

Випуск двадцять шостий, 2010 р., частина 3

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск двадцять шостий. Частина 3.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

Здано до набору 01.04.2010. Підписано до друку 20.04.2010.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцять шостий
Частина 3*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 28 квітня 2010 року (протокол № 9)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.26. – Ч.3. – 260 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

Рецензенти:

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

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

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

Порох Д.О.	ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	217
Предик А. А.	ФОРМУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	222
Пудова С. С. Коваль Б. Ф. Михайлюк Г. Т.	МЕТОД ПРОЕКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ	231
Пучко А. О.	ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ У СУЧАСНИХ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ	237
Раджабова С. Ш.	ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФЕНОМЕНІВ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОШЕНЬ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТА	246

УДК 378.14

МОВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-НЕФІЛОЛОГА ВНЗ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

*Дроздова Ірина Петрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка
Херсонського державного університету*

Постановка проблеми. Проблеми співвідношення пізнавальної діяльності, мови й мовлення завжди знаходилися в полі зору науковців. Мислення є внутрішнім механізмом пізнавальної діяльності, а мова, за словами філософів, є безпосередня дійсність думки. Такий об'єкт як мова має подвійну природу, що відзначалось багатьма лінгвістами, філософами і психологами. Для дослідження проблеми формування мовної особистості студентів-нефілологів шляхом навчання професійного мовлення важливий розподіл понять: 1) мова як система словника і граматичного ладу; 2) мова як процес або мовленнєва діяльність (мова як психологічне явище – роль внутрішнього і зовнішнього мовлення); 3) мовлення як *результат* процесу говоріння (текст і дискурс, зокрема професійний).

Аналіз останніх досліджень. Підґрунтям дослідження є теорія мовленнєвої діяльності про механізми уяви, мислення і пам'яті; структуру пізнавальної і мовленнєвої діяльності, особливості засвоєння мови і мовлення, специфіку сприйняття мови у процесі навчання (Ф.Бацевич, Б.Беляєв, О.Біляєв, Л.Виготський, П.Гальперин, М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтьєв, М.Пентилук, С.Рубінштейн, І.Синиця, А.Супрун, Л.Щерба, О.Хорошковська та ін.), праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів про мову як систему, що виявляється у взаємозв'язках мовних явищ (Л.Булаховський, В.Виноградов, М.Жовтобрюх, І.Кочан, Л.Мацько, М.Плющ, О.Шахматов).

Розгляд наукового знання, пізнавального відношення суб'єкта до об'єкта як певних феноменів складної системи соціальної діяльності і розподілу праці, аналіз культурно-історичних передумов формування і функціонування наукового і професійного знань подано в працях П.Гайденка, В.Лекторського, М.Мамардашвілі, Н.Мотрошилової, П.М'ясоїда, Е.Соловйова, О.Юр'єва тощо.

В обґрунтуванні основ нашого дослідження значну роль відіграли праці філософів, лінгвістів, психологів, у яких розглянуто проблеми теорії і методології мовних і мовленнєвих аспектів наукового пізнання. Це праці філософів В.Андрушенка, В.Готта, Д.Дубровського, В.Лозового, А.Лосєва, М.Козлової, Л.Мікешіної, І.Новіка, Ю.Сачкова, В.Швирьова, В.Штоффа та ін.; лінгвістів Р.Будагова, В.Звегінцева, В.Панфілова, Б.Серебреннікова та ін.; роботи психологів Л.Виготського, О.Леонтьєва, О.Лурія, С.Рубінштейна та ін. У цих працях ставилися питання щодо пізнання світу людиною, оскільки саме *пізнання* є одним із вічних об'єктів філософії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Основним завданням гносеологічного аналізу співвідношення мови і мислення у теорії пізнання є центральне питання про пізнавальні можливості суспільної людини, що полягає у виявленні пізнавальних можливостей мови, її ролі у віддзеркаленні дійсності. Для теорії пізнання важливим є визначення особливостей мови, що дозволяють

виконувати їй комунікативну та пізнавальну функції. Не менш істотним є й аналіз тих ознак мови, що утруднює її використання під час певних пізнавальних ситуацій, зокрема професійного характеру, для сучасної людини.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ми вважаємо важливим відзначити пізнавальні можливості мови у формуванні професійного мовлення і мислення студентів, зокрема креативного мислення і мовлення як прояву комплексу соціально-психологічних і фізіологічних якостей студентів, їх саморозвиток і самореалізація, самовдосконалення, формування професійно довершеної особистості з урахуванням становлення й подальшого розвитку українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

Метою статті є виділення аспектів пізнавальних можливостей мови та її основних функцій у формуванні мовної особистості студентів-нефілологів і розвитку їх професійного мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми значення і предметно-професійної віднесеності у процесі формування мовної особистості людини мають розглядатися з урахуванням співвідношення „мова – мовлення” у складі мовленнєвої діяльності. Ш.Баллі висловлював слушну думку, що «для кожного з нас мова, якою ми послуговуємося щохвилини і якою висловлюємо свої найпопастіші думки, є найбагатшим джерелом найдостовірнішого лінгвістичного матеріалу [29, с.38]». Таким джерелом для кожного з нас є мовлення як засіб мислення і поведінки людини [152, с.44]. Мовлення – це мовне віддзеркалення, воно може бути зрозуміле як самовіддзеркалення суб'єкта. Відношення мовної системи до дійсності опосередковано реальним процесам спілкування, вплетеним у соціальну взаємодію людей, їхню професійну діяльність.

Мова слугує основою для здійснення суспільної діяльності людини, тоді як у соціальному аспекті мовлення виступає зовнішнім засобом зв'язку і передавання інформації. Якщо на початкових етапах розвитку мовлення «воно виступає не як засіб мислення, а як засіб спілкування, то у своїй розвиненій формі мовлення існує не тільки для інших, а й для себе, як спосіб переведення дії у мисленнєвий план, як спосіб кумуляції досвіду і важливий засіб узагальнюючого мислення. У цьому плані мовлення характеризується не тільки своєю комунікативною функцією, але й сигніфікативною роллю [152, с.44]». Сигніфікативна функція відрізняє мовлення людини від комунікації тварин. У людини зі словом зв'язане уявлення про предмет або явище. Взаєморозуміння в процесі спілкування засноване, таким чином, на єдності позначення предметів і явищ реципієнтом і мовцем. Спілкування між людьми стає можливим, коли всі ті, хто спілкується, користуються одними і тими ж словесними знаками з одним і тим же значенням. Суспільна однаковість знаків робить можливим адекватне спілкування з ефектом взаємного розуміння. Звідси колосальна роль мовлення як спільної знакової системи у професійній діяльності людини з метою усталеності й уніфікації професійного мислення і мовлення за фахом.

Мова є духовним середовищем людського буття, причому воно є основним для людини, оскільки життєдіяльність людини здійснюється не

Ненім Л. Є.	ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА НА КЛАСИФІКАЦІЮ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ	139
Овчинникова М. В.	ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	147
Оксенюк О. В.	ЦІННІСНІ СТАВЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ СФОРМОВАНOSTІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ	154
Орловська О. В.	СУЧАСНІ ВИМОГИ СУСПІЛЬСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ В США	159
Осадченко І. І.	СУТНІСТЬ ТА ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ПОЕТАПНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ У ВНЗ	164
Панченко С. М.	СТИМУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДОРОСЛИХ ЗАСОБАМИ ОСВІТИ	172
Погонцева О. В.	ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО РОБОТИ В ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ	180
Погоріла А. І.	ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ	187
Поляков В. Є.	ДОСВІТ УТВОРЕННЯ ШАХОВИХ КЛАСІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	193
Попеско Е. Б.	КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ	198
Попов М. Н.	ПОЛЕМИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ Е. Л. МАРКОВА И Л.Н. ТОЛСТОГО	205

Лиходєєва Г. В.	СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ ЗІ СТОХАСТИКИ	74
Лопухіна Т. В.	ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ НАВЧАЛЬНО - ПРОФЕСІЙНОГО СПІВТОВАРИСТВА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	80
Мартинюк О. В.	АКРЕДИТАЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙ МАГІСТРІВ ПЕРЕКЛАДУ У США ТА ЄВРОПІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	84
Матукова Г. І.	САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	90
Медвідь Л. А.	ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ВИЩОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАВЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	98
Мединський С. В.	ІННОВАЦІЙНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ	105
Михайленко І. В.	СТРУКТУРА ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ І КОРЕКЦІЇ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВТНЗ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	111
Михнева Ю. Р.	ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	116
Моисейкина И. В.	СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	122
Москалец М. М.	ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОКОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ- ПЕРШОКУРСНИКІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	129
Моцовкина Е. В.	БОРЬБА ПРОТИВ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КРЫМА В 20-30 ГОДАХ XX СТОЛЕТИЯ	134

тільки в природному середовищі (хоча насамперед в ньому), скільки в середовищі мови та спілкування, зокрема з професійною метою. Людина існує та діє насамперед у світі мови, який є багатим, сповненим потенційних смислів. Інакше кажучи, мова становить середовище і водночас дозволяє кожній людині зайняти своє – індивідуальне – місце у цьому середовищі, відмінне від усіх інших, а тому фіксує культурно-історичну унікальність світу людини, формує її неповторну мовну особистість. Причому ця фіксація унікальності світу людини в мові зумовлена її внутрішньою глибиною, потенційною багатозначністю, професійною визначеністю і спрямованістю. Тому аналіз мови у вітчизняній філософській думці дає змогу виділити такі її істотні характеристики як інтерсуб'єктивність, полісемія, синонімія, неусвідомленість використання людиною, необхідність для людської життєдіяльності, повнота і відкритість повсякденної мови, виконання мовою функцій первинного структурування, ідентифікації та осмислення будь-яких природних і соціальних явищ.

Постає важливе питання щодо пізнання світу сучасною людиною, і на цій основі розвитку професійного мислення і мовлення, формування мовної особистості фахівця, якій би відповідав умовам сучасного суспільства і вимогам ринку праці.

Пізнання – зумовлений законами суспільного розвитку й нерозривно пов'язаний з практикою процес віддзеркалення й відтворення в людському мисленні й свідомості діяльності, зокрема професійної. У процесі пізнання люди набувають знань про реальні явища природи й суспільства, їхні властивості й закономірності цих властивостей, усвідомлюють довідки. Ці знання використовуються в практичній діяльності з метою перетворення навколишнього середовища, підпорядкування природи потребам людей. Людина в процесі пізнання “контактує” з об'єктами, які вивчає в теоретичному і практичному плані декілька разів за певний проміжок часу [16, с.281-290].

Оскільки істотним для розуміння знання є розрізнення мови й об'єкта у складі такого знання, то в такому розрізненні поряд із моментом абсолютності слід бачити й момент імовірності: те, що в одній системі зв'язків виступає як мова, тобто сукупність вихідних ідеалізацій, які виражають об'єкт, в іншій системі зв'язків виступає як сам об'єкт мислення. Розрізнення мови й такого об'єкта в складі наукового знання плідне стосовно сучасного математичного, природничо-наукового, лінгвістичного знання. Об'єктивний характер наукового пізнання розглядає мову як необхідну форму існування знання, що знаходиться в діалектичному зв'язку з внутрішнім об'єктивним змістом. Тому однією з основних функцій мови в науковому пізнанні вважається *референтативна* – функція вказівки на об'єкт (або в більш широкому плані, *репрезентативна* – функція подання об'єкта в знанні) [497], тобто за допомогою мови здійснюється пізнання суб'єктами різних об'єктів довідки, наприклад, студенти пізнають основи своєї професії.

Нині вибір проблем методології наукового пізнання визначається також тим, що всезростаючого значення набувають інтегративно-загальнонаукові процеси: синтез предметів, форм, методів дослідження, що характеризують специфіку розвитку і функціонування наукового й професійного знання. У

цьому зв'язку проблема соціокультурної (ізоморфної) функції мови в науковому пізнанні виникає на стику філософії, лінгвістики, психології і виділяється як одна з найважливіших.

Багатопланове дослідження особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів допомагає зрозуміти, об'єктивувати вагому роль мовних чинників на сучасному етапі розвитку наукової думки з точки зору їх соціальної, а також професійно-мовленнєвої природи і структури для розуміння процесів формування мовної особистості молодшої людини.

Пізнання як складний діалектичний процес здійснюється в різних формах, має свої стадії і шаблі, у ньому беруть участь різні сили і здібності людини. За час навчання у вищій школі студенти, майбутні фахівці, у результаті пізнання все більш складних істин засобами української мови, постійно підвищують свій інтелектуальний рівень, професійну і загальну ерудицію, формують свій світогляд і мовленнєві навички професійного спілкування, таким чином зростають і розвиваються як особистості. Як уважає О.Любашенко, зміни, що виникають в особистості студента в результаті оволодіння українським мовленням, пов'язані з процесами спілкування і навчальної діяльності [269, с.146-150; 270].

Зазначимо, що пізнавальна діяльність студентів, пов'язана з набуттям професійних знань та формування й розвитку професійного мовлення, відбувається не відразу, а поетапно, у процесі навчання й усвідомлення особистої мети навчання.

У ВНЗ нефілологічного профілю склалися такі основні етапи пізнання:

- 1) ознайомлювальний (лекції);
- 2) вивчення (самостійна підготовка);
- 3) закріплення (семінарські, практичні чи лабораторні заняття);
- 4) застосування (навчальні та виробничі практики);
- 5) підготовка до заліку і складання заліку;
- 6) виконання і захист курсового проекту (роботи);
- 7) підготовка до семестрового іспиту і складання іспиту;
- 8) робота над дипломним проектом (роботою), захист дипломного проекту (роботи), або підготовка до державного іспиту і складання іспиту [284, с.122].

Такий процес пізнання і здобуття професійної освіти, формування й розвитку професійного мислення відбувається за допомогою мовних засобів. У свій час Г. Гадамер зазначав: «Мова – універсальне середовище, в якому відбувається розуміння. Інструментом цього є тлумачення [95, с. 452]». Розуміння ролі мови, її соціальних сторін у науці й освіті, професійно-практичній діяльності людини з позиції формування професійного українського мовлення ставить проблему експлікації філософської, світоглядної позиції.

Оскільки мова функціонує як соціально детермінований елемент знання і пізнання, то залежність ролі мови в соціальній детермінації наукового пізнання від характеру й організації форм навчання і систем пізнання робить актуальним виявлення їх соціальних, національно ідентифікованих і гносеологічних, професійно зумовлених рис, отже, створення специфічних,

ЗМІСТ

Дроздова І. П.	МОВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-НЕФІЛОЛОГА ВНЗ У СУЧАСНИХ УМОВАХ	3
Ковальова К. Ю.	УПРАВЛІННЯ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	9
Кожевников В.	НАСТУПНІСТЬ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	15
Кот В. Г.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИКОВ РЕКЛАМНОЙ СФЕРЫ	26
Кравченко З. І.	ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ТА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	33
Краценко Ю. П.	СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	38
Куліш С. М. Посохов С. І.	З ІСТОРІЇ «КАДРОВОГО ПИТАННЯ»: ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКИЙ СКЛАД ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДР. ПОЛ. ХІХ СТ.	46
Кушнарєва Т. І.	ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ І САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ПІД ЧАС НАУКОВОЇ РОБОТИ	54
Лаврентьєва О. О.	ПИТАННЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СКЛАДОВИХ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	58
Линьова І. О.	ДІАГНОСТИКА СТАНУ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ	65

/ [Яценко Т.С., Мелоян А.Е., Іваненко Б.Б., Горобець Т.В.] // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – Т. 6. – Вип. 1. – С. 377 – 385.

9. Психология: словарь / (под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского). – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

10. Психологічні викривлення у контексті цілісного розуміння психіки / [Яценко Т.С., Іваненко Б.Б., Горобець Т.В., Дмитерко Н.В.] // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Т. 6. – Вип. 7. – С. 376 – 384.

11. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Структурные стороны системы «личность – социальный мир» [Электронный ресурс] / Н.И. Сарджвеладзе. – Режим доступа: http://psyperm.narod.ru/K4_3.htm.

12. Собкин В. С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении / В.С. Собкин // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга / под ред. А. А. Бодалева. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 1975. – С. 55 – 57.

13. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа / Ш. Ференци: пер. с нем. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 320 с.

14. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.

15. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я / З. Фрейд // Психоаналитические этюды / сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский. – Мн.: Попурри, 1999. – С. 449 – 481.

16. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

17. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани: пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

18. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

19. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 1987. – 110 с.

Подано до редакції 29.03.2010

стійких структур людської свідомості, формування досконалої мовної особистості фахівця.

Слід зазначити і те, що в умовах масової вищої освіти нереально забезпечити високий рівень підготовки фахівців, яким буде по силах і творчість, і виробництво нового знання. Вища освіта може стати все більш обов'язковим елементом підготовки особистості до життя, відповідальної за свої вчинки, оскільки пов'язана з трансляцією деякого стійкого спеціалізованого корпусу знань, із виробленням навичок до дисципліни, формуванням і розвитком професійного мовлення за фахом.

Метою підготовки студентів у вищому навчальному закладі є *підготувати людину знаючу*, професійно досконалу, яка вміє розв'язувати ті чи інші за складністю виробничо-професійні завдання, але зробити людину освіченою вищій школі не під силу. *Зробити себе освіченим під силу тільки самій людині*. Навчальний заклад може створити для цього необхідні умови, зокрема, реалізувати соціокультурну модель освіти, що формує простір для сприяння розвитку всіх здібностей людини, перш за все довербальних, реалізації свого власного освітнього проекту.

Особливу актуальність набуває необхідність такої організації навчального процесу, коли результат, з одного боку, буде *ізоморфний культурі* (соціокультурним), а з іншого, базуватися на живому, особистісному знанні студента, щоб у результаті випускник вищої школи став носієм власної, індивідуальної культури, тобто культури розуміння і усвідомлення того, що відбувається з ним самим. Це далі дозволить говорити про зміст і технології навчання. В сучасних умовах фундаментальність навчання студентів пов'язується зі знанням соціально-гуманітарним, що, до речі, радикально змінює позиції і ролі викладача і студента, бо саме середовище навчального закладу буде зорієнтоване на самовизначення і рефлексію. Змістовно сучасна освіта, як нам вважається, має бути орієнтована на глобальні проблеми сучасності, організаційно на міждисциплінарність, розвиток взаємодії з іншими навчальними закладами, на включене навчання.

Людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, високого рівня професійного мовлення і мислення, здатна до інноваційного типу діяльності, – «лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційної людини – нагальне завдання освіти [16, с.307]».

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Дослідження особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів з урахуванням провідної ролі мовних чинників із точки зору їх професійно-мовленнєвої природи і структури дозволить вирішити складні питання формування особистості професіонала нового типу з якостями, що відповідають вимогам суспільства і ринку праці. Цьому буде сприяти перегляд освітньої практики щодо формування особистості та розвитку її професійного мовлення і мислення. Залишаються невирішені проблеми, пов'язані зі знаходженням розумного балансу між системою моделей світу й поведінки, що формуються у сучасного фахівця, й концепцією гуманізації й гуманітаризації

системи освіти в плані удосконалення професійного менталітету в умовах полікультурного середовища сучасної України.

Резюме. У статті розглядаються мовні аспекти формування особистості студентів нефілологічних спеціальностей вищої школи у сучасних умовах.

Ключові слова: соціальна зумовленість мови, мовні характеристики, ізоморфність культури, функціональні аспекти мови, співвідношення „мова – мовлення”, функції мовлення, пізнання.

Резюме. В статье рассматриваются языковые аспекты формирования личности студентов нефилологических специальностей высшей школы в современных условиях. **Ключевые слова:** социальная обусловленность языка, языковые характеристики, изоморфность культуры, функциональные аспекты языка, соотношение „язык – речь”, функции речи, познание.

Summary. The article discusses the language aspects in the formation of personality of non-linguistic students of higher educational institutions in the current environment. **Keywords:** social conditionality of language, language characteristics, isomorphic culture, functional aspects of language, language-speech correlation, speech functions.

Література

1. Андрущенко В.П. Основи сучасної філософії освіти: навч. посіб. / В.П.Андрущенко, Д.І. Дзвінчук. – К.; Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 456 с.
2. Балли Шарль. Французская стилистика / Шарль Балли. — М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
3. Гадамер Г. Истина и метод / Г. Гадамер; [пер. с нем. Б.Н. Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
4. Заремба Г.Ф. О некоторых факторах формирования речевой деятельности / Г.Ф. Заремба // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. тр. – М., 1979. – С. 44–52.
5. Любашенко О.В. Навчання української мови на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / О.В. Любашенко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Рівне, 2007. – С. 146–150.
6. Мельник С. Інформація – впливовий фактор динаміки розвитку інтелекту особистості: (на прикладах підготовки фахівців у галузевих вищих навчальних закладах) / С. Мельник, І. Кравець // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 122–128.
7. Шалютин С.М. Язык и мышление / С.М. Шалютин. – М.: Знание, 1980. – 64 с.

Подано до редакції 20.03.2010

групі АСПН сприяє розвитку рівня рефлексії глибинно-психологічної детермінованості власних поведінкових виявів. Вагомим при цьому є усвідомлення суб'єктом деструктивного впливу ідентифікації з лібідними об'єктами на стосунки з оточуючими людьми.

Резюме. В статті акцентується увага на дослідженні взаємозв'язку захисного механізму ідентифікації з феноменом об'єктних відношень у контексті особистісної проблеми суб'єкта, що пов'язана із внутрішньою суперечливістю психіки. Проаналізовано вплив зазначених феноменів на актуалізацію деструкцій в поведінці суб'єкта. **Ключові слова:** ідентифікація, інтроекція, едіпова залежність, амбівалентність почуттів, об'єктні відношення, вимушене повторення, психологічна імпотенція, особистісна проблема суб'єкта, суперечливі тенденції психіки.

Резюме. В статье акцентируется внимание на исследовании взаимосвязи защитного механизма идентификации с феноменом объектных отношений в контексте личностной проблемы субъекта, которая связана с внутренней противоречивостью психики. Проанализировано влияние названных феноменов на актуализацию деструкций в поведении субъекта. **Ключевые слова:** идентификация, интроекция, эдипова зависимость, амбивалентность чувств, объектные отношения, вынужденное повторение, психологическая импотенция, личностная проблема субъекта, противоречивые тенденции психики.

Summary. The article focuses on the phenomenon of identification and how it manifests itself in personality problem of a subject. Elicited were in-depth psychological features of subject's identification with primary libido objects, as well as its liaison with object relationships. **Keywords:** identification; introjection; Edipus dependence; feeling of inferiority; object relationships; personality problem; internal contradictoriness of psychics; in-depth psychological correction.

Література

1. Идентификация как механизм общения и развития личности: методические рекомендации / под ред. В.С. Мухиной. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1988. – 31 с.
2. Кляйн М. Зависть и благодарность: исследование бессознательных источников / М. Кляйн. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 96 с.
3. Максименко С.Д. Навчання і психологічне здоров'я особистості / С.Д. Максименко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №3. – С. 4 – 7.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 340 с.
5. Налчаджян А. А. Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2003. – С. 270 – 333.
6. Нюнберг Г. Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов / Г. Нюнберг: пер. с англ. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 362 с.
7. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
8. Психоаналіз об'єктних відношень суб'єкта в контексті проблеми агресії

зафіксувалось у стосунках з батьком, на взаємину з оточуючими людьми та інтимним партнером. Це, зокрема, яскраво об'єктивовано завдяки аналізу рис. 2, де автор зобразив себе образом хмарочоса, що значно перевершує за розміром дерева, які знаходяться поруч. Обраний автором образ (хмарочос) презентує вияв інтроєктів від батька (високості, жорсткості, переваги над іншими, відсутності емоцій) у спілкуванні з оточуючими людьми (к-т 4, 5). Під образ дерев підпадає як батько так і інші люди, на яких переноситься прагнення перевершити, довести свою силу і позбутись від почуття меншовартості. Все це ускладнює налагодження суб'єктом конструктивних взаємин з іншими людьми, психологічно імпотує та омертвляє стосунки з ними.

Отже, в процесі наукового аналізу стенограми психокорекційної роботи з'ясовано роль ідентифікації у формуванні деструктивних тенденцій поведінки суб'єкта. Це надає змогу розкрити особливості взаємозв'язку ідентифікації з феноменом об'єктних відношень. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що едіпова ситуація розвитку характеризується блокуванням потреб дитини, пов'язаних з емотивно-чуттєвим єднанням з батьками. При цьому ідентифікація покликана забезпечити зв'язок суб'єкта зі значущими людьми. У процесі ідентифікації, інтроєкти є тим об'єктом (сталим, інваріантним), що презентує зв'язок з лібідиними об'єктами, адже саме через інтроєкцію «привласнені» суб'єктом риси об'єкта набувають характеру «кліше». Означена об'єктність формує суб'єктивізм особи, оскільки пов'язана з відступами від реальності. Об'єктність зумовлює неусвідомлювану потребу відтворити значущі стосунки в актуальній ситуації взаємодії суб'єкта з оточуючими людьми, перетворюючи їх у об'єктні відношення. Аналіз емпіричного матеріалу, одержаного у психокорекційному процесі АСПН, дозволяє стверджувати, що ставлення суб'єкта до інших людей може визначатися взаємозв'язком ідентифікації з об'єктами відношеннями. Інтроєкція суб'єктом рис близьких людей, через дію закону вимушеного повторення, зумовлює перенесення амбівалентності почуттів, які стосувались батьків, на оточуючих людей, на актуальну ситуацію взаємодії з ними.

Підсумовуючи вищевикладене, варто відзначити, що виявлення інтроєктів від значущих людей у процесі глибинно-психологічного дослідження пов'язано з пізнанням об'єктивного в психіці суб'єкта. Останнє здійснюється завдяки психоаналізу спонтанної та невимушеної поведінки, що дозволяє об'єктивувати її інфантильні детермінанти. Психокорекційний діалог, який спирається на усвідомлювані аспекти психіки, уможливорює таке пізнання, сприяючи дослідженню цілісної психіки суб'єкта в її свідомих та несвідомих проявах. Це відкриває можливості об'єктивування глибинно-психологічних факторів, що визначають емоційне благополуччя суб'єкта та перспективи подальших взаємин з оточенням. Об'єктні відношення мінімізують суб'єктність у актуальних стосунках, що зумовлює зниження емоційної чутливості до партнера й психологічне імпотування та омертвіння взаємин з ним. Від свідомості суб'єкта все це маскується раціоналізацією, нормативними цінностями, виправданістю поведінки та адекватністю того чи іншого ставлення до оточуючих. Залученість суб'єкта до психокорекційної роботи в

УДК 378.147.85

УПРАВЛІННЯ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*Ковальова Катерина Юрївна, аспірантка
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Сьогодні перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі зумовлює суттєве посилення ролі самостійної діяльності студентів, спрямованої на засвоєння ними змісту навчання, набуття професійної компетентності. У таких умовах на перший план виходять проблеми підвищення результативності самостійної роботи студентів, розробки дидактично обґрунтованих підходів до її проектування та організації, впровадження ефективних методів управління її виконанням.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання організації самостійної роботи у системі освіти постійно знаходяться в сфері інтересів дослідників. Протягом років навколо цієї проблеми виникали і виникають наукові суперечки, в результаті яких народжуються різноманітні погляди і формуються методологічні і методичні позиції. Незважаючи на їх досить суттєву різницю в змісті і твердженнях, ці погляди і позиції відбивають просто різні точки зору, які в цілому ряді випадків відрізняються одна від одної непринциповими якісними характеристиками. Вивчення відповідних наукових робіт і публікацій свідчить про досить детальний розгляд в психолого-педагогічних дослідженнях питань організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних університетів. Важливу роль в осмисленні нами даної проблеми відіграють дослідження А.Алексюка, П.Підкасистого, В.Козакова, Н.Тализіної, А.Петровського, В.Бураяка, Л.Коллатіної тощо. На сучасному етапі у роботах Н.Бойко, Н.Кардаш, З.Кучер, В.Луценко, М.Умрик, А.Цюприка, І.Шайдур, І.Шимко та Н.Шишкіної досліджується організація самостійної роботи студентів. І це ще неповний перелік російських та українських дослідників з питань організації самостійної роботи. Водночас у педагогічній науці недостатньо висвітлена проблема управління самостійною роботою студентів. Так, М.Парфонов розглядає керівництво самостійною роботою студентів, а Л.Журавська приділяє увагу управлінню самостійною роботою.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи організації самостійної роботи студентів та запропонувати низку вимог до організації ефективної самостійної роботи студентів – майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота – це складне педагогічне явище. Вчені визначають її як форму, метод, прийом, спосіб, умову тощо. Існує велика кількість визначень даному феномену. Але в першу чергу для нас – це активна пізнавальна діяльність студента, що здійснюється самостійно або під керівництвом викладача.

Самостійна робота студентів сприяє підвищенню результативності навчання, розвиває довільну увагу студентів, формує в них здатність міркувати, запобігає формалізму у засвоєнні знань, розвиває активність та самостійність як риси характеру.

Проте на сьогоднішній день проблема класифікації видів, типів самостійних робіт остаточно не вирішена. Не існує єдиної думки науковців щодо цього. Деякі з авторів виділяють у своїх дослідженнях види, інші – типи самостійних робіт студентів.

Найбільш відповідною до завдань вищої школи можна вважати класифікацію типів самостійних робіт П.Підкасистого [2, с.131-133]: відтворюючі самостійні роботи за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі).

При виконанні відтворюючих самостійних робіт студенти мають уважно прослухати (або розглянути), запам'ятати й відтворити певний обсяг інформації. Такі роботи дозволяють опанувати навчальний матеріал, але не сприяють розвитку творчої активності виконавців.

Реконструктивно-варіативні самостійні роботи забезпечують відтворення не тільки окремих функціональних характеристик знань, але й структури цих знань у цілому.

Під час виконання евристичних самостійних робіт пізнавальна діяльність студентів спрямована на розв'язування проблемної ситуації, яку створює педагог. При цьому в них формується вміння бачити навчальну проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план розв'язання проблеми.

І, нарешті, при виконанні дослідницьких самостійних робіт студент навчається розкривати нові сторони досліджуваних явищ, об'єктів, подій, всебічно аналізувати завдання та висловлювати власні судження. Тут виявляються усі розумові здібності студента.

Виділяють також індивідуальну, індивідуалізовану і колективну самостійні роботи [1, с.28-31].

При організації індивідуальної самостійної роботи студентам пропонують такі види завдань: фронтальні, групові, індивідуальні.

При організації індивідуалізованої самостійної роботи студентам пропонують завдання з урахуванням індивідуальних відмінностей у їхніх здібностях до навчання.

При колективній самостійній роботі завдання розподіляють по групах. При цьому посилюється фактор мотивації і підвищується інтелектуальна активність. Також забезпечується ефективність навчальної діяльності студентів шляхом посилення взаємоконтролю.

У науково-педагогічній літературі існує і така класифікація видів самостійних робіт, спрямована на набуття професійної компетентності студентів, зокрема студентів – майбутніх учителів [1, с.47-48]:

- набуття нових знань і оволодіння уміннями самостійно застосовувати знання у процесі роботи з навчальною літературою, організації спостережень, експериментів, виконання аналізу формул і графіків, роботи з роздавальним матеріалом;

- закріплення й уточнення знань під час роботи з підручником, при розв'язуванні задач, перегляді навчальних фільмів;

- формування уміння застосовувати знання на практиці у процесі розв'язування задач, креслення схем тощо;

П. 8: Нищівний екскаватор. Вам видавалось, що так само з вами вчиняє батько?

О. 8: Цей зміст я сюди і вкладав.

П. 8: Якщо порівняти малюнки (рис. 2 і рис. 3), то «своїми здобутками я буду дякувати «трактору» тобто батькові за те, що він навчив мене справлятися зі своїми емоціями». Також, що «неусвідомлювано я інтроектував цього трактора в себе, тому що інакше не досяг би цього (рис. 2). Це означає, що невидимо для самого себе я можу таким трактором виступити для інших людей». Також може бути, що тут зображені дуже локальні почуття, які відображають те, що «якщо батько був до мене таким трактором, який не «розумів» ту поляну, а нищив її, то так же і у мене виникало почуття знищення батька, тому що батько зображувався таким маленьким деревом (рис. 1). І я хотів набути такої сили, щоб так само «пройтись» по ньому, щоб він знав, які це відчуття».

О. 9: Так, були думки, щоб його знищити.

П. 9: Це класичний варіант едіпової залежності, коли не видно для самого себе я бажаю знищити батька, ставши при цьому сильним.

Науково-узагальнювальний аналіз фрагмента стенограми

Проведений аналіз фрагменту стенограми об'єктивує вияв ідентифікації суб'єкта з батьком на поведінковому рівні у формі деструктивних проявів. Аналіз засвідчує взаємозв'язок ідентифікації з феноменом об'єктних відношень, яке презентовано через блокування емоцій, зверхність, жорсткість протагоніста у стосунках з оточуючими людьми. У процесі психоаналізу комплексу тематичних малюнків з'ясовано вплив травматичних переживань протагоніста, зумовлених взаємодією з батьком, на ідентифікацію з ним. Психокорекційний діалог надав змогу з'ясувати, що стосунки О. з батьком у дитинстві були наповнені позитивними емоціями. Психологічну травму спричинило те, що батько почав реалізовувати бажання «виховати з сина справжнього чоловіка», шляхом нав'язування йому вміння блокувати власні (переважно лібідні) почуття (к-т 1, 5). Усічення можливості як вияву, так і отримання любові від батька зумовило ідентифікацію О. з ним, адже це сприяє ілюзорній інтеграції протагоніста з лібідним об'єктом, з яким було порушено стосунки. Травматичні переживання протагоніста, актуалізовані ситуацією взаємодії з батьком, об'єктивовано завдяки психоаналізу рис. 3., на якому зображено екскаватор, що символізує батька – він нищить (мертвляє) дерева, в які втілює себе протагоніст (к-т 8). Ідентифікація з батьком відбулась через інтроекцію рис, які не сприймалися (відчувувалися) О., а саме – блокування лібідних почуттів, жорсткість, зверхність, агресивність (к-т 1, 2, 3). Інтроекція цих рис відповідає генеральному механізмові захисної системи «від слабкості до сили» та спрямована на «самопсихотерапію» від травматичних почуттів, зумовлених взаємодією з батьком.

Блокування емоційної сфери спричинює формування тенденції до психологічної смерті та до психологічної імпотенції. Указані тенденції екстраполюються на стосунки з оточенням: суб'єкт не в змозі виражати емоції, йому складно відчувати психологічний стан іншої людини. Психоаналіз малюнків О. дозволив виявити перенесення об'єктного ставлення, що

повторення.

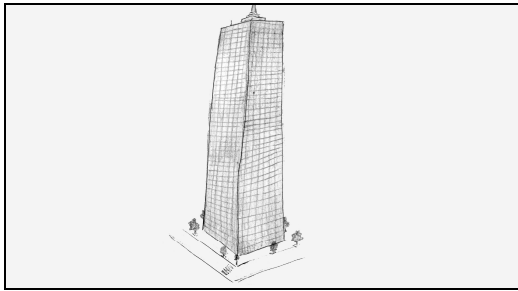


Рис. 2 Як мене бачать люди

П. 5: На рисунку зображені наслідки блокування емоцій в дитинстві: «з людьми я вмію так блокувати емоції, тоді я захищений і потужний чоловік (багатоповерхівка – це фалічний символ)».

О. 5: Так, тут зображено стриманість і відповідність тим рисам, які батько хотів виховати в мені.

П. 6: Цей малюнок показує, що ви досягли батьківського «ідеалу», якого він ліпив з вас. Логіка несвідомого: «я, бажаючи любові лібідного об'єкта, з яким не було порозуміння, хочу бути в унісон з його вимогами, досягти чогось, щоб він зрозумів (як докір йому), що всі його дорікання були невиправдані, що я і є такий, якого він з мене хотів зробити. Я йому своїм життям доводжу, що він дарма витрачав час, караючи мене, бо я і є такий, і ще трохи більше, ніж він на те очікував».

О. 6: Я погоджуюсь із цими словами, це є мені близьким.

П. 7: Якщо батько проявляв таку злу емотивну силу, то «я його в тій силі перевершу у багато разів». Так під впливом батьків формується жорсткість, емоційна імпотенція.

О. 7: Так, у мене навіть були такі думки, що я його перевершу і доведу йому, що я сильніший.

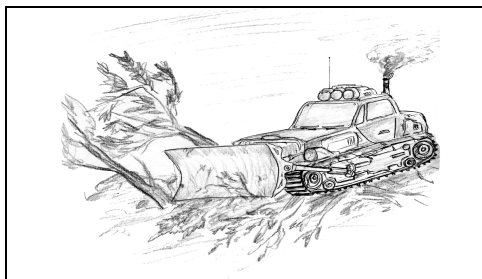


Рис. 3 Людина, яку я відчужую

– формування умінь і навичок практичного характеру у процесі розв'язування задач, виконання лабораторних робіт практичного характеру;

– формування творчих умінь і навичок при проведенні експериментів з елементами дослідження, виконанні завдань із технічного моделювання і конструювання, розв'язуванні задач, що вимагають комплексного застосування знань;

– набуття як предметно-професійного, так і соціального досвіду, в тому числі прийняття оптимальних рішень, розвиток професійного, теоретичного і практичного мислення, тобто формування ключових компетентностей студентів.

Залежно від місця проведення виділяють два види самостійної роботи студентів [1, с.54]:

– аудиторна самостійна робота (здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на лекціях, семінарських і практичних заняттях);

– позааудиторна самостійна робота студентів (підготовка до занять, написання рефератів, виконання курсових і дипломних робіт тощо).

За обов'язковістю виконання студентом завдань виділяють три групи самостійних робіт у формах навчання [1, с.55]:

– обов'язкова – передбачена навчальними дисциплінами і робочими програмами (це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових, дипломних і магістерських робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час навчальної, виробничої і переддипломної практик);

– бажана – наукова й дослідницька робота студентів у вищому навчальному закладі передбачає самостійне проведення досліджень, збирання й аналіз наукової інформації; до цієї ж категорії належать аудиторні заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

– добровільна – робота в позааудиторний час (участь у внутрікафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських і всеукраїнських олімпіадах, вікторинах, конкурсах тощо).

За видами діяльності самостійну роботу студентів поділяють на навчально-пізнавальну (через мислення, синтез, аналіз тощо) і професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти в умовах виробництва).

У своїх дослідженнях науковці [4] також розглядають:

– репродуктивні самостійні роботи студентів (опрацювання лекційного матеріалу, вивчення нового матеріалу за вказаним джерелом інформації, використання теоретичного матеріалу для розв'язання задач за алгоритмом тощо);

– частково-творчі самостійні роботи (вивчення або використання матеріалу за поданими питаннями, підготовка до практичної або лабораторної роботи, розв'язання задач тощо);

– творчі самостійні роботи (ознайомлення з додатковою інформацією з теми лекції, підготовка доповіді, наукових повідомлень, рефератів, переклад спеціальної літератури, розв'язання задач нестандартними методами,

виконання курсових, дипломних і магістерських робіт тощо).

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір особливої уваги набуває проблема професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, особистість якого має бути неповторною, диференційованою і творчою; вчителя, який був би здатним здійснювати освітню діяльність на високому професійному рівні, гідно конкурувати на сучасному ринку праці та послуг.

Вирішення цієї проблеми навряд чи можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, що вміє побачити та сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, знайти оптимальний результат і довести правильність свого вибору.

Рекформа вищої освіти, що відбувається сьогодні, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому плані варто визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, вона має стати його основою [3, с.4].

Важливість серйозної самостійної роботи над кожною дисципліною не викликає сумнівів. Однак повинні бути створені умови, які забезпечують її ефективність.

Для цього сформулюємо та розширимо низку вимог щодо організації ефективної самостійної роботи, запропоновану дослідником А.Філіпенко [7, с.142-143]:

1. Організація самостійної роботи у всіх ланках навчального процесу, в тому числі й на етапі засвоєння нового матеріалу.
2. Вмотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє).
3. Чітка постановка пізнавальних задач.
4. Алгоритм, метод виконання роботи, усвідомлення студентом способів її виконання.
5. Комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи.
6. Поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи.
7. Забезпечення накопичення студентами фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання.
8. Формування активної позиції студентів, студенти – безпосередні учасники процесу пізнання.
9. Спрямованість завдань для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем.
10. Навчання студентів бачити і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, вибірково використовуючи для цього наявні знання, уміння і навички, перевіряти здобуті результати.
11. Активізувати розумову діяльність студентів треба, надаючи їм роботу, що вимагає посиленого розумового напруження.
12. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи.
13. Визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановчі, тематичні, проблемні).
14. Визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів.
15. Забезпечення контролю за якістю виконання (вимоги, консультації).

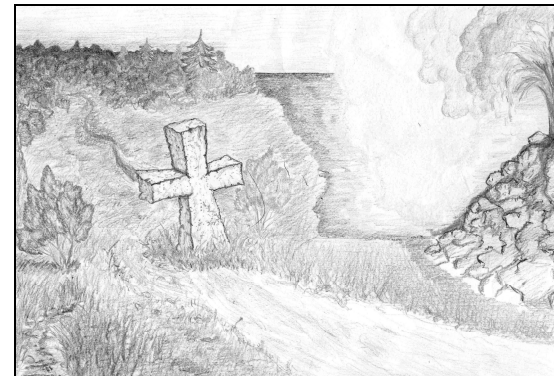


Рис. 1 Сприйняття минулого, яке вже не можна виправити

П.: Скажіть, в якому образі виражається минуле, що не можна виправити?

О.: Минуле – це хрест. Це, мабуть, якісь почуття, пов'язані з батьками. Але які саме, мені складно сказати.

П. 1: Чи можна сказати, що це якісь позитивні почуття, що потім принесли смуток?

О. 1: Мабуть так. Батько почав уникати вираження почуттів до мене і мені забороняв проявляти почуття щодо нього.

П. 1: Вам було складно це робити, оскільки ви прагнули його любові, і в результаті таких його дій були змушені приховувати свої почуття десь глибоко всередині?

О. 1: Так. Я змушений був відповідати саме таким його очікуванням, хоча насправді я не такий.

П. 2: Чи інтроектували ви, ідентифікуючись із батьком, такі риси вулкана, який зображено на правій частині малюнку? Ви можете їх не проявляти, тому що «приглушуєте» (поставили хрест), але це було у вас до батька. Проте вам доводилось його «глушити» в собі.

О. 2: Так, доводилось сильно стримуватись, але я завжди намагався говорити всупереч йому. Я перестав коритись батькові, а почав шукати засоби, щоб гідно йому відповідати. Це вимагало значної винахідливості, оскільки відповідати на пряму я дуже боявся.

П. 3: Батько був «високий» за рахунок викидів агресії (див. вулкан на рис. 1)?

О. 3: Так, вагомий і страшний.

П. 4: Чи не помічаєте ви щось подібне із дружиною – бажання суперечити і певну агресивність щодо неї?

О. 4: Зараз в меншій мірі, а раніше так було часто.

П. 4: Ми бачимо об'єктне відношення, яке переноситься у інтимні стосунки. Це може зумовлювати відчуття, що стосунки вичерпались і т. п., адже автоматично ставиться хрест на власних почуттях – феномен вимушеного

в значній мірі обумовлена досвідом його ранніх стосунків з батьками, а особливо з матір'ю (доедіпів та едіпів періоди). Науковцями постулюється важлива роль амбівалентності почуттів суб'єкта до первинного лібідного об'єкта: ставлення до любимої та ненависної, хорошої та поганої грудей є першим об'єктним відношенням дитини, в якому вагому роль відіграють процеси інтроекції та проєкції. Об'єктні відношення фіксуються в ранньому дитинстві суб'єкта під впливом стосунків з первинними лібідними об'єктами [2]. Вагому роль у фіксації об'єктних відношень відіграють емоції та переживання, які визначають досвід дитячих взаємин зі значущими людьми. Згідно з новітніми дослідженнями Т. С. Яценко, «об'єктні відношення – це залежність від типових стосунків, що склалися у первинній лібідній ситуації» [8, с. 378]. У дорослому віці суб'єкт «приречений» на перенесення означених емоційних стосунків на актуальну ситуацію взаємодії з оточенням, що пов'язано з феноменом вимушеного повторення.

В межах психодинамічної теорії доведено, що визначну роль у породженні драматичних повторів певних ситуацій відіграє едіпова ситуація. При цьому розглянуті і наслідки едіпової ситуації, серед яких формування почуття неповноцінності у дитини; розвинутої системи умовних цінностей; амбівалентних почуттів до батьків і до самої себе; внутрішнє “злиття” з окремими психологічними рисами батьків, що обумовлює фатальну доленосність не лише поведінкових патернів, а й внутрішніх відчуттів суб'єкта у актуальній ситуації взаємодії, яка є віддаленою від первинної лібідної ситуації [8].

Дослідження у ракурсі психодинамічної теорії засвідчує, що вимушене повторення зумовлює неусвідомлюване суб'єктом відтворення (моделювання) ситуацій, що мали для нього травмуючий характер. За таких обставин «відбувається суб'єктивне переструктурування реальності з метою «оживлення», реалізації минулих стосунків, які уже не мають підстав для існування» [10, с. 378]. Вагому роль у відтворенні об'єктних відношень відіграє ідентифікація суб'єкта з первинними лібідними об'єктами. Розгляньмо роль ідентифікації особи зі значущими людьми у контексті перенесення об'єктних відношень на стосунки з оточуючими людьми. Це сприятиме виявленню впливу ідентифікації на формування деструкцій поведінки суб'єкта, які ускладнюють взаємодію із оточенням на партнерських засадах. Для розкриття окресленої проблеми звернемось до наукового аналізу емпіричного матеріалу – фрагменту стенограми психокорекційної роботи із застосуванням комплексу тематичних малюнків з протагоністом О., студентом п'ятого курсу, психологічного факультету.

Фрагмент стенограми психоаналізу комплексу тематичних малюнків протагоніста О.

Урізноманітнення видів і форм контролю (колоквиум, контрольні роботи, тести тощо).

16. Створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів.

17. Грамотне управління самостійною роботою студентів і надання їм своєчасної допомоги для усунення недоліків.

Вважаємо, що основою організації ефективної самостійної роботи студентів є управління. Бо саме система управління самостійною роботою студентів охоплює усвідомлення мети, організацію (створення умов, особливо інформаційно-методичне забезпечення), чітке планування, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапним і кінцевим результатами, оперативну фіксацію й усвідомлення як викладачем, так і студентом оцінки результатів і внесення відповідних коректив в організацію самостійної роботи.

