань і здатності користуватися граматичними ресурсами мови.

Більшість методистів оперують термінами *мовна і мовленнєва компетенції* учнів і відносять ці поняття до концептуальних засад навчання рідної мови. Сучасні лінгводидакти О. Беляєв, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, О. Горошкіна та інші наголошують на тому, що “основною метою в навчанні

мови є формування й розвиток мовної особистості – людини, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетенції [4, с.79]”. М. Пентиліук вважає, що мовна й мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток.

Треба зазначити, що термін мовна (лінгвістична) компетенція пов'язаний із обізнаністю з мовою, із знаннями мовних одиниць, їх виражальних можливостей; володінням мовними вміннями й навичками. Зміст мовної компетенції - це засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурними утвореннями семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, які необхідні для розуміння і побудови мовлення, це здатність розуміти й реалізувати граматичну природу висловлювання. Також, мовна компетенція сприяє формуванню уявлень про устрій мови, її розвиток і функціонування, усвідомленню тих відомостей про значення та роль мови в суспільстві, на яких виховується постійний інтерес до предмета, почуття любові й поваги до рідного слова. Лінгвістична компетенція включає знання про мовознавство як науку, елементи історії науки про українську мову, відомості про її видатних діячів, про методи лінгвістичного аналізу.

Важливим для нашого дослідження є визначення мовної компетенції, сформульоване авторами підручника “Методика навчання іноземної мови”: “мовна компетенція передбачає опанування знаннями (з лексики, граматики, фонетики та орфографії) та формування відповідних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних – пов'язаних зі складом слова та частинами мови; синтаксичних – пов'язаних з побудовою речень та їх різних видів; орфографічних, графічних та каліграфічних – засвоєння особливостей написання [3, с.24-26]”.

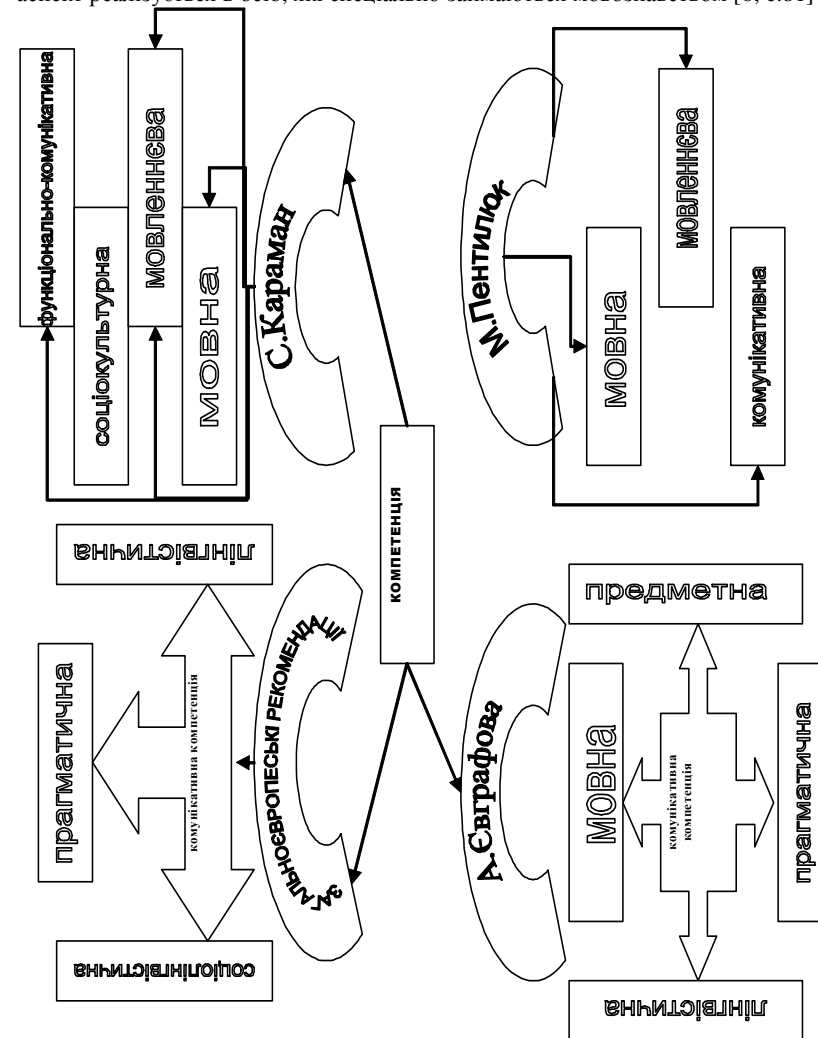
С. Караман подає чотири типи компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну [2, с.3]. На думку вченого, мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [2, с.3-6].

Будуючи модель мовної особистості, А. Нікітіна виділяє такі актуальні з методичного погляду п'ять типів компетенції: мовну, мовленнєву, предметну, прагматичну, комунікативну [5, с.61-65]. Беручи до уваги всі погляди методистів, змодельовано види компетенцій.

У наукових виданнях з лінгводидактики використовують терміни “мовна компетенція” і “лінгвістична компетенція”. С. Єрмоленко, Л. Мацько ці поняття розмежовують. На їхню думку, необхідність цього зумовлена тим, що для володіння мовою, з одного боку, треба засвоїти одиниці мови і правила їх побудови, з іншого боку – знати все про мову, про її систему.

А. Євграфова дотримується тієї думки, що “мовна компетенція включає знання одиниць мови і правил їх поєднання, зв'язку..., має двобічний характер:

вона об'єднує мову й мовлення і характеризує особистість як людину, яка володіє мовою і вміє нею користуватися на основі граматичних правил [6, с.81]”. Лінгвістична компетенція, на відміну від мовної, “характеризується лінгвістичними знаннями, тими, що належать до лінгвістики як науки..., цей аспект реалізується в осіб, які спеціально займаються мовознавством [6, с.81]”.



Модель 1

Беручи до уваги всі зазначені погляди на поняття “мовна компетенція” і “лінгвістична компетенція”, на нашу думку, ці поняття потрібно