Зауважимо, що від початкового безпосереднього керівництва з боку викладача через керівництво опосередковане студент переходить до самоуправління власною діяльністю. При цьому самостійна робота перестає бути формальною ланкою, а усвідомлюється студентами як суттєво необхідний елемент свого розвитку.

Хочеться відзначити, що організація самостійної роботи студентів на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності (під час вивчення нового матеріалу на лекції, застосування вивченого до розв'язування прикладів на практичному занятті, виконання індивідуального домашнього завдання тощо) сприяє підвищенню результативності навчання, розвиває довільну увагу студентів, формує в них здатність міркувати, запобігає формалізму у засвоєнні знань, розвиває активність та самостійність як риси характеру.

При цьому дослідники виділяють, що ефективність самостійної роботи студентів зумовлюється також [4]: сформованістю пізнавальних мотивів; адаптивними можливостями студентів до індивідуального самостійного розвитку в умовах процесу навчання у ВНЗ; якісною та доступною науково обґрунтованою інформаційно-методичною базою; чітким налагодженим контролем за її виконанням.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, відзначимо, що Болонський процес – це перехід на методи активного навчання, мета якого – якість. Саме тому процес організації самостійної роботи студентів займає чільне місце в сучасній вищій освіті й потребує уваги.

Таким чином, основною проблемою вищої школи є створення таких оптимальних умов навчання, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи, адже вони в майбутньому навчатимуть підрастаюче покоління, від якого залежатиме рівень розвитку нашої держави.

При цьому вирішальна роль для розв'язання даної проблеми належить викладацьким кадрам, бо сучасний рівень вимог до організації навчального процесу у ВНЗ потребує насамперед педагогічної майстерності від викладачів. Саме викладач має сформувати в студентському колективі творче і свідоме відношення до навчальної дисципліни і до спеціальності в цілому.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у побудові і реалізації моделі управління самостійною роботою студентів.

Резюме. У статті розглядаються теоретичні основи організації самостійної роботи студентів та управління як основа організації ефективної самостійної роботи. Визначається низка проблем, пов'язаних із класифікацією видів самостійної роботи та їх організацією, а також вимогами до організації ефективної самостійної роботи. **Ключові слова:** самостійність, самостійна робота студентів, самостійна навчальна діяльність, управління самостійною роботою.

Резюме. В статье рассматриваются теоретические основы организации самостоятельной работы студентов и управление как основа организации эффективной самостоятельной работы. Выделяется ряд проблем, касающихся классификации видов самостоятельной работы и их организации, а также требований к организации эффективной самостоятельной работы. **Ключевые слова:** самостоятельность, самостоятельная работа студентов, самостоятельная учебная деятельность, управление самостоятельной работой.

Summary. Theoretical bases of organization of independent work of students and management as basis of organization of effective independent work are examined in the article. Number of problems, kinds of independent work concerning to classification and their organization, and also requirements to organization of effective independent work. **Keywords:** independence, students independent work, independent educational activity, management of independent work.

Література

1. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : [навч. посібник] / О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Н.І.Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
3. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 3-5.
4. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004р. / Г.В.Стадник та ін. (ред.). – Х. : ХНАМГ, 2004. – 243 с.
5. Стратегія розвитку освіти в Україні : проблеми і перспективи / О.Коловіцова, Ю.Луковенко, В.Нікітін та ін. // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 100-141.
6. Тимошенко З. Болонський процес : сутність, витоки та етапи розвитку / З.Тимошенко // Економ. часопис. – 2004. – №7/8. – С. 46-48.
7. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень : Конспект лекцій : Посібник для студентів. – К. : Академвидав, 2004. – 208 с.

Подано до редакції 24.03.2010

труднощі, що об'єктивуються у взаємодії з оточуючими людьми.

Попри велику кількість досліджень, на сьогоднішній день у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі відсутній єдиний погляд на проблему ідентифікації, яка знайшла своє розв'язання в багатьох напрямках зарубіжної психології: психоаналізі (М.Кляйн [2], Г.Нюнберг [6], Ш.Ференці [13], А.Фрейд [14], З.Фрейд [15]), гуманістичній психології (А.Маслоу [4], Е.Фромм [16]), та ін.; а також в роботах російських та українських науковців, а саме: С.Д.Максименка [3], В.С.Мухіної [1], А.А.Налчаджяна [5], Л.Ф.Обухової [7], Н.І.Сарджвеладзе [11], В.С.Собкіна [12], Т.Шибутані [17], Т.С.Яценко [18] та ін.

У межах діяльнісного підходу дослідники розглядали процеси ототожнення дитини зі значущими дорослими переважно в контексті свідомої сфери психіки, нівелюючи глибинні детермінанти феномену психічного, які розвивались у психоаналізі. Психоаналітичні пошуки, які вибудовувались з орієнтацією на невротичну симптоматику людей, не змогли повною мірою розкрити закономірності психіки, пізнання яких є актуальним для психологів-практиків на теперішній час.

Заявлена тема статті потребує розкриття особливостей взаємозв'язку механізму ідентифікації із феноменом об'єктних відношень. Ми спираємось на визначення об'єктних відношень, подане Т.С.Яценко, засновницею психодинамічного підходу до вивчення психіки, згідно з яким психіка розглядається цілісно в її свідомих та несвідомих виявах [19]. Відповідно до твердження дослідниці, об'єктне відношення – це інтегрований відступ від реальності, який задається феноменом вимушеного повторення. При цьому суб'єкт моделює ситуацію, яка б виправдовувала актуальні стосунки у спілкування. «Відбувається суб'єктивне переструктурування реальності з метою „оживлення”, реалізації минулих стосунків, які уже не мають підстав для існування» [8, с. 379].

Аналіз літератури щодо висвітлення генезису взаємозв'язку феноменів ідентифікації та об'єктних відношень показав, що основи даної проблеми сформульовані З.Фрейдом, адже в його працях певною мірою розглядалось як на особливості взаємодії з оточуючими впливає досвід спілкування з первинними об'єктами лібідо. Центральна увага в даному контексті приділялась дослідником механізму ідентифікації, під яким він розумів «психологічний процес, за допомогою якого суб'єкт привласнює собі якості іншої людини та перетворює себе – в цілому чи частково – за його зразком» [15, с. 453].

В процесі розвитку теорії та практики психоаналізу серед психоаналітиків почав збільшуватись інтерес по відношенню до вивчення об'єктних відношень. Якщо З.Фрейд акцентував увагу на об'єкті як джерелі сексуального задоволення людини, то його послідовники акцентували свій дослідницький інтерес в площину вивчення того, як в процесі розвитку дитини формуються відношення, що здійснюють вплив не тільки на сприйняття дитиною зовнішніх об'єктів, але і на організацію її життєдіяльності в залежності від цих об'єктів.

Таким чином психоаналітики (М.Кляйн [2], З.Фрейд [15] та ін.) наголошують, що вся різноманітність ставлення суб'єкта до оточуючих людей

article. The forms of “outer differentiation” and “inner differentiation” are characterized. **Keywords:** differentiation in the process of education, outer differentiation, inner differentiation, individualization, Waldorfpedagogic, Waldorfschool.

Література

1. Краних Э.М. Антропологические основы вальдорфской педагогики / Эрнст Михаэль Краних. – Киев : «Генеза», 2008. – 277с.
2. Удод О.А. З любов'ю та повагою до дитинства. / О.А.Удод. // Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини : [Збірка статей]. – К.: Вид-во «НАІРІ», 2009. – с.67-79.
3. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. / Рудольф Штайнер. - [пер с нем.]. - М. : Парсифаль, 2005. - с.155-157.
4. Carlgren F. Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners / Frans Carlgren. – Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 1990.- 263 S.
5. Loebell P. Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik / Peter Loebell. – Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2004. – 221 S.
6. Richter T. Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. / Hrsg. von Tobias Richter. - Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2003.– 600 S.

Подано до редакції 24.04.2010

УДК 159.964

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФЕНОМЕНІВ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОШЕНЬ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТА

*Раджабова Сабина Шаидовна
старший науковий співробітник
Центру глибинної психології
при РВНЗ КГУ м. Ялта НАПН України*

Актуальність проблеми пізнання особливостей механізму ідентифікації зумовлена недостатньою представленістю його аналізу в контексті цілісної психіки суб'єкта в єдності свідомої та несвідомої сфер. Поза увагою дослідників залишається глибинно-психологічний ракурс розуміння взаємозв'язку ідентифікації з особистісною проблемою суб'єкта, яка в першу чергу пов'язана з внутрішньою суперечливістю психіки. Як засвідчують дослідження академіка АПН України, професора Т. С. Яценко, особистісна проблема суб'єкта детермінується наслідками едіпової залежності та пов'язана із базовими суперечностями: «до життя» і «до психологічної смерті», «до людей» і «від людей», «до сили» і «до слабкості» [18; 19]. В едіповій ситуації розвитку пріоритетності набуває процес ідентифікації, який впливає на формування дисфункцій психіки, що проявляються у феномені хибного кола. Психокорекційна практика засвідчує, що особистісна проблема усвідомлюється суб'єктом викривлено, фрагментарно. У свідомість суб'єкта потрапляють переважно наслідки дії особистісної проблеми – це певні

НАСТУПНІСТЬ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

В. Кожевников

Постановка проблеми. Виходячи з системного аналізу теорії і практики наступності профільної школи і вищого навчального закладу, можна стверджувати про вагому роль останнього, який виступає замовником на майбутніх студентів. Тому теоретико-концептуальне усвідомлення основних напрямків розвитку неперервної освіти України є доцільним та актуальним, визначає перспективи профільного навчання. Сьогодні у дослідженні проблем неперервної освіти виділяється міждисциплінарний підхід, коли різні питання культурного освітньо-виховного середовища профільної школи і вищого навчального закладу обговорюються не тільки педагогами, а й економістами, соціологами, психологами, управлінцями. У такому контексті багатоаспектна трактовка та сутність соціально-економічних, психологічних, дидактичних, організаційно-управлінських передумов наступності профільної школи і вищого навчального закладу у розвитку неперервної освіти повинна сприяти визначенню основоположних чинників у розробленні концептуально-прогностичної моделі розвитку наступності цих навчальних закладів, більш об'єктивному вибору підходів до її подальшого удосконалення. Тому важливо розглянути проблему цілей і завдань середньої і вищої освіти України, принципи і підходи до реформування змісту, форм і методів навчання, виділити організаційні, дидактичні, методологічні інновації, охарактеризувати технологічні підходи до їхньої реалізації.

Метою статті є розгляд теоретичних основ розвитку наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Основна частина. Вважаємо, що у розгляді теоретичних основ слід виділити соціально-економічний, психолого-педагогічний, дидактичний, організаційно-управлінський аспекти.

Соціально-економічний аспект. Політика взаємного економічного зближення з європейськими країнами вже стала реальною в Україні, а тому висуває нові завдання у підготовці високо освітньої професійної еліти нового покоління фахівців, що є вільними, здібними творчо мислити та активними у різних галузях економіки, здатними увібрати в себе кращі надбання науки і професійного досвіду, спираючись на здобутки світових наукових досліджень. Таку можливість перед молодими поколіннями України відкриває Болонська конвенція. „Історія та суть Болонського процесу не тільки не суперечить національним інтересам України, її безпеці і самобутності, а може збагатити систему її освіти і культури в цілому“ [1, с.15].

Соціальні дослідження показують, що система освіти стає одним з ключових соціальних інститутів, які формують еліту суспільства, бо саме представники інтелектуальної еліти володіють творчим, логіко-понятійним мисленням, а головне, креативністю як свідомості, так і діяльності, що є необхідними умовами здійснення науково-дослідницької діяльності. Інтелектуальна еліта забезпечує інтелектуальний розвиток соціуму, бо саме вона бере активну участь „в створенні нових етико-поведінкових моделей,

наукових поглядів, філософських систем та ін. Даний критерій допомагає відрізнити представників інтелектуальної еліти як від тих, що не роблять істотного внеску в оформлення духовно-культурного образу своєї або подальшої епохи, так і від інтелігенції, тобто від досить широкого шару рядових працівників розумової праці“ [2, с.34].

Виконання своїх функцій інтелектуальною елітою потребує таких змін у вітчизняній системі освіти, які б з одного боку стимулювали високий ступінь інтересу до навчання, праці в інших країнах, а з другого боку сприяли й складали бажання працювати в своїй країні. Тому зміни необхідно спрямовувати на формування і збереження інтелектуальної еліти українського суспільства. Вони потребують нових управлінських дій на випередження, на прогнозування та аналіз суперечностей, стосуються перш за все стратегії розвитку освіти у забезпеченні закладам освіти умов для переходу з одного стану у кращий.

Освіта і наука вже стали головними чинниками трансформації суспільства, досягнення ними високого рівня економічного розвитку й соціальних стандартів. У зв'язку з цим, в науковій літературі та практичній роботі обговорюються завдання освіти в Україні. За нашим аналізом основні з них зводяться до таких:

- актуалізація змісту освіти, орієнтація на міжнародний рівень якості, поглиблення фундаментальності навчального процесу, забезпечення високої якості підготовки випускників шкіл і спеціалістів, розвиток творчих та інтелектуальних здібностей суб'єктів навчання, формування широкого культурного світогляду, індивідуального розвитку особистості;

- утвердження особистісно-орієнтованої педагогічної системи, яка спрямована на відображення людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного світу. Відомо, що серйозні недоліки в системі освіти. Які сформовано ще в школі, завжди спостерігаються й у вищих навчальних закладах;

- нові завдання освіти в новому столітті вимагають застосування інноваційних педагогічних технологій, пов'язаних з високою комунікативною культурою, тому необхідно більш активно переймати те, що добре зарекомендувало себе в світовій освіті. Саме зарубіжний досвід свідчить, що освітня реформа є одним з вагомих пріоритетів державної політики у суспільствах з передовою економікою;

- необхідність створення в Україні нової моделі освіти, що враховує прискорений рух до суспільства знань та особливості власного державно-політичного та соціокультурного розвитку, визначаються у суспільстві всіми, тому реформування освіти має створити умови для орієнтації на розвиток творчої особистості спроможної набувати нові знання; інтеграційні процеси вимагають від закладів освіти формувати у майбутніх спеціалістів уміння співпрацювати з людьми з різною ціннісною мотивацією, освоювати новітні професії, адекватні до вимог європейського ринку праці. Тому ринок освітніх послуг України повинен стимулювати про європейські зміни в освітній сфері, у системі вищої освіти та якісно новий рівень відтворення освітньо-інтелектуального потенціалу суспільства;

навчального процесу з урахуванням можливостей, інтересів, нахилів і потреб кожної дитини за допомогою методичних, педагогічних і дидактичних заходів, що створює оптимальні умови щодо реалізації індивідуальних можливостей кожного учня.

Для нашого подальшого дослідження особливий інтерес має вивчення технології організації диференційованого навчання старших учнів сучасних вальдорфських шкіл Німеччини з метою її впровадження на старшому ступені у навчально-виховний процес українських вальдорфських шкіл. Саме на старшому ступені велика увага приділяється диференціації: науково-пропедевтичній професійній підготовці, професійно-орієнтованому навчанню, профільному навчанню, закріпленню вмінь самостійної дослідницької роботи та індивідуалізації навчання.

Резюме. У статті викладено результати дослідження проблеми диференційованого навчання сучасних вальдорфських шкіл Німеччини. Розглянуто, проаналізовано й визначено особливості організації диференційованого навчання у сучасних вальдорфських школах Німеччини. Концепція диференційованого навчання вальдорфських шкіл визначаються принципом багатообразної інтеграції учнів всього класу з максимальним урахуванням індивідуального шляху кожного учня відповідно до його інтересів, нахилів, здібностей, потреб у навчанні. Розкрито сутність поняття «диференційоване навчання» у вальдорфських школах, висвітлено форми зовнішньої та внутрішньої диференціації. **Ключові слова:** диференційоване навчання, зовнішня диференціація, внутрішня диференціація, індивідуалізація навчання, вальдорфська педагогіка, вальдорфські школи.

Резюме. В статье отображены результаты исследования проблемы дифференцированного обучения современных вальдорфских школ Германии. Рассмотрены, проанализированы и определены особенности организации дифференцированного обучения в современных вальдорфских школах Германии. Концепция дифференцированного обучения вальдорфских школ определяются не принципом многообразной интеграции учеников всего класса с максимальным учетом индивидуального пути обучения каждого ученика с учетом его интересов, наклонностей, способностей. Раскрыта сущность понятия «дифференцированное обучение» в вальдорфских школах, представлены формы внешней и внутренней дифференциации. **Ключевые слова:** дифференцированное обучение, внешняя дифференциация, внутренняя дифференциация, индивидуализация обучения, вальдорфская педагогика, вальдорфские школы.

Summary. In the article the author has analyzed the problem of differentiation in modern German Waldorfschools. The features of the organization of the differentiation in the process of education are in modern German Waldorfschools are singled out. The peculiarities of the concept of the differentiation in the process of education are not based on the principle of selection the pupils under the order of state, they are based on the principle of integration all the pupils to the process of education taking into account the individual way of learning of each pupil according to his individual interests, abilities, inclinations. The essence of the notion “differentiation” in the process of education in Waldorfschools is illuminated in the

інтереси, нахили, здібності і нездібності кожного окремого учня в рамках зображеного навчального матеріалу, для того, щоб в рамках нахилів, інтересів і здібностей учня будувати подальший навчальний процес застосовуючи такі засоби організації внутрішньої диференціації, як ступінь складності вимог, форму навчальних пропозицій, індивідуальну допомогу та підтримку.

Не зважаючи на те, що вальдорфські педагоги уникають поділу дітей за ступенем розумового розвитку на слабких і сильних, вони все ж таки визнають, що деякі діти більш обдаровані в тому чи іншому предметі і в результаті перевершують інших учнів свого класу у вивченні певних дисциплін. Цю проблему вчителі вирішують за допомогою використання диференційованих вправ за ступенем складності в рамках однакової теми для більш обдарованих учнів, що засвоюють матеріал набагато швидше ніж інші. Для дітей, які мають слабкі здібності чи певні обмеження у фізичному або розумовому розвитку розроблена й організована велика кількість допоміжних заходів і додаткових завдань. Вальдорфські педагоги вважають, що саме відсутність або порушення мотивації, а не відсутність обдарованості є проблемою незначних успіхів учнів у навчанні. Така організація внутрішньої диференціації призводить до її крайньої форми індивідуалізації, що виявляється в індивідуальному підході вчителя до навчання кожного учня [5, с.196].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Здійснений нами аналіз сутності організації диференційованого навчання у сучасних вальдорфських школах Німеччини, дозволяє визначити її особливості:

- концепція диференційованого навчання в вальдорфських школах здійснюється відповідно до стану здоров'я, інтересів, нахилів і потреб кожного учня у навчанні через багатообразну інтеграцію учнів всього класу з максимальним урахуванням індивідуального навчального шляху кожного учня;

- зовнішня міжшкільна диференціація на рівні видових відмінностей простежується у вальдорфських школах з лікувально-педагогічним, навчально-виховним і виховним напрямками вальдорфської педагогіки, які зберігають свою загальну родову ідентичність; зовнішня внутрішкільна диференціація у вигляді профільного навчання здійснюється лише на старшому ступені, на початковому і середньому ступені навчання зовнішньої диференціації у вигляді профільної не існує; курсова система - специфічна предметна диференціація і вибіркова диференціація з обов'язкових і додаткових предметів здійснюється на середньому та старшому ступені навчання; деякі вальдорфські школи взагалі не мають форм зовнішньої диференціації;

- внутрішня диференціація є невід'ємною частиною організації навчально-виховного процесу в гетерогенному за своїм складом класі на кожному уроці на всіх ступенях навчання у вальдорфських школах, а також всередині гомогенних класів чи рівневих курсів за здібностями (тобто проявляється у всіх формах зовнішньої диференціації), яка спрямована на оптимальну індивідуальну підтримку вчителем кожної дитини, її індивідуальний розвиток і призводить до кінцевої мети - індивідуалізації

- вагома увага до неперервної освіти як змістовної структури освітньої системи, яка охоплює все життя людини, всі форми і типи освіти, які здобувають після завершення традиційної освіти, як процесу зростання освітнього потенціалу особистості протягом усього життя;

- адаптація української національної економіки до нових умов господарювання, нових економічних відносин, виходу країни на передові рубіжі прогресу людської цивілізації залежить від того, наскільки швидко та успішно державна і недержавна система вищої професійної освіти зможе підготувати фахівців нової формації. Пошук шляхів підвищення якості професійної підготовки є головною умовою щодо забезпечення потреб України у висококваліфікованих фахівцях;

- вища професійна освіта сьогодні повинна стати не просто засобом підготовки фахівців, а й обов'язковим етапом розвитку особистості для все більшої кількості людей в українському суспільстві. Саме перехід до моделі випереджальної освіти, в якій цінностями виступають самостійність, професіоналізм, мобільність, підприємництво, комунікативність повинен підвищити якість професійної підготовки фахівців. Тому одним з головних завдань стає удосконалення зв'язків наступності між профільними школами і вищими навчальними закладами відповідної спрямованості;

- перехід до неперервної освіти забезпечить підготовку кадрів не тільки для науки, а й для практичної діяльності в умовах ринкової економіки. Сьогодні шкільну допрофесійну та початкову професійну підготовку необхідно розглядати як важливий підготовчий етап у професійній підготовці фахівців. Головною стає науково обгрунтована та практично підтверджена умова наступності професійної освіти у переході від профільної школи на рівень вищого навчального закладу; вища освіта у сучасних вимогах потребує особливої уваги, тому що розвиток середньої освіти автоматично не веде до підвищення ефективності суспільного виробництва. Тільки на рівні вищої освіти формується цілісне світосприйняття людини, вона формує майбутню наукову еліту.

Таким чином, сьогодні особливого значення набуває розвиток середньої профільної школи та науки вищої школи, але все ж таки вищі навчальні заклади України і особливо університети повинні вибирати пріоритетні цілі, бо саме вони роблять освіту умовою розвитку людського потенціалу, а не людського ресурсу [3, с.22-23].

Психолого-педагогічний аспект. Аналіз психологічних особливостей навчального процесу вищої школи показав, що вони понад усе пов'язані та зорієнтовані на учнівську молоддь. Питання про те, наскільки ефективно може вчитися вчорашній старшокласник, а сьогоднішній студент є питанням про можливості розвитку вищих психологічних функцій. Дослідження Б.Ананьєва, О.Леонтьєва довели, що розвиток вищих психологічних функцій відбувається і після завершення морфологічного дозрівання. Тому розвиток активно продовжується, понад усе, в процесі цілеспрямованої професійної, пізнавальної і суспільної діяльності. Оптимально організований (з погляду врахування вікових особливостей суб'єкта) навчальний процес сприяє розвитку психологічних функцій старшокласників, а згодом студентів, їх навчально-

пізнавальних можливостей, а в цілому – ефективному розвитку особистісних особливостей відповідно до мети сучасного педагога. Необхідно формувати у навчально-пізнавальній діяльності та самостійній роботі механізми наступності психологічних функцій, якостей особистості старшокласника і студента.

Зарубіжний дослідник А.Косаковський розглядає особистість як єдність психічних властивостей, що складають її індивідуальність, тому що без урахування індивідуальних особливостей не можна створити оптимальні умови для розвитку особистості у навчальному процесі. Розвиток особистості, індивідуальності старшокласника, згодом студента й формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності сьогодні стає одним із головних завдань системи особистісно орієнтованого навчання, яка вже активно запроваджується і у профільній школі.

У процесі навчання старшокласника, студента його оцінки привабливості (або непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, змісту, умов її здійснення повинні бути адекватними образу майбутньої професії. Тому особистість студента орієнтують на краще засвоєння майбутньої професії. Саме спрямованість у структурі особистості впливає на її структурні утворення: здібності; психічні процеси; темперамент; а також на внутрішню перебудову потреб, мотивів, норм поведінки; свідоме засвоєння вимог до майбутньої діяльності; на такі особистісні характеристики як ретельність, наполегливість, захопленість, добросовісність. Тому професійна спрямованість є активним компонентом розвитку і перебудови особистості студента.

В.Небиліцин, К.Платонов, С.Смирнов та інші психологи виділяють такі умови успішної професійної діяльності: вміння виконувати професійну діяльність або конкретну дію, які у нових умовах формуються на підставі раніше отриманих знань і навичок, тобто мають спадкоємний характер; як результат змінюється особистість майбутнього фахівця. Але, підкреслимо, що активний розвиток особистості відбувається у такій діяльності, яка наповнена творчістю, викликає інтерес та емоційний підйом. Таким чином, студент стає активним суб'єктом власного розвитку, якщо він був таким же активним старшокласником у профільній школі.

Проблема формування і розвитку професійно-важливих якостей потребує розроблення таких моделей навчання, які давали б змогу забезпечити практичну допрофесійну, початкову професійну підготовку у профільній школі та професійну підготовку у вищому навчальному закладі і при цьому значно скоротили період навчальної та соціальної адаптації старшокласника як майбутнього студента. Вважаємо, що цей неперервний динамічний процес повинен починатися з моменту вибору профілю навчання та підтримуватися у якомога повнішій відповідності можливостей суб'єкта (старшокласника, студента) вимогам обраної професійної діяльності. Саме сформованість професійно-важливих якостей, що пов'язані із розвитком спеціальних здібностей студента стає умовою підвищення якості його професійної підготовки.

А.Г. Ковальов стверджує, що в процесі діяльності особистості (підкреслимо, старшокласника, студента) утворюються складні підструктури, такі як темперамент (система природних властивостей), спрямованість

дисциплін методом «епох», коли учитель відповідно до результатів засвоєння учнями навчального матеріалу з того чи іншого предмету самостійно вирішує і встановлює кількість годин на викладання та опрацювання матеріалу тієї чи іншої «епохи», а також послідовність навчальних епох упродовж навчального року;

- диференційованого підходу вчителя до учнів з урахуванням типу їх темпераменту, за допомогою різних форм і методів навчання у такий спосіб щоб для сангвініків навчання було живим і різноманітним, меланхоліки приймали жваву участь і відволікались від своїх особистих негараздів, притягувало увагу холериків і флегматиків. Флегматичні, сангвінічні, холеричні чи меланхолічні риси дитячої особистості залежать від того, як у спосіб життя й поведінці дитини поєднуються його фізичні потреби, душевно-духовне життя і її «Я». Саме завдяки виявленню і розумінню типів темпераменту учня вчитель має можливість працювати з найнеймовірнішою однобічністю деяких учнів. Він має пройти разом з учнем і притаманним йому типом темпераменту певний шлях, щоб спробувати гармонічно його перетворити [4, с.87-99];

- диференційований підхід з боку класного вчителя, який викладає перші вісім років в одному класі. Цей підхід обумовлений закономірностями природного розвитку дитини на початковому і середньому ступенях навчання. Класний учитель має пам'ятати, що існує два типи учнів: учні з підвищеною здібністю до уяви (фантазії), які все перебудовують на свій погляд і учнів, які мають переважну здібність запам'ятовувати. Діти, яким притаманна здібність до уяви (фантазії), зростають по-іншому, аніж діти з обдарованою пам'яттю. Отже, за допомогою відповідних завдань вчитель не тільки встановлює баланс у взаємозв'язку між уявою, пам'яттю і зовнішнім ростом тіла дитини до періоду статевого дозрівання, а й підтримує дитину у навчанні, творчості і самореалізації з метою цілісного розвитку особистості протягом перших восьми років навчання за допомогою диференційованого й індивідуалізованого підходів до кожного учня [3, с.155-157];

- диференціації методів і засобів при однакових цілях і змістові навчання на початковому і середньому ступені: від розподілу учнів на збалансовані групи всередині гетерогенного вальдорфського класу (мінімальна диференціація) до виконання самостійної роботи (максимальна диференціація);

- диференціації цілей і змісту навчання при однакових методах і засобах навчання, що виражається при виконанні учнями на старшому ступені вальдорфської школи (9-12/13 класи) проектної роботи, проходження практики, підготовки домашнього завдання за ступенем складності, обсягом матеріалу з відповідних предметів тощо.

Отже, внутрішня диференціація у вальдорфських школах здійснюється завдяки автономії вчителя, що надає йому можливість самостійно організовувати навчально-виховний процес відповідно до конкретної ситуації з урахуванням індивідуального розвитку конкретної дитини. Мета роботи вальдорфського вчителя полягає у представленні учням усіх напрямів знань (теоретичних чи когнітивних, практичних та художніх) і виявленні здібностей кожного учня до певного типу знань. Вальдорфський учитель має побачити

право навчатися у ВНЗ з науковим нахилом (allgemeine Hochschulreife/Abitur). Переважна кількість вальдорфських шкіл Німеччини має 13-й рік навчання, передбачений для підготовки учнів до складання іспиту для одержання атестату зрілості, так званий «абітур», який надає можливість вступати до ВНЗ. Випускники, які мають атестат закінчення основної чи реальної школи, мають можливість надалі здобувати професійно-технічну освіту в училищах та технікумах.

Учні професійно-орієнтованого профілю після 12 класу отримують спеціалізацію у тій чи іншій галузі і мають можливість на подальше працевлаштування за здобутою у школі професією, а також продовжувати подальше навчання у школі з метою підготовки до екзаменів з «абітур».

Отже, профільне навчання, яке є окремим видом диференційованого навчання, належить до внутрішкільної диференціації і здійснюється на старшому ступені деяких вальдорфських шкіл в процесі створення стабільних чи мобільних навчальних груп всередині класу, а також окремих профільних класів на основі добровільного вибору учнями профілю навчання відповідно до їх бажань, інтересів, нахилів, професійних намірів і здібностей, що урізноманітнює зміст навчання, створює можливості щодо подальшого навчання й отримання відповідної професії. Окрім того спеціалізоване поглиблене навчання за обраним учнями профілем, спрямоване на успішне навчання кожного учня, його максимальний розвиток у тій чи іншій обраній ним професії та підготовку до майбутньої професії.

Слід зазначити, що у вальдорфських школах учні одного класу однаково інтегровані у єдиний навчально-виховний процес, але мають свій індивідуальний шлях у навчанні. Маючи різні пропозиції у навчанні (внутрішня диференціація для дітей з різним рівнем розвитку у гетерогенному класі), учні обирають навчальний матеріал, зміст якого відповідає їх інтересам і потребам.

Організація внутрішньої диференціації, яка здійснюється всередині кожного класу, має на меті врахування інтересів, нахилів і здібностей всіх учнів, що не обмежує рівень їх загальноосвітньої підготовки і не є предметом селекції учнів. Внутрішня диференціація здійснюється за допомогою:

- організації вчителем на кожному уроці реальної внутрішньої диференціації, яка відповідає віковим особливостям і враховує закони природного розвитку дитини, реалізується через зміст навчального матеріалу, відповідну форму організації навчання (індивідуальна або самостійна, індивідуально-групова, групова), відповідні підходи до навчання і методи викладання (у початковій і середній школах – художньо-образне викладання предметів, у старшій школі – науково-теоретичний метод на основі феноменологічного підходу), відповідні завдання, вирішення яких створює можливості для індивідуального розвитку кожного учня;

- диференційованого застосування вчителем «терапевтичних» заходів з метою подолання внутрішніх протиріч у процесі розвитку та періоди вікових криз, що позитивно впливають на успішність учнів у навчанні і сприяють фізично-психічному здоров'ю дітей;

- диференційованого за своєю організацією викладання навчальних

(система потреб, інтересів, ідеалів), здібностей (поєднання інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей), характер (синтез відношень і способів поведінки). Вони забезпечують високий рівень регуляції діяльності і поведінки відповідно до вимог ситуації і предмета праці. Можна сказати, що вони забезпечують психологічну готовність до виконання професійної діяльності.

У практиці вищих навчальних закладів зараз розробляються методичні підходи до активізації процесу самовиховання студента: його активного життєтворіння, як саморуку до максимальної особистісної самореалізації, в основі якого полягає феномен самовиховної активності. Виявлено, що роль важливих психологічних чинників у самовихованні відіграють цінності, мотиви, потреби особистості. Безумовно, така робота потребує педагогічного супроводу самовиховання з боку викладачів, що сприяє актуалізації позитивних якостей особистості, продовженню розкриття самовиховного потенціалу студентів, формування якого треба починати учителям, вихователям ще з профільної школи. Така робота відповідає і вимогам нової парадигми освіти.

Сьогодні першорядного значення набуває виховання у старшокласників і студентів естетичних смаків, як засобу залучення їх до творчості та аксіологічної діяльності, формування у них умінь і навичок творчого вирішення життєвих проблем. Актуальною постає необхідність естетизації життя суспільства, інтеграції української культури у світову та впливу світової на українську. Наявність сформованих естетичних смаків є атрибутивною рисою всебічно розвиненої особистості.

Найвищою цінністю для будь-якої держави стає особистість фахівця, готового до реалізації власного „само...“ - самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, самовизначення, реалізації творчого потенціалу, професійного зростання та духовного самовдосконалення. Саме ці характеристики зумовлюють унікальність, неповторність, індивідуальні процесуальні характеристики та рівень розвитку суб'єктності майбутнього фахівця, що виступають головною метою вищої освіти. Основоположними тут є дослідження Б.Ананьєва про резерви й ресурси розвитку людини, можливості саморозвитку, самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення. Найвищою інтеграцією суб'єктивних властивостей виступає творчість, найбільш загальними ефектами (потенціалами) – здібності і талант. Суб'єктні властивості особистості є складовими її творчого потенціалу, а в кінцевому підсумку – її професіоналізму. Суб'єктний потенціал особистості реалізується в суб'єктній позиції, яка трактується як системне співвідношення внутрішніх психічних елементів у відповідності із зовнішнім середовищем життєдіяльності суб'єкта (у нашому випадку, старшокласника, студента), відповідність його цілей, мотивів, способів діяльності педагогічним вимогам та завданням особистісного самовдосконалення. Показником професійного розвитку є можливість бути суб'єктом своєї діяльності.

На сьогодні вчені розглядають освіту як основу формування духовних потреб особистості, що здатна до культурної самоідентифікації та самодетермінації в національній культурі, пов'язує відродження духовності з відновленням ролі інтелігенції. І.Крюкова визначає інтелігенцію таким чином:

„...соціальний феномен, який виявляється в тому, що її представники об'єднані високими духовно-етичними цінностями, гуманістичним світоглядом, визначенням проблем людини та моральності як головних. Інтелігент акумулює в собі чудову освіту та виховання, активну моральну позицію, тобто він не є індиферентним до всього, що відбувається у суспільстві“ [4]. У педагогічній літературі вже складаються напрямки наступності підготовки майбутньої інтелігенції у профільній школі та вищому навчальному закладі (створення спеціальних класів, гімназій, ліцеїв, система самоврядування у профільних школах та вищих навчальних закладах, включення предметів духовної культури у шкільні і вназівські програми – духовність структурує внутрішній світ особистості, передбачає високий рівень самоконтролю, створення гуртків та студій, які цілеспрямовано займаються розвитком творчої особистості та ін.).

На сучасному етапі розвитку вищої освіти ще значна частина випускників є неспроможною до самостійної творчої діяльності – існує проблема аналітичного мислення. Особливо це є актуальним сьогодні, в умовах кредитно-модульного навчання, збільшення часу на самостійне опрацювання навчального матеріалу. Для цього у студента має бути добре сформоване аналітичне мислення. Чим вище рівень аналітичного мислення людини – „тим краще складаються її відносини і вдома, і на роботі, тим більш змістовним та кращим є її життя“ [5, с.5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що пізнавальна активність є найважливішим засобом удосконалення і водночас показником ефективності навчального процесу профільної школи і вищого навчального закладу, стимулом розвитку самостійності старшокласників і студентів, їх творчого підходу до оволодіння змістом освіти. Вона є також чинником духовного розвитку особистості, створює умови для прагнення до самоосвіти.

Пізнавальна активність школярів досліджувалася у працях А.Вербцького, О.Коротяєвої, В.Лозової, А.Матюшкіна, С.Рубінштейна, Г.Щукіної та ін. Пізнавальну активність студентів вищих навчальних закладів досліджували М.Алексєєва, А.Кашин, А.Кондратюк, Т.Панкратова.

З переходом до ринкових відносин і демократизацією життя суспільства, а також середньої і вищої освіти, питання самореалізації особистості (старшокласника, студента), виховання їх конкурентоспроможності стало соціальним замовленням суспільства. Вивчення літератури свідчить, що конкурентоспроможну особистість розуміють як людину, орієнтовану на найвищі досягнення у своїй професії, яка прагне стати кращою серед рівних, виявляє здібність до високої якості й ефективності своєї діяльності. Тому студент, ще будучи старшокласником, повинен формуватися конкурентоспроможною особистістю, конкурувати в освітньому середовищі, відстоювати свою думку, боротися і перемагати, залишаючись у той же час незалежним, бути готовим до максимальної творчої самореалізації.

Питання сутності конкурентоспроможної особистості, її становлення й розвитку ще потребує дослідження, оскільки вирішення його в профільній школі і вищому навчальному закладі є обов'язковою умовою успішного виконання економічних завдань у суспільстві.

одного віку для навчання у гомогенних навчальних групах за рівнями з певного предмету відповідно до їх здібностей і показників успішності з відповідної навчальної дисципліни (групи за рівнями А, В, С). Здібний учень із високим рівнем мовлення може відвідувати підвищений курс (курс А), у той час, коли з математики він відвідує низький за рівнем успішності курс (курс С). На початковому і середньому ступені навчання така форма диференційованого навчання за здібностями і показниками успішності учнів із інших предметів у вальдорфських школах Німеччини не застосовується. Іноді, у старших класах деяких вальдорфських шкіл, диференціація здійснюється за статевими ознаками з вивченням певних дисциплін.

Майже в усіх вальдорфських школах на середньому і старшому ступені навчання здійснюється вибіркова диференціація за інтересами та нахилами з основних і додаткових предметів, що стосується:

- обов'язкового вибору учнями другої іноземної мови серед тих мов, які представлені школою (наприклад, французької, російської, іспанської, польської, латинської). Якщо учень не бажає продовжувати вивчати другу іноземну мову з 7-го класу через обмежені мовленнєві здібності, він повинен у цей час відвідувати обов'язкові заняття з рідної мови та літератури;
- обов'язкового вибору учнями старшого ступеня між ремісничими предметами та предметами мистецтва;
- добровільного вибору учнями третьої чи четвертої іноземної мови, якщо школа пропонує таку можливість;
- вільного вибору учнями і батьками видів релігійного навчання;
- вільного вибору учнями видів спорту.

Історичні і географічні умови, а також економічні і соціальні вимоги місця розташування різних вальдорфських шкіл Німеччини сприяли появі на старшому ступені моделей диференційованого навчання, що виявляється у диференціації профільного навчання за різними формами практичної освіти і професійної підготовки. Організація диференційованого навчання на старшому ступені враховує бажання учнів, які відповідно до своїх індивідуальних здібностей і інтересів, стали набагато помітнішими після статевого дозрівання, цікавляться чи то ремісничо-технічною, чи то соціально-медичною, соціально-педагогічною або гуманітарними галузями освіти [6, с.541-556].

Кожна вальдорфська школа має свою індивідуальну форму диференційованого навчання, свій загальний профіль на старшому ступені: традиційний профіль за мовленнєво-науковим чи соціально-педагогічним напрямками з подальшою можливістю навчання у ВНЗ за відповідними напрямками, або професійно-орієнтований профіль із практичним напрямом, по закінченні якого учні отримують спеціалізацію за відповідним напрямом.

При навчанні на старшому ступені вальдорфської школи учні мають можливість отримати: перший загальноосвітній атестат, який свідчить про закінчення основної школи після 9 років навчання (Hauptschulabschluss), атестат середньої освіти, який свідчить про закінчення реальної школи після 10 років навчання (Realschulabschluss/ mittlere Schulabschluss), атестат, який надає можливість навчатися у спеціальному ВНЗ (Fachhochschulreife) та атестат про закінчення повної загальноосвітньої школи після 13 років навчання, що надає

лікувально-педагогічні притулки, чи то вальдорфські школи для дітей із нормальним розумовим і фізичним розвитком.

Незалежно від такого зовнішнього розподілу вальдорфських шкіл за розумовими чи фізичними здібностями учнів, де обирають самі батьки і діти, а не результатами тестування з метою виявлення належності дитини до певного типу вальдорфської школи. Вальдорфська педагогіка є основою для всіх цих напрямів, ідеї якої однаково використовуються в організації навчально-виховного процесу у всіх вальдорфських школах без виключення з метою інтеграції всіх учнів у реальне життя з урахуванням індивідуального шляху кожної дитини відповідно до її індивідуальних навчальних здібностей.

Слід зазначити, що організація навчально-виховного процесу у початкових і середніх класах вальдорфських шкіл Німеччини, незважаючи на незначні відмінності у впровадженні нових дисциплін на середньому ступені, майже однакова. Винятком виступає викладання різних іноземних мов, наприклад, французької чи російської, як другої іноземної мови, іспанської, польської чи латини, як третьої або четвертої іноземної мови. Тобто існують вальдорфські школи, у яких викладаються одна (завжди англійська), дві, три і навіть чотири іноземні мови, що й відрізняє ці школи між собою.

Внутрішкільна диференціація, яка є іншим типом зовнішньої диференціації у вузькому сенсі, також існує у вальдорфських школах. Вона передбачає диференціацію всередині школи з метою ефективного просування учнів у навчанні.

Так, наприклад, у багатьох вальдорфських школах для дітей із нормальним розвитком інтелекту створено гомогенні класи підтримки з особливою формою корекційної допоміжної педагогіки – «допоміжні класи» (Waldorfschule mit Förderklassenbereich) для дітей із проблемами у навчанні і поведінці через обмежені розумові здібності. Навчання у таких класах може бути тимчасовим або постійним. З самого початку існування першої вальдорфської школи були організовані тимчасові допоміжні класи для таких важких дітей, які були в кожному звичайному класі. Під час головного уроку вони вилучаються із навчального процесу і навчаються окремо від свого класу за однаковою навчальною програмою, але за різною методикою навчання з виконанням особливих вправ для кращого розуміння того чи іншого навчального матеріалу. Після цих двох годин навчання учні знову об'єднуються зі своїм класом (м. Мангейм, м. Дортмунд та ін.).

В окремих вальдорфських школах створено «малі спеціальні класи» (Waldorfschule mit kleinen Sonderklassen) для дітей із особливими потребами, дітей-інвалідів, які потребують постійного особливого підходу внаслідок того чи іншого захворювання, чи з інших причин, які не мають можливості приймати участь на заняттях разом із звичайним класом.

Вальдорфські школи старшого ступеня мають статус гімназії. Викладання іноземних мов і математики, починаючи з останніх класів середнього ступеня (7-8 класи) і на старшому ступені навчання, здійснюється у вигляді специфічної предметної диференціації (setting) – однієї з форм внутрішкільної диференціації, яка є типом зовнішньої диференціації. Специфічна предметна диференціація чи курсова система диференціації передбачає розподіл учнів

Сьогодні вназівський педагогічний процес має бути побудованим таким чином, щоб він був процесом творчим, який сприяє розвитку активності, творчої ініціативи, вмінню вести діалог. Розвиток діалогічної культури особистості (старшокласника, студента) спрямовує учителів і викладачів на співробітництво, взаємоповагу та більш плідну співпрацю. Дослідники С.Амеліна, Ш.Амонашвілі, В.Гриньова, І.Зязюн та ін. доводять, що діалогічна культура ґрунтується на гуманістичному вихованні (старшокласник, студент – суб'єкт життя, формування себе як неповторної особистості, готової до самоактуалізації та самореалізації). Тут діалогічна культура є засобом поєднання допрофесійної підготовки, початкової професійної підготовки старшокласників, професійної підготовки студентів із духовним, моральним, естетичним розвитком.

Успішному і якісному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь і навичок студентів сприяє їх активна професійна адаптація до навчання у вищому навчальному закладі. У дослідженнях наголошується, що вона зумовлена розвитком у них позитивних мотивів до навчання, в основі яких лежать розвинена професійна спрямованість, переродження позитивних емоцій у процесі навчання, цілеспрямованість, тощо. Додаємо, що не останню роль у цьому процесі відіграє розвиток у старшокласників профільної школи підвищеного інтересу до майбутньої професії та зацікавленості нею.

Сьогодні в Україні духовно-моральне становлення молодого покоління повинно стати невід'ємною частиною соціальної політики суспільства – виховання майбутніх громадян держави: вищість закону у всіх випадках суспільного та особистісного життя; почуття власної гідності; внутрішня свобода, що перетворена в самостійну дисципліну. Громадянськість передбачає певний рівень сформованості духовної культури, а також правової і політичної культур на основі моральної. Тому весь навчально-виховний процес повинен бути покликаним виховувати громадянську соціальну особистість, формувати її громадянський світогляд, що в свою чергу повинне стати результатом наукових, практичних, культурних знань.

В останні роки в системі вищої освіти України у ході реформування організаційно-методичного забезпечення самостійна науково-пошукова, творча робота стала істотною частиною навчально-виховного процесу профільних шкіл і вищих навчальних закладів. Згідно із сучасною освітньою концепцією незалежно від спеціалізації та характеру професійної діяльності кожний фахівець-початківець зобов'язаний оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками роботи за відповідним профілем, досвідом творчої і пошукової діяльності щодо розв'язання нових проблем, досвідом соціально-оцінної діяльності. У таких умовах науково-дослідницька робота студента повинна стати продовженням науково-практичної, пошукової роботи старшокласника профільної школи.

Як висновок з цієї частини роботи підкреслимо, що дослідження психолого-педагогічних факторів, які забезпечують успішність функціонування особистості (старшокласника, студента), показали, що психолого-педагогічні потенціали профільної школи і вищого навчального закладу в умовах нової парадигми освіти, реформування потребують

оновлення підходів до організації навчально-виховного, навчально-пізнавального процесів, навчальної діяльності старшокласників, що стають студентами, які забезпечують наступність цих навчальних закладів та сприяють неперервності освітнього процесу. Важливим у цьому напрямку стає аналіз дидактичного та організаційно-управлінського аспектів з метою виявлення факторів підвищення ефективності вищезазначених процесів.

Дидактичний аспект. Удосконалення дидактичних підходів досягається, понад усе, шляхом нейтралізації негативних факторів та забезпечення належних умов для позитивних тенденцій розвитку. Мова йде про виявлення та обґрунтування наскрізних дидактичних зв'язків наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Важливим є аналіз нових вимог до організації навчання, до учителів, викладачів, старшокласників як майбутніх студентів, а також проблем, тенденцій, перспектив роботи середньої і вищої школи в Україні.

Сьогодні серед проблемних питань у сфері вищої освіти виділяють проблему якості основних суб'єктів начального процесу: студенти (рівень шкільної підготовки, що підкреслює значущість профільної школи), викладачі (рівень кваліфікації, якість викладання, мотивація в роботі, заробітна плата і ін.). Це можна віднести до чинників якості освіти. Викладачі мають багато спільного з вчителями, що зумовлено специфікою їх роботи: студенти-вчорашні школяри; структура навчального процесу, де викладач також у центрі уваги; традиційна функція „авторитета“ в організації навчання.

Потреби вищої школи висувають сьогодні нові вимоги до вчителів профільної школи і до викладачів вищих навчальних закладів, відповідно до демократизаційних процесів у суспільстві і у системі вищої освіти зокрема. У наступності профільної школи і вищого навчального закладу, як показує наш досвід, немає потреби впливати адміністративним методом, тому що зміна умов діяльності змінює і суб'єктів освітнього процесу. Взаємодія зближує людей, зумовлює достатню взаємну повагу, не потребує додаткового стимулювання навчальної діяльності старшокласників як майбутніх студентів. Тут переважає доброзичливість. Учитель, викладач це фах, до якого повинні бути здібності і нахили: вміння передати знання так, щоб процес передачі викликав інтерес у студентів до матеріалу, показати широту знання, ерудицію, вміння працювати з людьми, знаходити спільну мову, бажання розповісти про щось, що не кожен знає.

Сьогодні важливим чинником для учителів і викладачів є цікавість і змістовність роботи та самореалізація особистості. Одним із найбільш значущих чинників формування інтересу до роботи учителя профільної школи, викладача остається схильність до педагогічної роботи, яка вирізняється не тільки технологією використання знання, але й такими характеристиками як повага з боку старшокласників і студентів, відчуття своєї потрібності, постійним контактом з молоддю та ін. Тут втрачається показне та примітивне, а стверджується глибоке і змістовне – вчений, вихователь, помічник.

Але ще остаються протиріччя між традиційним розумінням і використанням педагогічних методів, що успадковані від адміністративно-командної системи і вимогами сьогодення, демократичні принципи якого

щодо прав людини з певними обмеженнями і можливостями (фізичними чи розумовими)» від 13 грудня 2008 року.

На сучасному етапі простежується міжшкільна диференціація, яка є типом зовнішньої диференціації у найширшому сенсі, у 220 вальдорфських школах Німеччини, які здійснюють навчально-виховний процес за лікувально-педагогічним і виховним напрямками, що пов'язано з різними можливостями учнів у навчанні і відповідним станом їх здоров'я чи формою інвалідності (фізично або розумово відсталі діти), які обирають відповідний для себе тип школи:

- вальдорфські школи для дітей з нормальним розвитком інтелекту без відхилень у фізичному і психічному розвитку з різними напрямками профільного чи професійно-спеціалізованого навчання на старшому ступені (м. Касель, м. Нюрнберг, м. Герне, м. Бохум та ін.);

- інтегративні вальдорфські школи (Integrative Waldorfschule), концепція навчально-виховного процесу таких шкіл полягає в сумісному навчанні всіх дітей із різним рівнем розвитку і дітей інвалідів в одному класі, тобто здійснюється інтеграція дітей із різними незначними відхиленнями чи порушеннями у їх розвитку у гетерогенні класи, у яких навчаються діти з нормальними здібностями, але диференціація здійснюється за навчальними цілями, важким дітям приділяється підвищена увага й надається індивідуальна допомога (м. Еверсвінкель, м. Гера, м. Йена, м. Рендсбург та ін.);

- міжкультурна вальдорфська школа (Interkulturelle Waldorfschule), де навчаються діти різних національних культур (м. Мангейм);

- особливі вальдорфські школи (Sonderschule) – школи підтримки (Förderschule) для дітей із проблемами у навчанні і поведінці через обмежені розумові здібності, які не можуть навчатися у великих за чисельністю учнів класах, потребують постійної інтенсивної індивідуальної педагогічної допомоги, де вчитель організовує навчально-виховний процес відповідно до конкретної ситуації кожної дитини (м. Ванген, м. Касель, м. Віндратер-Таль);

- різні спеціалізовані школи із власними напрямками профільного чи професійно-спеціалізованого навчання (Sonderberufsfachschule) для дітей з особливими потребами у вихованні й навчанні (м. Вуперталь, м. Ройтлінген, м. Гамбург та багато ін.);

- лікувально-педагогічні і виховальні навчальні заклади (Heilpädagogische Waldorfschule und Krankenschule für Lern- und Erziehungshilfe für seelenpflegebedürftige Kinder), притулки та вальдорфські школи-інтернати з використанням вальдорфського навчального плану і методики (регулювання всіх душевних здібностей, мислення, почуття, волі), що модифікуються за формою у терапевтичних і дефектологічних цілях для дітей з душевними і психічними вадами, відхиленнями та порушеннями у розвитку, які потребують спеціального догляду, допомоги у навчально-виховному процесі, однак розвиваються відповідно до законів людського розвитку з деякими відхиленнями чи специфічними варіантами (м. Вальсхайм, м. Штутгарт, м. Фрідріхсталь-Більдшток, м. Нойнвег та ін.).

Відповідно зі своїми індивідуальними особливостями у розвитку, учні мають можливість змінити один тип школи на інший: спеціалізовані школи або

теоретичних і науково-методичних засад вальдорфської педагогіки присвячено наукові праці російських і українських учених (Н.Абашкіна, А.Агафонов, Г.Апостолова, В.Блінов, О.Боделан, Т.Васильєва, Б.Єржабкова, В.Загвоздкін, О.Іонова, С.Ловягін, О.Папач, В.Пікельна, О.Пінський, О.Топтигін, О.Черкасова, Ф.Хортон та ін.). Огляд вітчизняної наукової літератури свідчить, що позитивний досвід організації диференційованого навчання сучасних вальдорфських шкіл Німеччини, який може бути використаний як приклад у вальдорфській педагогіці України. Однак, слід зазначити, що ця проблема до сьогодні ще не стала предметом спеціального вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у дослідженні особливостей диференційованого навчання у сучасних вальдорфських школах Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вальдорфська педагогіка представлена видатним німецьким ученим, педагогом, соціологом, філософом, засновником духовної науки пізнання людини – антропософії (походить від грецьких слів «антропос» - людина і «софія» - мудрість) Рудольфом Штайнером (1861-1925), який став засновником шкіл «нового типу», що існують і розвиваються в усьому світі під назвами «вальдорфські школи», «школи Рудольфа Штайнера», «вільні вальдорфські школи». Та незалежно від назви та багатобразної культури країн чи регіонів, у яких ці школи розташовані, вони, залишаючись єдиними за своєю ідеєю та спрямованістю, мають значні відмінності.

Основу вальдорфської педагогіки становить антропософська антропологія, тобто фізіологія і психологія розвитку людини. Антропософія становить основу методики викладання у вальдорфській школі, що допомагає всебічно розуміти дитину, сприяє цілісному розвитку її тіла і душі. Отже, антропософія обумовлює практику викладання у вальдорфській школі, яка зорієнтована на індивідуальність дитини, розвиток її особистості.

Під поняттям «індивідуальність» Р.Штайнер розуміє: «своєрідність, неповторність кожної окремої людини, яка виявляється у своєрідному поєднанні здібностей і нездібностей, які існують упродовж неповторної лінії її життя – біографії» [1, с.6].

На думку Р.Штайнера, антропологія – це не тільки система висловлювань щодо людини в загалі, а й основа здатності бачити і відчувати окрему людину, її індивідуальність, а в ній умови і закони, що сприяють її всебічному цілісному розвитку, здібності виховувати і навчати за своїм власним баченням. У свою чергу, завдання антропології полягає в розумінні учителем своєрідності дій, механізму індивідуального розвитку задатків, які виходять із самої дитини й організовують педагогічну дію вчителя відповідно до цієї норми, а не навпаки [1, с.21-22].

Отже, вальдорфська педагогіка виходить із самої дитини і має за мету розкриття і розвитку індивідуального потенціалу кожної дитини. Вальдорфська педагогіка враховує багатобразність культур і відповідає загальнолюдським етичним принципам, які відображені у «Загальній декларації прав людини» від 10 грудня 1948 року, «Конвенції Організації Об'єднаних Націй щодо прав дитини» від 20 листопада 1989 року, «Конвенції Організації Об'єднаних Націй

спрямовані на іншу схему взаємин учасників педагогічного процесу. Тому вже виникла необхідність такої організації процесу навчання, у якому результатами була б не передача знань, умінь, а розвиток інноваційного мислення, формування постійної потреби в саморозвитку і творчості.

Закордонний та вітчизняний досвід використання інноваційних підходів показує, що вони дозволяють навчати учнівську молодь активним способом отримання нового знання, сприяють формуванню соціально-психологічної стійкості до впливу різних стресових ситуацій, які є характерними для перехідного суспільства.

Випускники профільної школи (як вже студенти) володіють інноваційними методами пізнання, вирізняються більш високим рівнем особистої соціальної активності. Тут важливо навчити мислити самостійно, тобто саморефлексивно і критично із наведенням аргументів та критеріїв. Такий студент володіє навичками роботи з різноманітними завданнями, вміє не тільки користуватися готовими знаннями, а й вирішувати проблемні ситуації з урахуванням думок інших у контексті, що змінюється. Саме навчити мислити самостійно потрібно тому, що зараз суспільне життя є динамічним, ставить нові проблеми, подолати які, спираючись тільки на вказівки вже неможливо.

Важким чинником сьогодні виступає успішність не тільки як показник знання старшокласників, студентів, ефективності роботи профільної школи і вищого навчального закладу, вона є передумовою демократизації навчального процесу, тому, що є показником відповідальності старшокласників і студентів у навчанні та сприяє формуванню взаємодії, співпраці, взаєморозуміння між учителями і старшокласниками, викладачами і студентами, розширення можливостей індивідуалізації навчання. Наш ретроспективний досвід роботи показує, що успішність студентів вищого навчального закладу, вчорашніх старшокласників профільної школи, у наступності цих навчальних закладів значно вища (більша за високою успішністю група студентів). Масовий досвід роботи вищих навчальних закладів показує, що диференціація студентів на гірших і кращих посилюється з третього курсу навчання, де починається спеціалізація. Студенти-випускники профільної школи вчаться стабільно, постійно підтримують високий рівень успішності, захищають кандидатські і докторські дисертації. Значно вищі у них показники організованості, самостійності, загальної культури та ін.

Говорячи про якість освіти, слід підкреслити, що це поняття за змістом зводиться до освітянських зусиль, спрямованих на розвиток інтелекту нації. Якісною є та система освіти, що в повній мірі відповідає соціальним запитам її громадян. Безумовно, освіта в профільних школах, що взаємодіють із вищими навчальними закладами є набагато якіснішою ніж у звичайних загальноосвітніх навчальних закладах. Про це свідчить аналіз основних причин неуспішності учнів у звичайних школах, який наводиться у психолого-педагогічній літературі.

Сьогодні на перший план виходить проблема управління якістю освіти, починаючи ще в профільній школі. Необхідною умовою забезпечення ефективного управління якістю освіти є наявність підготовлених до цього керівників-менеджерів. Сьогодні все більше поширюється думка про те, що

важливим фактором удосконалення управлінської діяльності керівників повинна стати уніфікована технологія оцінки рівня управлінської діяльності менеджерів освіти. Так практична необхідність створення технології оцінки рівня управлінської діяльності керівників шкіл декларована МОН України. Головним критерієм в технології оцінки управлінської діяльності керівників освітньої установи виступає ступінь реалізації в його роботі принципів управління якістю освітньої діяльності школи, згідно з державним стандартом України ДСТУ ISO 900-2001 [6, с.363]. Сучасні вимоги до управління освітою, що зафіксовані в Національній доктрині розвитку освіти, вимагають від керівника високого рівня управлінської культури. З'ясування практичного стану розвитку творчого потенціалу керівників загальноосвітніх шкіл показало, що в Україні формується система підготовки професійних менеджерів в галузі освіти в досвіді роботи профільних шкіл, що взаємодіють із вищими навчальними закладами. Тут творчість означає вихід за межі усталених норм і правил, появу нового, оригінального. Але в цілому в системі освіти ще не створені достатні умови для розвитку творчого потенціалу керівників. На сьогодні в науковій літературі творчість в управлінні навчальним закладом ще розглядається як вид педагогічної творчості (С.Гільманов, В.Загвазінський, Л.Пермінова, Є.Тонконога та ін.). Тому потребують дослідження питання управлінської творчості керівника навчального закладу.

Дослідження професійного творчого потенціалу керівника профільної школи актуалізується у зв'язку з переходом загальної середньої освіти на нову структуру та зміст, зростанням суспільних вимог до професіоналізму як його діяльності, так і особистості. Сьогодні певною мірою сам керівник створює систему самоосвіти і сам себе навчає. Будь-яка самоосвітня система, яку створює фахівець починається з аналізу знань і незнань, наявних і бажаних умінь. Якість управління профільною школою значною мірою визначається управлінською компетентністю керівника. Підвищення управлінської компетентності керівників профільних шкіл є діяльність, яка не може регламентуватися лише суспільними нормами. Цей процес залежить від суб'єктивних факторів, потреб, спрямованості, готовності, інтересів керівника, тому в основу прийняття рішення про здійснення або нездійснення діяльності, спрямованої на підвищення власної управлінської компетентності, доцільно покласти ставлення керівника до цього процесу.

Завдання вищого навчального закладу – задовольнити потреби держави, суспільства у кваліфікованих робітниках. Сучасний вищий навчальний заклад є складною освітньою системою і його діяльність не вичерпується тільки наданням освітніх послуг. Тут особливого значення набуває проблема якості освіти за такими факторами: нове століття, нові цінності, нова філософія освіти, нові вимоги до особистості з боку соціуму і держави. Тому активність освіти слід розглядати як соціальну категорію щодо формування громадянської та професійної компетентності особистості.

Одночасно якість освіти виступає об'єктом управління з метою підвищення рівня розвитку студентів у відповідності їх реальних навчальних досягнень державним освітнім стандартам. Є.М. Хриков підкреслює, що „...привернення уваги громадськості до проблеми оцінки ректорів, головних

3. Науково-дослідницька робота / Вінницький національний медичний університет ім.М.І.Пирогова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vnmu.vn.ua/index.php?id=319&option=com_content&task=view

4. Науково-дослідна робота розвиває творче мислення, ініціативу та ерудицію майбутнього фахівця / записала Т.Полянська. 17.12.2007. Рівненський обласний науково-практичний тижневик «Медичний вісник» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://medvisnyk.org.ua/content/view/359/38/>

5. Про заходи МОЗ України на виконання Постанови Верховної Ради України “Про Рекомендації парламентських слухань “Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні”: наказ МОЗ України 31.08.2004 № 439.

6. “Про організацію Всеукраїнського конкурсу науково-дослідних робіт студентів вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів III-IV рівнів акредитації Міністерство охорони здоров'я України”: наказ МОЗ України 23.09.2003 № 443.

7. Полат Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат ; ИОСО РАО // Московский институт открытого образования. Библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm>

Подано до редакції 18.04.2010

УДК 371.4(430)

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ У СУЧАСНИХ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

*Пучко Анна Олександрівна,
аспірантка кафедри педагогіки
Слов'янський державний педагогічний
університет, м. Слов'янськ*

Постановка проблеми. Програма Всеукраїнського науково-методичного експерименту «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» була затверджена у 2001 році. Як зазначає О.Удод, «Розроблені, апробовані та впроваджені навчальні програми для українських вальдорфських шкіл є важливим результатом першого етапу роботи в експерименті та безперечним чинником розвитку вальдорфської педагогіки в Україні як педагогічної системи, що відповідає сучасній гуманістичній парадигмі освіти та створює нові можливості гармонійного розвитку особистості учня» [2, с.78].

З метою подальшого розвитку вальдорфських шкіл у вітчизняному освітньому просторі, доцільним нам вважається вивчення та врахування позитивного теоретичного і практичного педагогічного досвіду сучасних вальдорфських шкіл Німеччини у питаннях організації диференційованого навчання. Позитивний досвід німецьких вальдорфських шкіл, особливості концепції диференційованого навчання на старшому ступені можуть творчо використовуватися у традиційних державних українських школах і при створенні нових вальдорфських шкіл.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню різних питань організації навчально-виховного процесу у вальдорфських школах, аналізом

методу проектів у науково-дослідній роботі студентів-медиків. Вказано професійні якості, які формуються в студентів у процесі такої дослідницької діяльності. Показано можливість організації науково-дослідної роботи студентів-медиків одночасно з медичної та біологічної фізики, медичної інформатики та латинської мови. Визначено можливі напрямки дослідницької роботи для груп студентів з різних предметів. Показано роль викладача як координатора процесу. Визначено конкретну мету проекту «Методи діагностики серцево-судинної системи» – це поєднання результатів досліджень різних груп в єдину картину. **Ключові слова:** науково-дослідна робота, студенти-медики, проблемне навчання, міждисциплінарна інтеграція, метод проектів, професійні якості.

Резюме. Коротко рассмотрен один из возможных вариантов использования метода проектов в научно-исследовательской работе студентов-медиков. Указаны профессиональные качества, которые формируются у студентов в процессе такой исследовательской деятельности. Показана возможность организации научно-исследовательской работы студентов-медиков одновременно по медицинской и биологической физике, медицинской информатике и латинскому языку. Определены возможные направления исследовательской работы для групп студентов по разным предметам. Показана роль преподавателя как координатора процесса. Определена конкретная цель проекта «Методы диагностики сердечно-сосудистой системы» – это объединение результатов исследований разных групп в единую целостную картину. **Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, студенты-медики, проблемное обучение, междисциплинарная интеграция, метод проектов, профессиональные качества.

Summary. One of the possible ways of using the project methods in scientific-research work of the medical students was briefly discussed. The professional qualities, which are formed in students in the process of this scientific work were shown. The possibility of organization of the medical students' scientific-research work simultaneously in medical and biological physics, medical informatics and Latin language was demonstrated. The possible directions of the research work were determined for the groups of students in different subjects. The role of the teacher as a coordinator of this process was shown. The definite aim of the project "The methods of diagnostics of cardio-vascular system" was determined. This role is the combination of the research results of different groups in the integrated picture. **Keywords:** scientific-research work, medical students, problem learning, interdisciplinary integration, the method projects, professional qualities.

Література

1. "Про Національну доктрину розвитку освіти": указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року.
2. Положення про студентське наукове товариство медичного інституту Сумського державного університету / розробив Ю.О. Атаман [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sumy-med.at.ua/publ/nauka/nauchnoe_sobshchestvo_sumgu/polozhennja_pro_studentske_naukove_tovaristvo_medichnogo_institutu_sumskogo_derzhavnogo_universitetu/26-1-0-25

показників ефективності їхньої діяльності буде сприяти демократизації суспільної думки та опосередковано впливати на виконання керівниками навчальних закладів їх функцій. Наукове значення розв'язання цієї проблеми пов'язане з тим, що вона ще не знайшла висвітлення у вітчизняній науковій літературі, а її практичне вирішення може позитивно вплинути на розвиток вищої освіти" [7, с.155].

Таким чином, як висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку вважаємо, що теоретико-методологічний аналіз наступності профільної школи і вищого навчального закладу в контексті неперервної освіти надає можливість не тільки пріоритетного її розгляду, або часткового її удосконалення, а розроблення концептуально-прогностичної моделі розвитку наступності цих навчальних закладів, що є подальшим завданням дослідження.

Резюме. У статті розкриваються питання наступності профільної школи і вищого навчального закладу у зв'язку з неперервністю освіти. Зроблено аналіз актуальності теоретико-концептуального усвідомлення основних напрямків розвитку неперервної освіти України, розглянуто соціально-економічний, психолого-педагогічний, дидактичний, організаційно-управлінський аспекти. **Ключові слова:** наступність профільної школи і вищого навчального закладу, неперервність освіти, соціально-економічний, психолого-педагогічний, дидактичний, організаційно-управлінський аспекти наступності.

Література

1. Тимошенко З.І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі /З.І. Тимошенко //Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 24-25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – с.15.
2. Михайлова К.Г. Проблеми формування інтелектуальної еліти України в умовах Болонського процесу /К.Г.Михайлова // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 24-25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – с.34.
3. Артемчук Г.І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку /Г.І. Артемчук, В.В. Попович, Г.Г. Січкаренко //Монографія. – К.: Ленвіт, 2004.
4. Крюкова И.В. Некоторые пути формирования нравственно-эстетической культуры студенческой молодежи /И.В. Крюкова // <http://www.viu-online.ru/science/bulleten/7/паде43/hme>.
5. Глаголев Ю.А. Русская школа аналитического мышления / Ю.А. Глаголев. – М.: Диполь – Т, 2000. – с.5.
6. Свет О.Н. Визначення головних критеріїв оцінки рівня управлінської діяльності керівника школи на основі впровадження принципів менеджменту якості /О.Н. Свет // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр./Редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – Вип.42. – с.363.
7. Хриков Є.М. Критерії оцінки діяльності ректора вищого навчального закладу /Є.М. Хриков // Проблеми управління освітою і навчальними закладами: Зб. наук. пр./Редкол.: Алфімов В.М. (відп. редактор) та ін. – Донецьк: ДонГУ. – 2007. – Вип. 2. – С. 155.

Подано до редакції 21.04.2010

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИКОВ РЕКЛАМНОЙ СФЕРЫ

Кот В. Г.

Университет менеджмента
образования АПН Украины

Постановка проблемы. Наше время характеризуется возрастающим вниманием психологов к процессу становления гармоничной и активной личностной позиции и уникального жизненного стиля современного человека, в формировании которых личностная и профессиональная самореализация играют решающую роль.

Происходящие в настоящее время социально-экономические, культурные, политические изменения оказывают влияние на все стороны личностного развития и взаимосвязи человека с окружающим миром и людьми. Кардинальность этих перемен, настолько велика, что не могла не сказаться, в том числе, и на выборе профессии и карьерных ориентациях людей, их общения с профессиональными группами и близкими.

С развитием социально - экономических отношений, предпринимательства и конкурентоспособности специалисты в рекламном деле становятся все более и более востребованными и популярными на рынке труда. Рекламная сфера пронизывает почти все сферы жизнедеятельности людей в нашем обществе, несмотря на малые сроки становления и развития рекламного бизнеса в нашей стране. В то же время, практически не изученным остается вопрос о том, какими индивидуально-личностными особенностями должен обладать работник рекламной как для успешного выполнения своей профессиональной деятельности, так и своей профессиональной самореализации.

Целью пилотного исследования является выявление личностных особенностей профессиональной самореализации работников рекламной сферы.

Изложение основного материала. При многообразии теоретических подходов к пониманию профессиональной самореализации на сегодняшний день в науке не существует не только теории самореализации, но и сколько-нибудь единого подхода к определению этого понятия. Сложность изучения самореализации состоит еще и в том, что самореализация не может наблюдаться непосредственно и объективно, мы можем наблюдать лишь ее эффекты и результаты, отраженные в психике субъекта. Самореализацию трудно измерить в силу ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования. Профессиональная самореализация осуществляется по закономерностям, присущим личностной самореализации, поскольку их невозможно разделить ни в часовом, ни в пространственном, ни в сущностном измерении.

Теорией «самореализации» занимались такие знаменитые ученые как А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Г. Юнг, А. Адлер. Истоки представлений о самореализации в отечественных психологических трудах появились с

Робота з літературою на рідній та іноземних мовах, поступове заглиблення в досліджувану проблему, обговорення проміжних результатів розширюють світогляд та ерудованість майбутнього лікаря, формують звичку постійно поповнювати професійні знання, вдосконалювати професійний рівень. При виконанні проекту студенти-медики поглиблюють знання не лише з медичної та біологічної фізики, медичної інформатики та латинської мови, а й з суміжних навчальних дисциплін (анатомії людини, фізіології тощо). Детальне вивчення досліджуваної проблеми дозволяє студентам-медикам краще розібратися в певних методах діагностики, що сприяє формуванню не лише теоретичних знань, а в деяких випадках і формуванню практичних умінь (зняття ЕКГ, робота з експертними системами тощо).

У науково-дослідній роботі вказаного зразку створені умови для прискореного глибокого оволодіння знаннями та для набуття професійних вмінь і навичок з певної області знань професії лікаря, зокрема кардіології та медичної апаратури. Вони вимагають від студента-медика високої активності, ініціативності, творчого підходу у виконанні завдання, впливають на формування клінічного мислення, вміння адаптуватися до нових умов, виховують відповідальність за власні дії та дії команди, працелюбність, гордість за професію. Постійні обговорення проблеми, звітування, планування наступних дій, робота у команді імітують професійне середовище лікаря-дослідника і формують культуру спілкування, професійної взаємодії.

Висновки та перспективи. Застосування нових освітніх технологій в організації науково-дослідної роботи студентів-медиків дозволяє збільшити зацікавленість студентів до дослідницької діяльності, переходити від індивідуального до колективного проекту дослідження тощо. Поєднання проблемної та міждисциплінарної технологій навчання на основі методу проектів в організації науково-дослідної роботи майбутніх лікарів на сьогодні є досить актуальним. Вони дають змогу глибше проникати в сутність досліджуваної проблеми, спонукають до вибору найраціональніших шляхів вирішення поставленого завдання, сприяють формуванню гнучкого, критичного мислення, професійної мобільності майбутніх фахівців, вміння вирішувати проблеми на якісно новому рівні. Організація науково-дослідної роботи студентів-медиків на I-му та II-му курсах з біофізики, медінформатики та латинської мови одночасно, крім розвитку певних умінь, знань, навичок, клінічного мислення, підсилює процес формування комунікативних якостей особистості майбутнього лікаря.

Подальші дослідження спрямовуємо на впровадження та використання нових освітніх технологій навчання в процесі вивчення студентами-медиками фізико-математичних дисциплін та іноземних мов, а також на пошук нових напрямків взаємодії кафедр різного профілю в організації науково-дослідної роботи майбутніх лікарів. Одним із вдалих варіантів вважаємо співпрацю студентів перших курсів та студентів старших курсів, які навчаються на кафедрах клінічних дисциплін. До проекту «Методи діагностики серцево-судинної системи» є доречним залучення старшокурсників, які вивчають зокрема кардіологію.

Резюме. Коротко розглянуто один з можливих варіантів використання

- експертні системи;
- лікувально-діагностичні комплекси.

Термін виконання проекту – три місяці (лютий, березень, квітень).

Під час виконання студентами проекту викладач виступає як координатор процесу, чітко окреслює суть та етапи завдання, вихідні дані, допомагає в пошуках інформації, звертає увагу на ціну можливої помилки кожного учасника, проводить постійний (не рідше 1 разу на тиждень) контроль, а учасники проекту самі визначають проміжні завдання, здійснюють пошук шляхів їх вирішення, розуміють залежність власних проектних рішень від рішень інших учасників, залежність успішного захисту проекту від внеску кожного учасника.

На початковому етапі роботи над проектом усі учасники отримують загальну інформацію, завдання, вимоги до їх виконання тощо. Далі протягом певного часу (орієнтовно місяць-два) кожна з груп може працювати окремо, консультуючись із викладачем, який стежить за її роботою. Кожна група отримує свій результат, і він може бути завершеним та не виходити за межі однієї навчальної дисципліни. Цей результат може бути представлений на профільній кафедрі. Однак з метою покращення рівня професійної підготовки студентів-медиків доцільним є об'єднання отриманих результатів досліджень. Тому конкретною метою проекту «Методи діагностики серцево-судинної системи» є поєднання результатів досліджень різних груп в єдину цілісну картину. В процесі обміну інформацією між групами з медичної та біологічної фізики, медичної інформатики, латинської мови та основ медичної термінології може виникнути низка питань, які залишилися поза увагою профільної групи. В результаті доопрацювання вся команда з трьох груп представляє спільний проект на розгляд команди керівників. Після презентації відбувається захист проекту, на якому учасники обговорюють значущість та актуальність проблеми, висвітлюють отримані результати та аргументують висновки кожного дослідника.

Результатом виконаної роботи є отримання кожним учасником проекту певної оцінки, яка в подальшому переводиться в бали за індивідуальну самостійну роботу студента з навчальної дисципліни. Перед виставленням зовнішньої оцінки метод проектів передбачає здійснення самооцінки та колективне оцінювання діяльності кожного учасника. Подібне завершення проекту сприяє формуванню критичності та самокритичності, толерантності, вмінню вести дискусію, підводити підсумки роботи.

Обсяг та якість роботи кожного учасника впливає на результат усієї команди, що стимулює дослідника до постійного пошуку нового, кращого планування та виконання своєї діяльності. Обмеження виконання проекту в часі, контроль з боку керівника та студентів впливає на формування самоконтролю, наполегливості, вимогливості до себе. Постійна співпраця з колегами, взаємодопомога, колективний характер прийняття рішень формує висококомунікативного фахівця, здатного працювати в команді.

Основна діяльність студентів у проекті «Методи діагностики ССС» – пошукова. Студенти-медики I-го та II-го курсів набувають вміння знаходити потрібну інформацію, обробляти її, робити висновки та оформляти результати.

возникновением понятия «личность» и изучением развития личности и ее потенциала.

Проблема потенциала человека рассматривалась в работах Б. Г. Ананьева, В. М. Бехтерева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна и других. Теориями профессиональной самореализации занимались Абулханова-Славская, Е.А. Максимова, Е.Е. Вахромов, Е.В. Федосенко, Л.А. Коростылева, Деркач и др.

Нами под профессиональной самореализацией понимается субъективно воспринимаемый уровень осуществления личного профессионального потенциала в условиях конкретной организации и личной социальной ситуации.

При проведении пилотажного исследования с целью изучения личностных особенностей профессиональной самореализации сотрудников рекламной сферы использовались такие методики: тест Кэттелла (16PF), измеряющий индивидуально – психологические особенности личности по шестнадцати показателям; личностный опросник Г. Айзенка, предназначенный для диагностики экстраверсии – интроверсии и нейротизма, включает также девять вопросов, составляющих «шкалу лжи»; психологический опросник Леонгарда, предназначенный для выявления акцентуаций характера; тест САТ измеряет уровень самоактуализации личности; анкета самооценки профессиональной деятельности (авторская разработка); анкета экспертной оценки профессиональной деятельности сотрудников (авторская разработка).

С помощью факторного анализа нам удалось установить латентные структуры конструкторов, определяющих восприятие профессиональной самореализации сотрудниками и руководителями в рекламной сфере. В роли экспертов были взяты непосредственные руководители (арт-директора) рекламных агентств. У экспертов выявлено десять конструкторов, определяющих профессиональную самореализацию. Самыми главными факторами из них являются «ПРОФЭФЕКТИВНОСТЬ», «ПРОФЗНАНИЯ» и «ПРОФКРЕАТИВНОСТЬ». У сотрудников профессиональная самореализация представлена девятью конструкторами: «ПРОФЗНАНИЯ, АДЕКВАТНОСТЬ», «ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ В ЕДИНСТВЕ», «КРЕАТИВНОСТЬ В КОНКРЕТНОМ», «ЭФЕКТИВНОЕ ПРОФВЗАИМОДЕЙСТВИЕ», «АКТИВНАЯ ИНИЦИАТИВНОСТЬ», «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПРОФРЕАЛИЗОВАННОСТЬ», «ТЕМП САМООБУЧЕНИЯ КОНКРЕТНОМУ», «ОРГАНИЗАЦИЯ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ», «ОТВЕТСТВЕННОСТЬ».

Такая разница в количестве конструкторов может быть объяснена, с той точки зрения, что сотрудники знают себя намного больше и лучше, чем их руководство. Эксперты выделили три основных фактора. Ключевым выявился фактор «ПРОЭФЕКТИВНОСТЬ». По их мнению, профессионально самореализованным сотрудником есть тот сотрудник, который в первую очередь может работать в напряженных и стрессовых условиях рекламной сферы, который имеет высокие знания с основных и конкретных сфер рекламы (PR-услуги, маркетинг, менеджмент).

Также он должен обладать основными профессиональными умениями именно для этой сферы (умение продать рекламный продукт, умение

презентовать, умение убеждать, умение быстро реагировать на изменения, вести переговоры, аргументировать, принимать неординарные решения, а также работать в команде). На первый план выходят коммуникативные умения сотрудников и умения работать в команде. Так как коммуникативные навыки им важны при переговорах с клиентами, а создание рекламного продукта – это командная задача.

Одним из существенных факторов в первом конструкте является «Вклад сотрудника в прибыльность организации», что говорит об экономической направленности мышления руководства. Этими факторами и объясняется профессиональная эффективность. Присутствие второго конструкта объясняется тем, что для руководства кроме, конкретных умений, также важны и общие профессиональные знания и умения их сотрудников. Профессиональная креативность и есть третьим конструктом в сознании эксперта. Естественно, творческая составляющая играет большую роль в рекламной сфере.

Как уже было сказано выше, методом факторного анализа, было выявлено, что, в сознании работников этих рекламных агентств профессиональная самореализация состоит из значительного большего числа конструктов.

Ключевым конструктом сотрудников являются их профессиональные знания. Ведь без основных знаний по маркетингу, психологии, PR-услугам, менеджменту сотрудник не смог бы даже устроиться на работу в рекламной сфере. Хотя большая часть факторов в этом конструкте совпадает с многими факторами первого конструкта экспертов. Что говорит о похожем восприятии процесса профессиональной самореализации. Но у сотрудников добавляются личностные факторы (адекватная самооценка, оптимистичность, уверенность в себе, практичность, гибкость, аналитичность, целеустремленность). Это связано с лучшим пониманием себя сотрудниками. А эксперты больше обращают внимание на результат деятельности подчиненных, а не на самих подчиненных.

На второй и третьей позиции размещены конструкты общих профессиональных знаний, умений и креативность. Что тоже совпадает с видением профессиональной самореализации экспертов. Но сотрудники мыслят глубже. Они больше знают себя, поэтому остальные конструкты являются больше личностными конструктами: «ЭФЕКТИВНОЕ ПРОФВЗАИМОДЕЙСТВИЕ», «АКТИВНАЯ ИНИЦИАТИВНОСТЬ», «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПРОФРЕАЛИЗОВАННОСТЬ», «ТЕМП САМООБУЧЕНИЯ КОНКРЕТНОМУ», «ОРГАНИЗАЦИЯ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ», «ОТВЕТСТВЕННОСТЬ».

Следующим этапом с целью выявления психологических закономерностей детерминирующих профессиональную самореализацию в пространстве свойств личности, мы вычислили все парные корреляции отобранных общих факторов со свойствами личности, оцененных методиками Кэттелла, Айзенка, Леонгарда и САТ. Пример корреляционного анализа первого фактора «Ф1-ПРОФЭФЕКТИВНОСТЬ» из массива экспертных оценок представлен в таблице 1.

дослідницької діяльності студентів-медиків одночасно з біофізики, медичної інформатики та латинської мови.

Майбутні лікарі працюють у позааудиторний час та отримують навички науково-дослідної роботи. Мотивацією студентів у такій діяльності, крім здобуття певних знань, умінь та навичок, є отримання ними додаткових балів за індивідуальну самостійну роботу згідно критеріїв Болонської системи. Зарахувати додаткові бали можна в кожному модулі з будь-якої дисципліни, зокрема, латинської мови та основ медичної термінології (I курс), медичної та біологічної фізики (I курс) та медичної інформатики (II курс).

За діючими навчальними програмами перераховані дисципліни складаються з такої кількості модулів: латинська мова та основи медичної термінології – 2 модулі, медична та біологічна фізика – 3 модулі, основи медичної інформатики – 3 модулі. Здебільшого ці предмети читаються протягом року залежно від особливостей побудови навчального процесу в певному ВМНЗ. Студенти різних курсів мають можливість виконувати свої окремі завдання паралельно в одному із семестрів. На наш погляд, це буде найдоцільніше в 2-му семестрі.

Майбутні лікарі працюють над однією темою – "Методи діагностики серцево-судинної системи (ССС)" – розглядаючи її в різних аспектах. Кожна з груп являє собою окрему самостійну одиницю, незалежну від інших: перша група розкриває тему дослідження з точки зору біофізики (кількість студентів у групі 5-6 чоловік), друга – латинської мови (2-3 студенти у групі), третя – медичної інформатики (4-5 студентів у групі).

Можливі напрямки роботи для групи з латинської мови та основ медичної термінології:

- відбір та систематизація термінів (анатомо-гістологічна, клінічна терміносистеми), пов'язаних з вивченням серцево-судинної системи;
- семантичний, етимологічний аналіз термінів;
- структурний аналіз термінів;
- визначення валентності окремих терміноелементів;
- морфолого-синтаксичний аналіз термінів;
- складання латинсько-українського та українсько-латинського словника анатомо-гістологічних термінів з визначенням денотата;
- складання тлумачного латинсько-українського та українсько-латинського словника клінічних термінів.

Можливі напрямки роботи для групи з медичної та біологічної фізики:

- методи звукового та ультразвукового дослідження ССС;
- електрокардіографія;
- оптичні методи дослідження;
- променеві методи діагностики ССС;
- лазерна діагностика.

Можливі напрямки роботи для групи з основ медичної інформатики:

- комп'ютерна томографія;
- реографія;
- моніторинг Холтера;

досліджень студентів працювали такі дослідники як Алексюк А.М., Зязюн І.А., Крушельницька О.В., Кушнарєнко Н.М., Майборода В.К., Микитюк О.М., П'ятницька-Позднякова І.С., Цехмістрова Г.С., Шейко В.М. тощо. Проблемне навчання (Занков Л.В., Кудрявцев Т.В., Матюшкін О.М., Махмутов М.І., Панчук О.П. та інші) та міждисциплінарну інтеграцію (Воевода А.Л., Волошена В.В., Каверіна О.Г., Кіндей Л.Г., Потеха Л.І., Прокоф'єва М.Ю., Пушкар'єва Т.О., Тройницька С.Б. та інші) досліджували і продовжують досліджувати сьогодні як активні технології навчання. Міжпредметним зв'язкам та методам проблемного навчання при вивченні курсу фізики приділяли увагу такі вчені як Войнович І.С., Галатюк Ю.М., Дембіцька С.В., Ляшенко О.І., Мартинюк М.Т., Остапчук М.В., Сергієнко В.П. та інші. Свій внесок у цьому напрямку при вивченні іноземних мов зробили Карамішева Т.В., Леонтьєв А.Н., Мінзов А.С., Піотровський Р.Г. та інші.

У напрямку організації науково-дослідної роботи студентів-медиків працювали Коляденко В.Г., Костюк І.Ф., Нетяженко В.З., Свінціцький І.А., Цехмістер Я.В. та інші. Питання застосування методів проблемного навчання в педагогічному процесі медичних закладів освіти України вивчали такі дослідники як Дмитрієва С.М., Лавриш Ю.Е., Мазепа Х.П., Решетілов Ю.І., Скосарев Ю.П., Снапковська С.В., Темерівська Т.Г. та інші. Інтеграційні зв'язки як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-медиків досліджували вітчизняні вчені Волошина Н.І., Геруш О.В., Горошко О.М., Личковський Е.І., Пайкуш М.А., Стучинська Н.В. тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз останніх досліджень та публікацій, присвячених організації науково-дослідної роботи студентів, свідчить про те, що використанню методу проектів у навчальному процесі студентів-медиків приділено недостатньо уваги. Наше бачення оптимізації науково-дослідної діяльності студентів у напрямі поєднання проблемної та міждисциплінарної технологій навчання.

Формулювання цілей статті. Висвітлити один із можливих варіантів застосування методу проектів у науково-дослідній роботі студентів-медиків у позанавчальний час та вказати професійні якості, які формуються у майбутніх лікарів у процесі такої дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Частіше науково-дослідну роботу зі студентами проводять в рамках навчального процесу (написання дипломних, курсових робіт, участь у конференціях тощо) та з певної вибраної дисципліни (біофізики, іноземної мови, хірургії тощо). Ми пропонуємо вийти за межі одного навчального предмету, і, до того ж, об'єднати зусилля студентів кількох курсів з різним практичним досвідом і багажем професійних знань, отриманих у вищому медичному навчальному закладі. У проведенні науково-дослідних робіт такого типу відбувається не лише підсилення формування професійних якостей майбутніх лікарів, а й удосконалюється професійна культура викладачів. Хоча метод проектів націлений на активізацію самостійної роботи студентів, проте організація та якість їх науково-дослідної роботи на декількох кафедрах одночасно неабияк залежить від співпраці викладачів різних профілів. Ми розглянемо можливість організації

Таблиця 1

**Корреляционные коэффициенты первого фактора
(F1-ПРОФЭФЕКТИВНОСТЬ) данных экспертных оценок
с чертами личности**

	ПОКАЗАТЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ	Корреляции	Вероятность ошибки
1	Леонгард. Г-7 Демонстративность	0,49	0,00
2	Айзенк. Экстраверсия	0,45	0,01
3	САТ 5. Сензитивность	0,37	0,02
4	САТ 4. Гибкость поведения	0,35	0,03
5	Леонгард. Г-9 Дистимичность	-0,33	0,03
6	Леонгард. Г-1 Гипертимность	0,32	0,04
7	F1-ПРОФЭЗНАНИЯ, АДЕКВАТНОСТЬ	0,31	0,05
8	F2-ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ В ЕДИНСТВЕ	0,30	0,05
9	КЕТ. F. Беспечность	0,28	0,06
10	САТ 6. Спонтанность	0,28	0,06
11	КЕТ. G. Совестьливость	-0,27	0,07
12	F9-ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	-0,27	0,07

Из табл.1 следует, что руководитель считает сотрудника более эффективным, если у него повышены такие личностные показатели: демонстративность, экстраверсия, сензитивность, гибкость поведения и гипертимность, а также снижена дистимичность. По нашему мнению, такая конфигурация черт личности обусловлена профессиональной спецификой рекламной деятельности.

В таблице 2 предоставлены данные корреляционного анализа первого фактора сотрудников «F1-ПРОФЭЗНАНИЯ, АДЕКВАТНОСТЬ» с основными чертами личности.

Мы также выявили значимые парные корреляции этого фактора с основными свойствами личности. Повышенные значения фактора коррелирует с ориентацией на ценности самоактуализированной личности, а также с чертами личности: быть уверенным в себе (так как отрицательно связан с тревожностью), уметь ценить и уважать себя, быть демонстративным и импульсивным, а также жить настоящим в полном объеме, но при этом быть гибким в своем поведении. Мы считаем, что это обусловлено спецификой деятельности рекламистов. Ведь им часто приходится обращать на себя внимание, чтобы привлечь клиентов к их рекламному проекту, при этом им необходимо быть уверенными в себе, своей работе и обязательно быть

гибкими в поведении, чтобы обе стороны, в результате переговоров, остались довольными. Также данный фактор связан с фактором «Ф1-ПРОФЭФФЕКТИВНОСТЬ» из массива экспертных оценок. Что свидетельствует о схожести взглядов сотрудников и экспертов по ключевым позициям понимания профессиональной самореализации.

Таблица 2

Корреляционные коэффициенты первого фактора (F1-ПРОФЗНАНИЯ, АДЕКВАТНОСТЬ) данных самооценки со свойствами личности

	ПОКАЗАТЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ	Корреляции	Вероятность ошибки
1	САМОАЛ 3. Ценностные ориентации	0,48	0,00
2	КЕТ. О. Тревожность	-0,45	0,01
3	САМОАЛ 7. Самоуважение	0,42	0,01
4	Леонгард. Г-7 Демонстративность	0,38	0,02
5	Леонгард. Г-2 Возбудимость	0,33	0,03
6	САМОАЛ 1.Ориентация во времени	0,32	0,04
7	Ф1-ПРОФЭФФЕКТИВНОСТЬ	0,31	0,05
8	САМОАЛ 4.Гибкость поведения	0,30	0,05
9	КЕТ. Е. Доминантность (настойчивость, напористость)	0,27	0,07
10	КЕТ. Н. Смелость	0,26	0,08
11	САМОАЛ8. Самопринятие	0,26	0,08
12	КЕТ.Q2. Самодостаточность (самостоятельность)	0,26	0,08

Выводы. В результате анализа литературы по проблемам психологии рекламной деятельности разработана модель ключевых эмпирических коррелятов для измерения уровня профессиональной самореализации. На основе применения факторного анализа были выявлены основные латентные конструкты профессиональной самореализации. Система конструктов экспертов - управленцев сжата и ориентирована на общие цели эффективности организации, а система конструктов сотрудников рекламной организации детализована, личностно-ориентирована и направлена на то, что обеспечивает конкретные личные действия, эффективное функционирование в условиях ограничения времени, давления конкурентной среды и напряженности деятельности, на создания творческого продукта и активное взаимодействие с клиентами.

8. Требования к знаниям и умениям школьников : Дидактико-методический анализ / [под ред. А. А. Кузнецова]. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

Подано до редакції 15.04.2010

УДК 378.147:61

МЕТОД ПРОЕКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

*Пудова Світлана Сергіївна,
асистент кафедри медичної фізики,
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова
Коваль Борис Федорович,
асистент кафедри медичної фізики,
викладач медичної інформатики
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова
Михайлюк Галина Тадейвна,
старший викладач кафедри іноземних мов,
латинської мови та основ медичної термінології,
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова*

Постановка проблеми. Одним із основних показників економічної стабільності та розвитку держави є відсоток працевлаштованості населення та конкурентоспроможність фахівців різних спеціальностей за межами країни. Формування професійної культури спеціалістів починається в освітніх навчальних закладах. В Україні метою державної політики щодо розвитку освіти є створення умов для розвитку творчої, ініціативної, ерудованої особистості, здатної ефективно працювати та навчатися протягом життя [1].

Невід'ємною складовою навчального процесу у вищій школі була і залишається науково-дослідна робота студентів. Вона сприяє розвитку в майбутніх фахівців самостійності, активності, формуванню творчого мислення, наукового світогляду, навичок наукової діяльності тощо. У вищих медичних навчальних закладах України науково-дослідна робота студентів ефективно проводиться в межах навчального процесу та за його рамками [2,3,4,5]. МОЗ України з метою виявлення та підтримки обдарованої молоді, поширення кращого досвіду вищих навчальних закладів в організації дослідницької діяльності майбутніх лікарів організовує та проводить конкурси науково-дослідних робіт студентів-медиків [6].

Використання нових освітніх технологій навчання у вищій школі було і залишається актуальним, оскільки вони спрямовані на покращення ефективності навчально-виховного процесу, формування компетентного майбутнього фахівця. Метод проектів, окрім іншого, стимулює розвиток умінь студентів самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати результат протягом певного відрізка часу [7].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел показує, що над питаннями організації наукових

концентрованому вигляді вони викладені в навчальних програмах з кожного предмета. Суттєвих змін критерії оцінки знань, умінь і навичок учнів зазнали в 90-ті роки XX ст., коли пріоритетними в діяльності початкової школи стали розвивальні цілі навчання. Загальні норми оцінок були конкретизовані для кожної навчальної дисципліни з урахуванням її специфіки. **Ключові слова:** оцінка, оцінювання, критерій, функції, норма, вимога, умова.

Резюме. В статті, проаналізовано еволюцію норм оцінювання учебной деятельности учащихся на протяжении второй половины XX века. Формирование их началось в конце 1940-х годов, в соответствии с решениями государственных и партийных органов. Критерии пятибалльной системы оценки знаний младших школьников были усовершенствованы в середине 60-х и 80-х годов прошлого столетия. В концентрированном виде они изложены в учебных программах каждого предмета. Существенные изменения критериев оценки знаний, умений и навыков учащихся претерпели в 90-е годы XX века, когда приоритетными в деятельности начальной школы стали развивающие цели обучения. Общие нормы отметок были конкретизированы для каждой учебной дисциплины с учетом ее специфики. **Ключевые слова:** отметка, оценивание, критерий, функция, норма, требование, условие.

Summary. The article analyzes the evolution of norms of evaluation of educational activities of students during the second half of the twentieth century. Formation of them began in late 1940's, according to decisions of state and party organs. Criteria for assessing competence of younger students improved in the mid 60's and 80's of last century. In concentrated form they are presented in the curriculum of each subject. Significant changes in criteria for evaluating knowledge and skills students have experienced in 90 of the twentieth century. When the priority activities in primary schools are developmental learning goals. General assessment rules were specified for each academic discipline in light of its specificity. **Keywords:** assessment, evaluation criteria, functions, standard, requirement, condition.

Література

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критерия качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Сов. педагогика. – 1968. – №4. – С. 52–69.
2. Буровой И. Д. О критериях оценки результатов труда учителей и учащихся / И. Д. Буровой, Б. П. Язын. – Алма-Ата, 1985. – 80 с.
3. Максименко В. П. Вплив перевірки та оцінювання знань на формування особистості учня / В. П. Максименко // Почат. шк. – 1982. – №3. – С. 7–11.
4. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів : [упоряд. А. М. Заїка]. – К.: Магістр-S, 1999. – 88 с.
5. Норми оцінок успішності учнів з української і російської мов та арифметики у I-IV класах початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР. – К., 1949. – 31с.
6. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. ун-ів / за ред. А. Н. Алексюка]. – К.: Вища шк.; Вид-во при КДУ, 1985. – 295 с.
7. Про перевірку й оцінювання знань, умінь і навичок учнів восьмирічних і середніх загальноосвітніх шкіл: [інструкт.-метод. лист]: зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1966. – №15. – С. 2–7.

В результате проведенного нами пилотажного исследования, было выявлено, что у сотрудников формируется следующая система характеристик, черт и диспозиций высокого уровня: гипертимность, демонстративность, экстраверсия, сензитивность, гибкость поведения, общительность (открытость, естественность, непринужденность, внимательность), спонтанность, смелость (активность, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми), эмоциональная неустойчивость. Также они должны обладать интеллектуальной развитостью, креативностью, высокими познавательными потребностями, чувствительностью (художественным восприятием мира, артистичностью натуры, склонностью к пониманию других людей), реалистичностью, отсутствием тревожности, настойчивостью, но еще критичностью и подозрительностью мышления.

Практическая деятельности рекламистов вносит в личность определенные изменения, которые в некоторых качествах можно рассматривать как профессиональную деформацию в результате адаптации личностных структур к системе организационных требований, а также вследствие давления специфики рекламной деятельности таких как, требование создания творческого продукта с высокой новизной, образностью, привлекательностью; высокий темп деятельности; управленческое и внутригрупповое давление и т.д.

Выявленная в исследовании система черт личности, способствующая эффективной профессиональной самореализации, может быть усовершенствована психотехническими средствами в ходе специальной психологической подготовки (лекции, практикумы, социально – психологический тренинг) как на уровне управления, так и на уровне рабочих микро групп, и отдельных личностей. А также использована для профессиональной ориентации школьников и подготовки студентов в вузе к реальности практической рекламной деятельности, которая, как показывает исследование, на психологическом уровне обладает важными особенностями, необходимыми для профессиональной адаптации начинающих рекламистов и достижения предельных уровней мастерства.

Резюме. Статья посвящена изучению основных конструкторов профессиональной самореализации и личностных особенностей, влияющих на процесс профессиональной самореализации работников рекламной сферы. Приведены данные пилотного исследования, проведенного на базе двух рекламных агентств. **Ключевые слова:** профессиональная самореализация, конструктор, личностные особенности, рекламная сфера.

Резюме. Стаття присвячена вивченню основних конструкторів професійної самореалізації та особистісних характеристик, що впливають на процес професійної самореалізації працівників рекламної сфери. Приведені дані пилотажного дослідження, що проводилось на базі двох рекламних агентств. **Ключові слова:** професійна самореалізація, конструктор, особистісні характеристики, рекламна сфера.

Summary. The article is devoted to the study of basic constructs of professional self-actualization and personality characteristics, influencing on the workers of advertising sphere professional self-actualization process. The author provides an

information on pilot research, conducted on the base of two advertisings agencies.
Keywords: professional self-realization, constructs, personality characteristics, the advertising sphere.

Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси.: Пер. с англ. /Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 2.– 336 с.
2. Анцыферова Л. И. Системный подход к изучению функционирования и развития личности / Л. И. Анцыферова //Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 140–147.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов– М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
4. Берка К. Измерения: понятия, теории, проблемы / К. Берка– М.: Прогресс, 1987. – 320 с.
5. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии / Б.П. Битинас– Вильнюс, 1971. – 347 с. 10.
- 6.Браверман Э.М., Структурные методы обработки эмпирических данных / Э.М. Браверман, М.Б. Мучник– М.: Наука, 1983. – 464 с.
- 7.Бурмакова Ю.А. Индивидуально – личностные предпосылки профессионального развития специалистов в рекламном деле: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.01,10.00.03 / Ю.А. Бурмакова. – М., 2007.
- 8.Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
9. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. – СПб.: Изд-во «Петраком», 1992.
10. Максименко С.Д. Теория і практика психолого-педагогічного дослідження / С.Д. Максименко– К., 1990. – 240 с
11. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский– М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
- 12.Семиченко В.А. Психология деятельности / В.А. Семиченко – К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248 с
13. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко– СПб.: ООО "Речь", 2001. – 350 с.
14. Шадриков В.Д. Проблемы системного анализа профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков– М.: Наука, 1982. – 185с.

Подано до редакції 29.03.2010

досліджуваного періоду, залишалося за вчителем. Перед ним відкривались широкі можливості для вияву творчості і застосування індивідуального та диференційованого підходу у такій надзвичайно складній і відповідальній справі, як оцінка навчальної діяльності молодших школярів.

Зазначимо, що до кінця 90-х років минулого століття в початковій школі України діяла 4-бальна система оцінок („5“, „4“, „3“, „2“), введена у 1993 році.

Критерії оцінки в ній визначалися на основі наведеної вище системи параметрів знань, умінь і навичок, тобто критерії оцінки як міри якості засвоєних знань, умінь включають ці параметри, а як міри рівня знань – враховують різні сторони їх застосування. Спираючись на ці параметри, пропонуємо загальну характеристику чинної в цей період бальної системи оцінок у початковій школі.

Оцінка „5“ виставляється учню за повну правильну і обґрунтовану відповідь у письмовій чи усній формі. Повною відповіддю вважається теоретично правильно і логічно обґрунтована відповідь, в якій учень використав відомі йому фактичні знання, виявив здатність самостійно виконувати операції порівняння та аналізу вивчених положень, робити висновки з їх чітким формулюванням, показав уміння впевнено використовувати засвоєні способи дій.

Оцінка „4“ виставляється за правильну, обґрунтовану відповідь, із якої видно, що учень розуміє теоретичний матеріал та володіє уміннями і навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності, допускаючи при цьому деякі несуттєві неточності.

Оцінка „3“ свідчить про те, що знання мають розрізнений, фрагментарний характер, що учень здатний відтворити певну суму фактичних знань (інколи не усвідомлюючи їх глибини) і застосовувати засвоєні способи дій у стандартних умовах, за зразком; виставляється за знання, які дозволяють учню далі працювати.

Оцінка „2“ виставляється за неправильну відповідь, яка не відповідає змісту вивченого матеріалу і свідчить про нерозуміння його основних положень.

Це загальні положення, які враховуються при використанні бальної оцінки. Більш чіткий характер мають нормативи оцінок, що подаються або в навчальних програмах з окремих дисциплін, або в методичних рекомендаціях „Норми оцінювання знань, умінь і навичок“, оскільки співвідносяться з конкретними знаннями, уміннями та навичками учнів з відповідних предметів.

Висновки. Як бачимо, впродовж другої половини ХХ століття вченими, методистами, педагогами-практиками проводилась цілеспрямована робота щодо пошуку і вдосконалення відповідно нових умов діяльності початкової школи критеріїв і норм оцінювання навчальної діяльності молодших школярів та виявлення шляхів їх ефективного застосування в освітній практиці.

Резюме. У статті проаналізовано еволюцію норм оцінювання навчальної діяльності учнів протягом другої половини ХХ ст. Формування їх розпочалося наприкінці 1940-х років, відповідно до рішень керівних державних і партійних органів. Критерії п'ятибальної системи оцінки знань молодших школярів удосконалювалися в середині 60-х і 80-х років минулого століття. В

самостійність, елементи творчості, оригінальність у розв'язанні навчальних задач, тобто діяльність учня.

Дослідженням встановлено, що на початку 1990-х років минулого століття проблема оцінки знань школярів знову набула особливої актуальності, зокрема виникла потреба в розробці такого підходу до оцінки ефективності засвоєння знань, при якому стає можливим безпосередньо у навчальному процесі виявляти рівень сформованості у школярів способів навчальної роботи, здійснювати на цій основі групову та індивідуальну корекцію навчання. Зазначимо, що спосіб навчальної роботи включає в себе мотиваційну й операційну сторону пізнавальної діяльності; характеризує індивідуальну здатність учня до опрацювання навчального матеріалу різного наукового змісту, виду і форми; стійкість його переваг, продуктивність у використанні знань. Оцінка оволодіння способами навчальної роботи може бути одним із важливіших критеріїв ефективності засвоєння знань.

Із викладеного вище випливає, що критерії оцінки суб'єктної діяльності учня, спрямованої на засвоєння знань і умінь, мають бути різнопорядковими (різнорівневими). В них повинні включатися показники: освіченості (інформованості) учня, навченості його логічним засобом отримання і відтворення знань і розвинутості, яка виражається в здатності самостійно добувати і використовувати наявні знання, що приводить до таких психічних утворень, як стійкий інтерес до отримання і застосування знань (у широких межах із власної ініціативи, в ситуаціях, не заданих навчанням, не контрольованих ззовні учителем); самоконтролю, саморегуляції, самооцінки; прагненню до перетворення заданого навчального матеріалу; самостійності у розв'язанні навчальних задач.

Грунтовне вивчення наукової літератури і педагогічної практики дає підстави стверджувати, що зі зміною змісту освіти в 90-ті роки ХХ століття пріоритетними стали розвивальні цілі навчання. Такий підхід спрямовує діяльність учителя не на збільшення, а на підвищення якості пропонованих учням знань, на розвиток потенційних можливостей кожної дитячої особистості.

Дослідженням встановлено, що відповідно до нового змісту освіти були розроблені норми оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів з усіх навчальних дисциплін початкової школи, які відображали специфіку кожного предмета і враховували вікові особливості учнів. Так, в анотації до норм з математики зазначалося, що ефективність вивчення математики у І-му класі залежить від знання та використання вчителем різноманітних методичних прийомів, засобів навчання в процесі формування в учнів первинних математичних уявлень і понять. Оперативний контроль за ходом засвоєння учнями знань, умінь і навичок та своєчасна їх корекція, облік й оцінювання результатів навчання сприяють свідомому і міцному засвоєнню учнями програмового матеріалу, спонукають до повсякденної праці – вправління і творчого осмислення пропонованих завдань [4, с.30].

І все ж, маємо підстави стверджувати, що, не зважаючи на наявність як директивних вказівок, так і рекомендацій учених щодо оцінювання навчальної діяльності учнів, вирішальне слово усе ж таки, як і в попередні роки

УДК 372.851.2:370.63

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ТА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*Кравченко Зоя Іванівна
здобувач кафедри математики
Харківський педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

Постановка проблеми. В останнє десятиріччя система шкільної освіти зазнала глибоких змін. Відбувся перехід від безособистісної педагогічної парадигми до особистісно та компетентісно орієнтованої, сконцентрованої на інтересах та попитах учня, від унітарної і уніфікованої до варіативної, від «знаннявої» до діяльнісної. Особистісно та компетентісно орієнтоване навчання передбачає використання досвіду учня, залучення його до конструювання процесу навчання, врахування особливостей учня, акцент на розвиток його здібностей. Реалізація діяльнісної концепції знань вже неможлива в рамках традиційного навчання, вона вимагає особистісно та компетентісно орієнтованого навчання, основною складовою методології якого є діяльнісна природа знань.

В сучасному суспільстві якісна освіта полягає не тільки в тім, щоб випускник добре засвоїв систему понять і умовиводів, але й став здатним до творчої діяльності і відповідальності за свою роботу.

Проблема підготовки і проведення уроку в умовах особистісно та компетентісно орієнтованого навчання не є новою. Її успішно розробляли різні автори, зокрема: І.О. Зимна, І.Я. Лернер, В.І. Лозова, С.І. Подмазін, З.І. Слєпкань, А.В. Хуторський, І.С. Якиманська та багато інших. Проте й сьогодні вона актуальна.

Аналіз досліджень і публікацій. Особистісно та компетентісно орієнтоване навчання почалося активно впроваджуватися в останні роки в зв'язку з потребою сучасного суспільства у творчій, самобутній і самоцінній особистості. У роботах І.І. Бєха, О.В. Бондаревської, В.В. Серікова, З.І. Слєпкань, А.В. Хуторського розглянуто різні аспекти особистісно орієнтованого навчання, психологічні аспекти особистісно орієнтованого навчання розглянуто у докторських дисертаціях І.С. Булах, В.В. Рибалка. Відмітимо дисертаційні дослідження в яких розглядаються загальнопедагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання: Благодаренко Л.Ю. – особистісно орієнтоване навчання фізики в педагогічних класах, Грамбовської Л.В. – особистісно орієнтоване навчання геометрії в основній школі, Луценко В.В. – організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання, Яценко С.Л. – педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії та ін.

Але подібні дослідження, які стосуються алгебри і початків аналізу недостатньо розроблені, тому набуває особливе значення проблема подальшої розробки методичних рекомендацій, які допоможуть вчителю побудувати особистісно та компетентісно орієнтований урок.

Метою даної статті є обґрунтування необхідності та доцільності

підготовки і проведення особистісно та компетентісно орієнтованих уроків алгебри і початків аналізу.

Виклад основного матеріалу. Одним з пріоритетних напрямків оновлення сучасної математичної освіти є активне впровадження в шкільну практику особистісно та компетентісно орієнтованого навчання. І.С. Якиманська вважає, що особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, де на перше місце ставиться особистість дитини, її самоцінність, суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [3, с.31]. На думку О.Я. Савченко [2], ознаками особистісно орієнтованого навчання є: діагностична основа навчання; зосередження на потребах учня; гуманізація навчального спілкування; співробітництво; співтворчість учня і вчителя; переваження навчального діалогу; турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дітей; стимулювання розвитку, саморозвитку і відповідальності учнів.

Ми розуміємо, що особистісно та компетентісно орієнтоване навчання полягає в тім, що: 1) в центрі уваги ставиться учень; 2) максимально враховуються його особливості (інтелектуальні можливості, здібності, інтереси, життєві плани); 3) створюються конкретні умови для розкриття і розвитку його потенційних можливостей; 4) створюються умови для формування предметних компетентностей.

Для організації особистісно та компетентісно орієнтованого навчання в конкретних умовах необхідно сформулювати ключові принципи такого навчання.

О.В. Бондаревська [1, с.75] в якості основних принципів особистісно орієнтованого навчання виділяє: природоцільність, особистісний підхід, культуродоцільність. Культуродоцільність передбачає орієнтацію процесу навчання на формування культури учня. В курсі математики основна увага звертається на формування математичної культури, яка являє систему відповідних знань, умінь і навичок, що органічно входять в фонд загальної культури учнів, та вільне оперування ними в практичній діяльності.

Піднімаючи проблему особистісно та компетентісно орієнтованого навчання, тобто навчання орієнтованого на учня, ми розуміємо, що урок як основний компонент навчального процесу повинен відповідати певним вимогам, а саме: використання різнобічних форм і методів організації навчальної діяльності, що дозволяють розкрити суб'єктний досвід учня; створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу; стимулювання учнів до висловлень, використанню різних способів виконання завдань без страху помилитися, отримати неправильну відповідь; стимулювання учнів до вибору; використання проблемних творчих завдань; застосування завдань, що дозволяють учневі самому вибирати тип, вид та форму матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну); створення позитивного емоційного настрою на роботу всіх учнів в ході уроку; створення педагогічних ситуацій спілкування на уроці, що дозволяють кожному учневі проявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи; заохочення бажання учня знаходити свій спосіб розв'язування задачі, аналізувати способи роботи інших учнів в ході уроку; оцінка діяльності учня

результатів навчання (названі в окремих програмах нормами оцінки) вміщені в програмах не випадково. В цих рекомендаціях знайшли подальшу конкретизацію вимоги до знань і умінь окремих видів.

Програми орієнтували на досягнення трьох рівнів оволодіння навчальним матеріалом (відтворення і застосування знань у стандартній ситуації – за зразком, застосування їх у змінній і новій ситуації), впорядковували діючу практику підсумкових оцінок. Великого значення при цьому набував тематичний підсумковий контроль, однак не тільки в формі традиційних контрольних робіт, але і в формі усного заліку.

Важливою умовою, яка сприяла вдосконаленню оцінки результатів навчання, ставала орієнтація на вимоги до знань і змістовні критерії оцінки. Така орієнтація служить більш уніфікованому застосуванню шкали відміток, досягненню єдності в оцінюванні знань школярів у класах однієї і тієї ж і різних паралелей, у різних школах і регіонах країни [8, с.89].

Дослідженням встановлено, що рекомендації до оцінювання результатів навчання у всіх шкільних програмах виходили із наступних критеріїв оцінки:

- Правильності і повноти знань, які проявляються в оволодінні учнями основним змістом навчання у відповідності з планованим у програмах обсягом навчального матеріалу і рівнем засвоєння його суті.
- Усвідомленості і міцності знань, які проявляються в розумінні учнями значення зв'язків і залежностей між основними елементами змісту навчання (фактами, поняттями, законами, теоріями і т.д.), у міцному збереженні їх у пам'яті і готовності перетворювати і застосовувати їх для засвоєння нових знань.
- Дієвості і самостійності засвоєння, які проявляються в застосуванні учнями засвоєних знань відповідно з планованим рівнем пізнавальної самостійності, в умінні раціонально використовувати різні джерела навчальної інформації (пояснення вчителя, підручник, довідкову літературу і т.д.).
- Відповідною знанням формою їх вираження, найважливіші сторони якої – володіння учнями мовою виучуваної наукової дисципліни і мовне оформлення ними письмових та усних робіт.

Однак вважаємо за необхідне відзначити, що ці критерії мають надто загальний характер і тому під час їх застосування необхідно враховувати конкретні умови [8, с.89-90].

Узагальнюючи викладене, констатуємо, що в програмах 1980-х років більш чітко представлена система об'єктів вивчення – змістових і діяльнісних, подані вказівки на необхідність оволодіння не тільки спеціальними умінями, але й умінями загального характеру: інтелектуальними і раціонального учіння. Програми орієнтували вчителя і методиста на необхідність формувати в учнів знання, уміння і навички не тільки на відтворювальному, але і на продуктивному рівні; іноді йшла мова і про оволодіння елементами творчої діяльності. У меншій мірі в програмах знайшли відображення вказівки на якість засвоєння програмного матеріалу (в основному ці вказівки містяться у розділах „Рекомендації до оцінки знань, умінь і навичок учнів”).

Отже, аналіз наукової літератури засвідчує, що під час оцінювання знань і умінь учнів на всіх етапах навчання на особливу увагу заслуговують

контролю знань, що виражаються у вимогах до якості знань, оскільки оцінка показує відношення між виявленими і еталонними знаннями відповідно до навчальної програми. Вони повинні відповідати цілям, завданням і ідейно-науковому рівню навчання у школі, особливого значення при цьому набуває розвиток пізнавальних можливостей учнів, формування у них здібностей до самоосвіти і постійного вдосконалення практичних умінь і навичок [6, с.218].

Водночас наголошувалось на тому, щоб ці критерії не були складними, мали однакову форму чи показник (цифровий або словесний) і виражалися в нормах, які встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, що оцінюються, і показником оцінки. В радянській школі цифрові показники рівня знань учня представлені п'ятибальною системою оцінки [6, с.218].

Відповідно до критеріїв визначаються норми оцінок – конкретні кількісні і якісні показники успішності, згідно з якими в кожному випадку виставляється саме такий, а не інший бал. Якщо, наприклад, одним із критеріїв оцінки письмових робіт є ступінь точності їх виконання, що характеризується кількістю помилок (сміслових, орфографічних, пунктуаційних тощо), то нормою, скажімо, для бала „5” є повна відсутність помилок [6, с.234].

Слід зазначити, що в цей же період, у зв'язку із виконанням завдань Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи, вузловою стала проблема вимог до знань і умінь школярів, їх більш глибоке теоретичне обґрунтування та практична розробка.

Сам термін „вимоги”, на думку тогочасних учених, ще не отримав у педагогічній науці загальновизнаного трактування, але слово це взяте із шкільної практики: вчителі позначають ним свої уявлення про те, якими вони хочуть бачити навчальну підготовку школярів, їх морально-вольові і громадянські якості. Таке розуміння терміна не розбігається з науковим. Під вимогами до знань і умінь розуміється описання запланованих результатів навчання, які дозволяють представити, що і як повинні засвоїти школярі, у яких видах діяльності мають проявитися ті чи інші знання й уміння, якими якостями повинні володіти учні.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що роль вимог до знань і умінь у процесі навчання по-справжньому не була осмислена. А між тим вимоги пов'язані з усіма сторонами цього процесу.

Слід наголосити, що у середині 1980-х років ідея про необхідність фіксувати у програмах плановані результати навчання стала усвідомлюватися широким колом учених, методистів, які брали участь у їх розробці. В цей період у деяких програмах появились покласні переліки умінь і навичок, які планувалося формувати в учнів. У 1981р. в програмах з усіх предметів уперше був виділений розділ „Вимоги до знань, умінь учнів”, в якому знайшли втілення найбільш суттєві питання змісту, важливі для загальної освіти і виховання школярів. Поява цього розділу стала підсумком узагальнення передового досвіду вчителів, результатом експериментальної роботи методистів. Його введення до програми мало принциповий характер, оскільки відповідало більш широкому погляду на структуру змісту освіти, яка утвердилася у педагогічній науці в останні десятиліття [8, с.81].

Вважаємо за доцільне підкреслити, що рекомендації до оцінювання

не тільки по кінцевому результату але й по процесу його діяльності.

Яка ж уява учнів про сучасний урок? Аналіз анкетування, проведеного серед старшокласників, дозволяє стверджувати, що на перше місце старшокласники поставили високу якість освіти, цікаві уроки (про це свідчать 75% респондентів), на друге місце учні ставлять можливість розвитку своїх здібностей, можливість проявити себе в навчальній діяльності (57% респондентів). Спостереження за процесом навчання в загальноосвітній школі свідчить, що старшокласники йдуть до школи не тільки, щоб отримати якісні знання, а й стати співучасником уроку. Знання не можуть бути засвоєні на фоні негативних емоцій, смисл учіння – в досягненні успіху та інтересу до пізнання. Ось чому виникає необхідність визначення змісту навчання не лише в термінах предмета алгебри і початків аналізу, як це робилося і робиться у традиційному навчанні, а й у термінах розвитку особистісних функцій суб'єктів навчання – учня і вчителя.

На кожному уроці розв'язується обмежена кількість конкретних педагогічних задач, всі практичні дії вчитель здійснює у вигляді системи розроблених прийомів, які в кожному випадку розкриваються в методичній структурі уроку. Якщо число елементів структур постійне, то число елементів методичної структури – вимагає зміни. Кожен конкретний урок, має свою особливу методичну структуру. Тому неможливо дати єдину схему методичної структури уроку – її можна представити у вигляді прикладу. Всі перелічені структури уроку реалізуються в практичній діяльності вчителя за допомогою методичної структури. З метою опанування педагогічним керуванням пізнавальною діяльністю учнів адаптації освітнього процесу до особистісних особливостей учнів та її перетворення на суб'єктів навчальної діяльності виділяють відповідні частини та етапи особистісно та компетентісно орієнтованого уроку алгебри і початків аналізу.

І Вступна частина (етап мотиваційно-організаційний): дидактичне стимулювання з метою формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, мобілізація активності учнів; орієнтація учнів на усвідомлення внеску даного уроку в цілісну систему вивчення розділу або курсу алгебри і початків аналізу; керування учнями через зміст навчальної інформації з метою активізації їх суб'єктного досвіду; створення психологічно сприятливих умов для проведення уроку.

II Основна частина (етап ціннісно-цільового орієнтування): визначення спільно з учнями професійної значущості елементів наступної діяльності; усвідомлення можливих рівнів досягнення результатів в процесі виконання поставлених завдань; (етап процесуально-діагностичний): виділення наукової інформації, яка буде вивчатись на уроці, залучення учнів до визначення цілей і завдань уроку; діагностування підготовленості учнів до навчального процесу; визначення спільно з учнями логіки обговорення питання, проблеми; аналіз педагогічної ситуації та керування нею шляхом використання в навчальній діяльності; визначення педагогічних умов матеріальних, організаційних, психологічних; обговорення з учнями планування і конструювання елементів навчального процесу відповідно до послідовності викладання нової навчальної інформації; (етап формування основ навчальної діяльності): регуляція дій учнів

у виборі оптимальних способів навчальної діяльності, які забезпечать реалізацію поставлених завдань; вибір учнями способів фіксації при поясненні нового матеріалу; організація сприйняття, осмислення і первинного запам'ятовування знань, способів діяльності, зв'язків та відносин в об'єкті вивчення з урахуванням їх спрямованості на особистість учня; формування саморегуляції, психологічного механізму самокерування, розвиток інтелекту і самоорганізації; здійснення репродуктивних і продуктивних способів пізнання, виконання учнями диференційованих завдань за вибором під час закріплення і повторення знань і умінь навчальної діяльності, надання педагогічної підтримки; здійснення активної і продуктивної діяльності учнів щодо засвоєння нових знань, осмислення їх як складової частини системи раніше засвоєних знань.

III Заключна частина (етап оціночно-результативний): виявлення спільно з учнями якості та рівня оволодіння знаннями і способами діяльності за допомогою контролю, самоконтролю; забезпечення корекції одержаних учнями результатів, залучення до виправлення допущених помилок, осмислення їх причин; надання учням можливості порівняння отриманого результату критеріями стандарту, визначеного у навчальній програмі, перевірка адекватності оцінювання навчальної діяльності учнем і вчителем; створення ситуації успіху для учнів та оцінювання їх навчальних досягнень з урахуванням діяльності протягом всього уроку, а не тільки за кінцевим результатом; (етап підбивання підсумків уроку): аналіз і оцінювання успішності досягнення мети окремими учнями та колективом класу, закріплення позитивної мотивації здійсненої діяльності; визначення перспектив наступної діяльності; інформація про домашнє завдання, інструктаж щодо виконання з урахуванням варіативності запропонованих завдань.

Експериментальна перевірка запропонованих рекомендацій показала, що на якість проведення особистісно та компетентісно орієнтованих уроків алгебри і початків аналізу суттєво впливають прагнення і уміння вчителя здійснювати педагогічну рефлексію, аналізувати і адекватно оцінювати діяльність, тому вчителю була запропонована наступна схема педагогічного аналізу особистісно та компетентісно орієнтованого уроку алгебри і початків аналізу: мотивація завдань уроку та визначення його місця в системі занять з даної теми; обґрунтованість відбору наукової інформації, її логічна побудова; наявність проблемності, внутрішньої діалогічності; послідовність та логічність структури уроку; єдність вербального, абстрактного, ілюстративного навчального матеріалу; ефективність виконання завдань на кожному етапі уроку на основі обраних методів і засобів навчання; характер діяльності учнів на уроці, її продуктивність; передбачення і реалізація конкретних технологічних прийомів, які забезпечують активну діяльність учнів на уроці; ефективність педагогічного керування і характер відносин між вчителем і учнями в процесі спільної діяльності; виявлення умов і факторів, які сприяли або перешкоджали виконанню завдань уроку; усвідомлення можливостей підвищення наукового, навчального та виховного рівня уроку.

Самоаналіз уроку, який проводився за цією схемою надає вчителю

застосування згаданих еталонів. Однак серйозні труднощі, які стоять на шляху використання такого досвіду, часто пояснюються інтуїтивним характером творчих знахідок педагогів-новаторів, знахідок, що не дістали поки що свого вираження в системі наукових термінів.

Учені-психологи, зокрема В. П. Максименко, розглядаючи проблему оцінювання навчальної діяльності учнів, виходили з того, що вони засвоюють знання та вміння на трьох рівнях:

- репродуктивному;
- конструктивному;
- творчому [3, с.8].

Тому вчителю дуже важливо знайти адекватне втілення цих рівнів у п'ятибальній системі оцінювання. Це вдасться зробити, якщо характеристику 5-тибальної системи доповнити таким уточненням: оцінка „5” виставляється учневі за повну, правильну й обґрунтовану відповідь, якщо він упевнено застосовує сформовані способи дій у нових ситуаціях залежно від запропонованих йому видів – типових, варіантних чи нестандартних; оцінка „4” виставляється за тих же умов, що і „5”, якщо школяр у відповіді допустив поодинокі похибки; оцінка „3” – коли учень здатний відтворити певну суму фактичних знань і застосувати засвоєні способи дій лише в стандартних умовах чи за зразком [3, с.8].

Основним критерієм оцінки результатів навчальної праці школярів, за загальним переконанням учених-дослідників, є якість знань і умінь, куди включені їх повнота, узагальненість, системність, міцність, усвідомленість, мобільність, дієвість і глибина.

Ці критерії в концентрованому вигляді викладені в діючих удосконалених програмах, зокрема в розділі „Вимоги до знань, умінь і навичок учнів”, а також у розділі „Вимоги до оцінювання результатів навчання” або „Норми оцінки”. Обидва розділи тісно між собою зв'язані і мають принципове значення для об'єктивної оцінки якості знань і умінь учнів.

На початку 1980-х років окремі учені висловлювали міркування з приводу того, що вимагати однакового засвоєння усіх програмних знань, умінь і навичок усіма учнями даремно, та в цьому і немає необхідності. Важливо враховувати можливості учня і відповідно до них забезпечувати диференційований підхід. Вони схилялись до думки, що поточне оцінювання знань, умінь і навичок учня треба розглядати як оцінку за невелику частину навчального матеріалу, у процесі вивчення якого знання і вміння школярів ще тільки формуються, закріплюються або поглиблюються, тому оцінка, що виставляється учню, повинна носити формуючий характер, а не контролюючий. Основне її призначення виконувати як навчальну, так і виховну (заохочувальну) функції. У цей період від учнів потрібно вимагати знання і уміння тільки на тому пізнавальному рівні, який передбачається певним етапом оволодіння навчальним матеріалом. У протилежному випадку у них зникне впевненість у своїх силах і втратиться інтерес до предмета [2, с.43].

Вчені-дидакти пропонували критерії оцінки знань розглядати як точно обрану величину, що є вимірювачем якості того чи іншого процесу або об'єкта. Критерії оцінки, за їх твердженнями, відповідають загальним критеріям

щодо об'єктивності і доцільності наявних критеріїв оцінки знань учнів. Проведене в другій половині 1960-х років спеціальне дослідження показало, що знання одних і тих же учнів оцінювалися по-різному різними вчителями і розбіжності у значенні відміток для однієї і тієї ж групи учнів виявлялися досить значними [1, с.52]. І це при тому, що критерії, які наводимо нижче, були єдиними.

Оцінка „5” („відмінно”) ставиться за глибоке і повне розуміння програмного матеріалу, за уміння самостійно пояснювати вивчені положення, за логічну і літературно правильну форму побудови відповіді, за переконливість і чіткість відповіді, коли учень не допускає помилок.

Оцінка „4” („добре”) ставиться за правильне і глибоке засвоєння програмного матеріалу, однак у відповіді допускаються неточності і незначні помилки як у змісті, так і у формі побудови відповіді.

Оцінка „3” („посередньо”) свідчить про те, що учень знає основні, суттєві положення навчального матеріалу, але не вміє їх пояснити, допускає окремі помилки і неточності в змісті знань і у формі побудови відповіді.

Оцінка „2” („погано”) виставляється за погане засвоєння матеріалу, а не за відсутність знань. Незадовільна відповідь показує, що учень знайомий з навчальним матеріалом, але не відображає у ньому системи, не виділяє основних положень, допускає суттєві помилки, які перекручують зміст вивченого. Він передає інформацію, яку запам'ятав зі слів учителя або з підручника, але яка логічно не опрацьована в його свідомості, не перетворена в систему наукових положень, доказів та ілюстрацій. Як правило, такі відповіді не переконливі ні для самого учня, ні для вчителя. На такому рівні засвоєння знань не можна будувати далі вивчення програмового матеріалу і розумово розвивати дитину.

Оцінка „1” („дуже погано”) ставиться тоді, коли учень не знайомий з навчальним матеріалом і не знає, що йому потрібно вчити.

Аналіз засвідчує, що новими у цих критеріях, порівняно з критеріями десятилітньої давності, є доповнення до норм оцінок „2” (два останні речення) і „1” (остання частина речення).

Не зважаючи на певні зміни у системі оцінки успішності школярів, дослідники наголошували на необхідності вироблення нових критеріїв оцінок, адекватних змісту освіти, і в першу чергу загального (типового) критерію, який повинен лягти в основу тих, що розробляються для кожного навчального предмета зокрема. Відповідно до структури змісту освіти цей критерій повинен характеризувати не тільки виклад знань, але й оперування ними у різних видах діяльності. Оцінці повинні підлягати три компоненти: знання, уміння і навички, досвід творчої діяльності. Шкала критерію оцінок повинна будуватися інакше, ніж це прийнято. Побудова цієї шкали має відповідати поділу вимог програми по двох рівнях: обов'язковому і перевищуючому обов'язковий. Виконання першого повинно оцінюватися відміткою „задовільно” (бал „3”), невиконання – відміткою „погано” (бал „2”), те або інше перевищення вимог – відмітками „добре” і „відмінно”.

Аналіз досвіду майстрів педагогічної справи переконливо доводить, що їхні успіхи зумовлені насамперед тим, що вони до мінімуму зводять

можливість знаходити шляхи подальшого вдосконалення уроку.

Висновки. В основі методичних рекомендацій до проведення уроків алгебри і початків аналізу в умовах особистісно та компетентісно орієнтованого навчання лежить ідея створення інноваційного середовища, в якому успішно відбувається особистісне становлення учнів. Організація особистісно та компетентісно орієнтованого уроку алгебри і початків аналізу включає наступні етапи: мотиваційно-організаційний, етап цілісно-цільового орієнтування, проєктувально-діагностичний, етап формування основ навчальної діяльності, оціночно-результативний. Для проведення особистісно та компетентісно орієнтованих уроків алгебри і початків аналізу вчителю необхідно вдосконалювати педагогічний процес, що вимагає цілісного перетворення і побудови педагогічної діяльності як індивідуальної системи на основі гармонізації і взаємодії відповідності всіх її компонентів.

Резюме. Особистісно та компетентісно орієнтований урок включає наступні етапи: мотиваційно-організаційний, етап цілісно-цільового орієнтування, проєктувально-діагностичний, етап формування основ навчальної діяльності, оціночно-результативний. На якість проведення особистісно та компетентісно орієнтованих уроків алгебри і початків аналізу суттєво впливають прагнення і уміння вчителя здійснювати педагогічну рефлексію, аналізувати діяльність, з цією метою бажано запропонувати вчителю схему педагогічного аналізу особистісно та компетентісно орієнтованого уроку алгебри і початків аналізу. **Ключові слова:** особистісно та компетентісно орієнтований урок, етапи уроку, педагогічна рефлексія.

Резюме. Личностно и компетентностно ориентированный урок включает следующие этапы: мотивационно-организационный, этап ценностно-целевого ориентирования, процессуально-диагностический, этап формирования основ учебной деятельности, оценочно-результативный. На качество проведения личностно и компетентностно ориентированных уроков алгебры и начал анализа существенно влияют желание и умение учителя осуществлять педагогическую рефлексию, анализировать деятельность, с этой целью желателен предложить учителю схему педагогического анализа личностно и компетентностно ориентированного урока алгебры и начал анализа. **Ключевые слова:** личностно и компетентностно ориентированный урок, этапы урока, педагогическая рефлексия.

Summary. A personal oriented and competent lesson includes the following stages: the stage of motivation and organization, value and purpose-oriented and procedural and diagnostic ones, the stage of forming the basis of school activities, a value-resulted stage, and also summing-up the lesson. The quality of conducting personal oriented and competent lessons of Algebra and Basis of Analysis is greatly influenced by the teacher's wish and ability to provide pedagogical reflexion and analyze the school activities. In this case it is advisable to support the teacher with the pedagogical analysis outline of a personal oriented and competent lessons of Algebra and Basis of Analysis. **Keywords:** a personal oriented and competent lesson, lesson stages, pedagogical reflexion.

Література

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного

образования / Е.В. Бондаревская, Г.А. Бремус // Педагогика, 1996.

2. Савченко О.Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива / О.Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника. Зб. наук. праць. – 1999.

3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И.С. – М., 1996.

Подано до редакції 04.04.2010

УДК 378.22.014.553.035 : 3116.46

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Краценко Юрій Петрович, аспірант
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка*

Постановка проблеми. У пріоритетах Української держави — вільний поступальний демократичний розвиток, який у соціальному контексті має увінчатись становленням розвиненого громадянського суспільства. Детермінуючою передумовою цього процесу є функціонування студентського самоврядування у вищих педагогічних навчальних закладах. Саме особистість вчителя-лідера, яка кристалізується у системі студентських самоврядних організацій, може ефективно впливати на підготовку учня до життя в умовах демократичного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Світоцем теорії самоврядування колективу можна сміливо назвати А. Макаренка, який науково обґрунтував ідею використання колективу з метою виховання особистості. Видатний педагог уважав, що при правильному педагогічному керівництві самоврядуванням вихованців встановлюються гармонійні міжособистісні стосунки між органами самоврядування і членами колективу, засновані на взаєморозумінні та дружбі, піклуванні і відповідальному виконанню доручень.

Загалом у працях В. Коротова, Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Черніка, С. Шацького викладено теоретичні основи самоврядування.

Організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми їхньої соціальної зрілості та самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості, виховання здатності до свідомої саморегуляції розглядаються у працях І. Бега, Л. Божович, Л. Буєва, Т. Буяльської, М. Гриньової, О. Дубасенюк, Л. Жалдак, З. Зикова, І. Зязюна, А. Капської, В. Караковського, Т. Кириленко, М. Красовицького, В. Моргуна, В. Семиченко, М. Сметанського, Т. Степури, Г. Троцько, М. Фіцули та інших вчених.

Дослідники Т. Баландіна, Т. Бондар, Г. Гарбузова, Л. Загайтова, О. Колмогорова, В. Овчинников, В. Певзнер, Н. Помелова, К. Потопа, І. Тімерманіс, Л. Шигапова, В. Яхно у своїх дисертаційних дослідженнях розглядають історію студентського самоврядування, тенденції його розвитку у

роботі, а й на характер їх. Кілька різномірних помилок показує нижчий рівень знань, ніж така ж кількість однорідних помилок. Одна описка або обмовка у відповіді не повинна впливати на оцінку, але кілька таких хиб свідчать про нетвердість знань, отже, приводять до зниження оцінки.

Проте не можна зловживати віднесенням хиб у роботі учня до категорії описок. Тільки тоді можна говорити про описку, коли не може бути ніякого сумніву в тому, що учень знає даний матеріал [5, с.3].

Аналіз використання норм оцінок у навчальному процесі початкової школи засвідчив, що окремі вчителі не вмотивовують балів, якими оцінюють знання учнів, і цим не виховують у них здатності об'єктивно й самокритично оцінювати власну роботу і роботу своїх товаришів.

У документі зазначалось, що норми дають певні вказівки для оцінки успішності учнів лише в найпоширеніших випадках педагогічної практики. Однак, керуючись ними, вчитель зможе правильно оцінити знання учнів і в усіх інших випадках. Норми оцінок були конкретизовані згідно навчальної програми для кожного класу і відповідних форм контролю (усне опитування, письмові контрольні роботи: списування і диктант, переказ і твір).

У початкових класах ще трапляються випадки покарання учня незадовільним балом з предмета за порушення дисципліни, забутий дома зошит, прибуття на урок фізичного виховання без форми тощо [7, с.2].

Істотним недоліком є порушення норм оцінок, зниження вимог учителя до якості знань, що приводить до шкідливого лібералізму і межує інколи з антидержавною практикою окоманування.

Допомогти вчителям усунути виявлені недоліки покликаний був інструктивно-методичний лист Міністерства освіти Української РСР „Про перевірку й оцінювання знань, умінь і навичок учнів восьмирічних і середніх загальноосвітніх шкіл” (1966) [7, с.2]. У ньому вчителям рекомендовано при оцінюванні усіх відповідей учнів брати до уваги: а) правильність відповіді за змістом, що свідчило б про свідоме засвоєння знань; б) повноту відповіді; в) розуміння шляхів і способів практичного застосування знань; г) самостійність суджень і висновків; д) логічну послідовність відповіді й культуру мови.

Письмові контрольні роботи учнів, наголошувалось у листі, оцінюються за нормами оцінок з відповідного предмета. І при цьому підкреслювалось: „Якщо в письмовій роботі, але не з мови (літератури), допущено орфографічні помилки в написанні термінів або такі, що спотворюють зміст фактичного матеріалу з предмета, то вчитель, керуючись нормами оцінок, повинен брати до уваги і ці помилки. Не можна оцінювати найвищим балом „5” і ті роботи, які, хоч і свідчать про відмінні знання учня, але оформлено брудно, неохайно” [7, с.6].

Нововведенням стало і те, що в I-IV класах з мови виставляються дві підсумкові оцінки: а) за засвоєння граматики і норм правопису; б) за оволодіння навичками читання [7, с.6].

Однак незважаючи на наявність методичних інструкцій та наукових рекомендацій, у виставленні оцінок траплялося ще чимало незрозумілого, труднощів, занадто багато було суб'єктивізму.

Варто зазначити, що в науковій літературі висловлювались різні погляди

Література

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Казакова Р.Г., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века. – СПб.: «Петербург – 21 век», совместно с ЗАО «Пресс-Аташе», 1997. – 160 с.
3. Лазарева Л.П. Педагогический процесс как система условий саморазвития жизнеустойчивости студентов // Учебное пособие. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2001. – 87 с.

Подано до редакції 27.03.2010

УДК 371.26:373.3 (477) „195/199”

ФОРМУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Предик Аліна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
факультету педагогіки, психології та соціальної роботи
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича, м. Чернівці*

Постановка проблеми. Оцінювання пізнавальної діяльності учнів та її результатів – навчальних досягнень належить до так званих «вічних» у педагогічній теорії і практиці проблем. Наріжний її камінь – віднайти такі критерії (ознаки, міри оцінки, судження), які б забезпечували об'єктивність оцінювання того чи іншого явища або процесу і найповніше відображали його сутність, розкривали зміст.

Аналіз досліджень і публікацій. Учені і педагоги-практики впродовж багатьох століть вели активні пошуки критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Особливо активізувалися дослідження в цій царині освітньої діяльності після відновлення в 40-х роках минулого століття в шкільній практиці України бальної системи оцінювання. Окремі аспекти даної проблеми розглядали в своїх працях А. М. Алексюк, В. П. Беспалько, Т. А. Ільїна, С. Ф. Сухорський, Г. І. Щукіна та ін..

Мета даної статті – проаналізувати процес формування критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній педагогічній теорії і практиці другої половини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці 1940-х років Міністерство освіти України, відповідно до постанови РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 3 вересня 1935 р. „Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі”, розробило єдині норми оцінювання, які повинні бути основою оцінки успішності учнів, але не звільняють учителя від обов'язків індивідуально підходити до оцінки кожної відповіді учня, кожної письмової роботи його: при оцінюванні успішності учня вчитель повинен звертати увагу не тільки на окремі помилки, допущені учнем, а й на якість виконання завдання в цілому, не тільки на кількість помилок у

країнах ближнього та дальнього зарубіжжя; визначають самоврядування студентів як соціальний феномен, фіксують значення студентського самоврядування у вихованні професійно значущих якостей майбутніх фахівців.

Лідерство у студентському середовищі та самоврядування — два тісно взаємопов'язаних феномени освітньо-виховного середовища вищої школи. Вітчизняні і зарубіжні педагоги минулого Д. Дьюї, О. Залужний, О. Лозинський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, С. Шацький досліджували процеси розвитку педагогічного колективу та виховання лідерів. Ряд дослідників (Н. Белякова, В. Каширін, Є. Лук'янчиков, О. Маковський, Н. Мараховська, О. Романовський, О. Скрипніков) розглядали необхідність формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання. Учена Н. Семченко досліджувала розвиток лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності, А. Лутошкін, Р. Охрімчук, Т. Хацкевич — у громадській діяльності. Питання лідерської ролі вчителя вивчали також І. Іванов, Ю. Гільбух, О. Киричук, Я. Коломийський, К. Кларк, А. Болдвін, Л. Темен, Д. Кетена.

Слід відмітити, що проблема виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування не була предметом спеціального дослідження. Результати аналізу наукової літератури, матеріалів преси, державних документів про освіту, анкетування студентів, власного практичного досвіду дозволив виявити суперечності щодо зазначеної проблеми, а саме:

— між потребою системи освіти у лідерах нового покоління та фактичним рівнем розвитку лідерських якостей у майбутніх учителів;

— між науково розробленими концепціями та теоріями лідерства та недостатнім їх впровадженням у практику студентського самоврядування;

— між становленням європейських демократичних цінностей громадянського суспільства та недостатнім сприйняттям як студентами, так і викладачами утвердження принципів колегіальності, демократизму, рівноправ'я у вищій педагогічній школі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Нами обрано середовищний підхід до визначення ролі і місця студентського самоврядування у вихованні лідерських якостей майбутніх фахівців. Мета статті — окреслити значущість та ефективність діяльності системи студентських самоврядних організацій у підготовці учителя-лідера, педагога-професіонала, який здатен вести за собою учнів, батьків, колег, школу і ростити нову генерацію молодих громадян-лідерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із принципів Болонського процесу є активна участь студентів як конструктивних партнерів в управлінні вищим навчальним закладом та визначенні змісту і якості освіти. Зокрема у документах Болонського процесу зазначено, що «студенти повинні брати участь і впливати на організацію і зміст освіти в університетах та інших навчальних закладах....» (Декларація міністрів вищої освіти «На шляху до європейського простору вищої освіти» 2001 р.), «...студентство — повноправний партнер в управлінні вищою освітою. Міністри закликають університети і студентство до активнішої участі в управлінні вищою

освітою...» (Декларація міністрів вищої освіти «Утворення європейського простору вищої освіти» 2003 р.) [1, с. 14].

Педагог М. Сметанський переконаний у тому, що розвиток студентського самоврядування є ефективним засобом демократизації вищих навчальних закладів [2, с. 90]. Успішне здійснення цього процесу є запорукою формування якісно нового типу відносин між особистістю і колективом, між особистістю і суспільством. «Особистість студента ставатиме не тільки об'єктом соціальних впливів, — продовжує М. Сметанський, — а й суб'єктом. Виникне явище своєрідного педагогічного резонансу. Збіг зовнішніх (цілеспрямований вплив викладачів, колективу, громадськості) і внутрішніх (самовиховання) процесів сприятиме найкращим результатам при порівняно менших затратах сил і часу» [2, с. 902].

На думку Г. Троцько, «студентське самоврядування — це самостійна громадська діяльність студентів, спрямована на здійснення функцій управління вищим навчальним закладом. Воно дозволяє залучити енергію молоді на вдосконалення навчального процесу і водночас уникати будь-якого суб'єктивізму у прийнятті рішень керівництвом» [3, с. 298-299].

Ми розглядаємо студентське самоврядування як системне утворення передусім тому, що воно охоплює багато сфер життєдіяльності студентської громади вишу та включає усі його структурно-організаційні рівні: групу, потік, факультет, інститут, гуртожиток, вищий навчальний заклад [4, с. 256].

Дослідниця Л. Загайтова, визначає студентське самоврядування «як систему взаємодії органів самоврядування вищого навчального закладу, ..., як спосіб життя студентського колективу» [5, с. 6]. Вчена приходить висновку, що самоврядування — складний, сповнений протиріч, однак поступальний процес, провідний фактор активізації навчальної діяльності, формування соціальної активності, лідерських та організаторських якостей, громадської відповідальності майбутнього спеціаліста.

Розглядаючи студентське самоврядування педагогічних вищих навчальних закладів, Є. Белозерцев переконаний, що «самоврядування є фактором, умовою і засобом професійного становлення учителя-вихователя» [6, с. 101]. Вчений розглядає самоврядування як спосіб інтеграції розрізнених складових частин підготовки майбутнього вчителя в єдине ціле.

Переконані, що виховний вплив, який здійснює студентське самоврядування на його учасників, членів та активістів досить потужний. Система студентського самоврядування виховує і удосконалює лідерські, організаційні, комунікативні, морально-етичні, громадянські якості майбутніх учителів [7, с. 140-141].

Орган студентського самоврядування педагогічного університету — згуртована система виховного впливу майбутніх учителів один на одного. Навички, здобуті за кілька років діяльності у студентському самоврядуванні вишу, сприяють подальшому розвитку вміння спілкуватися з колегами по роботі, учнями, батьківським корпусом, представниками влади і громадськості. Лідерські якості, як сукупність характеристик особистості, що допомагають їй займати лідируючі позиції в групі, виявляються, насамперед, у організаторських здібностях, умінні здійснювати значний вплив на поведінку і

Для вирішення завдань тьютор має право: отримати допомогу в роботі з боку фахівців (психологів, медичних працівників, соціального педагога) у вивченні проблем та підтримку у процесі їх вирішення; бути присутніми на заняттях в групах, де навчаються студенти; координувати роботу педагогів, організовуючи педагогічні консилиуми, являючись ніби «капітаном» команди педагогів для студента.

Для забезпечення психолого-педагогічного супроводу кожного студента має бути продумана система спостережень, сумісне обговорення результатів діагностики, постійне неформальне спілкування тьюторів, психологів, педагогів зі студентами. Для аналізу отриманої інформації передбачено ведення певної документації: особисті справи студентів, психолого-педагогічні карти студентів.

Психолого-педагогічний супровід передбачає певну етапність дій (сім етапів): діагностика психічного і соціального здоров'я студента (тестування, анкетування, бесіди, аналіз продуктів діяльності); аналіз отриманої інформації, на підставі якої визначалася кількість студентів, що потребують підтримки, характер їх утруднень; сумісна розробка рекомендацій для студентів, складання плану допомоги кожному з них; індивідуальне або групове консультування всіх учасників супроводу з приводу визначення шляхів та способів вирішення проблем; реалізація розроблених рекомендацій та технологій супроводу (бесіди, заняття-практикуми, консультування з метою надання допомоги, проведення консультаційно-тренінгових занять); аналіз виконання рекомендацій всіма учасниками (Що вдалося?, Що не вдалося?, Чому?); подальший аналіз розвитку студентів (Що ми робимо у подальшому?). Виокремлення даних етапів є дещо умовним, так як у кожного студента власні труднощі і їх вирішення має базуватися на індивідуальному підході. Проте для вирішення проблеми кожного студента важливими є зацікавленість та висока мотивація всіх учасників процесу супроводу: студента, педагога-тьютора, деканата, викладачів та ін., кожен з яких на певному етапі супроводу виконує різні види діяльності.

Запропоноване нами розуміння реалізації такої соціально-педагогічної умови, як організація психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів, дозволяє зробити цей процес педагогічно керованим і корегованим.

Резюме. Обґрунтовано сутність, функції психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти, розкрито роль, особливості діяльності тьютора у процесі психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів. **Ключові слова:** психолого-педагогічний супровід адаптації, іноземні студенти, функції психолого-педагогічного супроводу, тьютор.

Резюме. Обоснована сущность, функции психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении, раскрыта роль, особенности деятельности тьютора в процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. **Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, иностранные студенты, функции психолого-педагогического сопровождения, тьютор.

взаємодіють та співпрацюють з вузівськими структурами та активом; кафедри – забезпечують умови для вияву та розвитку творчих здібностей студентів через їх включення до навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, громадської діяльності; інститут кураторів (тьюторів) – за кожною академічною групою закріплюється куратор з числа викладачів, схильних до виховної діяльності; їх робота має бути спрямована на створення умов для самореалізації творчого потенціалу кожного іноземного студента.

Для функціонування психолого-педагогічного супроводу вагому роль відіграють органи студентського самоврядування, які забезпечують реальну участь студентів у вирішенні актуальних проблем вузівського життя: підвищення якості навчальної діяльності, покращення побутових умов, охорона їх здоров'я та ін.; студентські громадські об'єднання – захищають інтереси та права студентства, сприяють формуванню їх соціальної активності; студентський молодіжний центр – сприяє правильній організації дозвілля студентів, розкриттю їх здібностей, талантів (клуби за інтересами); прес-центр – висвітлює проблеми студентів, їх реальну участь у навчально-виховному процесі ВНЗ, інформує про найважливіші події в житті ВНЗ.

Реальною і дієвою стає посада тьютора (куратора наставника) [3]. Саме він забезпечує психолого-педагогічний супровід. Переконані, що здійснювати психолого-педагогічний супровід може лише творчий педагог, який бачить у кожному студенті унікальну особистість. У той же час педагог-тьютор, що надає допомогу, відчуває як негативний так і позитивний вплив з боку студента. І його завдання в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадках негативного впливу, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Між ним та студентом немає посередника, тому вкрай вагомими є особистісні параметри цього студента. Основним фактором, що визначає професійну компетентність педагога-тьютора, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці це виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людини, особистісна й професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу.

Психолого-педагогічний супровід передбачає: з одного боку, індивідуальне та групове наставництво, надання психолого-педагогічної підтримки іноземному студенту в позааудиторній, побутовій, комунікативній ситуації, з іншого – забезпечує адаптаційну підготовку професійного середовища, здатності прийняти майбутнього фахівця; організацію групових обговорень проблем зі студентами, завдяки яким вони можуть виявити джерела власних утруднень, допомогти один одному у вирішенні загальних важливих питань (формування позиції «я не наодинці із проблемою»; сумісне зі студентами обговорення результатів індивідуальної роботи та труднощів, що виникають із викладачами; постійне представлення інформації про можливості ВНЗ та індивідуального вибору, допомога в осмисленні процесу вибору («важливо, що обирають та як»); діагностику соціально-побутових умов, можливостей та інтересів студентів, їх життєвих планів та прагнень, мотивів поведінки, рівня реальних умінь та знань, причин вибору.

настрій людей, бути прикладом для наслідування. Професія вчителя є однією з найбільш складних і відповідальних, що вимагає від особистості значного рівня розвитку лідерських якостей, організаційних здібностей.

Вчитель апріорі має вести за собою. Авторитет такого педагога має бути обумовлений не наказами чи дипломом спеціаліста, а внутрішньою потребою членів колективу мати на чолі саме таку особистість, якостями якої мріє оволодіти. Видатний педагог В. Сухомлинський наголошував, що «будь-який первинний і загальноосвітній колектив багатий на людей, які мають яскраві індивідуальні задатки, здібності, інтелект, обдарування. Майстерність виховання полягає в тому, щоб ці індивідуальні риси виявлялися у вольовій спрямованості особистості, в глибоко розвиненій людській гідності, у палкому захопленні, у здоровому самолюбстві. Якщо глибоко вникнути у творчу майстерню умілих вихователів, то можна помітити, що їхні зусилля, спрямовані на створення колективу, починаються, по суті, з відкриття і шліфування яскраво виражених особистостей» [8, с. 439].

Саме студентське самоврядування є тим середовищем, в якому кристалізуються морально-етичні, ділові, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, загально професійні, одним словом, — лідерські якості майбутніх учителів. Студенти, котрі беруть участь у самоврядуванні, повинні відчувати нерозривну єдність з людьми, своїми одногрупниками, брати відповідальність за них, відчувати власну силу і можливість вести за собою інших. Разом з тим, щоб стати лідером для інших, треба, передусім, стати лідером власної долі. «Перш, ніж керувати іншими, людині потрібно навчитися керувати собою, змушувати себе робити те, що наказує власне сумління... У товаристві спільної боротьби людина пізнає іншу людину, у неї народжується найважливіша духовна потреба — потреба в іншій людині, в її підтримці, в тому, щоб допомогти їй» [8, с. 602] — стверджував В. Сухомлинський.

Студентське самоврядування — школа вчинків, середовище спілкування та спільної творчої діяльності, яку можна здійснювати тільки разом, лише в команді. Будь яка команда свідомо чим несвідомо обирає своїх лідерів і йде за ними. Час від часу лідери змінюються, що дає можливість розвивати навички саморефлексії у майбутніх учителів. Досвід комуні Ф. Дзержинського, яку очолював видатний педагог А. Макаренко, свідчить, що «командири в загонах обирались на 3-6 місяців: по-перше в цей термін вони відчують себе уповноваженими колективу, і не перетворюються у своєрідних посадових осіб; по-друге, через командні пости проходить значна кількість вихованців; по-третє, обов'язки командира, що вимагають додаткових зусиль, не стають в цей період надто обтяжливими для вихованців» [9, с. 272]. Перевага системи самоврядування А. Макаренка полягала в тому, що кожен вихованець мав змогу побувати як в ролі керівника, організатора, так і в ролі підлеглого. Тобто періодична виборність і звітність — один з основоположних принципів сучасного студентського самоврядування у педагогічних вищих навчальних закладах. Майбутні вчителі, як побували у ролі старост, культурів, профоргів, фізоргів, голів студентських наукових товариств, керівників студентських рад чи парламентів матимуть певний досвід організаційної діяльності та уміння займати лідерську позицію.

Сучасна дослідниця Н. Мараховська визначає лідерські якості вчителя як інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності та включає мотиви, знання, лідерські вміння та стійку лідерську позицію [10, с. 7]. Здійснюючи аналіз першоджерел, Н. Семченко визначила систему провідних для педагогів лідерських якостей, які включають інтелектуально-креативні, морально-вольові, організаторсько-ділові й емоційно-комунікативні групи якостей.

З метою визначення рівня теоретичної та практичної підготовки у реалізації лідерських якостей ми провели опитування серед майбутніх вчителів — студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка, котрі є активними учасниками системи студентського самоврядування. Респондентам, серед інших, поставили наступні запитання:

1. Дайте визначення «студентський лідер — це ...»

2. Визначте пріоритетність, на Вашу думку, рис студентського лідера: чесність і справедливість; наполегливість і активність; дружність і згода; сумлінність і відповідальність; емоційна стабільність і самоконтроль; інтелект і прагнення вдосконалення; демократичність і відкритість; (ваш варіант).

3. При формуванні ефективної команди студентський лідер має керуватися (визначте пріоритети): принципом товаришування і особистісної довіри; принципом активності та ініціативності; принципом відповідальності та добросовісності; принципом соціального статусу та авторитету; (ваш варіант).

4. Якими, на Вашу думку, якостями має володіти сучасний лідер, державний діяч?

5. Як Ви розумієте поняття «відповідальне лідерство»?

Нами проаналізовано 258 анкет респондентів. У сутності поняття «студентський лідер» майбутні учителі виокремлюють три основні складові: функціональні (захист прав студентів), організаційні (уміння згуртовувати і вести за собою команду) та ціннісні орієнтації, особистісні якості. Наприклад, респонденти зазначають, що студентський лідер це «ініціативна особа, яка має ціль покращити життя студентів та намагається це втілювати» (Каріна С., м. Полтава), «студент, який виділяється аналітичними здібностями, бажанням змінити життя студентської молоді на краще і вміє згуртовувати колектив за собою» (Марина П., м. Луганськ), «людина з широким колом інтересів і великим внутрішнім потенціалом, що дозволяє об'єднувати навколо себе людей» (Катерина М., м. Тернопіль).

Результати відповідей майбутніх учителів на друге запитання виглядають наступним чином: чесність і справедливість обрали 19,5%, наполегливість і активність — 25,2%, дружність і згоду 12,3%, сумлінність і відповідальність — 4,6%, емоційну стабільність і самоконтроль — 5%; інтелект і прагнення вдосконалення — 27,9%, демократичність і відкритість — 5,5%.

Ми переконані, що чесність, справедливість і порядність — детермінуючі риси, без яких лідер не може існувати як такий.

На думку майбутніх учителів, при формуванні ефективної команди

в студентів прагнення нівелювати той чи інший недолік за рахунок активізації діяльності у тій галузі, яка йому найбільш подобається, де він швидше досягає успіхів, прагне до самореалізації; стимулююча. Виражається у підтримці тих позитивних особистісних новоутворень, які є в студентів; корекційна. Передбачає виправлення тих негативних характерологічних, особистісних змін, що відбулися після початку навчання в українському ВНЗ; соціалізуюча. Спрямована на надання студенту можливостей для соціального розвитку, соціального пізнання.

Найбільш ефективними вважаємо такі форми й методи психолого-педагогічної підтримки іноземних студентів: особистий приклад куратора, викладачів ВНЗ, однокурсників; неформальна співбесіда з проблеми, вагомої для іноземного студента, з особою, яка має досвід вирішення таких проблем; дискусії з проблем професійного становлення медичних працівників, типових труднощів і помилок з подальшим психологічним аналізом змодельованих професійно спрямованих ситуацій; адаптаційні тренінги із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації, професійно спрямованого та міжособистісного спілкування, взаємодії з місцевими мешканцями; рольові тренінги, проектування та реалізація моделей тих чи інших життєвих, соціокультурних, соціопобутових ситуацій; індивідуальне доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань іноземних студентів з подальшим обговоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальна психолого-педагогічна підтримка в описаних вище напрямках; індивідуальний контроль і масштабний моніторинг за діяльністю та психоемоційним станом іноземних студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо); вивчення проблем, що виникають у побуті й міжособистісних стосунках, знайомство та встановлення довірчих відносин зі студентами, місцевими мешканцями; використання виховних можливостей студентського колективу, залучення до участі в громадському житті ВНЗ, вивчення їхніх схильностей, інтересів, захоплень поза навчально-виховною діяльністю, організація здорового дозвілля, залучення до занять спортом, художньою самодіяльністю; використання засобів масової інформації, студентської преси та стінжок, телекомунікацій, комп'ютерної техніки, мережі Інтернет для інформаційної підтримки професійного становлення іноземних студентів, підвищення їх культурного й загальноосвітнього рівнів тощо.

В умовах супроводу адаптації важливою є продумана система, що передбачає чітко відібрані функції кожного структурного елемента управління навчально-виховним процесом ВНЗ: ректорат — розглядає та затверджує конкретні виховні заходи, здійснює контроль за їх виконанням, готує документи директивного й нормативного характеру. Ректор, проректори, декани приймають участь в громадських заходах та індивідуальних зустрічах зі студентами; рада факультету — визначає стратегію навчального та виховного процесу, спрямованих на задоволення потреб особистості в інтелектуальному й культурному розвитку, набутті вищої освіти, кваліфікації в обраній галузі медичної діяльності; деканати — здійснюють основну за об'ємом та змістом організаційно-виховну роботу, зокрема індивідуальну; мають свої структури,

Особливістю супроводжувального підходу щодо адаптації майбутніх фахівців, на нашу думку, є передусім те, що він спрямований більшою мірою на превентивні заходи, забезпечує профілактику виникнення дезадаптивних явищ, націлений на створення розвивального середовища, що сприяє всебічному, максимально повному розвитку іноземних студентів.

Психолого-педагогічний супровід (складна сукупність соціальних, психологічних, педагогічних процесів, організована в певну систему) сприятиме успішній адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища й мікросоціуму ВНЗ: засвоєнню норм навчально-виховного процесу ВНЗ, перетворенню власної діяльності на творчу [1]. Основною тезою педагогічного супроводу є: навчання вибору, створення орієнтаційного поля саморозвитку в освітньому просторі ВНЗ. В основі супроводу – віра у внутрішні сили студента, опора на потреби в самореалізації у навчально-виховному процесі. Його системоутворюючою характеристикою є спільне з іноземним студентом формування особистісних та професійних цілей, життєвих планів, вирішення соціокультурних, соціокомунікативних, соціопобутових, навчальних проблем, надання психолого-педагогічної допомоги в ситуаціях, пов'язаних із неадекватним психоемоційним станом, професійно спрямованою та міжособистісною комунікацією, життєвим і професійним самовизначенням. У цьому контексті розглядаємо психолого-педагогічну підтримку не тільки як конкретну програму діяльності співробітників медичного ВНЗ, але і як спосіб реалізації нових технологій, спрямованих на професійне становлення майбутніх медиків.

Психолого-педагогічний супровід адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ містить систему організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів як студентів, так і для педагогів вищої школи. Участь останніх є обов'язковою, оскільки одним із принципів ефективної реалізації супроводжувальної технології є принцип залучення всіх учасників освітнього

Супровід передбачає актуалізацію проміжних, «технологічних» завдань, провідним з яких є створення в кожному конкретному випадку «ситуації успіху», тієї макаренківської «завтрашньої радості», яка переживається як особливий психоемоційний стан, що досягається шляхом спільної діяльності, а отже, і переживається спільно з педагогами.

Психолого-педагогічний супровід передбачає наявність у студента бажання отримати допомогу від педагога, або досвідченішого товариша. У цьому виявляється його суб'єктивне, особисте ставлення до цілої гами взаємопов'язаних чинників. Це й ставлення до самої діяльності, яка може бути і значимою, і байдужою, симпатії до педагога, який пропонує свою допомогу, до однокурсників, з якими відбувається безпосереднє спілкування й взаємодія. Іншими словами, студент має бути запрограмований на співробітництво, що можливо лише за наявності особливої системи відносин і ціннісних орієнтацій, гармонізації особистісної та суспільної сфер.

Провідними функціями психолого-педагогічного супроводу є: відновлювальна. Передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважали у студентів до появи змін, що викликані початком навчання в українському вищому закладі освіти; компенсуюча. Виявляється у формуванні

студентський лідер має керуватися: принципом товаришування і особистісної довіри – визначили у пріоритетах 10% респондентів, принципом активності та ініціативності – 49%, принципом відповідальності та доброчесності – 36%, принципом соціального статусу та авторитету – 5%.

Серед якостей, якими має володіти сучасний лідер, державний діяч, студенти виокремлюють, наприклад: «Уміти розумно говорити» (Максим М., м. Полтава), «Цілеспрямованість, рішучість, комунікабельність, упевненість в собі, життєрадісність» (Наталія Г., м. Тернопіль), «Вимагати більше від себе більше, ніж від оточуючих. Бути прикладом для наслідування» (Ірина Я., м. Полтава), «Харизматичність» (Влад Ш., м. Полтава), «Чесність, справедливість, перспективне мислення, уміння надихати оточуючих» (Олена Л., м. Полтава), «Сильний характер, стійкі морально-життєві переконання» (Стас Г., Луганськ), «Правдивість та здатність прийти на допомогу іншим» (Олена Г., м. Тернопіль).

Зазначимо, що американський дослідник Р. Тід ще в 1935 році визначив ряд найбільш суттєвих якостей лідера: фізична і емоційна витривалість; розуміння покликання колективу і спрямування його діяльності; ентузіазм; дружелюбність; порядність. Згодом Р. Стогдилл узагальнив дослідження Р. Тіда і виділив п'ять головних якостей, якими повинен володіти лідер: розум чи інтелектуальні здібності; домінування над іншими; впевненість в собі; активність і енергійність; знання справи. Отож, студенти вищих педагогічних навчальних закладах мають, у цілому, достатній рівень теоретичних уявлень про лідерські якості.

Студенти, відповідаючи на запитання щодо розуміння сутності відповідального лідерства, зазначають, зокрема: «Уміння брати на себе зобов'язання і бути відповідальним за їх виконання» (Сергій С., м. Луганськ), «Відповідальність лідера за свої слова і вчинки перед своєю командою» (Оксана С., м. Луганськ), «Виконання того, що обіцяєш» (Тарас Г., м. Тернопіль), «Лідер — це не привілей, а відповідальність за кожного, хто довірився, ким керуєш» (Катерина Я., м. Полтава). Думки майбутніх учителів щодо відповідального лідерства, в основному, фокусуються навколо поєднання суспільного альтруїзму та відповідальності.

Студентське самоврядування Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка кілька років свою діяльність спрямовує також на розвиток лідерських якостей майбутніх учителів. Семінари-тренінги для академічних груп допомагають виявити лідерів, залучити їх до діяльності в системі студентського самоврядування, яка, в свою чергу, сама починає продукувати лідерів. На місцевому рівні своєрідною університетською лабораторією виховання лідерських якостей майбутніх учителів є молодіжний проект «Полтавська школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» (далі — Школа), який функціонує під патронатом Полтавської міської ради. Науковий керівник проекту — завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ПНПУ імені В. Г. Короленка проф. М. В. Гриньова. Протягом навчального року слухачі Школи відвідують лекції та семінари-тренінги з лідерства, ділового етикету, студентського та місцевого самоврядування, психології керівника, фандрайзingu, методів

командотворення, конфлікт-менеджменту тощо. Одна з концептуальних ідей Школи — домінуючими мають бути активні форми роботи. Майбутні вчителі, котрі беруть участь у проекті як слухачі, проходять стажування у відповідних структурних підрозділах виконавчого комітету Полтавської міської ради (управлінні освіти, управлінні у справах сім'ї, молоді та спорту). Завершальний етап проекту — оргдіяльнісна гра, де майбутні вчителі в максимально наближених до реальних умов громадянського суспільства, використовуючи отримані знання та навички з лідерства, формують команди, обирають поміж себе лідерів, пишуть проекти, проходять всі «інстанції» («місцеве самоврядування», «бізнес» і «фонд»), публічно захищають його. Кінцевий етап Школи — зарахування кращих слухачів проекту до кадрового резерву виконавчого комітету Полтавської міської ради та вручення сертифікатів за підписом Полтавського міського голови А. Матковського.

Два роки поспіль студентським самоврядуванням ПНПУ імені В.Г.Короленка проводяться Всеукраїнські студентські науково-практичні конференції «Виховання особистісних якостей майбутніх фахівців у системі студентського самоврядування» (24-25 квітня 2009 р.), «Теорія і практика виховання лідерських якостей особистості у системі студентських самоврядних організацій» (23-25 квітня 2010 р.). За офіційною оцінкою Міністерства освіти і науки України цього річ конференція була найбільшою в Україні.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Система студентського самоврядування вищого педагогічного навчального закладу стимулює виховання лідерських якостей майбутнього учителя-професіонала. Проведення студентським самоврядуванням заходів, що спрямовані на розвиток лідерських якостей та власне діяльність майбутніх учителів у самоврядуванні — два напрямки єдиного процесу становлення студентського лідера.

Резюме. Розвиток системи освіти неможливий без лідерів. Саме в студентському самоврядуванні створюються максимально сприятливі умови для виховання лідерських якостей майбутніх учителів. Проведення дослідження засвідчило достатньо високий рівень знань у студентів щодо рис та якостей необхідних сучасному лідерові. Акцентовано увагу на формах та методах виховання лідерських якостей у середовищі студентського самоврядування вищого педагогічного навчального закладу. **Ключові слова:** лідерські якості, студентське самоврядування, вчитель-лідер, організатор, команда.

Резюме. Развитие системы образования невозможно без лидеров. Именно в студенческом самоуправлении создаются максимально благоприятные условия для воспитания лидерских качеств будущих учителей. Проведенное исследование зафиксировало достаточно высокий уровень знаний студентов об чертах и качествах необходимых современному лидеру. Акцентируется внимание на формах и методах воспитания лидерских качеств в среде студенческого самоуправления высшего педагогического учебного заведения. **Ключевые слова:** лидерские качества, студенческое самоуправление, учитель-лидер, организатор, команда.

Summary. The development of education system is impossible without leaders. The student government creates the maxim positive conditions for up bringing

класичній гімназії (1859-1865pp.)/М.М. Попов//

8. Смирнов Н.А. «Ясная Поляна» Льва Толстого[текст]/Н.А. Смирнов. – Тула, 1991. –203 [2] с. : ил; 17 см

9. Толстой Л.Н. Прогресс и определение образования (ответ г-ну Маркову, «Русский вестник», 1862г., №5)/ Л.Н. Толстой. //Собрание сочинений в 22 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 16. – С.66-95

10. "Ясная поляна" – журнал педагогический. Изд. гр. Л. Н. Толстым./ Л.Н. Толстой. – 1862. – №1. – С.3-49

11. <http://home.tula.net/ltolstoy/165.html>

Подано до редакції 12.04.2010

УДК 378

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Порох Д.О.

Починаючи з розгляду сутності феномену «супровід», зазначимо, що його визначають як «комплексний метод, в основі якого єдність чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та виробленні плану розв'язання проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми» [2, с. 93]. Проблеми супроводу особистості студента були розглянуті в роботах М. Битянової, К. Грачева, Е. Зеєр, Л. Лазаревої, Е. Симанюк, Л. Шнейдер, S. Nieto та ін.

Супровід у ВНЗ розуміємо як спеціально організований та контрольований процес адаптації, де студенти отримують кваліфіковану допомогу та психолого-педагогічну підтримку, а середовище у цьому процесі розглядаємо як пусковий механізм, завдяки якому студент орієнтується на певне середовище, приймає його як комплекс вимог та потенціалів для власного розвитку.

Зміст супроводу іноземних студентів на етапі адаптації до навчання у ВНЗ має полягати в: моніторингу значущих моментів життя й навчання іноземних студентів, діагностиці їх особистісного розвитку; систематичному виявленні життєвих, особистих, навчальних проблем іноземних студентів і допомозі в їх розв'язанні; оцінюванні реального рівня адаптованості іноземних студентів-медиків до адаптації у процесі навчання й надання допомоги у соціокультурній, соціокомунікативній, соціопобутовій, професійній адаптації у процесі навчання; сприянні розвитку внутрішньої мотивації іноземних студентів; моніторингу фізичного і психоемоційного стану співробітників, виявленні депресивних станів, організації соціально-педагогічної підтримки у випадках підвищеного психологічного навантаження; профілактиці виникнення дезадаптаційних новоутворень, що виникає внаслідок незбігу, невідповідності очікувань і реальної навчальної й професійної дійсності, й запобігання негативному способу подолання особистістю цієї кризи (негативна трансформація мотивації, зміна спеціальності); стимулюванні процесів самореалізації, підвищення професійного рівня тощо.

стиля, синтеза между авторитарным и либеральным стилями, который близок демократическому стилю современного образования.

Резюме. В переломні моменти історії народжуються ідеї, які здатні змінити пристрій будь-якої системи. Реформи другої половини XIX сторіччя пов'язані із зміною у всіх сферах суспільно життя, саме в цей період відбуваються зміни в освіті пов'язані з появою новаторських ідей переходу від радикально авторитарного до радикально ліберального стилю виховання і навчання. Діяльність Є.Л. Маркова і Л.М. Толстого співпала з цим переходом. Л.М. Толстой був на свої переконання лібералом, а Є.Л. Марков за своїми переконаннями знаходився на грані між консерватором і лібералом, на цьому заснована полеміка їх педагогічних поглядів. Л.М. Толстой дотримувався вільного стилю виховання, повністю відмовляючись від примушення в освіті, а Є.Л. Марков усвідомлюючи необхідність реформування системи освіти і відходу від авторитарного стилю, дотримувався позиції інтегрованого стилю, синтезу між авторитарним і ліберальним стилями, який близький демократичному стилю сучасного освіти.

Summary. In the critical moments of history ideas which are able to change the device of any system give birth. Reforms of the second half of the XIX century the change in all spheres is public to the life, exactly in this period there are the changes in education related to appearance of innovative ideas of transition from education and teaching radically authoritarian to radically liberal style. Works E.L. Markov and L.N. Tolstoy coincided with this transition. L.N. Tolstoy was on the persuasions by a liberal, and E.L. Markov on the persuasions to be found on a verge between a conservative and liberal, the polemic of their pedagogical looks is thereon founded. L.N. Tolstoy adhered to free style of education, fully renouncing the compulsion in education, and E.L. Markov necessity of reformation of the system of education and care from authoritarian style, adhered to position of the integrated style, synthesis between authoritarian and liberal by styles, which is near to democratic style of modern education.

Література

1. Бирюков П. Биография Л.Н. Толстого, книга первая (Серия "Гений в искусстве")/ Павел Бирюков. – М., "Алгоритм", 2000. – 214 с.
2. Краснов Г.В. Комментарии. Л.Н. Толстой в воспоминаниях современников/ Г.В. Краснов. – М., 1978. – 342 с.
3. Марков Е.Л. Грехи и нужды нашей средней школы/Е.Л. Марков. – С.Петербург: типография А. Суворина, 1900. –137 с.
4. Марков Е.Л. Теория и практика Яснополянской школы/ Е.Л. Марков//Русский вестник. – 1862. – Т.41. – С.149-189
5. Марков Е.Л. Собрание сочинений Евгения Маркова 2 томах/ Е.Л. Марков. – СПб.: В.И. Белый, 1877. – Т.1. –449 с.; ил. 1. – Т.2. –521 с.
6. Маркова С.М. Тульская мужская классическая гимназия (1804 – 1918 гг.): история здания, организация учебного процесса, выдающиеся педагоги и выпускники./ С. М. Маркова//фрагмент студенческой конкурсной работы, удостоенной медали министерства образования и науки РФ в 2005 году./ <http://www.tspu.tula.ru/res/sciense/HTML/index.html?cultura.htm>
7. Попов М.М. Педагогична діяльність Є.Л. Маркова у Тульській чоловічій

leader qualities of future teachers. The research proves that the students involved in student government have high level of knowledge. The main attention is paid to the forms and methods of up-bringing the leader qualities in the sphere of student government at the higher educational establishments. **Keywords:** leader qualities, student government, teacher- leader, organizer, team.

Література

1. Каюмова О. Участь органів студентського самоврядування та їх об'єднань у формуванні та реалізації освітньої та молодіжної політики / О. Каюмова, Т. Яцків, Я. Хауляк. – Л.: Юриспруденція, 2008. – 176 с.
2. Сметанський М. І. Студентське самоврядування / М. І. Сметанський // Рад. шк. — 1990. — № 6 (729). — С. 90—93.
3. Троцько Г. В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості / Г. В. Троцько // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр.. до 15-річчя АПН України : у 5 т. / АПН України. — К., : Пед. думка, 2007. — Т.1 : Теорія та історія педагогіки. — С. 296—307.
4. Кращенко Ю. П. Особливості організації системи студентського самоврядування / Ю. П. Кращенко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. — 2009. — Вип. 6. — С. 255—262.
5. Загайтова Л. Я. Студенческое самоуправление как основа расширения демократии в высшей школе : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. Я. Загайтова. — М., 1989. — 17 с.
6. Белозерцев Е. П. Самоуправление в условиях педагогического института / Е. П. Белозерцев // Сов. педагогика. — 1989. — № 3. — С. 99—103.
7. Кращенко Ю. П. Виховний потенціал системи студентського самоврядування педагогічного університету / Ю. П. Кращенко / Теорія і практика студентського самоврядування : матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф., (Запоріжжя, 22-23 квіт. 2009 р.) / М-во осв. і науки України, Запорізька держ. інж. акад. — Запоріжжя, 2009. — С. 140—142.
8. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / Вибрані твори: В 5 т. — Т. 4. — К., 1977.
9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / АПН ССР; [редкол. М. И. Кондаков, В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик]. — М.: Педагогика, 1983-1986. — Т. 1. / [сост. и автор коммент.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов]. — 1983. — 368 с.
10. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. — Х., 2009. — 20 с.

Подано до редакції 24.04.2010

УДК 378.091.12:378.4(477.54) «18»

З ІСТОРІЇ «КАДРОВОГО ПИТАННЯ»: ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКИЙ СКЛАД ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДР. ПОЛ. XIX СТ.

*Куліш Сергій Миколайович, кандидат історичних наук, доцент
Посохов Сергій Іванович, доктор історичних наук, професор
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

Актуальність і постановка проблеми. Проблема кадрів завжди була і є однією з найважливіших серед університетських проблем. Протягом своєї історії університети поступово створювали механізм поповнення та ротації професорсько-викладацького складу. В історії університетів Російської імперії таким періодом, коли було значною мірою створено зазначений механізм, стала друга половина XIX ст.

Мета статті – проаналізувати розвиток, становлення і формування професорсько-викладацького складу Харківського університету др. пол. XIX ст.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. При введенні Статуту 1863 р. самими урядовцями відзначалося, що система забезпечення університетів кадрами є незадовільною [1, с.333]. М.І.Пирогов називав цю ситуацію “нестерпним недоліком” [2, с.287]. Заміщення кафедр “талановитими та обраними з ряду конкурентів, а не випадковими, як тепер, людьми” В.І.Модестов вважав “кардинальним пунктом університетського питання” [3, с.86]. Різні автори бачили різні шляхи вдосконалення ситуації, в результаті – дискусії про приват-доцентів, гонорар, конкурс та інше займають чимало сторінок в періодичних виданнях другої половини XIX ст. Загострення університетського питання призвело до того, що думки стосовно професорсько-викладацького складу будуть ставати все більш різкими. Але, якщо для авторів ліберального кола з часом основною стане теза про “моральне приниження” професури, нестерпні умови її праці, то консерватори частіше вели мову про “професорську синекуру”, замкненість вченої корпорації, а революційно налаштовані автори про “казенних професорів”. Негативний погляд на університетську професуру стане домінуючим в публіцистиці 1920-1930-х років: “замкненість вченого світу вела до його оскудіння, виродження, самопоховання у саркофазі метафізики, іdealізму, сухого теократизму” [4, с.106]. Ці образи, які виникли у публіцистиці, вплинуть на історіографію історії університетів др. пол XX ст., визначать деякі оцінки та висновки, які зустрічаються і сьогодні. Так, Ф.Ястребов вважав, що серед викладачів були в основному нікчеми на неукі, які турбувалися лише про кар’єру [5, с.193]. Можна зустріти висновок про те, що уряд “укріплював” вищі навчальні заклади “чиновниками від науки” [6, с.74]. В подальшому погляди дещо змінилися. Хоча автори й продовжували традиційно відзначати негативний вплив уряду на підбір кадрів, одночасно частіше стали висловлювати думку про “солідну наукову підготовку”, про те, що всупереч політиці самодержавства якісний склад викладацьких кадрів в університетах постійно покращувався [7, с.55]. Останніми роками можна також зустріти твердження як про те, що система підготовки кадрів була класово-обмеженою

забаву. Всем не угодишь, многих ничем не заинтересовать, да и возможности нет приспособиться к натурам шестидесяти мальчиков [4].

Выводы. Подытоживая проведенный анализ можно сформулировать главные пункты расхождения педагогических взглядов Е.Л. Маркова и Л.Н. Толстого.

И так Е.Л. Марков в своей статье «Теория и практика Яснополянской школы»:

- признает право одного поколения вмешиваться в воспитание другого;
- признает право высших классов вмешиваться в народное образование;
- не согласен с яснополянским определением образования;
- считает, что школы не могут и не должны быть изъяты из-под исторических условий;
- полагает, что современные школы намного больше соответствуют современным условиям и потребностям, чем средневековые;
- сторонник современного воспитания как эффективного;
- отвергает полную свободу воспитания, как её понимает Л.Н. Толстой, считая её вредной и невозможной;
- предполагает, что устройство Яснополянской школы противоречит убеждениям Л.Н. Толстого [4].

В свою очередь Л.Н. Толстой в своей статье «Прогресс и определение образования» (ответ г-ну Маркову):

- отвергает право вмешательства одного поколения в воспитание другого;
- считает, что вмешательство высших классов в народное образование несправедливо, но выгодно для высших классов;
- признает свою ошибку во мнении, что средневековая школа более соответствовала требованиям общества, чем современная, и соглашается с Е.Л. Марковым;
- не верит в прогресс, и по этому считает современное воспитание вредным;
- доказывает полезность свободного воспитания, объясняя позицию Е.Л. Маркова стремлением к воспитанию людей прогресса, а не просто людей;
- не согласен с определением образования Е.Л. Маркова, т.к. не согласен с аналогией образования и прогресса [9].

Резюме. В переломные моменты истории рождаются идеи, которые способны изменить устройство любой системы. Реформы второй половины XIX столетия связаны с изменением во всех сферах общественно жизни, именно в этот период происходят изменения в образовании связанные с появлением новаторских идей перехода от радикально авторитарного к радикально либеральному стилю воспитания и обучения. Деятельность Е.Л. Маркова и Л.Н. Толстого совпала с этим переходом. Л.Н. Толстой был по своим убеждениям либералом, а Е.Л. Марков по своим убеждениям находится на грани между консерватором и либералом, на этом основана полемика их педагогических взглядов. Л.Н. Толстой придерживался свободного стиля воспитания, полностью отказываясь от принуждения в образовании, а Е.Л. Марков осознавая необходимость реформирования системы образования и ухода от авторитарного стиля, придерживался позиции интегрированного

оплаты педагогического труда и его качества. В своей статье о теории и практике Яснополянской школы Е.Л. Марков обращает внимание на то, что молодой двадцатилетний учитель со второго курса университета, который от безысходности, становится «наемником» мужика, который платит 50 коп. в месяц за обучения своего сына, не сможет сравниться с педагогом, который всей душой болеет за своё дело и тратит сотни собственных рублей на его развитие, ведь у него нет элементарного даже черной доски в класс. Е.Л. Марков отмечает, что Л.Н. Толстой не просо учитель: он влюблен в свою школу, и как влюбленный, всем жертвует для своей мечты. Обыкновенный учитель не посвятит всего своего времени ученикам, т.к. он должен заботиться о собственной жизни, о своих желаниях и потребностях, на удовлетворение которых необходим о свободное время. Получая 50 коп., он инстинктивно старается на 50 коп., а получая 3 рубля – на 3 рубля, и вполне спокоен, потому что глядит на педагогическую деятельность взглядом экономиста. Именно такие экономисты должны быть под пристальным внимание педагогики, т.к. они основа народной школы. Е.Л. Марков считает, что насильственных жертв не должно существовать, даже говоря о святости служения просвещению[4].

В материальной обеспеченности и комфортности условий в первую очередь Е.Л. Марков видит успех Яснополянской школы, Л.Н. Толстой создал, по его мнению, не школу, а семью, и как должно отцу посвятил себя ей[4].

Несмотря на то, что Е.Л. Марков признает успешность Яснополянской школы, он все же считает полную свободу в обучении и воспитании вредной и невозможной. Принуждение по его мнению окружает человека всюду в семье, в обществе(законы), любое устройство основано на принуждении. Движение к свободному воспитанию Е.Л. Маркова объясняет впадением из крайности в крайность, людям опротивели розги и скамьи, которые они заменяют на полную свободу без ограничений и наказаний. Это движение – «эпидемия» современной педагогики[4, с.183].

Е.Л. Марков по своему убеждению близок к нейтральному стилю между радикальными авторитарным и либеральным, то что сейчас называется демократическим стилем:

- в воспитании очень полезно сознательное и добровольное старание ребенка, для этого ему надо многое объяснять, возбуждать его интерес;
- столько же полезно усвоение ребенком некоторых нравственных знаний, независимо от понимания их природы. Для этого необходимо принуждение и дисциплина[4].

Е.Л. Марков считает, что идеи свободного воспитания могут быть реализованы лишь в условиях Яснополянской школы, т.к. он приводит пример попытки внедрения свободного воспитания в Тульской мужской классической гимназии, в которой в каждом классе по 60 и более учеников и один учитель, в отличие от Яснополянской школы где на 30 учеников 5 учителей. Внедрение свободного воспитания приводит к ругне, толкотне, шалости за спиной, невозможности внимательно слушать и смотреть, несколько хороших мальчиков слушают старательно, другие равнодушные, третьи притворяются внимательными, а в тайне пользуются теснотой, увеличивают давку, ложатся на спины товарищей, поднимают смех и стараются превратить урок в полную

[8, с.107, 112], так і висновок про високий рівень викладачів та вчених [9, с.12], про те, що саме високими вимогами та суворим відбором пояснюється наявність вакансій [8, с.130].

Результати дослідження та їх обговорення. Для аналізу кадрової складової університетського життя др. пол. XIX ст. візьмемо як приклад Харківський університет – один з типових “провінційних університетів” Російської імперії.

Університетські статuti визначали не лише принцип університетського життя, але й структуру та штати, у відповідності до яких формувалася професорсько-викладацький склад. Одразу зазначимо, що довгий час “штат кафедр” – це один, рідко два викладачі. В п’яти російських університетах на середину XIX ст. працювало загалом близько 300 професорів та викладачів [7, с.54]. У подальшому їх кількість зростала: на 1875 р. – 387 [10, с.49], у 1898/99 н. році – 1130 [11, с.207]. В середньому на 1 викладача вищої школи на кінець XIX ст. припадало приблизно 13 студентів [11, с.208]. Зростання професорсько-викладацького складу спостерігається й у Харківському університеті: на 1 січня 1864 р. в університеті було 39 викладачів (28 професорів, 4 доценти, 2 приват-доценти та 1 понадштатний викладач фізики), на 1 січня 1873 р. в ньому було вже 53 викладачі (37 професорів, 12 доцентів, 3 приват-доценти), на 1 січня 1884 р. кількість викладачів зросла до 83 (58 професорів, 18 доцентів, 4 приват-доценти, 3 лектори), на 1 січня 1895 р. їх було вже 128, тобто в чотири рази більше ніж у 1864 р. [12, с.75]. При цьому слід мати на увазі, що збільшення кількості відбувалося за рахунок понадштатних викладачів. Останні утримувалися як за рахунок спецкоштів, так і на додаткові кошти, що могли бути виділені міністерством. Зокрема, у статуті 1884 р. було записано: “міністру народної освіти надається [право] призначати в університети понадштатних професорів з осіб, які набули особливу відомість своїми вченими працями й які задовольняють вимогам для заняття професорської посади, прохаючи кожен раз призначення необхідної на утримання такого професора суми...” [13, с.12-13]. Особливо це стосується кінця століття. Якщо у першій половині 1880-х років понадштатних було 6-9 викладачів, то наприклад, у 1894-96 (майже стільки, скільки й штатних) [10, с.168]. Звичайно, більш численними (з точки зору кількості викладачів) були медичні факультети. По відношенню до інших університетів за загальною кількістю викладачів Харківський університет на кінець століття вийшов з 4-го на 3-тє місце [10, с.168]. І все ж, кількість викладачів у порівнянні із західноєвропейськими університетами була незначною. Дослідники відзначають, що успіхи в розвитку науки та освіти забезпечувалися перенапруженням сил викладачів [10, с.45].

Суспільно-політичні зміни кінця 50-х – початку 60-х років XIX ст. зумовили зміни у складі університетських викладачів. 50% викладачів, які працювали у 1854 р., на 1862 р. вибули [7, с.108]. Зміни торкнулися всіх університетів, але у Харківському університеті відсоток викладачів, які облишили стіни університету, був другим після Казанського університету і становив 59,5% [7, с.109]. Найбільші зміни відбулися на юридичних та історико-філологічних факультетах. Звичайно, вплив суспільно-політичних

умов на зазначений процес не є помітним оку. На перший погляд, більшість професорів залишили свої університети у зв'язку із вельми банальними причинами. Однак масштабність змін дозволяє досить впевнено казати про причини зовсім іншого роду. Перш за все, це необхідність радикальних перетворень навчальних курсів з точки зору спрямованості, змісту та мети викладання. Однак, серед іншого, на зазначений процес вплинула й загальна суспільна атмосфера, й реакція студентів, яка інколи мала вигляд прямого протесту проти тих професорів, кого вони вважали непотрібними [7, с.117]. Про суспільні настрої, які супроводжували діяльність старої професури у Харкові свідчить фейлетон, який було вміщено на сторінках часопису “Искра” у січні 1860 р. [14. Ф.982. Оп.1. Спр.36. Арк.3-6].

Такі масові зміни у викладацькому корпусі зумовили зростання кількості молодих викладачів. На середину 70-х років переважала група віком до 35 років (приблизно 30%), а більше 80% викладачів були віком до 50 років [10, с.50]. Звичайно, після цього вікова структура змінювалася на користь більш літніх людей. На кінець XIX ст. переважала група викладачів віком від 50 до 60 років (майже 30%), викладачі 60-80 років становили 15% [10, с.50]. Відсутність великої кількості вакансій, консервативність правил, які стали притаманні вищій школі з середини 1880-х років, недосконалість механізму ротації кадрів призвели до того, що на кінець століття стан справ у викладацькому корпусі дещо погіршився. Не дивно, що один з сучасників писав так: “Обраний один раз радою і затверджений на своїй посаді вищою владою, професор залишається 25 років на своєму місці. Щасливий університет, щасливі студенти, якщо вибір був вдалий. Але якщо він невдалий, тоді лише смерть або тяжка, невиліковна хвороба у стані звільнити університетську молодь від цього тягяра...” [Цит. за: 7, с.109].

Втім, слід зазначити, що система підготовки наукових кадрів вдосконалювалася і саме у др. пол. XIX ст. набула більш-менш завершеного вигляду. На кінець століття стала помітною тенденція укомплектування викладацького складу університету його ж власними учнями, однак вона не стала домінуючою. Зокрема, в Харківському університеті наприкінці XIX ст. лише 43% викладачів були його випускниками [10, с.182].

Якщо оцінювати становий склад викладачів університетів, то більшість з них належала до дворян (більше 40%), трохи менше було різночинців. Але, якщо врахувати, що більшість викладачів-дворян не мала маєтків, то друга група буде явно переважаючою [10, с.50-52, 170]. Якщо брати суто Харківський університет, то ситуація у ньому виглядала так: представники дворянства – 30,5%, вихідці з духовного стану – 24, 2%, представники міських прошарків – 6,3%, вихідці з селянства – 2,1% [10, с.184-185]. Зокрема, проф. Д.І.Багалій був з міщан, з духовного звання були професори П.П.Мигулін та А.Я.Анфімов, з селян – Є.К.Редін, з дворян – В.П.Бузескул, М.Ф.Сумцов, Д.М.Овсянко-Куликовський, М.А.Гредескул та ін. Однак з усіх викладачів – дворян лише четверо мали маєток: двоє – родові маєтки, один – маєток у батьків, інший – маєток жінки. Таким чином, земельна власність була лише у чотирьох з двадцяти дев'яти дворян (13,8%) [10, с.186]. Приблизно така ж ситуація була й в інших університетах. Тенденція витіснення представників

обычной школы.

4. Цикл предметов от синтезированных, интегрированных переходит к привычным 12 обязательным предметам классической школы.

5. Ученик и его воля, стоят превыше воли и желания учителя.

Остановимся более подробно на каждом пункте специфики определенной Е.Л. Марковым в существовании и функционировании Яснополянской школы. Действительно нельзя не согласиться с Е.Л. Марковым, что существование Яснополянской школы целиком и полностью было возможно только благодаря Л.Н. Толстому. По словам Л.Н. Толстого, он организовывал свою школу без всяких убеждений, однако Марков указывает на то, что Л.Н. Толстой пришел к созданию Яснополянской школы с четко выстроенной системой убеждений, главным убеждением был принцип свободного воспитания и обучения. Так же Л.Н. Толстой, отвергающий педагогику как науку, говорил, что построил школу, рассчитывая на свой личный опыт, приобретенный в ходе работы школы. Однако в Яснополянской школе Л.Н. Толстой использует известные для педагогики педагогические приемы, пособия и средства.

С первого взгляда может показаться, что Е.Л. Марков подвергает жесткой критике Яснополянскую школу, на самом деле это не так. В своей статье «Теория и практика Яснополянской школы» он пишет, что не смотря на расхождение в педагогических взглядах с Л.Н. Толстым, его восхищает успешность Яснополянской школы[4]. Определяя специфику Яснополянской школы, Е.Л. Марков указывал на материальную сторону её существования и невозможность создания подобной без такого финансирования. В этом абсолютно прав Е.Л. Марков, приведем ряд сравнений, показывающих какие возможности открываются перед школой при должном финансировании:

- в народной школе один учитель на всех, в Яснополянской школе 4-5 постоянных, кроме того, ещё 3-4 находящихся на временном испытании, при чем один из них сам граф Л.Н. Толстой, образование и опытность, которого не может идти в сравнение с обычным учителем народной школы, другой – немец, окончивший курс в Йенском университете, его возможности и уровень знаний очевиден;

- в народной школе классы, находятся в обычных избах, учитель зачастую живет в той же комнате, где учатся ученики, Яснополянская школа помещена в каменном двухэтажном флигеле, в котором организованы отдельные помещения для всех учителей, кабинет для физико-химической лаборатории, минералогического материала и других принадлежностей наглядного обучения, маленький зал для занятий гимнастикой;

- Яснополянская школа в случае необходимости может использовать множество выписываемых журналов, новые книги из богатой личной библиотеки Л.Н. Толстого;

- в качестве поощрения в Яснополянской школе, используют возможности всей усадьбы графа Л.Н. Толстого: охота, купание в пруде, костюмированные театральные постановки и многое другое[11].

По мимо выше перечисленных преимуществ Яснополянской школы в сравнении с народной, Е.Л. Марков поднимает очень актуальный вопрос, который наверное сохранит свою актуальность ещё долгое время соответствие

обоснованного ответа на вопросы, возникающие в мыслях средневекового человека.

Л.Н. Толстой «словно намеренно» не хочет быть справедливым к современной школе в своей статье опубликованной в журнале «Ясная поляна» пишет, что в продолжении нескольких веков, каждая школа учреждается, на образец другой, учрежденной на образец прежде бывшей [10, с.19]. тем самым показывая отсталость и консерватизм в развитии школы, тоже самое относительно содержания образования Л.Н. Толстой пишет, что школа отвечает на одни и те же вопросы, поставленные несколько веков назад. На что Е.Л. Марков отвечает, что это ничто иное как голословное, ни чем не подкрепленное отрицание истории педагогики. Но она говорит сама за себя фактами: похожи ли нынешние гимназии на схоластические школы XII и XIV, тому ли они учат и так ли? [4, с.169]

По словам Е.Л. Маркова в современных школах ребенка снабжают всеми элементами научной и хозяйственной деятельности, началами ремесел, искусств, политики и прочего, что в свою очередь представляет передачу общественно-исторического опыта. Он считает, что прав Л.Н. Толстой в том, что школа действительно не может ответить на все вопросы, но ведь она не обязана отвечать на все вопросы, потому как даже наука не всегда может ответить на все вопросы, по мнению Е.Л. Маркова школа должна дать основу для самостоятельного поиска ответов на новые вопросы.

Рассуждения о вреде или пользе современной школы достаточно легко решить, это решение Е.Л. Марков видит в простом способе: если докажут, что люди находившиеся под несовершенным влиянием современной школы ничем не превосходят других людей, значит школа действительно бесполезна. Если докажут, что воспитанники педагогических заведений уступают людям, которые в них не учились, значит она вредна. В этом вопросе Л.Н. Толстой как сторонник опытного подхода к образованию, говорит, что взрослый работник знает больше, чем школьник, на что Е.Л. Марков возражает, школа по его мнению не претендует заменить жизнь, она снабжает лишь основными элементами ум человека, и делает его более способным к сознательной жизни, а развитие этих элементов остается за самой жизнью.

Не стоит забывать, что помимо теории оба педагога занимались активным внедрением своих идей в практический педагогический процесс, Л.Н. Толстой в своей школе, а Е.Л. Марков в Тульской мужской классической гимназии, и именно практической деятельности Яснополянской школы посвящен еще один аспект несогласия Е.Л. Маркова с идеями и опытом Л.Н. Толстого.

Относительно деятельности Яснополянской школы Е.Л. Марков определял ряд особенностей определяющих специфику её существования и функционирования:

1. Яснополянская школа целиком и полностью обязана своим существованием Л.Н. Толстому, его идеи, финансированию и горячему опекунству и участию в каждом моменте.

2. Яснополянская школа может существовать лишь при условии такого финансирования и материальных условий.

3. Она построена на свободе, однако постепенно применяет дисциплину

помісного дворянства різночинцями склала одну з особливостей формувань інтелігенції др. пол. XIX ст.

Як вже було відзначено, у др. пол. XIX ст. в основному сформувалася система підготовки нових поколінь наукових та викладацьких кадрів. Зокрема, статут 1863 р. запровадив своєрідний інститут «професорських стипендіатів» і дав університетам можливість мати більше кандидатів для «приготування» до професорського звання [15, с.225]. Статутом 1884 р. система наукової атестації була остаточно сформована і проіснувала майже без змін до 1917 р., хоча й постійно перебувала у центрі інтенсивної полеміки про шляхи її вдосконалення [16, с.46]. Тим самим законодавчо був оформлений інститут аспірантури в університетах. Саме слово «аспірант» у 60-і роки ще не вживалося, але у 80-ті вже почало використовуватися [17, с.19]. Взагалі, слід додати, що звання «професорський стипендіат» дуже часто було номінальним вже із 70-х років XIX ст., оскільки з числа осіб, які вже були залишені при університеті лише половина одержувала стипендії [16, с.213]. Відзначимо, що свій вагомий внесок у розробку концепції підготовки нових поколінь вчених на початку 1860-х років зробили Харківський та Київський університети. Ради цих університетів не лише чітко пояснили сутність причин, які заважали підготовці нових професорів, але й виклали свій погляд на цей процес. До «заходів академічних» вони віднесли «більшу спеціалізацію» навчання, спрощення порядку отримання вчених ступенів, надання коштів для друкування магістерських і докторських дисертацій [18, с.108-109].

Одним з найбільш дискусійних питань було питання про склад та композицію наукових ступенів. Для другої пол. XIX ст. певний час була характерна вже відома ієрархія наукових ступенів: «дійсний студент» – «кандидат» – «магістр» – «доктор». Але оскільки перші дві були фактично градацією випускників вищої школи, не будемо брати їх до розгляду. Справді суто науковими були два ступеня – магістра та доктора (у зазначений період в решті-решт для медиків залишився лише доктор). В Харківському університеті протягом другої половини XIX ст. було захищені 187 докторських та 84 магістерських дисертацій. Якщо взяти дані за весь дореволюційний період то це складало відповідно 65% та 53,5% (для першої половини відповідно – 9% та 25%) [Підраховано за: 19, с.248-249]. Можна сказати, що у другій половині XIX ст. захист в середньому на рік 2-5 докторських дисертацій стає правилом. Якщо порівнювати Харківський університет за цим показником з іншими університетами, то він займав десь п'яте місце (у ньому захищалося приблизно 10% всіх дисертацій) [Підраховано за: 20, с.22-23]. Цікаво відзначити, що публікація дисертації здійснювалася за рахунок автора й вимагала чималих коштів (звичайний тираж кілька сотень примірників). Обсяг магістерської дисертації на історико-філологічному факультеті в 60-ті роки в середньому складав 298 сторінок, фізико-математичному – 70, юридичному – 230; докторської відповідно: - 389, 100, 215 [Підраховано за: 20, с.15]. Оскільки починаючи з 60-х років XIX дозволялося друкувати дисертації в університетських «наукових записках», стає зрозумілим постійне прагнення професури Харківського університету розпочати видання власних «записок», яке в решті-решт було реалізовано.

Статутом 1863 р. досить чітко була сформульована ідея синхронізації наукових ступенів з їх посадовими еквівалентами: “Ніхто не може бути ординарним чи екстраординарним професором, не маючи ступеня доктора по розряду наук, відповідних його кафедрі. Для отримання звання доцента слід мати, принаймні, ступінь магістра, приват-доцентами можуть бути й кандидати, які представили дисертацію по тому відділенню факультета, де вони мають намір викладати” [21, с.23]. Проблема співвідношення посад викладачів з їх науковими ступенями ще більше ускладнив статут 1884 р. З його введенням була скасована посада доцента, яку, “принаймні”, міг зайняти магістр. Аби не втратити досвідчених педагогів, довелося одразу порушувати закон і переводити учорашніх доцентів на посади екстраординарних професорів з обов’язком у найближчий час захистити докторські дисертації [16, с.59]. Нестача докторів наук для університетів була “вічною” проблемою.

Як свідчить розгляд питань, пов’язаних з правами та привілеями університетських викладачів в міністерстві народної освіти, у 1863 р., при встановленні цих прав, “приймавши до уваги труднощі набуття професорського звання, необхідні для цього вчені ступені, [міністерство] не могло не бажати, при таких особливих умовах наукової та навчальної служби, поставити професорів та викладачів в очах суспільства на достатньо почесне місце, порівняльно із особами, що служать в інших відомствах” [14. Ф.733. Оп.147. Спр.190. Арк.25 зв.-26].

У 1880-ті роки, з вирішенням в основному проблеми кадрів, урядом Олександра III робилися спроби перегляду прав, які надавалися за вчені звання [10, с.169]. Однак в університетському статуті 1884 р. встановлені раніше чини залишилися незмінними.

7 червня 1885 р. для магістрів і докторів наук було встановлено нагрудні знаки. У постанові про причини такого рішення було, зокрема, записано: “... маючи на увазі, що вчені ступені магістра, а тим паче доктора, досягаються лише чималою працею...” [22, стб.182].

У статуті 1884 р. було дано чіткий розпис співвідношення чинів та посад, які займали володарі наукових ступенів: ректор – IV клас (дійсний статський радник); декан та ординарний професор – V клас (статський радник); екстраординарний професор – VI клас (колезький радник); викладачі нижчого рангу – VII-VIII класи, надвірний радник, колезький асесор) по Табелі про ранги [16, с.60]. Це законодавче установлення не було непохитним. Як правило, доктор наук-професор на момент повної вислуги досягав чина IV класу, рідше – більш високого [14. Ф.733. Оп.147. Спр.190. Арк.17-18]. Зазначимо, що саме IV клас давав право на спадкове дворянство, особисте ж дворянство отримував володар вже IX класу (титулярного радника). Тобто “магістр”, а тим більше “доктор” автоматично отримували особисте дворянство. Хоча у статуті й було зазначено, що цей порядок зберігається “до розв’язання загального питання про службові права з освіти”, такий статус наукових звань існував до 1917 р. Збереження у статуті 1884 р. високого положення вчених ступенів є надзвичайно важливим моментом, що сприяло подальшому поповненню рядів університетської інтелігенції представниками різних станів.

решення конфлікту взглядов. Е.Л. Марков напротив в этом видит преимущество педагогической науки в ее свободе, в возможности свободного разрастания. Независимо от желания оппонентов оппозиционная теория имеет право на жизнь, на борьбу, а время покажет кто был прав и на чьей стороне победа. Именно благодаря этому противоборству по мнению Маркова, движется практическая жизнь. Так к примеру, людям XIX века нужно иное, чем людям XIV века, и их педагогика поэтому совсем иная, хотя Л.Н. Толстой решительно отвергает разницу. «Педагогика как и все человечество развивалась постепенно, принимая новые элементы настолько насколько те могли победить сопротивление старых, сообразно с материалом бывшим у неё в руках, т.е. с качеством и количеством учителей и учеников, с требованиями родителей, ограниченностью науки и бесчисленным количеством частных условий», – пишет Е.Л. Марков [4, с.160].

По мимо разногласия во взгляде на педагогику и ее цель, Л.Н. Толстой указывал на несовершенство современной школы XIX века, в своей статье он пишет: «Самая плохая школа средних веков была лучше самой лучшей школы нашего времени и стояла все-таки наравне с общим образованием, ежели не впереди, тогда как наша школа стоит позади его» [10, с.29]. Говорил это он по мнению Е.Л. Маркова необоснованно, Марков обращает внимание на то, что слова Льва Николаевича не подкреплены научными исследованиями и выглядят голословно. Однако с этим можно не согласиться, потому как до написания статьи Л.Н. Толстой основательно ознакомился с опытом организации средней школы XIX века не только в России, но и в Европе. Как пишет П.И. Бирюков в своей работе «Биография Л.Н. Толстого» Л.Н. Толстой в 1861 году вернулся из очередного путешествия, в ходе которого он ознакомился с учебной системой европейских стран [1]. Анализируя соотношение современной науки и школы Л.Н. Толстой делает вывод, что современная наука значительно ушла вперед, а школа остается на одном и том же месте, причину этого он видит в несовершенности и неспособности педагоги соответствовать темпам реформирования.

Относительно этого Е.Л. Марков отмечает невозможность быстрого, необоснованного вывода, Марков считает, что для решения вопроса отношения школы к обществу необходимо изучать целые тома солидных, осторожных исследований, основанных на близком знакомстве с современными документами и с бесконечной литературой касательно устройства школы и её отношения к обществу. Марков указывает на отсутствие анализа современных исследований подтверждающих мнение Л.Н. Толстого. Средневековая эпоха ограничивала мысль человека теологической парадигмой, которая диктовала свои постулаты и объясняла все поступки, явления с точки зрения единого правильного подхода – схоластической теории. Все что выходило за рамки называлось ересью, придавалось анафеме. Школа средневековья сугубо подчинялась теологической парадигме, не имея цели дать возможность творческого исследования, научного обоснования, только этот факт может подтверждать правоту слов Л.Н. Толстого относительно соответствия средневековой школы к обществу. Однако как же быть с тем, что мысль человека все равно шла вперед и теология не могла дать полного

рассудку, говорит с ним простейшим языком. Она не только не стремится к равенству со своим ребенком, что было бы, по мнению Е.Л. Маркова в высшей степени противоестественно, а напротив намеренно старается передать ему свой запас знаний. Именно в этой непрерывной передаче знания видит Е.Л. Марков движение образования[4].

Опять таки Е.Л. Марков указывает на внутреннее противоречие взглядов Л. Н. Толстого. Отнимая у человека право вмешиваться в воспитание другого, он все-таки должен признать необходимость этого вмешательства.

Разногласие Е.Л. Маркова и Л.Н. толстого можно встретить и во взглядах на систему образования в России XIX века. Можно выделить два основных момента этого разногласия:

- Высшие классы не знают чему полезно учить.
- Школа XIX века совершенно отстала от жизни.

Эти моменты можно свести к двум вечным вопросам педагогики: чему учить? И как учить?

Л.Н. Толстого возмущает тот факт, что в разные времена учат разному и по-разному. Схоластики одному, Лютер другому, Руссо по-своему, Песталлоци по-своему. Он видит в этом невозможность определить критериум педагогики (согласно словаря иностранных слов, вошедших в состав русского языка под редакцией Ф. Павленкова, 1907 года критериум определяется как (от лат. criterium) – верный признак для распознавания истины). Другими словами Л.Н. Толстой хотел задать вопрос чему же все-таки нужно учить, в своем ответе Е.Л. Маркову, Л.Н. Толстой пишет: «Учить сообразно догматам христианской или магометанской религии – я понимаю, но учить сообразно потребности времени – я решительно не понимаю ни одного слова из этой фразы...»[9, с.70].

В свою очередь свободу Толстой считал «главным критериумом педагогики», что было выражено в главном принципе Яснополянской школы: свобода в обучении и воспитании, означавшей новый тип взаимоотношений между учителем и учеником. В его школе царил дух свободы, не было жестокой дисциплины («дух» школы, по Толстому, обратно пропорционален жесткому регламенту)[11].

По мнению же Е.Л. Маркова главный критериум учить согласно времени. Как было написано выше Л.Н. Толстой не принимал такой трактовки критериума педагогики, подкрепляя свою позицию тем фактом, что невозможно знать полной цели истории, а образование и есть история, значит невозможно поставить конечную цель образования, а следовательно невозможно определить критериум педагогики. Е.Л. Марков соглашаясь с мнением Л.Н. Толстого о невозможности определения конечной цели, приводит пример жизни каждого отдельного человека, который на каждом жизненном этапе ставит промежуточную цель, которая меняется с течением времени при переходе с одного этапа на другой. В этих постоянных сменах взглядов и состоит, по мнению Е.Л. Маркова, богатство развития человечества, его философская и житейская опытность[4, с.160].

Л.Н. Толстой отмечает ограниченность педагогики в отсутствии единого подхода, единой теории, в постоянной борьбе разногласии и отсутствии

На особливу увагу заслуговує посада приват-доцента, яка з'явилася ще у 40-і роки. У цій посаді, як відомо, вбачали засіб підготовки починаючих викладачів до професури, перевірки практикою їх здібностей. Приват-доцентам за виконання роботи не передбачалося постійного утримання, вони у всьому залежали від професорів [7, с.108]. Статут 1863 р. дещо поліпшив їх становище. Їм дозволялося користуватися лабораторіями, клініками, іншими науково-навчальними установами, брати участь у проведенні вступних іспитів. Згідно статуту приват-доценти не вважалися такими, що перебувають на державній службі, однак на час перебування на посаді вони користувалися перевагами класних чиновників. У разі подальшого вступу на державну службу час роботи приват-доцентом зараховувався в термін вислуги пенсії. Приват-доценти могли брати участь у факультетських зборах, але без права голосу. Матеріальна винагорода за роботу їм, як і раніше, не гарантувалася при розподілі залишків від штатних сум чи спеціальних коштів університету. Наведемо характерний приклад. У травні 1867 р. рада Харківського університету розглядала питання про винагороду праці приват-доцента Левандовського. У протоколі ради, зокрема записано так: «Хоча приват-доцент Левандовський, як відомо раді, взяв на себе обов'язання безкоштовно займатися зі студентами поясненням римських письменників протягом академічного року, що минув, і виявив бажання продовжувати свої заняття в майбутньому навчальному році, але, беручи до уваги, що п.Левандовський сумлінно виконував взяті на себе обов'язки, про що свідчать успіхи, виявлені його слухачами на контрольних випробуваннях, факультет вважає справедливим просити раду про призначення, якщо дозволять кошти університету, винагороди П.Левандовському у розмірі 200 руб.» Таємним голосуванням (13 проти 3) тоді рада затвердила це рішення [24, с.153-154]. У 80-ті роки приват-доцентура розширилася внаслідок скасування штатної доцентури. Втім, одночасно, вона зазнала чималої шкоди від встановлення обов'язкових предметів [10, с.160]. Загалом кількість приват-доцентів збільшилася. Це змусило міністерство надіслати до університетів докладний циркуляр з роз'ясненням прав та повноважень приват-доцентів, виділити гарантовану суму на їх утримання [24. Ф.707. Оп.87. Спр.6700. Арк.25-28].

Висновки. Протягом другої половини XIX ст. у складі та системі підготовки викладачів університету відбувалися складні і суперечливі процеси. В цілому, в цей період в університетах була створена система відбору та поповнення викладацького складу, яка будувалася не стільки на матеріальних, скільки на моральних чинниках. Певна складність при входженні до університетської професорської корпорації, на наступному етапі оберталася більш-менш стабільним положенням у суспільстві та можливістю поступового просування по ієрархічній драбині чинів та звань. Звичайно, остання обставина дещо гальмувала процес ротації кадрів, але система приват-доцентури, попри всі її недоліки, забезпечувала відбір талановитої молоді. Видатні наукові досягнення харківських вчених у др. пол. XIX ст. дають змогу в цілому позитивно оцінити політику університетів в кадровому питанні, а панування в професорському середовищі ліберальних поглядів – визнати твердження про крайній консерватизм університетських професорів та виключно негативну

роль селективної діяльності уряду щодо кадрів університетів як такі, що не відповідають дійсності. Принаймні, історія Харківського університету свідчить про досить успішне вирішення кадрового питання у другій половині XIX ст.

Резюме. На прикладі Харківського університету характеризується стан науково-педагогічних кадрів і механізмів їх оновлення в університетах Російської імперії другої половини XIX століття. Як наслідок робиться висновок про те, що реальний стан справ багато в чому не відповідав поширеним в історіографії уявленням. На думку авторів, саме у другій половині XIX століття формувався механізм підготовки й регулювання складу науково-педагогічних кадрів в університетах, і тому університети отримали можливість вирішувати не тільки складні наукові завдання, але й активно впливати на стан громадської думки. **Ключові слова:** професори та викладачі Харківського університету, статут університету, Харківський університет.

Резюме. На примере Харьковского университета характеризуется состояние научно-педагогических кадров и механизм их обновления в университетах Российской империи второй половины XIX в. В результате, делается вывод о том, что реальное положение дел далеко не во всем соответствует распространённым в историографии представлениям. По мнению автора, именно во второй половине XIX в. сложился механизм подготовки и регулирования состава научно-педагогических кадров в университетах, и поэтому университеты оказались способными решать не только сложные научные задачи, но и активно влиять на состояние общественной мысли. **Ключевые слова:** профессора и преподаватели Харьковского университета, устав университета, Харьковский университет.

Summary. By example of Kharkiv University the status of research and educational personnel as well as the mechanism of its renewal in universities of the Russian Empire of the second half of the XIX century are characterized. As a result, the conclusion is made, that the real state of things does not fully correspond to the opinion typical of historiography. According to the authors, it is in the second half of the XIX century that the mechanism of training and regulation of research and educational personnel in universities took shape enabling universities to solve not only complex scientific tasks but also actively influence public views. **Keywords:** professors and lecturers of Kharkiv university, University Statut, Kharkiv university.

Література

1. По поводу нового университетского устава // Журнал Министерства народного просвещения.- 1863. – Ч.119.-№8.- Отд.2.
2. Пирогов Н.И. Взгляд на общий устав наших университетов // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения.- М.,1985.
3. Модестов В.И. Университетский вопрос // Наблюдатель.-1882.-№2.
4. Ряппо А.О. Наука и научные исследования на Украине // Путь просвещения. – 1924. №10(20).
5. Ястребов Ф. Революционные демократы на Украине. Вт.пол. 50-х – начало 60-х годов XIX в. – К.,1960.
6. Харьковский государственный университет, 1805 – 1980: Исторический очерк.-Харьков, 1980.
7. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох.-М.,1985.

старшего поколения к младшему. Л.Н. Толстой отрицает возможность перенятия «чуждых» для мужиков высоких идеалов дворянства, указывая на приземленность мировоззрения и практичность каждого поступка обычного крестьянина. Мужик читает сказки детям не думая о воспитании нравственных чувств, а выполняет это так как должное занятие, в церковь ходит по праздникам, также как одев сапоги идет на ярмарку, а напившись возвращается домой, чтоб чуть-свет идти в поле. В каждом поступке мужика есть привычная практичность, своеобразие подобие обряда. Учить мужика жить(воспитывать, давать образование) дело неблагодарное, да и не правомерное. Л.Н. Толстой отмечает, что мужик умеет жить, уметь умирать и этому ещё нужно поучиться у него, а не учить его тому, что ему чуждо[2, с.282]. Л.Н. Толстой считает не правильным, что ведущая роль в образовании отведена дворянству, Е.Л. Марков напротив как сторонник монархизма, считал, что ведущее место в образовании должно принадлежать именно элите, именно их нравственные устои могут изменить, привычный ход вещей. «Высшие классы сами по себе лучше, и выше так называемого народа», – пишет Е.Л. Марков[4, с.157]. Е.Л. Марков доказывает необходимость вмешательства высших классов в образование народа, показывая равенство и единство национального сознания, можно сказать менталитета русского народа независимо от сословия. Именно в инертности, в устоях простого народа видит Е.Л. Марков основную проблему их безграмотности и нестремления к образованию. Приводя примеры когда крестьянин становится мещанином, он сохраняет внутреннюю пустоту за маской внешней культуры. Именно устои в менталитете проявляются в построении национальной школы, так немец педант и систематик не в одной школе, но и в семье и в общественной жизни, дисциплина и формальная выправка француза, привязанность к старым формам у англичан – все это столько же в жизни сколько в школе. Возможно ли освободить образование от этих коренных качеств народа, как бы не казались они уродливыми? Этот вопрос звучит сквозь педагогические размышления Е.Л. Маркова.

Следующим пунктом расхождения педагогических взглядов Е.Л. Маркова Л.Н. толстого стало определение образования. Л.Н. Толстой определяет образование как историю, и поэтому не имеет оно конечной цели. Образование в самом общем смысле, охватывающее и воспитание, по его убеждению та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменяемый закон движения вперед образования. Мать учит ребенка говорить своего ребенка лишь для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, его языка по закону движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до её знания[10, с.29-30].

Е.Л. Марков же видит в образовании постоянное накопление опыта и знания от поколения к поколению, сравнивая его с общей кучей, в которую каждое поколение кидает свою горсть, и чем дольше мы живем, тем выше поднимается эта куча и вместе с ней поднимаются люди. Во взаимоотношениях матери и ребенка Е.Л. Марков не видит фатума инстинктивности, а лишь осознанное стремление матери удовлетворить его потребности, для чего ей необходимо принориться к его зачаточному

относительно педагогики, её значения в развитии человечества и каждого человека. В этом кроется противоречие между научным подходом к образованию и подходом с позиции постоянного эксперимента, методом проб и ошибок. Е.Л. Марков акцентирует внимание на скептическом отношении к педагогике, на отрицании Л.Н. Толстым её существования вообще, в его словах он видит следующий смысл, что история, т.е. люди развиваются бессознательно от природы осознанием добра и зла, независимо от влияния их или невлияния на следующее поколение, оно (следующее поколение) будет обладать большой степенью бессознательного знания. Таким образом жизнь людей представляет бесконечную цепочку смены одних организмов другими непонятно чем усовершенствованными. Другими словами Л.Н. Толстой отвергает воспитательное значение матери, семьи, религии и всех нравственных подвигов человечества по мнению Е.Л. Маркова[4].

Л.Н. Толстой увлекся идеей органичного развития природы и представил себе вмешательство одного поколения в жизнь другого чем-то чуждым природе и потому бесполезным. Интересно отметить тот факт, что в практике семейного воспитания Л.Н. Толстой, все-таки придерживался другого мнения по отношению к своему сыну Сергею, из беседы Е.Л. Маркова и Л.Н. Толстого приведенной в книге Г.В. Краснова, на вопрос Е.Л. Маркова о судьбе сына, вспоминая намерении Л.Н. Толстого сделать из сына «дурака» отдать его в уланы, Л.Н. Толстой ответил, что Сергей против воли отца поступил в университет, да ещё на самый ненавистный для него естественный факультет. Ни говорит ли данный факт о том, что все-таки Л.Н. Толстой оставлял за собой право решать судьбу молодого человека пусть и своего сына, но представителя следующего поколения. Е.Л. Марков отметил изменения убеждений Л.Н. Толстого в том, что общество (семья, окружающие) воспитывают, на что Л.Н. Толстой ответил: «Я всегда неоднократно говорил, что воспитывают, во-первых, намеренные действия окружающих, а во-вторых, собственная воля воспитуемого»[2, с.282].

Нельзя сказать с уверенностью, что повлияло на изменение взглядов, однако можно предположить, что все-таки позиция существенного значения влияния окружающих на воспитание верна. Заметим, что публикация в журнале датирована 1862 годом, а разговор состоялся 1889 году достаточно большой промежуток времени. По поводу влияния одного поколения на другое Е.Л. Марков отмечал, что ход истории и развития человечества заключается именно в многообразных, перепутанных влияний одной воли на другую в сознательном вмешательстве одного человека в жизнь другого[4].

По мнению Л.Н. Толстого мнимое знание законов добра и зла, и их основе влияние на сознание молодого поколения, является противодействием развития нового сознания[10, с.29].

Е.Л. Марков указывает на одно из главных расхождений их позиций с Л.Н. Толстым относительно вопроса о праве вмешательства старшего поколения в воспитание младшего, при чем главным аргументом Л.Н. Толстой представляет влияние высших классов на образование низших классов. Проводя между ними аналогию, подтверждающую невозможность перенесения нравственных идеалов от дворянина к крестьянину, так и от

8. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года.-М., 1995.
9. Стоян Т.А. Університетська освіта в Україні в другій половині XIX ст. – Автореф. дис...канд.іст.наук.-К.,1999.
10. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 г.- М.,1976.
11. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века.- М.,1991.
12. Харьковский государственный университет им.А.М.Горького за 150 лет. – Х., 1955.
13. Общий устав императорских российских университетов. –Х., 1884. – С. 12-13.
14. Російський державний історичний архів
15. Якушев А.Н., Ермолова А.Л., Сазонова Л.А. Становление и развитие института «профессорских кандидатов»// Ученые степени в России: XVIII в. – 1918 г. – М.; Ставрополь, 1996. – Вып.1., ч.2.
16. Иванов А.Е. Ученые степени в Российской империи XVIII-1917 г.-М., 1994.
17. Владимирский-Буданов М.Ф. Пятидесятилетие Императорского университета Св.Владимира. – К., 1884.
18. Чесноков В.И. Проблема замещения кафедр и формирование системы “профессорских стипендиатов” в Российских университетах времен царствования Александра II // Российские университеты в XVIII-XX веках. – Воронеж, 2000. Вып.5.
19. Якушев А.Н., Шаповалов В.А. Статистика лиц, утвержденных в ученых степенях в Российской империи (1794-1917) // Ученые степени в России: XVIII в. – 1918 г. – М., Ставрополь, 1996. - Вып.1., ч.2.
20. Кричевский Г.Г. Ученые степени в университетах дореволюционной России // Ученые степени в России: XVIII в. – 1918 г. – М., Ставрополь, 1996.- Вип.1., ч.1.
21. Общий устав императорских российских университетов. – СПб., 1863.
22. Сборник постановлений по МНП. –СПб., 1894.-Т.10.-Стб.182.
23. Протоколы заседаний совета Императорского Харьковского университета (№6 от 31 мая 1867 г.). – Х., 1867.
24. Центральний державний історичний архів України.

Подано до редакції 09.04.2010

УДК 378.046:81'243:001

**ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ І САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ
У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ПІД ЧАС
НАУКОВОЇ РОБОТИ**

*Кушнарєва Тетяна Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Південного філіалу Національного університету
біоресурсів і природокористування України
«Кримський агротехнологічний університет»*

Сучасний громадянин України повинен швидко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях, критично мислити, використовувати набуті знання та вміння в навколишній дійсності, бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити; уміти добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення.

Автономна діяльність студента у рамках проведення наукової роботи щодо підвищення рівня володіння іноземною мовою найчастіше пов'язана з читанням як з джерелом професійної інформації. Актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю розробки проблеми розвитку у студентів немовних вищих навчальних закладів умінь самостійної роботи з іншомовним текстом за спеціальністю та пізнавальної активності у рамках проведення наукової роботи студентів як майбутніх наукових діячів, дослідників та викладачів, а також сучасних фахівців конкретного сектору виробництва [1]. Метою навчання професійно орієнтованого читання у немовному вищому навчальному закладі є навчання навичок та вмінь читання іноземною мовою, якими студенти будуть користуватись у своїй професійній діяльності [2].

Методологічну основу та теоретичну базу дослідження склали концептуальні положення про навчання читання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності (Берман І.М., Бухбіндер В.А., Вайсбурд М.Л., Вейзе А.А., Славина Г.І.), а також навчання читання в немовному вищому навчальному закладі (Авраменко Л.А., Величко Т.Г., Григоренко І.В., Філімонова Л.Н., Фоломкіна С.К., Шалімо Н.Г.).

Мета нашого дослідження – визначити показники пізнавальної активності та самостійності студентів у формуванні навичок читання під час наукової роботи студентів.

Наукова робота базується на новій культурі навчання, при якій знання та вміння здобуваються в діяльності та розв'язанні проблем в умовах активної позиції студента і урахування його індивідуальних особливостей. Таке навчання сприяє здійсненню пізнавальної активності та самостійності студента завдяки своєму прикладному характеру та можливості інноваційних інтерпретацій у змістовному аспекті, а методика викладання іноземних мов містить потенційні можливості для застосування продуктивних стратегій навчання, серед яких важливе місце посідають проблемно-пошукова та експериментально-дослідницька стратегії, а також робота за проектом і темою.

Дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури,

предложив ученикам полную свободу в обучении, однако от них пришлось отказаться. Причиной отказа от стиля свободного образования стало недостаток условий гимназии, в отличие от Яснополянской школы, где в классе училось не более 20 учеников, в Тульской мужской классической гимназии самый маленький класс насчитывал до 60 учеников, и при свободном стиле организации процесса обучения, сам процесс становился невозможным[4].

В 1860 году совместно с тульскими педагогами Л.Н. Толстой решил подать на утверждение проект «Общества народного образования». Однако «Общество» так и не было утверждено, да и взгляд Л.Н. Толстого на роль просвещенных людей в развитии народного образования изменился. Здесь можно сделать предположение, что именно этот факт стал толчком к тому, что Л.Н. Толстой позже полностью опровергнет право высших классов вмешиваться в образование народных масс.

В 1861 году Л.Н. Толстой задумал издание журнала, который бы освещал проблемы и достижения Яснополянской школы и Тульской мужской классической гимназии. Е.Л. Маркову было предложено соредакторство, но он отказался, тогда Л.Н. Толстой самостоятельно издал журнал, который получил название «Ясная Поляна»[8].

Несмотря на то, что ни журнал, ни «Общество» не было принятым Е.Л. Марковым, их сотрудничество с Л.Н. Толстым продолжалось. По словам самого Е.Л. Маркова: «Граф Толстой порождает у меня потоки мыслей, решений, намерений...годы знакомства с ним были наиболее плодотворными в моей жизни»[3;с.23].

Полемика Е.Л. Маркова и Л.Н. Толстого началась с публикации в «Русском Вестнике» от 1862 года статьи Е.Л. Маркова «Теория и практика Яснополянской школы». Целью данной статьи было сделать замечания на отдельные вопросы, которые Е.Л. Марков считал важными, и в конце дать общую характеристику системы Яснополянской школы. Написана она была в ответ на первый номер журнала «Ясная Поляна», в котором Л.Н. Толстой приводит свои мысли об образовании, педагогике и устройстве современной школе.

Л.Н. Толстой не признает существования науки способной ответить на вопросы относительно образования и воспитания, он отрицает существование педагогики, т.к. она не имеет необходимых оснований, а именно определения как науки и главное конечной определенной цели. В своей статье он пишет: «...Не только не существует никакой науки образования и воспитания, педагогики, но первое основание её ещё не положено; определение педагогики и её цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно»[10,с.29].

Далее Л.Н. Толстой отрицает права старшего поколения вмешиваться в образование младшего поколения, доказывая невозможность знания того, что нужно подрастающему поколению, невозможность привития образования старшего поколения младшему из-за его ненужности для молодого поколения, а передачу исторического опыта он видит в бессознательном накоплении представлений о добре и зле, независимо от воли человека.

Эта позиция Л.Н. Толстого расходится с позицией Е.Л. Маркова

основе педагогики ненасилия[11]. Педагогической деятельности Е. Маркова посвящены работы Д. Прохорова, С. Марковой, А. Маршал.

Целью данной статьи является анализ противоречия педагогических взглядов Л.Н. Толстого и Е.Л. Маркова.

Изложение основного материала. После возвращения из Европы Е.Л. Марков был приглашен в 1859 году на должность учителя географии в Тульскую мужскую классическую гимназию, где под руководством директора гимназии И.Ф. Гаярина был собран новаторский коллектив молодых педагогов, которые совсем недавно окончили университеты, а некоторые получили степень кандидата наук среди них можно встретить такие имена как Евгений и Лев Марковы, В.П. Скопин, Р.Ф. Головачев и др. [7].

По воспоминаниям Е.Л. Маркова, они жили в одной квартире, и с увлечением читали педагогические статьи Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и др., горячо спорили и тщательно готовились к своим занятиям. В своей статье «Живая душа в школе» Е.Л. Марков писал, что готовиться к занятиям приходилось в основном по зарубежным и по малочисленным отечественным источникам, поэтому основные педагогические взгляды формировались путем горячих споров и обмена мыслями о ещё незнакомых вопросах преподавания и воспитания. Все вопросы, намеченные в таких домашних беседах выносились на всестороннее рассмотрение, с полной свободой высказывания своих мыслей, педагогических советов гимназии, которые проводились регулярно каждые две недели[3]. Идей рожденные на этих собраниях публиковались в разных периодических изданиях того времени «Русский Вестник», «Вестник Европы», «Журнал министерства народного просвещения», «Отечественные записки», на одном из собраний было решено издать свой журнал, в котором педагоги Тульской гимназии могли бы публиковать свои педагогические статьи, этим вопросом активно занялся Р.Ф. Головачев, однако правительство не дало разрешения на издательство этого журнала, но даже после отказа, они не оставляли надежды и продолжали подавать прошения о регистрации своего журнала[6]. 15 июня 1862 года Е.Л. Марков писал Л.Н. Толстому, что журнал, который должен был возглавить Головачев, был запрещен правительством. И дальнейшие заботы и старания организаторов не имели успеха[5].

Особое значение для тульских педагогов имело общение с Л.Н. Толстым. Знакомство Е.Л. Маркова и Л.Н. Толстого произошло в 1859 году на одном из открытых педсоветов, проводимых в доме госпожи Ю.Ф. Ауербах, которая была начальником Тульской женской гимназии. Л.Н. Толстой стал активным участником этих собраний, часто посещал мужскую и женскую гимназии, близко знакомился с педагогами и их методами преподавания. Тульские педагоги в свою очередь часто бывали в Ясной Поляне и знакомились новаторским опытом организации свободной школы Л.Н. Толстого. Общение педагогов тульской гимназии с Л.Н. Толстым подогрело в них стремление к педагогическим исследованиям, отразилось на гуманном отношении к ученикам, ослаблении режима и дисциплины в отдельных приемах воспитательной работы. Е.Л. Марков писал, что в Тульской мужской классической гимназии, он пытался применить методы Яснополянской школы,

визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, зокрема експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження й мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми та визначення шляхів її розв'язання.

Організація і проведення такого роду проекту стимулює розвиток у студентів основних якостей креативності: гнучкість і оригінальність думки, розробленість ідей, активне творче саморозвиток, інтелектуальну самостійність студентів [3; с.79]. Для успішної роботи над проектом необхідно враховувати інтереси і потреби студентів, їх власний життєвий досвід, тому тематика наукових досліджень завжди орієнтована на особистість, що навчається.

ПФ НУБіП України «Кримський агротехнологічний університет» тільки почав накопичувати досвід проведення наукових досліджень іноземною мовою. Проблема вибору тематики узгоджується зі спеціальними кафедрами. Далі наведемо тематику студентських наукових досліджень у 2009-2010 навчальному році: «Importance of the production of essential oil crops», «The British Commonwealth», «Brand: definition, profits», «Ukrainian Canadians», «Principles of good practice for student affairs», «Agriculture of Holland», «Magnolia Soulangeana as a decorative tree», «Cupresses in landscape design», «Maples in landscape design», «Cycads indoor and outdoor», «History of topiary art in horticulture», «Philodendrous as ornamental plants», «Brief history of bonsai», «Lagerstroemia Indica: biological characteristic and usage», «Buxus in landscape designer», «The most magnificent trees in the Crimea, their monitoring and conservation».

Автономна діяльність студента у рамках проведення наукової роботи іноземною мовою найчастіше пов'язана з читанням як з джерелом професійної інформації. Далі розглянемо етапи наукової роботи:

1. Підготовка. Визначення теми й мети наукового дослідження. Зміст діяльності: 1) студентів - обговорення, пошук інформації; 2) викладачів - мотивація, допомога в постановці завдань.

2. Планування: визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів подання результатів; становлення критеріїв оцінювання результату та процесу. Зміст діяльності: 1) студентів - формулювання завдання і плану дій; 2) викладачів - коректування, пропонування ідей, висування пропозиції.

3. Збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент). Зміст діяльності: 1) студентів - збір інформації; 2) викладачів - спостереження, коректування.

4. Аналіз інформації, формулювання висновків. Зміст діяльності: 1) студентів - аналіз інформації; 2) викладачів - коректування, спостереження, поради.

5. Подання і оцінювання результатів. Зміст діяльності: викладачів та студентів - участь у колективному обговоренні, оцінювання зусиль, використаних можливостей, творчого підходу.

Відзначимо, що на кожному етапі студенти користуються різними видами читання: ознайомлювальним, вивчаючим, вибіркоким [4].

Пізнавальну активність та самостійність у формуванні навичок читання під час наукової роботи студенти здійснюють у процесі засвоєння нової інформації, у підготовці практичної задачі на реалізацію, під час самостійної роботи. Основним засобом формування пізнавальної самостійності є системне рішення студентами проблем і проблемних задач, що мають у якості свого обов'язкового компонента як проблемну ситуацію, так і роботу над науковим проектом.

Вважаємо, що при аналізі пізнавальної активності та самостійності у формуванні навичок читання під час наукової роботи студентів викладач може використати такі показники:

1. Кількість і якість джерел інформації. Необхідно формувати вміння читати різні інформаційні джерела – підручники, енциклопедії, словники, книги, газети, журнали, Інтернет. При наданих викладачем можливостях студент - активний у своєму виборі і керується своїми вміннями та зацікавленістю працювати з певним видом джерела інформації. Тут є можливість розширити спектр умінь працювати з різними інформаційними базами, і пов'язані з цим технічні вміння. У процесі пошуку певної відповіді чи рішення проблеми розвиваються такі вміння читання: вибирати найважливіше, найбільш цікаве серед великої кількості фактів для розміщення й обробки інформації.

2. Здатність студента змінювати вид читання в залежності від цілей і задач дослідження. Задачі, пов'язані з формуванням цих умінь під час наукової роботи, містять проблему, що вимагає творчого мислення й нестандартних рішень у напрямі вдосконалення або просто внесення зміни у виріб виду читання.

3. Здатність студента вирішувати задачі, пов'язані із забезпеченням результативної роботи та спрямовані на розвиток спостережливості і логічного мислення, що дає можливість демонструвати багатство ідей і творчий характер рішень.

4. Здатність студента вирішувати задачі на розвиток творчого мислення і уяви, що свідчить про інноваційний характер рішень. Створення нового об'єкта вимагає від студента активну розумову діяльність, особисте ставлення та прояв уяви, що характерні для пізнавальної активності й самостійності.

5. Рівень самостійності студента при виконанні завдання. Цей показник залежить від умінь студента самостійно виконувати практичну задачу. Сюди входять його знання і умінь планування майбутнього завдання чи роботи за інструкцією.

6. Кількість і чіткість рішень як результат читання.

Висновки. Рекомендується при аналізі пізнавальної активності та самостійності у формуванні навичок читання під час наукової роботи студентів викладачу використовувати такі показники, як кількість і якість використаних джерел інформації; здатність студента змінювати вид читання в залежності від цілей і задач наукового дослідження; спостережливості і логічного мислення студента; здатність студента вирішувати задачі на розвиток творчого мислення

considered. Training of future social pedagogues for career-guidance work is effected with the help of the didactic methods defined in the paper. **Keywords:** training, readiness for career-guidance, future social pedagogue, senior pupil, readiness component.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.
2. Дьяченко М.И. . Гуманістичні тенденції реформування сучасної школи-Вінниця: Вид-во Вінницького НТУ, 2002.
3. Зязюн І.А. Актуальні проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя. - К.: Либідь, 2005.
4. Педагогічна майстерність вчителя: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. - К.: Вища шк., 2002.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності.- К.: Вища шк., 2004.
6. Фалинська З. З. Розвиток професійних якостей соціального педагога як важлива проблема університету. - Ужгород: Наукова Думка, 2002.

Подано до редакції 24.03.2010

УДК 371.477 (09)

ПОЛЕМИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ Е.Л. МАРКОВА И Л.Н. ТОЛСТОГО

*Попов Максим Николаевич, аспирант,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Актуальность темы. Вторая половина XIX века это эпоха социально-политических реформ, которые были вызваны необходимостью смены традиционных, зачастую устаревших принципов, форм и отношений в обществе в целом, конечно они не могли обойти стороной сферу образования. В этот период в образовании России появляются новые идеалы и принципы воспитания и обучения, происходит радикальная смена от авторитарного стиля и его принципов к абсолютно противоположному либеральному (свободному) стилю. Именно с временем этих реформ совпало начало педагогической деятельности Е.Л. Маркова в Тульской мужской классической гимназии, реформаторский опыт приобретенный в ходе наблюдения опыта организации педагогического процесса в Яснополянской школе и общения с Л.Н. Толстым позволило сформировать собственную позицию в педагогике. Изучение радикально противоположных взглядов Е.Л. Маркова и Л.Н. Толстого позволяют выявить насущные проблемы, и совершить попытку поиска решения.

Анализ публикаций и исследований. Изучению педагогических идей и деятельности Л. Толстого посвящены работы П. Бирюкова, Г. Краснова, Н. Смирнова раскрывающих опыт создания собственной школы в Ясной Поляне, воссоздающих беседы с современниками, в которых Л. Толстой отстаивал свою педагогическую позицию. В области изучения педагогики Л. Толстого интересна статья К. Брешковской, в которой она анализирует опыт организации учебно-воспитательного процесса в Яснополянской школе на

параметров педагогического образования и специальной организации образовательной среды вуза, направленных на формирование у будущих социальных педагогов готовности к профориентационной работе со школьниками.

Содержательный анализ исследований показал, что можно выделить следующие компоненты готовности: мотивационно-ценностный, содержательно-операционный, оценочно-рефлексивный.

Анализ научных исследований позволил сформулировать определение готовности. Так, готовность - это интегративное качество личности, характеризующееся осознанным стремлением и направленностью на организацию профориентационной работы; способностью прогнозировать и создавать условия для самостоятельного выбора учащимися индивидуальной траектории профессионального развития; сформированностью педагогической рефлексии и высоким уровнем овладения психолого-педагогическими и специальными знаниями.

Перспективы. Решение проблемы готовности будущих социальных педагогов к профориентации старшеклассников связано с внедрением новых программ, основанных на новейших достижениях педагогической науки и передового педагогического опыта, способствующих усовершенствованию модели подготовки, её теоретических и практических составляющих.

Наличие чётко выстроенной системы вузовской подготовки позволит будущим социальным педагогам вести эффективную профориентационную работу с учащимися.

Резюме. Статья посвящена вопросам подготовки и готовности будущих социальных педагогов к профориентационной работе с учащимися общеобразовательных школ. Выделены основные функции и компоненты готовности. Проанализированы этапы формирования готовности студентов к профориентационной работе с учащимися. Рассмотрены критерии сформированности готовности. Подготовка будущих социальных педагогов к профориентации обеспечивается с помощью выделенных в статье дидактических средств. **Ключевые слова:** подготовка, готовность к профориентации, будущий социальный педагог, старшеклассник, компоненты готовности.

Резюме. Стаття присвячена питанням підготовки і готовності майбутніх соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. Виділені основні функції і компоненти готовності. Проаналізовані етапи формування готовності студентів до профорієнтаційної роботи з учнями. Розглянуто критерії сформованості готовності. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профорієнтації забезпечується за допомогою виділених в статті дидактичних засобів. **Ключові слова:** підготовка, готовність до профорієнтації, майбутній соціальний педагог, старшокласник, компоненти готовності.

Summary. The article deals with training and readiness of future social pedagogues for career-guidance work with secondary school pupils. The major readiness functions and components are defined. Stages of students' career-guidance work readiness formation are analyzed. Career-guidance work readiness criteria are

і уяви; рівень самостійності студента при виконанні завдання.

Резюме. В статті розглянуті рекомендації щодо аналізу пізнавальної активності та самостійності у формуванні навичок читання під час наукової роботи студентів. В аналізі викладач може використати такі показники, як кількість і якість використаних джерел інформації; здатність студента змінювати вид читання в залежності від цілей і задач наукового дослідження; рівень спостережливості і логічного мислення студента; здатність студента вирішувати задачі на розвиток творчого мислення і уяви; рівень самостійності студента при виконанні завдання. **Ключові слова:** пізнавальна активність, самостійність, навички читання, наукова робота студентів.

Резюме. В статье рассмотрены рекомендации по анализу познавательной активности и самостоятельности в формировании навыков чтения во время научной работы студентов. В анализе преподаватель может использовать такие показатели, как количество и качество использованных источников информации; способность студента изменять вид чтения в зависимости от целей и задач научного исследования; уровень наблюдательности и логического мышления студента; способность студента решать задачи на развитие творческого мышления и воображения; уровень самостоятельности студента при выполнении задания. **Ключевые слова:** познавательная активность, самостоятельность, навыки чтения, научная работа студентов.

Summary. The article describes the recommendations for the analysis of the cognitive activity and autonomy in the formation of reading skills during the research of students. In analyzing the teacher can use such indicators as the number and quality of used information sources and student's ability to change reading type depending on the goals and objectives of the research, the level of observation and logical thinking, student's ability to solve the problems on the development of creative thinking and imagination, and the level of student independence when performing the task. **Keywords:** cognitive activity, autonomy, reading skills, the research of students.

Література

1. Ільків О.С. Формування інформаційної культури студентів аграрних закладів освіти I - II рівнів акредитації: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - К., 2003. - 20 с.
2. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes (a learning-centred approach). - Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994. - 183 p.
3. Белякова М.А. Международная проектная деятельность как способ раскрытия творческого потенциала личности ученика. // Иностранные языки в школе. - №3, 2007.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - М.: Высш. школа, 1987. - 207 с.

Подано до редакції 30.03.2010

УДК 371.43

ПИТАННЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СКЛАДОВИХ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Лаврентьєва Олена Олександрівна, к. пед. наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Досі ще існує суперечка щодо співвідношення «розуму та відчуттів», «раціонального та емоціонального» у структурі особистості, що позиціонується сучасним суспільством у якості успішної та самореалізованої. Відзнакою сьогодення є культ раціональності, діловитості, гнучкості, добробуту і відповідно до цього ефективна освіта асоціюється більшістю членів суспільства із спроможністю здобуття таких якостей на основі фундаменту знань.

І дійсно, не зважаючи на складний період, що переживає вітчизняна система освіти, між навчальними закладами сьогодні існує конкуренція за надання освітніх послуг найбільш здібним і талановитим учням. Основним критерієм тут слугує рівень інтелектуального потенціалу закладу, обсяг та широта навчально-пізнавальних можливостей, основна й пріоритетна ціль, що на цей час інтерпретується як місія закладу – забезпечити зростання інтелектуального потенціалу особистості школяра, допомогти йому у розкритті його талантів та обдарувань. При цьому у переважній більшості мається на увазі розумова обдарованість учня.

Звісно, необхідно відзначити, що сучасний зміст освіти ураховує значний щабель предметів, занять за вибором, які формують досвід творчої діяльності учнів, сприяють розвитку в них емоційно-оцінного ставлення до себе, до довкілля, до інших людей; сьогодні розроблені і ефективно впроваджені у практику нові освітні технології, спрямовані на розвиток особистісно-потребнісної сфери учня у ході навчання. Проте, здобуті навчальні результати, оцінюються, як і раніше, за рівнем засвоєння базових знань, предметних та загальнонавчальних умінь і навичок, а досвід творчої діяльності інтерпретується як високий рівень оперування знаннями і спроможністю до створення нових елементів знань.

Піднімаючи питання про пріоритет інтелектуального фактору у змісті та процесі навчання у сучасній школі, як вітчизняній, так і західній, варто розібратися у змісті та сутності тих понять, які лежать в основі сучасних освітніх парадигм.

Аналіз досліджень і публікацій. По-перше, відзначимо, що Вітчизняна та зарубіжна наука має чималий досвід у розв'язанні питань інтелектуального розвитку. Прихильниками системи розумового розвитку у процесі навчання були відомі педагоги минулого: Платон, Аристотель, Я.А. Коменський, Дж. Локк, Й.Ф. Герберт, Й. Песталоцці, М. Пирогов, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Д'юї, П. Блонський, К. Ушинський та інші. В окремих дослідженнях сучасних психологів та дидактів Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Л. Занкова, В. Давидова, М. Данілова, Б. Єсіпова, І. Лернера, І. Малафійка, В. Паламарчук, М. Скаткіна, О. Савченко, В. Сухомлинського, Б. Ельконіна, Х. Гарднера, Ж. Піаже, Р. Стернберга, Е. Торндайка, Р. Форстейна та інших розкриті основні

свої характеристики [5, с.123].

На першому етапі, де пріоритетними є задачі формування мотиваційно-ціннісного компонента, переважають дискусійні засоби. На другому етапі, де пріоритетними є задачі формування оціночно-рефлексивного компонента, переважають аналітико-ситуаційні засоби.

В якості основних засобів третього етапу, де пріоритетними є задачі, пов'язані з самореалізацією і самосовершенствованием майбутніх соціальних педагогів, є імітаційні засоби.

Перший етап (орієнтовочний) пов'язаний з освоєнням змісту професійної підготовки, розвитком цілісного уявлення про професійну діяльність. Головна увага звернена на формування мотиваційно-ціннісного і змістово-операційного компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної роботи з школярами.

Другий етап (рефлексивний) пов'язаний з стимулюванням проявів у майбутніх педагогів власної професійної позиції, яка передбачає вибір, рефлексію, досвід практичного застосування професійних знань і умінь на основі власних моделей професійної роботи з школярами.

Діяльність майбутніх соціальних педагогів на цьому етапі включає самостійну роботу по оцінці і вибору інформації для рішення професійних ситуацій, групове взаємодія в формі дискусії в процесі підготовки рішення цих ситуацій і навчально-делову гру як форму обговорення варіантів рішення даних ситуацій.

Третій етап (етап самореалізації) пов'язаний з проектуванням, прогнозуванням, самореалізацією і удосконаленням майбутніх педагогів власної професійної роботи з старшокласниками. На цьому етапі ведучою підсистемою є група імітаційних засобів. Пошуковий характер ігрової діяльності служить засобом розвитку творчого професійного мислення (здатність до аналізу професійних ситуацій) і умінь ефективного професійного взаємодія [6, с.152].

В Концепції загальної середньої освіти сказано, що підготовка спеціаліста повинна бути гнучкою і адекватною вимогам практики. Сучасний соціальний педагог повинен не тільки досконало володіти теорією і методикою дисципліни, мати знання по основах психології, фізіології, медицини і др., бути всебічно розвинутою особою, але і отримати базову підготовку по різних аспектах соціально-педагогічної діяльності.

Професіоналізм в діяльності, різностороння підготовка спеціаліста високого рівня стають сьогодні ведучими напрямками в підготовці майбутніх соціальних педагогів [2, с. 117].

Висновки. Процес підготовки майбутнього соціального педагога до професійної роботи з старшокласниками повинен представляти собою систему перетворення цільових, змістових, процесуальних

- разработке и апробации программы экспериментального обучения по формированию готовности будущих социальных педагогов к профориентационной работе со старшеклассниками.

Критериями сформированности готовности будущих социальных педагогов к профориентационной работе со школьниками выступают степени проявления когнитивной, рефлексивной и прогностической активности.

Готовность будущих социальных педагогов к профориентационной работе со старшеклассниками имеет четыре уровня сформированности:

Интуитивный (низкий) — характеризуется отсутствием профориентационных умений, интуитивным осуществлением профориентационной деятельности;

Репродуктивный (средний) — характеризуется сознательным стремлением применить знания на практике, ошибками и недочетами, свидетельствующими об отсутствии системности и гибкости в мышлении, профориентационная деятельность осуществляется на основе примеров и образцов;

Продуктивный (высокий) — характеризуется самостоятельностью в выборе и осуществлении профориентационной работы на основе теоретических знаний и практических образцов, успешным выполнением основных профориентационных действий;

Творческий (высший) — характеризуется стремлением осуществлять профориентационную деятельность на основе собственных моделей, научным обоснованием своих действий, свободным владением профориентационной деятельностью [3, с.72].

Средствами формирования готовности будущих социальных педагогов к профориентационной работе со школьниками являются:

1. Дискуссионные (дискуссии, диалоги, коммуникативные задачи), имеющие приоритетное значение для формирования мотивационно-ценностного компонента готовности за счет создания ситуаций обмена знаниями, мнениями, позициями, убеждениями, воздействующих на установки участников, ведущих к новому взгляду на профориентационную деятельность.

2. Аналитико-ситуационные (анализ и решение профориентационно-педагогических ситуаций — ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения), имеющие приоритетное значение для формирования оценочно-рефлексивного компонента готовности за счет осмысления реальной профориентационной ситуации.

3. Имитационные (деловые и учебно-деловые игры — имитационные, ролевые, деятельностно-практические игры и игровое проектирование), имеющие приоритетное значение для формирования содержательно-операционального компонента готовности за счет имитационного моделирования ситуаций профориентационной деятельности.

Особенности построения этих средств в систему определяются исходным состоянием и логикой развития готовности будущих социальных педагогов к профориентации старшеклассников общеобразовательных учебных заведений.

Поэтапное формирование готовности будущих социальных педагогов к профориентационной работе со старшеклассниками обеспечивается системой дидактических средств, которая с переходом на последующие этапы меняет

процеси та рушійні сили розумового розвитку, подаються загальні вимоги до шкільної освіти та навчальних програм. Автори довели, що розумовий розвиток є неперервним процесом, який здійснюється у навчанні, пізнавальній діяльності, під час гри, у різних життєвих ситуаціях. Однак, інтенсивніше цей процес проходить під час активного засвоєння та творчого використання знань, тобто в актах, що містять цінні операції для розвитку розуму та емоційної сфери особистості.

Метою даної статті є аналіз існуючих моделей до побудови змісту і структури навчання з огляду співвідношення інтелектуальної та емоційної його складових.

Виклад основного матеріалу. Інтелект у перекладі з латинського означає пізнання, розуміння та повністю ідентичний давньогрецькому слову «нус», тобто розум. У широкому контексті до нього відносять усю пізнавальну здатність людини: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення; у вузькому – загальну здатність індивіда до пізнання та розв'язку проблем, що визначають успішність у певному виді діяльності, яка нерозривно пов'язана з мовою як засобом спілкування та взаєморозуміння [2].

До цього також можна додати життєві уявлення про інтелект, як здатність до розв'язку проблем без спроб та помилок, «про себе», «подумки». Частіше всього інтелект уявляють як загальну характеристику поведінки, що пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих умов. Така поведінка повинна бути адекватна ситуації, доцільно використовувати співвідношення між предметами для опосередкованої на них дії (С. Рубінштейн, Л. Венгер, Н. Талізін). Тому критерієм прояву інтелекту є компетентність (можливість прийняття рішення у будь-яких умовах, що передбачає у першу чергу наявність знань), ініціатива (бажання самостійно мислити, творити), творчість, саморегуляція, унікальність складу розуму (М. Холодна [6]).

Протягом XX століття існувало декілька напрямів з'ясування природи інтелекту (М. Тутушкін [3], М. Холодна [6]):

- У біологічному тлумаченні інтелект – це мисленнєва сила, яка дозволяє свідомо пристосовуватися до нових ситуацій.
- Прихильники педагогічного тлумачення зводять поняття інтелекту до навченості (Б. Скіннер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон).
- Структурний підхід розглядає інтелект, як сукупність або «сумарний» показник здібностей.
- У соціокультурному підході інтелект є результатом процесу соціалізації.
- Інформаційний підхід розглядає інтелект як сукупність процесів переробки інформації.

Існує чимало концепцій інтелекту, при цьому кожен автор покладає у їх основу свій зміст. Серед найбільш впливових концепцій інтелекту вирізняються наступні:

- Концепція біологічно обумовленого інтелекту Г.Ю. Айзенка, яка надала можливість побудувати засоби вимірювання рівня інтелектуального розвитку за трьома основними параметрами: швидкістю, наполегливістю, кількістю помилок під час виконання стандартизованих завдань.

- Концепція логічної та біологічної природи інтелекту, інакше операціональна концепція Ж. Піаже, яка лягла в основу вікової періодизації розвитку інтелекту та конструктивізму – дидактичній концепції про необхідність активної участі дитини в утворенні та конструюванні знань, потреби у навчанні за посередництвом. Основною структурною одиницею інтелекту тут виступає схема – ментальна структура, що переробляє знання, образи, суб'єктивний досвід, а основними функціями інтелекту є організація та адаптація (до поведінки, навчального матеріалу тощо).

- Ієрархічна модель інтелекту Ч. Спірмена, яка вирізняє загальний визначальний фактор інтелектуального розвитку. За Ч. Спірменом загальний G-фактор, або загальна розумова енергія, обумовлюється груповими факторами здібностей: механічного (М), арифметичного (А), лінгвістичного (L), кожен з яких виявляється у специфічних S – факторах, які дозволяють досягти успіху у конкретній діяльності.

- Багатофакторна модель інтелекту Л. Терстоуна, Т. Келлі, яка вирізняє не один, а 12 генеральних факторів, де найбільш загальними, первинними є: вербальне розуміння, мовна швидкість, числовий фактор, асоціативна пам'ять, швидкість сприйняття, індуктивний фактор. Ця та інші багатофакторні моделі значно розширили уявлення педагогів та науковців про індивідуальні особливості тих, хто навчається.

- Багатофакторна модель Дж. Гілфорда, що характеризує інтелект параметрами (факторами) трьох видів: рід операцій, що здійснюються; рід матеріалу, над яким вони виконуються; рід продукту, що отримується. Кожен фактор моделі незалежний й отримується внаслідок механічного сполучення категорій трьох вимірювань. Дж. Гілфорд представляє їх в вигляді моделі куба, де кожна координата простору – це один з вище названих параметрів. Оскільки над кожною категорією змісту матеріалу можна провести операцію, результат якої певний кінцевий продукт, маємо параметричну модель інтелекту, де кожна інтелектуальна операція буде характеризуватися трьома факторами. Всього за класифікацією може бути $4 \times 5 \times 6 = 120$ факторів, або за гумористичним виразом автора «120 способів, щоб бути розумним», до цього можна додати – «120 способів, щоб виявити інтелектуальні особливості». Дж. Гілфорд у рамках своїх досліджень уперше розвів мислення на дивергентне та конвергентне, що дозволило розмежувати поняття інтелектуальної та креативної діяльності.

- Найвідоміша та найвпливовіша інформаційна концепція інтелекту Р.Д. Стернберга. У цій моделі інтелект уподібнюється комп'ютеру: чим ефективніше механізми обробки та збереження інформації, тим потужніше інтелект. У інтерпретації Р.Д. Стернберга такі «пристрої» називаються метакомпонентами (відповідальні за обрання стратегії), виконавчими компонентами (відбирають інформацію з пам'яті) та компонентами набуття знань. За Р.Д. Стернбергом інтелект є багатовизначним, крім здатності до запам'ятовування, він містить аналітичні, креативні та практичні здібності. Таким чином, зростання інтелекту нерозривно пов'язано з накопиченням знань та розвитком способів обробки інформації, тому орієнтація навчального процесу на тривісну структуру інтелекту успішно розвиває розумову сферу учня, дозволяє підняти рівень пізнавальної активності, запам'ятовування,

профориєнтаційної роботи соціального педагога со старшокласниками общеобразовательных учебных заведений [5, с.123].

На основе выделенных функций определяются структурные компоненты готовности будущих социальных педагогов к профориентации старшокласников.

Готовность будущего социального педагога к профориентационной работе со старшокласниками является сложноструктурированным личностным образованием, включающим следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный (основополагающий, вокруг которого структурируются основные свойства и качества личности социального педагога как профессионала, определяет направленность будущего учителя на предстоящую профориентационную деятельность);

- содержательно-операциональный (отражает технологическую готовность к выполнению этой деятельности, создает базу для самореализации в профориентационной деятельности);

Оценочно-рефлексивный компонент характеризует осознание собственной профориентационной деятельности и предполагает уверенность в собственных возможностях управлять профориентационным процессом.

Мотивационно-ценностный компонент, обеспечивая направленность на ценностное усвоение знаний и самосовершенствование в профессиональной области, включает как мотивы, так и ценности, связанные с решением задач профориентации.

Содержательно-операциональный компонент включает систему знаний о профессиях, технологиях изучения и развития интересов, склонностей, методику их применения и т.д.

Мотивационно-ценностный компонент реализует смыслообразующую, целеполагающую и творческую функции; оценочно-рефлексивный — выполняет нормативную, рефлексивную и исследовательскую функции; содержательно-операциональный — конструктивную, организаторскую и коммуникативную функции [4, с.9].

Теоретическое обобщение и практическое решение научной проблемы готовности будущего социального педагога к профориентационной работе в школе заключается в:

- систематизации главных направлений в исследованиях проблемы готовности к профориентации;

- развёрнутой характеристике современного состояния профориентационной работы в учреждениях образования;

- анализе содержания структуры и специфики профориентационной деятельности социального педагога;

- определении структуры готовности будущего социального педагога к данному аспекту деятельности;

- определении эмпирических показателей, критериев оценки и уровней сформированности готовности студентов к профориентационной работе в школе;

- теоретическом обосновании системы психолого-педагогической работы по формированию исследуемой готовности;

данных качеств у будущих социальных педагогов.

Готовность будущего социального педагога к профориентационной работе со школьниками представляет собой интегративное качество личности, характеризующееся осознанным стремлением и направленностью на организацию профориентационной работы; способностью прогнозировать и создавать условия для самостоятельного выбора учащимися индивидуальной траектории профессионального развития; сформированностью педагогической рефлексии и высоким уровнем овладения психолого-педагогическими и специальными знаниями [1, с.96].

Необходимо выделить следующие основные функции готовности будущих социальных педагогов к профориентационной деятельности: исследовательскую, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, нормативную, рефлексивную, творческую и смыслообразующую.

Исследовательская функция направлена на познание профориентационного процесса, на изучение конкретных технологий, возможность системно описывать возникающие проблемы с позиций современной науки, и связана с изучением индивидуальных способностей, интересов и склонностей старшеклассников.

Конструктивная функция направлена на планирование и построение профориентационного процесса, конструирование и модификацию профориентационных средств, планирование своих действий и действий учащихся и связана с отслеживанием основных линий их развития и своевременной корректировкой профессиональных планов.

Организаторская функция направлена на включение старшеклассников в различные виды деятельности, помощь учащимся в раскрытии и совершенствовании их способностей для наиболее адекватного выбора профиля обучения и будущей профессии.

Коммуникативная функция направлена на установление целесообразных отношений социального педагога с учащимися, коллегами, родителями и связана со сбором и обработкой информации об учащихся, психолого-педагогическими консультациями по профориентации.

Нормативная функция ориентирована на овладение системой правил эффективной профориентационной деятельности (средств, приёмов и способов деятельности в профориентационном процессе).

Рефлексивная функция обеспечивает осмысление социальным педагогом основ своей профориентационной деятельности, в ходе которой осуществляются оценка и переоценка своих способностей, ошибок и возможностей в решении задач профориентации.

Творческая функция отражает отношение будущего социального педагога к профориентационной деятельности и включает в себя стремление к творческой самореализации.

Смыслообразующая функция связана с преобразованием объективного значения готовности в личностный смысл через оценивание, осмысление и в результате формирование общего смысла профориентационной работы со старшеклассниками; отражает отношение будущего социального педагога к данной деятельности и включает в себя осознание значимости

успішності навчання [5].

• Концепція багатовимірного інтелекту Х.Гарднера визначає неординарну здатність людини до нестандартного вирішення проблем, генерування нових ідей, створення продукту з високим ступенем цінності. Під множинністю інтелекту Х. Гарднер розуміє різноманітні шляхи, якими людина може сприймати та пізнавати оточуючий світ: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, внутрішньо особистісний, міжособистісний, візуально-просторовий, тіло-кінетичний, музично-ритмічний. Х.Гарднер переконаний, що кожна людина має ті чи інші здібності, відмінність полягає лише в значенні їх потенціалу. Але при сприятливих умовах, якими можуть бути специфічні методи та форми навчання, кожен може розвинути в собі будь-який тип інтелекту до рівня компетентності. Причому таких методів безліч.

Теорія багатовимірного інтелекту Х.Гарднера стала для американських педагогів наче «ковтком свіжого повітря» (М. Чошанов [7]), надала поштовх ідеї «учнівського досє», розробки спеціальних методів і засобів навчання щодо комплексного розвитку усіх сторін інтелектуальних здібностей, зафіксувала неоднозначність проявів інтелекту і неможливість його оцінки за стандартними балами успішності. Водночас подібний підхід до розгляду людських здібностей породжує багато педагогічних міфів. Перший з них можна виразити таким словами: «Немає нездібних дітей є лише нездібні вчителі». Сучасний психологічний підхід до проблеми здібностей, у тому числі інтелектуальних, говорить про вродженість не здібностей а задатків, які потрібно розвивати у правильному напрямі. В їх склад входить не тільки спеціальні риси, а й ще риси характеру – воля, наполегливість та ін. (школа Б. Теплова – В. Небиліцина). Друга міфічна думка стосується необхідності посиленої діяльності для успішного розвитку інтелекту. Встановлено, що розвиває здібності лише та діяльність, яка виникає на ґрунті позитивних емоцій [2]. Останнє положення цілком співвідноситься з теорією Х. Гарднера.

• Концепція інтелекту російського психолога М. Холодної, як специфічної форми організації індивідуального ментального (розумового) досвіду, що забезпечує можливість продуктивного сприйняття, розуміння та пояснення того, що відбувається; основне призначення інтелекту – побудова особливого роду репрезентацій оточуючого. Дана концепція у першу чергу передбачає свій критерій оцінки ефективності навчальних процесів з огляду на розвиток у ньому інтелекту «КІТСУ» – компетентність (можливість прийняття рішення у будь-яких умовах, що передбачає, у першу чергу, наявність знань), - ініціатива (бажання самостійно мислити, творити), - творчість, - саморегулювання, - унікальність складу розуму. На відміну від традиційних ЗУНів такий критерій додатково містить «зріз» індивідуального ментального досвіду дитини. Метою навчання М. Холодна вбачає у створенні умов для заповнення та становлення цього ментального досвіду, але не вважає, при цьому, вдалим використання сучасного диференційованого підходу до навчання. Адже сам феномен інтелекту не передбачає об'єктивного тестування природних можливостей, на основі яких це диференціювання відбувається [6].

• Концепції практичного, емоційного, поведінкового та ін. інтелекту. Цей невеликий перелік найвідоміших концепцій не вичерпує

різноманітних тлумачень інтелекту. Якщо ж поставити за мету виявити деякі більш притаманні інтелекту якості, то можна розглянути точку зору більшості, а саме 52 вчених зарубіжних психологів, що надрукували у грудні 1994 року свої узагальнені погляди на феномен інтелекту (Г. Адлер). Вважається загальноприйнятим, що:

- інтелект існує як найбільш загальна розумова здібність, у склад якої входить логічне мислення, планування, розв'язання проблем, абстрактне мислення, сприйняття складних ідей, швидкість навчання.
- інтелект можна виміряти тестами (хоча тести IQ не можна вважати культурно обумовленими, вони тісно пов'язані зі сферами освіти, економічним положенням, середовищем).
- спадковість відіграє в формуванні інтелекту більшу роль, ніж середовище, хоча й останнє є вагомим чинником.
- особистість не народжується з незмінним рівнем розвитку інтелекту, але він частково стабілізується у період дитинства й потім незначним чином змінюється [3].

З цього можна зробити й ряд психолого-педагогічних узагальнень. Так, інтелект являє собою систему психічних процесів, які формуються зв'язками кори та підкоркових структур головного мозку, створюючи складні багаторівневі структури. Отже, вивчати інтелект треба з урахуванням системного підходу. Його можна описати цілим рядом показників, але, спираючись на структурно-функціональний аналіз, принципове значення має саме інтегративний підхід до його структури, в якому зливаються в єдине ціле його когнітивні і метакогнітивні, рефлексивні та інтуїтивні складники (С. Рубінштейн, Б. Теплов, М. Смульсон, В. Суворов [4]). Крім того, інтелект є властивістю особи, тому вивчення інтелекту у особистісному плані передбачає виявлення соціальної спрямованості індивідуальності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Рубінштейн). Найбільш повно інтелект виявляється при розв'язанні нестандартних проблем.

Інтелект часто ототожнюють з розумом і на це є, принаймні, декілька підстав. Так, психологічний словник трактує розум як узагальнену характеристику пізнавальних можливостей людини (на відміну від відчуттів). У більш вузькому змісті, розум – індивідуальна характеристика мисленнєвих можливостей людини. При порівнянні обох термінів – інтелект та розум, слід зазначити, що інтелектуальну поведінку можна співвіднести з розумною, але додати до цього ще відчуття, або емоції, або афект. Такий підхід реалізує тезу Л. Виготського про «єдність афекту та інтелекту» та може трактуватися принаймні у двох планах: контроль інтелекту над емоціями (інстинкт переходить у потяг, навичка перетворюється у інтелектуальні операції) або обслуговування емоцій інтелектом. Отже, реальне функціонування людського інтелекту підкоряється законам афективної сфери, де емоції не ототожнюються словесно-логічному оцінюванню, а закріплюють, наводять та коригують, впливають на вибір напрямку пошуку та можуть переноситися на інші рішення (О.К. Тихомиров).

У більшості підходів інтелект не є синонімом мислення і не зводиться до простого об'єднання когнітивних процесів – відчуття, сприймання, пам'ять,

ставитися.

Сложившаяся практика традиционного вузовского обучения мало учитывает то, что в период обучения в вузе необходимо подготовить будущих социальных педагогов к профориентационной работе со школьниками.

В создавшейся ситуации возникает необходимость подготовки специалистов по профориентации, владеющих не только психологическими методами диагностики учащихся, но и способных вести профориентационную работу в целом, начиная от начальной школы и заканчивая выпускными классами.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ социально-педагогической и психологической литературы показывает, что проблема готовности будущих социальных педагогов к профориентационной работе со школьниками была предметом исследования многих украинских и российских ученых. Теоретические аспекты подготовки социальных педагогов к профориентационной деятельности в Украине рассматривали И.А. Зязюн, С.П. Архипова, Ю.В. Василькова, Л.В.Виникова, Ю.М. Галагузова, С.Я. Марченко. Условиями формирования профессионально-значимых качеств будущих социальных педагогов занимались О.И. Гура, А.В. Первушина, З.З. Фалинская и др.

Положения общей концепции готовности к профессиональной деятельности рассматривали М.И. Дьяченко, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, общетеоретические положения психологии по профориентационной работе в учреждении образования (Н.А.Побирченко, С.Н. Чистякова); психолого-педагогические и социальные разработки проблемы профессионального выбора (Е.А.Климов, В.А.Федоришин, Л.Голомшток, Е.М.Павлутенков).

Целью данной статьи является исследование компонентов готовности будущих социальных педагогов к профориентации старшеклассников; определение критериев и уровней сформированности готовности; выделение этапов и средств формирования готовности будущих социальных педагогов к профориентации старшеклассников.

Основное содержание статьи. Вопрос развития национального образования, особенно высшего, способного обеспечить общеобразовательные учебные заведения высокообразованными, интеллигентными, социально зрелыми и творчески направленными педагогами является на сегодняшний день наиболее актуальным.

Современная школа, как никогда, испытывает острую потребность в высококвалифицированных специалистах. В современных научных исследованиях внимание акцентируется не только на овладении будущим социальным педагогом профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и на воспитании личности самого студента [2, с.68].

Говоря про профессиональное становление будущего социального педагога, учёные рассматривают в единстве его духовную и психологическую стороны. Ставится вопрос о том, что сегодня общество ожидает от выпускников вуза смелого творческого мышления, чёткого понимания целей, широкой профессиональной эрудиции, высокой культуры и общественной активности. Содержание вузовской работы должно включать формирование

Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири". – Часть 2. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003. – С. 136-145.

4. Грішин В.Г. 'Малыши играют в шахматы. - М.: Освіта, 1991 .

5. Сухін И.Г. Приключения в шахматной стране. Введение в мир шахмат. М.: Педагогіка, 1991.

6. Барташников А. А. Игры шахматного королевства. – Львів: Аверс, 2000.
Подано до редакції 18.04.2010

УДК 37.013.42-051.001: 331.548- 053.6

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Попеско Евгений Борисович, соискатель

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Важнейшим требованием к школе, заявленным в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, является её ориентация на развитие личности обучающихся в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями.

Существующая на сегодняшний день профориентационная система подготовки старшеклассников к практической трудовой деятельности, к осознанному выбору профессии ещё не отвечает полностью тем требованиям, которые ставятся перед общеобразовательной школой жизнью. Для того чтобы повысить эффективность профориентации, необходимо решить ряд актуальных проблем. Одним из главных условий повышения уровня профориентационной работы среди старшеклассников является критический пересмотр деятельности всех основных звеньев системы управления подготовкой старшеклассников к сознательному выбору профессии, построение её на современных достижениях психологии, социологии, педагогики, биологии, экономики и других наук.

Многие города и районы не обеспечены текущей информацией о потребностях в кадрах; слабо осуществляется подготовка квалифицированных специалистов, ведущих профориентационную работу со старшеклассниками в общеобразовательных учреждениях.

Практика показывает, что основные недостатки подготовки педагогов к профориентационной работе с учащимися состоят в недостаточном представлении о целях, задачах, содержании, принципах, методах, формах и системе профориентационной работы со старшеклассниками в учебном процессе и во внеучебной деятельности.

Специалисты, занимающиеся проблемами профессиональной ориентации молодежи, должны быть на уровне высоких требований сегодняшнего и завтрашнего дня, готовить старшеклассников к высокопрофессиональному труду по призванию, хорошо разбираться в теоретических и практических вопросах, видеть перспективу.

Некоторые преподаватели не видят ценности развития профориентационно значимых качеств личности будущих социальных педагогов, так как решение этой задачи в учебном процессе перед ними не

увага, мислення, уява, мовлення (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, З. Калмикова, Н. Менчинська, Г. Берулава, М. Смольсон, В. Суворов, М. Тутушкін). Хоча інтелект, за загальним визначенням, має когнітивну (пізнавальну) природу, однак об'єднують його в єдине ціле такі структури як рефлексія, стратегія, інтуїція (М. Смольсон).

Інтелект пронизує підсвідомість, емоційну та духовну сфери, практичну діяльність, у тому числі мускульний рух (І. Сеченов, О. Лурія, С. Рубінштейн, Б. Теплов). З іншого боку розвиток інтелекту обумовлений розвитком рухового апарату: здатністю до маніпулювання об'єктами та виконання довільних рухів. Отже, інтелект не можна ототожнювати з власне мисленням, яке є процесом, а інтелект визначається як якість цього процесу. У реальній дійсності мислення виконує роль організатора. Всі форми інтелекту виявляються похідними від мислення, вони є його підсумком у згорнутому вигляді (Я. Пономарьов).

Таким чином, зрозуміло, що ані мислення, ані розум не можуть бути ототожнені з поняттям інтелекту. Відтак, коли мова йде про прояв інтелекту, інтелектуального фактору у той чи іншій діяльності мають на увазі дещо відмінне від інтенсивної розумової чи мисленнєвої діяльності, причому не лише на кількісному, але й на якісному рівні.

Інтелектуалізація навчального середовища передбачає високий рівень проблемності, що потребує генерування суб'єктивно (а у деяких випадках і об'єктивно) нової інформації, створення нових елементів знань, конструкцій на основі внутрішнього вибору та реалізації суб'єктом діяльності стратегій та способів відображення об'єктивної картини оточуючого. При цьому інтелектуальний фактор включає не лише суто когнітивні процеси, а й механізми афективної сфери – емоції, емоційні стани, почуття, які не лише підтримують на належному рівні діяльність, а й закріплюють емоційно здобуті результати.

Не слід вважати, що при «традиційному» знаннєвому підході до організації освітнього процесу не враховується емоційний фактор. Є багато праць, розроблених технологій, прийомів, засобів навчання, які акцентують на важливості емоційної підтримки діяльності, формування на основі емоцій, зокрема інтелектуальних, міцних знань, світогляду, моральних переконань. Віддаючи належне розробленим чітким підходам до організації навчання у рамках подібних підходів, відмітимо, що у такий спосіб місія школи тлумачиться як «оазис знань», а не як «місце соціалізації особистості» (за Л. Виготським). Можливо саме тому, як результат, існує багато людей, які здобувши фундаментальну освіту не знайшли свого належного місця у суспільстві і перебувають постійно у стані тривожності, стресу.

У якості альтернативи до пошуку змісту та критеріїв ефективності навчання, що об'єднує афективні та когнітивні сторони психіки людини, є розробка ідеї, а у подальшому і концепції емоційного інтелекту [1].

Суперечка між рівнем освіченості та рівнем успішності у соціумі наявна навіть школярів. Соціологічні дослідження підтвердили цей факт. Так, Деніель Гоулман – один з авторів концепції емоційного інтелекту, у своїй книзі представив дані досліджень, згідно яким IQ у різних версіях впливає на успішність людини з імовірністю від 4 до 25%. Під час зіставлення видатних

представників топ-менеджменту з «середнячками», які займають пости такого ж рівня, виявилось, що близько 85% розходжень у їхній ефективності можна приписати факторам емоційного інтелекту, а не когнітивним здібностям чи спеціалізації. В Америці зараз навіть стало популярним таке висловлення: "IQ gets you hired, but EQ gets you promoted" – Завдяки IQ Ви влаштуєтеся на роботу, а завдяки EQ (індекс емоційного інтелекту) робите кар'єру [1].

Звісно, кожна професійна діяльність має свої специфічні вимоги до структури особистості і орієнтуватися лише на сферу бізнесу під час визначення змісту освіти не варто. Проте, існують дослідження ступеня самореалізації та самоефективності особистості у інших сферах діяльності, які відображають значний вплив емоційного фактору на рівень та якість життя людини. Пітер Салоуей у книзі «Емоційний інтелект» (1990) пояснив це зміною наукових уявлень про сутність емоцій та інтелекту: розум перестав сприйматися як якась ідеальна субстанція, емоції – як головний ворог інтелекту, і обидва явища набули реальне значення в повсякденному людському житті. При цьому П. Салоуей та Д. Карузо емоційний інтелект не проставляють суто інтелекту, не вважають його тріумфом розуму над почуттями, а відносять до унікального перетину обох процесів. Ці думки західних дослідників перегукуються з ідеями Л. Виготського про «єдність афекту та інтелекту». Відмітимо, що сьогодні концепція емоційного інтелекту оцінюється досить суперечливо, проте як і концепції суто інтелекту. По-перше, вона досить ефективно працює лише у сфері розвитку лідерських якостей, що не є типовим завданням «класичної» освіти. По-друге, критики цієї комерціалізованої й популярної концепції на Заході не вбачають у ній змісту, відмінного від прийнятих раніше в психології понять комунікативних навичок і комунікативної компетентності.

Висновки. Наведений огляд сучасного бачення проблеми щодо співвідношення суто інтелектуального (раціонального, когнітивного) та емоційного у структурі особистості задля її успішного розвитку та самореалізації, відображає актуальність пошуку зовсім нових підходів до організації освітніх процесів, а головне – оцінки його результатів.

Перспективи подальших досліджень визначають необхідність гармонізації інтелектуального та емоційного при побудові моделі доцільного навчання залежно від конкретних обставин навчально-виховного процесу.

Резюме. У публікації розглядаються питання різноманітних концепцій інтелекту з огляду на зміст і структуру навчання. Виявляються характеристики сучасних моделей інтелекту, співвідношення у них когнітивної та емоційної складових. Здійснюється узагальнення підходів до трактування інтелекту, його відмінності від мислення, розуму. Наголошується на необхідності урахування емоційного фактору при побудові продуктивного навчального процесу.
Ключові слова: інтелект, мислення, емоції, навчальний процес.

Резюме. В публикации рассматриваются вопросы разнообразных концепций интеллекта с учетом содержания и структуры обучения. Определяются характеристики современных моделей интеллекта, соотношение в них когнитивной и эмоциональной составляющих. Осуществляется обобщение подходов к трактованию интеллекта, его отличий от мышления,

півтора прибігли змилені Аметхан і Расим. Команда, нарешті, була у повному складі і турнір продовжили. Наші хлопці виграли. Наступного дня директор 37-ої школи подзвонив директорові 4-ої школи і попросив віддячити своїх шахістів за проявлену толерантність. Формально хлопці могли зажадати присудження поразки, але шляхетність узяла верх.

Висновки. Потрібні чи ні шахи в школі? Виходячи з нашого досвіду відповідь очевидна, але мимоволі згадується назва відомого кінофільму про школу: «Ключ без права передачі». Могли б ми так само однозначно відповісти на це питання, якби наставником хлопців не була Хатідже Урметовна Сайфуллаєва, в якій щасливо з'єдналися кандидат в майстри спорту з шахів і дипломований вчитель початкових класів.

Вже декілька років завдяки зусиллям ректора Кримського індустріально-педагогічного університету Февзі Якубова майбутні вчителі початкових класів вивчають шахи як самостійну дисципліну і вже ми маємо інформацію про те, що багато випускниць, отримавши призначення в сільську глибинку, стали створювати при своїх школах шахові гуртки.

Таким чином, відповідь на питання «Хто має бути наставником: вчитель або тренер» бачиться в моделі, запропонованій КІПУ.

Також необхідне гармонійне поєднання уроків шахів в початковій школі і гурткової роботи для тих, для кого шахи стають першими кроками в спортивному житті.

Окрема тема – це матеріальна база. Важко сказати, були б створені всі умови для шахів якби директором школи була людина менш захоплена? Сьогодні, коли в школі № 37 вже новий директор, а міністерству освіти шахи як і раніше байдуже, ніхто не дасть гарантії чи залишиться 37-я «Великою шаховою державою» або все це вже надбання історії.

Резюме. У статті розглядається досвід вивчення шахів як учбової дисципліни в початковій школі і як складова частина гурткової роботи в загальноосвітній школі II і III ступенів. **Ключові слова:** шахи, школа, учні, логіка, початкова школа.

Резюме. В статье рассматривается опыт изучения шахмат как учебной дисциплины в начальной школе и как составная часть кружковой работы в общеобразовательной школе II и III ступеней. **Ключевые слова:** шахматы, школа, ученики, логика, начальная школа.

Summary. In the article experience of study of chess is examined as educational discipline at initial school and as component part of group's work at general school II and the III stages. **Keywords:** chess, school, students, logic, initial school.

Література

1. chesspavl.kz/news/?page=news&id=308 олександр Володін «Быть или не быть шахматам в школе?»
2. Гайнуліна, В. М. О шахматах и педагогике - с любовью и надеждой [Текст] / В. М. Гайнуліна. - // Педагогика. - 2007. - N 10. - С.98-109. - ISSN 0869-561X
3. Князева В.В. Шахматная идея творческого развития личности /В.В. Князева: матеріали регіональної науково-практичної конференції "В.А.

неможна, то неможна". Вірогідно, це пов'язано із тим, що на уроках шахів усі правила виконуються неухильно. Пішак не може піти на три клітки, а тура рухається лише по горизонталі та вертикалі.

Їх однолітки, не знайомі із шаховими істинами, живуть в атмосфері нігілізму: А що мені буде, якщо порушу? На жаль, вони швидко розуміють, що, нічого не буде.

Індивідуальний підхід до учнів в 37-ій школі - це не порожні слова. Примітно, як директор школи лає учня - шахіста за ту або іншу провину.

Расим – член збірної школи по шахам, мав на той час вже другий спортивний розряд, по якомусь приводу посварився з вчителькою. Фактично жінка була не права і сама спровокувала конфлікт.

Расима викликали в кабінет директора. Усвідомлюючи неправоту вчителя він був налагоджений і далі відстоювати свою позицію, але розмова почалася абсолютно несподівано.

«Расим! Давай відтворимо все, що сталося між тобою і Марьей Іванівною (ім'я замінене) як шахову партію.

Вона зробила свій хід: сказала те-то. Ти зробив свій хід: Сказав, те, що сказав. Вона зробила наступний хід: Сказала те-то. Ти зробив свій хід: Сказав, те, що сказав і тепер знаходишся тут. Ти ж хороший шахіст. На скільки етапів вперед ти прорахуєш свій кожен хід?

Расим задумався: Ходу на три-чотири, не менше. На сім ходів розраховують лише майстри спорту.

Правильно! - посміхнувся директор. Але ж життя – це ті ж шахи, де кожен хід треба прораховувати точно також.

Давай спробуємо переграти все, що сталося між тобою і Марією Іванівною.. але вже заново. Вона зробила свій перший хід, продумай свою відповідь, хоч би як шахіст другого розряду.

Расим задумався, а потім збентежено відповів: Напевно, мені треба було промовчати!

Тут посміхнувся директор: Запам'ятай, Расим вічну істину: Якщо жінка не права, то проси у неї вибачення. Моя тобі порада: вибачся перед Марією Іванівною. Так, саме вибачся, тому, що вона була не права, а надалі всі свої ходи – прорахувуй».

Через цілий ряд суб'єктивних причин якимось непомітно велика частина шахістів школи виявилася дітьми кримськотатарської національності. Чи мали ми, пов'язані з цим чинником, додаткові проблеми? Ймовірно, так! Запам'ятався один характерний епізод. Йде фінальна частина міського турніру «Біла ладья». Склад команди 3 – 1 (три хлопчики і одна дівчинка). Виступаємо успішно. Якщо обіграємо команду 4-ої школи, то займемо друге місце, як раптом Аметхан Кантеміров і Расим Абдурешитов повідомляють про те, що сьогодні п'ятничний намаз і, що їм треба бігти в мечеть Кебір-Джамі для участі в святковій молитві, а вже потім вони продовжать турнір і тому просять суперників їх почекати.

Російські хлопці з 4-ої школи були вражені такому незвичайному проханню, але погодилися чекати. Не менш здивовані були і організатори змагань, але вони вважали за краще не втручатися в ситуацію. Години через

ума. Делается ударение на необходимости учета эмоционального фактора при построении продуктивного учебного процесса. **Ключевые слова:** интеллект, мышление, эмоции, учебный процесс.

Summary. In the publication questions of various concepts of intelligence taking into account the content and training structure are considered. Characteristics of modern models of intelligence, a parity in them cognitional and emotional components are defined. Generalisation of approaches to interpretation of intelligence, its differences from thinking, mind is carried out. The accent on necessity of the account of the emotional factor becomes at construction of productive educational process. **Keywords:** intelligence, thinking, emotions, educational process.

Література

1. Будущее за эмоциями (по материалам зарубежной прессы) // Дайджест школа-парк. №2-3. – 2001. – С.144-148.

2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин.- СПб.: Питер ком, 1999.- 368с. - (Серия “ Мастера психологии”)

3. Практическая психология для педагогов и родителей / ред. М. К. Тутушкина. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2000. – 352 с.

4. Смульсон М.Л. Психология развития интеллекту в ранней юности: Дис... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Марина Лазарівна Смульсон – Київ, 2002. – 460 с.

5. Стернберг Р. Д. Триархическая теория интеллекта / Р. Д. Стернберг. // Иностранная психология. –1996. – №6. – С. 54-61.

6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.] – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

7. Чошанов М. ТМИ – теория множественно интеллекта / М. Чошанов// Директор школи. Україна. - 2000. – №3. – С. 82-88.

Подано до редакції 21.04.2010

УДК 37.091.07(477-25)

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

*Линьова Ірина Олексіївна,
старший викладач кафедри управління навчальним закладом,
менеджменту та економіки освіти*

*Інституту лідерства та соціальних наук
Київського університету імені*

Бориса Грінченка м. Київ,

Постановка проблеми. У ХХІ ст. освіта постала перед низкою історичних викликів, один із яких виявляється в тому, що національні освітні системи мають набуті інноваційного характеру. Перетворення, що відбуваються у системі загальної середньої освіти України відповідно до національних і цивілізаційних пріоритетів, обумовили виникнення нового соціального

замовлення на підготовку керівника загальноосвітнього навчального закладу, який розуміє сутність освітніх інновацій та готовий до їх впровадження у навчально-виховний процес. Дещо спрощено та узагальнено можна сказати, що інновація в сучасному світі є тотальною відкритістю новому – в технічному, технологічному, психологічному, соціальному та інших значеннях, а екзистенціальний імператив інноваційної людини – орієнтація на майбутнє як фундаментальну світоглядну цінність [1,275].

У цих умовах готовність керівників-освітян до прийняття й продукування прогресивних інноваційних змін у культурі, соціумі та освіті набуває особливого значення. Тільки керівник з високим інноваційним потенціалом здатний виховати особистість, спроможну до успішної та ефективної життєдіяльності в суспільстві, що перебуває у постійному розвитку.

Важливим складником професіоналізму стає готовність освітян-керівників до оцінки нових педагогічних технологій, визначення їх відповідності потребам і можливостям конкретного навчального закладу, а також здатність до коректної експериментальної перевірки інноваційних ідей. Результативність модернізаційних процесів, ініційованих на державному рівні, значною мірою визначається особистим ставленням керівника загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) до інновацій, його теоретико-методологічною та технологічною підготовленістю.

Аналіз досліджень та публікацій. У центрі уваги сучасних науковців знаходяться питання модернізації педагогічної освіти на засадах особистісно орієнтованого (І.Бех, В.Євдокимов, В.Луговий, О.Пехота, Пітторс, С.Сисоєва та ін.) і компетентнісного (С.Калашнікова, О.Овчарук, О.Пометун, Л.Хоружа та ін.) підходів. Всебічно висвітлено проблеми підготовки управлінських кадрів ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти в працях Г.Єльнікової, Б.Жебровського, І.Жерносека, Л.Калініної, В.Маслова, В.Олійника, Н.Протасової, Л.Пуховської, Т.Сорочан, Т.Сущенко, Г.Штомпеля, Н.Чепурної, О.Чернявської та ін.

Проблематика загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень К.Вазіної, М.Кларіна, В. Кремня, В.Лазарева, С.Полякова, О.Попової, М.Поташника, Е.Роджерса, О.Савченко, А.Хуторського, Н.Юсуфбекової та ін. Питання готовності до інноваційної діяльності висвітлювалися у роботах І. Бека, І. Дичківської, І. Гавриш та ін. Особливості підготовки керівників ЗНЗ до застосування освітніх інновацій досліджено у роботах В.Бондаря, Л.Ващенко, Л.Даниленко, Г.Єльнікової та інших.

Метою даної статті є висвітлення досвіду підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження освітніх відповідно до системи роботи експериментальної програми підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ м. Києва на базі Інституту лідерства та соціальних наук (далі ІЛСН) Київського університету імені Бориса Грінченка.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетним стратегічним напрямком діяльності ІЛСН є залучення педагогічних кадрів до інноваційної діяльності, відповідно метою експериментальної програми підвищення кваліфікації є формування готовності керівників ЗНЗ до впровадження освітніх інновацій.

Під інноваціями в освіті ми розуміємо процес творення, запровадження та

стала переможцем турніру "Біла ладья" в Криму. Примітно, що коли виникло питання про назву команду, то самі шахісти пропонували назвати її "Діти Полякова". Вірогідно, це відбулося тому, що також звалась і наша команда КВК, яка успішно виступила на міжшкільному фестивалі КВК у Симферополі. На відміну від усіх шкільних команд, які тренувалися при шаховому клубі, наша була єдиною, що мала власну матеріальну базу і в усіх спортсменів був один тренер, у той час як представники всіх інших шкіл і гімназій займалися при міському шаховому клубі в різних тренерів і в своїх школах майже не спілкувалися.

Незабаром трапилося те, що сталося з нашою самодіяльністю, КВК. Самі учасники почали приводити своїх друзів з інших шкіл, які добре танцювали, співали і тому хотіли вчитися саме в нас, так як відчували, що тут вони зажадаються. Так ми придбали декількох сильних шахістів, які також потягнулися до нас.

Візитною картою 37-ї школи стали турніри "Дідусь, батько та я - шахова сім'я", на яких виявляли найбільш шахову родину України (мікрорайон, у якому розташована школа). Призи переможцям: макарони, вермішель, борошно, а також морозиво всім учасникам, добре що хладокомбінат і макаронна фабрика знаходилися поблизу, на сусідній вулиці

Що ж надали шахи учням? Питання достатньо непросте. Ми намагалися порівняти успішність тих, хто займається шахами з тими, кому вони байдужі. На перший погляд результат безперечний - шахісти вчать краще, особливо по математиці! Але, чи коректні такі висновки. Адже в "шахових класах" наповнюваність вдвічі менша, що, безумовно, позначається й на якості викладання та на результаті.

Тоді ми пішли іншим шляхом і стали проводити в класах, які займаються шахами, тести на логіку мислення і ось тут шахісти виявились на висоті.

Одного разу на очі попала інформація, що за результатами міжнародного оцінювання рівня математичної підготовки у 1991 році було виявлено, що серед початкових шкіл США зайняло 8 місце, а ось ЄСРЄ - 4 місце. У лідерах значилися Японія, Корея, Нідерланди.

У якості тестів для початкових класів було запропоновано наступне завдання: "Пастух з п'ятьма собаками охороняє стадо, у якому пасеться 125 овець. Скільки років пастухові?"

Виявилось, що 30% російських школярів намагалися її розв'язати, що вона не має розв'язку, у американців показник і того вищий - 75%

Ми вирішили провести цей експеримент зі своїми учнями, але дещо ускладнили його. Було запропоновано два завдання. В першому повідомлявся вік кожного з двох чабанів і пропонувалося підрахувати їх середній вік. Друге завдання було повністю аналогічне американському тесту.

Абсолютна більшість наших шахістів розв'язала перше завдання і "не виконали" друге. Вони відмовились її розв'язувати, а ось інші школярі, ні мало не бентежачись, ділили овець на собак і отримували вік пастуха.

Цілком несподіваний аспект - це роль шахів у виховній роботі. Ми звернули увагу на те, що першокласники-шахісти швидше привчаються до правил внутрішнього розпорядку. Вони раніше приймають на віру, що "якщо

приміщення, інвентар, дітей, а вже спортшкола - кваліфікованого тренера, яким і став Урмет Ібадлаєв. Треба сказати, що зобов'язання виділити під шаховий клас окреме приміщення у ті роки було дуже важко виконати. У той, 1994 рік заняття проходили у дві зміни, учбових приміщень не вистачало катастрофічно. Обладнали кабінет шахів з фантазією: двері у вигляді двох тур, по всьому периметру приміщення майже під стелею розвісили шахові фігури, виготовленні у вигляді ляльок, приготували стенд для демонстрації майбутніх успіхів: грамот і кубків. Урмет-Ага приніс привезену з Узбекистану демонстраційну дошку з магнітними шаховими фігурами.

Через рік-півтора Урмет-Ага перевіз в Крим сім'ю, купив поблизу зі школою невеликий будиночок і перейшов на іншу роботу. Замість себе привів до 37-ї школи свою доньку. Оскільки Хатідже Урметівна за базовою освітою була вчителем початкових класів, то виникла думка спробувати вивчення шахів з першого класу. У тому році ми чи не першими в Криму почали цікавий експеримент з утворення класів з викладанням усіх предметів українською, російською та кримськотатарською мовами. При прийомі учнів в майбутній перший клас ми пропонували батькам вибрати мову навчання, при цьому інформували, що в кримськотатарському та українському класах додатковим учбовим предметом будуть шахи. Існуюча у ті роки правова база дозволяла відкривати класи з українською та кримськотатарською мовами навчання за наявності восьми заяв, хоча для класу з російською мовою викладання їх мало бути двадцять п'ять.

Як результат в 1-а (українському) виявилось шістнадцять учнів, в 1-б (російському) - двадцять шість і в 1-в (кримськотатарському) - дванадцять учнів. У сітці розкладу 1-а і 1-в класів заключними уроками були поставлені шахи.

Так, з першого і по четвертий клас наші "татарчата" й "українці" вивчали ази шахів, а потім все більше і більше осягали премудрості цієї науки. Учні усіх інших класів, відвідували і заняття шахового гуртка, який фінансувався вже з годин, що виділяються на гурткову роботу школи. Дуже скоро ми зрозуміли, що шахи - це насамперед спорт.

Як правильно написала у своїй статті Гайнуліна В.М. "Спорт з'являється там, де є боротьба" [2].

В межах своєї компетенції ми почали присвоювати дитячо-юнацькі спортивні розряди. Команди шахістів школи №37 стали беззмінними учасниками всіх турнірів "Біла ладья". Примітно, що на першості Залізничного району ми звичайно виступали двома складами, оскільки занадто великою була кількість бажаючих і достатньо високий їх потенціал. Як правило, по району ми займали друге місце, пропускаючи вперед себе лише команду гімназії №1, де вчився сам майбутній чемпіон світу Сергій Корякін. Друге місце надавало нам право вийти на загальноміський турнір, де ми також займали друге місце, знову ж таки пропускаючи вперед 1-у гімназію. Одного разу, коли директор гімназії Ігор Ковальов опинився у лікарні, то на поїздку до Євпаторії на всекримський турнір "Біла ладья" у його замів не знайшлося грошей. І тоді організатори турніру запропонували їхати нам. Ми зрозуміли, що це наш зоряний час. В тому році команда 37-ої школи вперше і, вірогідно, останній раз

поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище [2,338]. Інноваційною освітньою діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів вбачаємо діяльність із удосконалення чи оновлення освітньої теорії та практики шляхом розробки, експериментальної перевірки, апробації, опанування та збереження освітніх інновацій [3,16]. Освітні інновації розглядаємо як основу професійної підготовки сучасних керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності в сучасних умовах розвитку освітньої системи.

«Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей». [4, 282] Робота програми підвищення кваліфікації щодо підготовки керівників ЗНЗ розпочалась з діагностування стану готовності керівників м.Києва до впровадження освітніх інновацій.

За основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності ми взяли визначення І. Дичківської, що експериментально дослідила та запропонувала основні критерії та рівні готовності вчителя. Наголошуємо на готовності керівника ЗНЗ до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який передбачає наявність у педагога-керівника мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [4, 277].

Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою. Розглянемо основні компоненти готовності керівників відповідно до запропонованої структури готовності педагога до інноваційної діяльності І.М.Дичківської.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності: знання мотивів інноваційної діяльності педагогів є важливим компонентом управління педагогічними інноваціями. Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога. Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий зміст їх застосування.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності: об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс

умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності: реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності. Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється через відкритість щодо педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення, творчу уяву.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності: характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня[4, 288].

Для виявлення ступеня сформованості вище зазначених компонентів готовності у керівників ЗНЗ запроваджена комплексна методика, яка включає анкетування, тестування, спостереження, аналіз оцінних суджень та ін. Цікавими виявилися відповіді на такі запитання: «Чи впроваджуєте Ви інновації у навчальному закладі? (у якому з напрямків і аспектів)». Взяли участь у анонімному опитуванні 228 учасників програми, з них 211 (92,5% респондентів) дали відповіді:

«Так»	• Організаційна діяльність	79 учасників – 37,4% респондентів
	• Управлінська діяльність	110 учасників – 52,1% респондентів
	• Зміст навчання	71 учасник – 33,6% респондентів
	• Технологія навчання	105 учасників – 49,7% респондентів
	• Науково-методична робота	97 учасників – 45,9 % респондентів
	• Виховна робота	95 учасників – 45% респондентів
	• Інше	9 учасників – 4,2% респондентів
«Ні»	- 1 учасник - 0,47% зазначив: «Чомусь те, що робимо ми, інші не вважають інноваціями.»	

Аналіз відповідей на це запитання дає нам можливість зробити наступні висновки: керівники навчальних закладів м. Києва ознайомлені зі здійсненням інноваційної діяльності, мають уявлення про сутність і специфіку інноваційних педагогічних технологій, при цьому лише 39% керівників самостійно впроваджують освітні інновації, решті необхідна допомога у підготовці до впровадження освітніх інновацій та підвищення їх рівня готовності до інноваційної діяльності.

Спираючись на рефлексивний компонент структури готовності педагога до інноваційної діяльності, учасникам програми підвищення кваліфікації була

Література

1. Лов'янова І.В. Науково-дослідна робота як один з чинників розвитку та самореалізації особистості ліцеїста / І.В.Лов'янова // Досвід освітян Дніпропетровської області. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – С. 66 – 67.
2. Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи / Науковий програмно-методичний посібник для директорів шкіл та позашкільних закладів, методистів, вчителів, керівників гуртків факультативів та шкільних психологів у 2-х ч. / За наук. ред. О.В.Киричука, В.В.Рибалки. – Ч. 2. – К.: Ін-т психології АПН України, 1993. – 316 с.
3. Руденко Л. Інноваційний підхід до формування творчих здібностей учнів у позаурочній виховній діяльності / Людмила Руденко // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 52 – 54.
4. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
5. Сисоєва С. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С.Сисоєва // Відкритий урок. – № 21 – 22. – 2005. – С. 13 – 19.

Подано до редакції 19.04.2010

УДК 005+658.8(1)+303.425+37(477)

ДОСВІТ УТВОРЕННЯ ШАХОВИХ КЛАСІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Поляков Володимир Євгенович,
кандидат історичних наук, старший викладач
Кримського індустріально-педагогічного
університету, м. Сімферополь

Постановка проблеми. Думка використання шахів у загальноосвітньому навчальному процесі вже давно знайшла практичне вживання в освітніх системах США, Німеччини, Туреччини. Бурна дискусія на тему «Бути чи не бути шахам у школі» [1] розгорнулася в Росії, не оставив байдужими і, так званий, «пострадянський простір», але ще недосконало осмислена українською педагогічною наукою, та, перш за все, у нас в Криму.

Аналіз досліджень і публікацій. Стан наукової розробки тематики шахів у загальноосвітній школі обмежується статтями російських вчених: к.п.н. В.М.Гайнуліної [2], О. В. Володіна; д.псих.н. Алексеева Н.Г.; д.п.н. Б.С. Гершунського; к.п.н. Гіка Є.Я.; д.псих.н. М.В.Крогіуса, В.В.Князева [3], В.Г.Грішина [4] та українських: А. А. Барташнікова, викладача Львівського інституту фізкультури [6] . Є.М. Лазарева – Київ.

Метою даної статті є дослідження досвіду вивчення шахів в загальноосвітній школі міста Сімферополь та його використання.

Виклад основного матеріалу. Появі шахів у 37-й Сімферопольській школі сприяв випадок. В Крим повернувся найкращий кримськотатарський тренер з шахів, майстер спорту СРСР Урмет Ібадлаєв. Повернутися то він повернувся, але мешкати ніде, роботи нема... Тоді Урмет-Ага прийняли на роботу до школи №37 - сторожем! Невдовзі у ДСШ №3 відкривають шахове відділення. Основним аргументом було те, що 37-а школа готова надати

здійснюється розвиток уяви, здатність втілювати свої задуми в реальність, формується стратегія і тактика творчості.

Висновки. Спираючись на вищезазначені дослідження вчених пропонуємо такі основні рекомендації стосовно формування творчої особистості старшокласника:

- створення оптимального середовища для творчої діяльності учнів, результатом якої повинні бути нестандартні рішення;
- урізноманітнення теоретичних та практичних форм позакласної роботи;
- сприяння оволодінню старшокласниками необхідними знаннями та вмінням їх систематизувати, усвідомлювати з метою їхнього подальшого творчого використання.

Характерними ознаками позакласної діяльності з творчими старшокласниками у школі є: вільний вибір діяльності, перевага індивідуальності особистості; демократизація форм та методів позакласної роботи. Це дає можливість підтримувати стійкі інтереси старшокласників до певної галузі знань, сприяє формуванню їхньої творчої особистості.

Глибокого дослідження потребують аналіз і оцінка навчальних програм, видань з проблеми формування творчої особистості. Вважаємо за доцільне випуск навчально-методичного збірника, в якому систематично виходили б розробки та рекомендації вчителям, висвітлювались методології позакласної виховної роботи.

Резюме. Стаття висвітлює важливість позакласної роботи у формуванні творчої особистості старшокласника в системі загальноосвітньої школи. Вона розглядається як важливий фактор найповнішого розкриття здібностей особистості, що сприяє творчому розвитку учня; дієво впливає на безперервне і свідоме самовдосконалення, самореалізацію та самовизначення підростаючого інтелектуального покоління молоді, що здатне приймати самостійні рішення та нестандартно діяти в проблемних ситуаціях. **Ключові слова:** творча особистість, старшокласник, позакласна робота, творчі здібності.

Резюме. В статті обосновано важність внеурочной работы у формировании творческой личности старшеклассника в системе общеобразовательной школы. Она рассматривается как важный фактор полнейшего раскрытия способностей личности, что способствует творческому развитию ученика; эффективно влияет на осознанное самосовершенствование, самореализацию и самоопределение взрослеющего интеллектуального поколения молодежи, которое принимает самостоятельные решения и нестандартно действует в проблемных ситуациях. **Ключевые слова:** творческая личность, старшеклассник, внеурочная работа, творческие способности.

Summary. The article depicts the importance of extracurricular activity in the shaping of creative junior pupil in the system of comprehensive school. It is regarded as the main reason of complete development of a person's skills. It favours pupil's creative development as well. It helps a pupil to perfect himself consciously, realize himself and find his own lifestyle in the future. The growing generation is able to make their own decisions and act in an unusual way in difficult situations. **Keywords:** creative personality, junior pupil, extracurricular activity, creative skills.

запропонована анкета самовизначення рівня готовності до інноваційної діяльності на початку та на завершення курсів підвищення кваліфікації (рис.1.). Взяли участь у анонівному опитуванні 228 учасників програми, з них 202 (88,6% респондентів) дали відповідь на запитання: «Оцініть рівень Вашої готовності до інноваційної діяльності на початку курсів підвищення кваліфікації?»

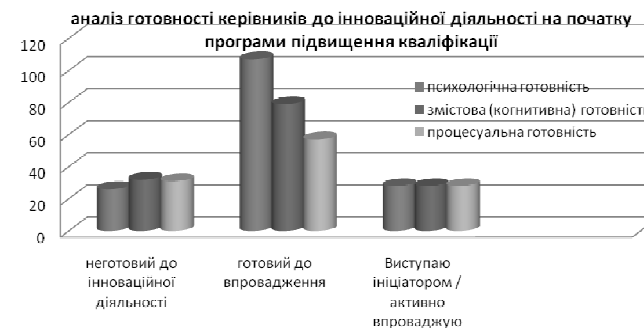


Рис.1

1 рівень: неготовими до інноваційної діяльності на початку програми визнали себе

- психологічно неготовими - 26 учасників - 13 %;
- змістовно неготовими - 32 учасника - 16 %;
- процесуально неготовими - 31 учасник - 15,5%.

2 рівень: готовими до впровадження інновацій визнали себе

- психологічно готовими - 107 учасника - 53%;
- змістовно готовими - 79 учасника - 39%;
- процесуально готовими до впровадження - 28 учасників - 14%.

3 рівень: активно впроваджують інновації / ініціаторами вважають себе

- психологічно готовими - 28 учасників - 14%;
- змістовно готовими - 28 учасників - 14%;
- процесуально готовими - 28 учасників - 14 %

Отже, можна зробити наступні висновки: до впровадження освітніх інновацій психологічно, когнітивно та процесуально готові 14% респондентів, що для керівників ЗНЗ столичної освіти ми вважаємо дуже низьким показником впевненості у своїх знаннях, силах та можливостях.

Експериментальна програма підвищення кваліфікації розробила та апробувала новий навчально-методичний блок підготовки керівників до освітніх інновацій. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час проходження відповідної підготовки на курсах підвищення кваліфікації, педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі,

сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Після закінчення програми нашим учасникам були запропоновані наступні запитання: «Чи відповідає програма підвищення кваліфікації Вашим очікуванням щодо впровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес?» (180 учасників дали відповідь на це запитання):

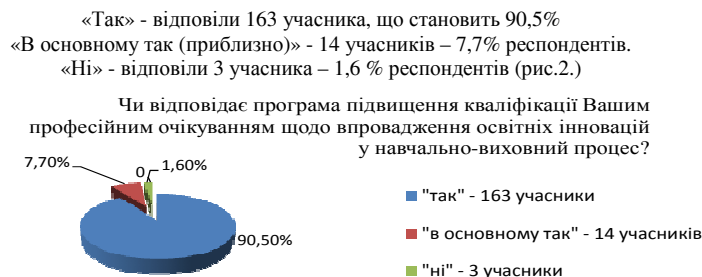


Рис.2.

Проаналізуємо, як змінилась готовність керівників до інноваційної діяльності по завершенню програми підвищення кваліфікації (рис.3.):

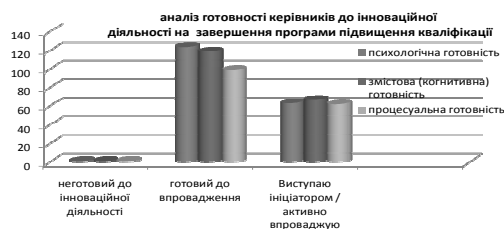


Рис.3

Зведена таблиця результатів анкетування готовності до інноваційної діяльності керівників ЗНЗ, які були учасниками курсів, до початку програми та по її завершенню (данні за 2009-2010 навчальний рік: 228 учасників опитування, з них 202 відповіли на запитання (88,6% респондентів)

І.Лов'янова досліджує діяльність шкільних наукових товариств, вважаючи їх сприятливими для розвитку творчого середовища. Їхнє головне завдання вбачає у якісному оновленні змісту, форм і методів позаурочної освіти, створенні умов для підтримки талановитої молоді, формуванні наукової зміни, задоволенні потреб старшокласників у професійному та суспільному самовизначенні. Наукове товариство "Пошук" що діє при Криворізькому обласному ліцеї для сільської молоді займається організацією і проведенням ліцейського туру предметних олімпіад, Днів великої науки, залученням учнів до участі в різних конкурсах, роботою ліцейського інтелектуального клубу "ЛІК" та дискусійного клубу "Дебати".

Творчою групою вчителів ліцею розроблено положення про роботу наукового товариства "Пошук", проведення ліцейського туру предметних олімпіад, проведення Днів великої науки та Днів мистецтв.

Робота зі старшокласниками є індивідуально-спрямована і здійснюється за такими етапами: вивчення основ наук → творчий задум → перетворення в план → проведення дослідження → втілення в матеріальну форму (науково-дослідницьку роботу) → захист наукової роботи (участь в конкурсі) [1, с. 66]

Одним з важливих аспектів вдосконалення способів і структури шкільного наукового товариства є психолого-педагогічне обґрунтування вирішення проблеми підбору рекомендацій до вибору тем дослідження, які оптимально відповідають індивідуально-психологічним та особистісним особливостям старшокласників. Діяльність наукового товариства з математики складається з трьох груп. До першої групи входять дослідження що виходять за межі шкільної програми. В залежності від математичної підготовки учасників дослідження може проводитись в межах елементарної математики, а також розглядати елементи вищої математики. Дослідження, що належать до другої групи враховують пропоновану тематику, що сприяє формуванню мотиваційних і особистісних установок. Поряд з тим зміст математики не є легким та одноманітним, але потребує великої та ґрунтовної роботи з літературою. Дослідження відповідає інтелектуальному потенціалу та спеціальним здібностям учнів. Третя група досліджень безпосередньо пов'язана зі шкільним курсом математики. Така організація науково-позакласної діяльності старшокласників за твердженням І.Лов'янової сприяє формуванню творчої особистості старшокласників та приносить практичні результати (перемоги учнів на конкурсах МАН).

В процесі нашого дослідження нами було виявлено що формування творчої особистості в позакласній роботі залежить від ряду умов. Насамперед, завдання, які пропонуються старшокласникам повинні бути спрямовані не лише на відпрацювання правила або алгоритму, а й містити компоненти що вимагають здогадки, нестандартного підходу, творчого мислення тощо. Бажано пропонувати учням завдання, що мають декілька рівноцінних і загальноприйнятих вирішень. Виконуючи такі завдання, учень має можливість переконатися, що їхній розв'язок в ряді випадків може мати декілька варіантів. Виконання такого роду завдань дає змогу розвивати творчий підхід, самостійно приймати рішення у використанні того або іншого прийому чи засобу тощо, тобто в учнів поступово виробляється творчий стиль діяльності,

технічної творчості “Юний дослідник та інженер” та гуртка екологічної творчості “Юний еколог” що мають за мету формування творчої особистості учнів, розвиток здібностей до науково-технічної творчості, а саме: “розвиток в учнів здібностей до творчого спілкування, науково-технічної спрямованості, характеру і волі, здібностей до самопізнання, самоорганізації, самовдосконалення, творчої самореалізації ... розвиток інтелектуальних та творчих здібностей, індивідуального стилю творчої діяльності особистості” [2, с. 128].

Відбір до гуртка здійснюється на добровільних засадах, але якщо наявна конкурсна ситуація то за допомогою психологічних тестів, з метою відбору найбільш здібних та обдарованих учнів.

На заняттях гуртка учні знайомляться з методами та прийомами пізнання природних та технічних явищ, конструювання та виготовлення об’єктів на базі проведеного ними дослідження проблем і тем, які обираються та розробляються самостійно. Вони систематично оволодівають основами науково-дослідницької, проектно-конструкторської та технологічної діяльності, елементами наукової, винахідницької і раціоналізаторської творчості, дизайну, ергономіки, патентної справи, бізнесу, менеджменту тощо. Завдяки цьому учні старших класів проходять початкові стадії професійного самовизначення в галузі науки і техніки.

Теоретичні заняття поєднуються з лекціями по засвоєнню наукових та технічних знань. Проводяться практичні заняття, семінари, конференції, ділові ігри, бесіди, дискусії, заняття з психотренінгу та творчого тренінгу, екскурсії, походи, зустрічі з діячами науки та техніки.

Головним засобом розвитку творчих та науково-технічних здібностей, формування вмінь та навичок є виконання спеціальних науково-технічних завдань та проектів, що передбачають проведення старшокласниками на кожному етапі самостійних досліджень обраної науково-технічної проблеми, конструкторської розробки ідеї та її технологічного втілення в матеріальній формі. Науково-технічні завдання та проекти виконуються індивідуально або в творчих групах під керівництвом фахівців.

Гурток екологічної творчості “Юний еколог” термін навчання в якому триває лише один рік, оскільки він вимагає у старшокласників знань з біології, хімії, географії, фізики. Навчання здійснюється у груповим методом шляхом проведення лекційних, семінарських та практичних занять. Велику увагу приділяють індивідуальній, самостійній роботі учнів з спеціальною науковою, довідковою та науково-популярною літературою, розробці творчих екологічних проектів. Гурток співпрацює з іншими гуртками предметних (біологічного, хімічного, географічного, психологічного, художнього тощо) профілів.

І.Лов’янова вбачає сприятливі умови для формування творчої особистості в позаурочній діяльності у створенні шкільних наукових товариств. Їхнє головне завдання вбачають у якісному оновленні змісту, форм і методів позаурочної освіти, створенні умов для підтримки талановитої молоді, формуванні наукової зміни, задоволенні потреб старшокласників у професійному та суспільному самовизначенні.

Таблиця

Рівні	Психологічна		Змістова		Процесуальна	
	Поч. ПК	Закінч. ПК	Поч. ПК	Закінч. ПК	Поч. ПК	Закінч. ПК
Неготовий	26 уч.	1 уч.	32 уч.	1 уч.	31 уч.	3 уч.
Готовий до впровадження	107 уч.	124 уч.	79 уч.	119 уч.	57 уч.	99 уч.
Виступаю ініціатором / активно впроваджую	28 уч.	63 уч.	28 уч.	67 уч.	28 уч.	62 уч.

Порівняємо отримані данні та визначимо зміни у відсотковому відношенні готовності на початку програми та на її завершення.

Психологічна (мотиваційна) готовність до інноваційної діяльності (рис.4.).

1 рівень готовності: «неготовий до інноваційної діяльності» на початку програми відмітило 26 учасників – на завершення програми залишився 1 учасник, відповідно 96%, що вважали себе неготовими після завершення програми впевнені, що готові до впровадження інновацій;

2 рівень: «готовий до впровадження» на початку програми визначилися 107 учасників, на завершення програми – 124 учасника, що відповідно дає нам збільшення кількості готових до впровадження інновацій на 14 %;

3 рівень: «виступаю ініціатором / активно впроваджую» визначилися 28 учасників, на завершення програми - 63, що складає 56%.

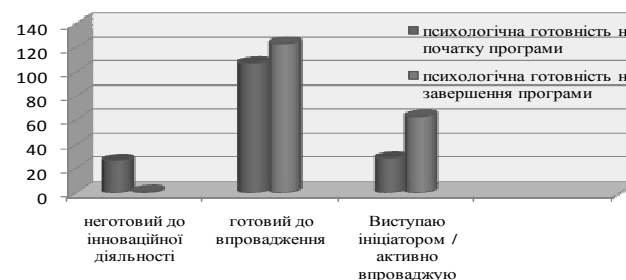


Рис.4

Отже, середній показник у відсотках кількості учасників, що змінили (підвищили) свою психологічну готовність до впровадження освітніх інновацій після завершення програми підвищення кваліфікації становить - 55%:

Змістова (когнітивна) готовність до інноваційної діяльності (рис.5.)

1 рівень готовності: «неготовий до інноваційної діяльності» на початку

програми відмітило 32 учасників – на завершення програми залишився 1 учасник, відповідно 97%, що вважали себе неготовими після завершення програми впевнені, що змістовно готові до впровадження інновацій;

2 рівень: «готовий до впровадження» на початку програми визначилися 79 учасників, на завершення програми – 119 учасників, що відповідно дає нам збільшення кількості готових до впровадження інновацій на 34 %;

3 рівень: «виступаю ініціатором / активно впроваджую» визначилися 28 учасників, на завершення програми - 67, що складає 42%.

Отже, середній показник у відсотках кількості учасників, що змінили (підвищили) свою впевненість у змістовій готовності до впровадження освітніх інновацій після завершення програми підвищення кваліфікацій становить - 58%.

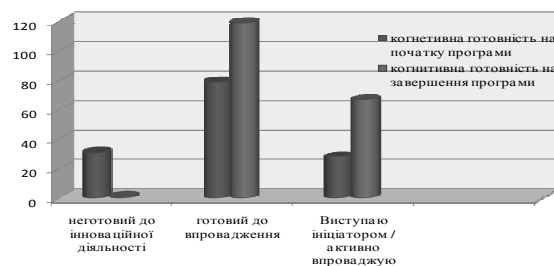


Рис.5

Процесуальна готовність до інноваційної діяльності (рис.6.)

1 рівень готовності: «неготовий до інноваційної діяльності» на початку програми відмітило 31 учасників – на завершення програми залишилися 3 учасники, відповідно 91%, що вважали себе неготовими після завершення програми впевнені, що процесуально готові до впровадження інновацій;

2 рівень: «готовий до впровадження» на початку програми визначилися 57 учасників, на завершення програми – 99 учасників, що відповідно дає нам збільшення кількості готових до впровадження інновацій на 42 %;

3 рівень: «виступаю ініціатором / активно впроваджую» визначилися 28 учасників, на завершення програми - 62, що складає 55%

у прийнятті ризикованих рішень та бути готовими відповідати за їхні наслідки; розробляти оптимальні для кожного старшокласника методики.

Завдяки позакласним видам роботи таким як: олімпіади, конференції, конкурси, виставки, творчі звіти, концерти тощо учні розвивають свої творчі здібності. Їхні індивідуальні досягнення набувають соціальної значущості, фахової спрямованості.

В процесі позакласної роботи старшокласники реалізують природні задатки, розвивають творчі можливості, набувають досвіду творчого самовираження, самоутверджують себе як творчі особистості.

Для того щоб сформувати творчу особистість учня, за твердженням С.Сисоєвої, недостатньо лише всебічно та гармонійно розвивати його здібності, що забезпечують успіх у творчій діяльності, а й потрібно здійснювати “розвиток мотивів і характерологічних якостей особистості, які мають вирішальне значення для успішної творчої діяльності і які не можна об’єднати під терміном “творчі здібності” [5, с. 14].

Формування творчої особистості здійснюється заходами навчально-виховного та організаційного характерів, які здійснюються протягом тривалого часу. Велике значення для формування творчої особистості старшокласника має позаурочна діяльність завдяки якій учні мають можливість поглиблено вивчати улюблені предмети, а також мають “великий простір для висунення оригінальних ідей, гіпотез, індивідуального підходу при розв’язанні задач і проблем” [4, с.165]. Дослідник стверджує, що “формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі слід розглядати як процес фасілітації, тобто як створення умов з метою полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку творчих можливостей учнів”[4, с.155].

Беззаперечним є факт, що неможливо виокремити вроджене і надбане в особистості, тому дослідник вводить поняття “творчі можливості особистості” (“творчі можливості – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов’язана з її інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається, виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з оточуючою дійсністю”[4, с.134]) для того щоб дослідити процес формування творчої особистості. Отже, рівень розвитку творчих можливостей особистості визначає сформованість її творчої особистості.

Цілеспрямоване використання різноманітних форм позакласної роботи є вирішальним у розвитку творчих здібностей учнів, а, отже сприяє формуванню їхньої творчої особистості. Період старшого шкільного віку характеризується саморозвитком, самовихованням, самоактуалізацією, самовизначенням особистості.

Досвід роботи зі старшокласниками дає підстави стверджувати, що їхня творча активність набуває самостійних ознак вирішення проблем та розв’язку поставлених задач, що зумовлюється закономірностями психічного розвитку даного вікового періоду, і виявляється в значній мірі в позакласній діяльності. В них проявляються стійкі особисті інтереси, їхня активність дає змогу творчо втілити засвоєні знання і саморозкрити себе як творчу особистість.

О.Киричуком та В.Рибалкою обґрунтовано діяльність гуртка науково-

Завданням сучасної гуманістично-спрямованої педагогіки є формування освітнього простору, де створюються умови для всебічного розвитку особистості й творчих здібностей кожного учня і, водночас формування інтелектуального потенціалу суспільства. Останньому значною мірою сприяє створення в освітньому просторі умов для особистісно-орієнтованого навчання через соціально-орієнтовану систему управління науково-дослідницькою та творчою діяльністю учнів у позакласній роботі.

Створення оптимальних педагогічних умов для найбільш повного розкриття творчих якостей і можливостей учнів у позакласній роботі дає змогу сприяти формуванню високоосвічених творчих особистостей, здатних працювати й діяти в нестандартних ситуаціях. На жаль падає престиж позакласної виховної роботи. Старшокласники не бажають самостійно залучатись до серйозних творчих пошуків.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формування творчої особистості присвячено значну кількість досліджень. І.Бех, В.Моляко, В.Рибалка вважають психологічні аспекти творчості важливими у формуванні творчої особистості, а механізми уяви, сприйняття, фантазії, волі – основою творчої діяльності. Наукові праці В.Клименка, В.Моляко торкаються проблеми управління процесом творчості, створення умов, які б забезпечували досягнення ідей розв'язання проблеми шляхом створення творчого клімату у шкільному колективі. Аналіз цілісності педагогічного процесу, спрямованого на розвиток творчої особистості досліджують В.Бутенко, Ю.Мальований, С.Сисоєва, Т.Сущенко.

Проблема розробки шляхів формування творчої особистості знаходиться у центрі уваги багатьох педагогів (В.Алфімова, В.Загвязинського, Н.Кичук, С.Сисоєвої).

Виділення не вирішених раніше частин проблеми, котрим присвячується дана стаття. А.Возняк обгрунтовано етапи становлення і розвитку творчої особистості підлітка в позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи. С.Гармаш визначає критерії, показники та рівні самореалізації особистості старшокласника і способи їх діагностування в умовах позакласної роботи. О.Лаврентьєва досліджує розвиток особистісної творчості старших підлітків у позакласній роботі.

Мета статті – висвітлити формування творчої особистості старшокласника у позакласній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Опрацьована джерельна база дає підстави стверджувати, що найбільш інтенсивний розвиток старшокласника як творчої особистості відбувається в процесі позакласної роботи, яка суттєво впливає на здійснення ефективного формування творчої особистості. Особливо важливими є гнучкість і мобільність, урізноманітнення цілей, методів і форм позакласної роботи, доцільність їх підбору, які, відповідно до педагогічних ситуацій та настрою учнів можна урізноманітнювати та переробляти. Вчителі у позакласній роботі мають можливість змінювати професійні наміри і дії, що передбачають підтримку і допомогу учням в інтенсивному розвитку, зокрема, застосовувати творчий та інноваційний підхід до розв'язання педагогічних проблем, свідомо відмовитись від шаблонів, стереотипів; розвивати сміливість

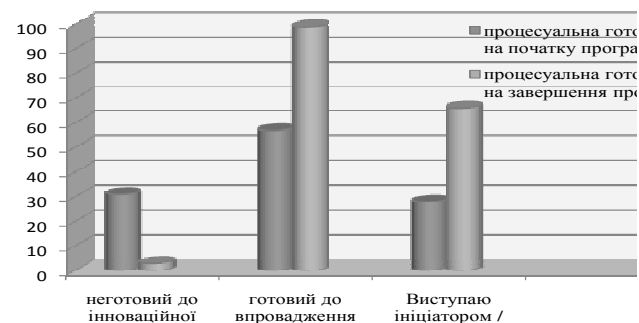


Рис.6

Отже, середній показник у відсотках кількості учасників, що змінили (підвищили) свою процесуальну готовність до впровадження освітніх інновацій після завершення програми підвищення кваліфікації становить - 63%.

Висновки. У структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності, зокрема до впровадження освітніх інновацій в навчально-виховний процес школи є показником його здатності креативно вирішувати актуальні педагогічні завдання, значно підвищувати якість діяльності навчального закладу.

Експериментальною програмою підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ м.Києва на базі Інституту лідерства та соціальних наук Київського університету імені Бориса Грінченка створенні педагогічні умови на основі критеріїв кредитно-модульної системи організації навчального процесу: безперервності, гнучкості, орієнтації на індивідуальні потреби, практична спрямованість, використання широкого спектру сучасних інтерактивних і практико спрямованих форм навчання – тренінги, виїзні сесії, майстер-класи, семінари із залученням відомих вітчизняних і зарубіжних експертів. Пройшли апробацію система електронної реєстрації через портал ІЛСН, планування та реалізація індивідуальної траєкторії навчання кожного учасника програми, оптимальність організації навчального процесу [5,400].

Досвід діагностики готовності керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності засвідчив доцільність впровадження вищезазначених умов підвищення кваліфікації, які дозволять значно підвищити рівень готовності керівників до впровадження освітніх інновацій.

Резюме. Матеріал статті висвітлює досвід експериментальної програми підвищення кваліфікації керівників НЗ м. Києва в Інституті лідерства та соціальних наук Київського університету ім. Бориса Грінченка. Проаналізовано результати діагностування стану готовності керівників ЗНЗ до впровадження освітніх інновацій до початку та після завершення програми підвищення кваліфікації. **Ключові слова:** готовність, стан готовності керівників до інноваційної діяльності, інновація, освітня інновація,

інноваційна освітня діяльність, професійна підготовка.

Резюме. Представлен опыт экспериментальной программы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учебных заведений Института лидерства и социальных наук Киевского университета имени Бориса Гринченко. В материалах статьи отображены результаты диагностики состояния готовности до начала и после окончания программы подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений в системе повышения квалификации. **Ключевые слова:** готовность, готовность руководителя к реализации образовательных инноваций, инновации, образовательные инновации, инновационная деятельность, повышение квалификации.

Summary. The results of diagnosing of ready of leaders condition are analysed to innovative activity to passing and on completion of the program of in-plant training of leaders of education establishments of Kyiv in Institute of leadership and social sciences of the Boris Hrinchenko Kyiv University. **Keywords:** readiness, readiness of leaders to the innovative activity, educational innovation, innovative educational activity, professional training.

Література

1. Феномен Інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г.Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.
2. Ващенко Л. М. Інновації в освіті / Ващенко Л. М. - Енциклопедія освіти / АПН України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Даниленко Л. І. – К. : Шк. Світ, 2007. – 120 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / Дичківська І. М. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
5. Калашнікова С. А. Запровадження кредитно-модульного підходу організації навчання у систему підвищення кваліфікації керівників закладів освіти: досвід Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка / Калашнікова С. А., Линьова І.О. // Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2009 – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». - К. : Гнозис, 2009. – С. 399–403.

Подано до редакції 21.04.2010

УДК 372.851.92

СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ ЗІ СТОХАСТИКИ

*Лиходєєва Ганна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток системи освіти спрямовано на поліпшення якості освіти, створення умов для особистого розвитку та самореалізації кожного громадянина країни. Якість освіти визнана пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти. Серед шляхів поліпшення якості змісту освіти виділено фундаментальність освіти;

компонентами готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах на початок і на кінець педагогічного експерименту свідчить про позитивні зміни у експериментальній групі. Розроблена і впроваджена в навчальний процес комп'ютерна програма "ПСК" може бути рекомендована для використання в процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах у ВНЗ.

Резюме. В статті представлені результати впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах комп'ютерної програми "ПСК". **Ключові слова:** фахівці, робота, оздоровчий центр, система підготовки, комп'ютерно-орієнтовані, методи, навчання, вищий навчальний заклад.

Резюме. В статье представлены результаты внедрения в процесс подготовки будущих специалистов по физической реабилитации в высших учебных заведениях компьютерной программы "ПСК".

Summary. In article results of introduction are presented to process of preparation of the future experts in physical rehabilitation in higher educational institutions of the computer program "PSK".

Література

1. Волошко Л.Б. Дослідження динаміки професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації / Л.Б.Волошко // Методологія сучасних наукових досліджень: Матеріали науково-практичної конференції молодих вчених (20 травня 2005р.) – Харків: ХНПУ, 2005. – С. 11.
2. Погонцева О.В. Комп'ютерна програма "ПСК": педагогічне оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах" (співавтори: д.п.н., проф. Л.П.Сущенко, Г.Б.Кошеленко, свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 31016 від 18.11.2009, видане Державним департаментом інтелектуальної власності Міністерства освіти і науки України).
3. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы педагогики и психологии: курс лекций. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2001. - 168 с.

Подано до редакції 26.04.2010

УДК 374-057.874

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

*Погоріла Анна Ігорівна,
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка, м. Дрогобич*

Постановка проблеми. Сучасне життя відбувається в швидкому темпі, вдосконалюється техніка та технологія в усьому світі, здійснюється інтелектуалізація праці, гуманізація та демократизація суспільства, що зумовлює зростання соціальної ролі творчої особистості з високим рівнем духовності й загальної культури, творця нових цінностей, нових моральних якостей в складному сучасному соціумі.

між середніми значеннями досліджуваних показників, а саме: сформованості мотивації “МД” $99,63 \pm 4,92$ балів студентів КГ і $91,52 \pm 2,88$ балів студентів ЕГ; показника оволодіння теоретичними знаннями “ТЗ” $18,15 \pm 0,86$ балів студентів КГ і $16,48 \pm 0,74$ балів студентів ЕГ; показника визначення мотивації професійної діяльності “МПД” студентів КГ (показники ВМ становили $3,28 \pm 0,18$ балів, ЗПМ - відповідно $5,75 \pm 0,21$ балів, ЗНМ - $4,35 \pm 0,19$ балів) і студентів ЕГ (показники ВМ склали $3,66 \pm 0,17$ балів, ЗПМ - відповідно $6,22 \pm 0,24$ балів, ЗНМ - $3,96 \pm 0,15$ балів); визначення творчого потенціалу майбутніх фахівців з фізичної реабілітації “ТП” $40,97 \pm 0,82$ балів студентів КГ і $43,06 \pm 0,94$ балів студентів ЕГ.

Як свідчать результати дослідження спостерігається істотна відмінність між середніми значеннями досліджуваних показників у студентів ЕГ на початок і на кінець формувального етапу педагогічного дослідження, а саме: сформованості мотивації “МД” (відповідно $91,52 \pm 2,88$ балів і $109,11 \pm 4,77$ балів); рівня оволодіння теоретичними знаннями “ТЗ” (відповідно $16,48 \pm 0,74$ балів і $20,37 \pm 0,93$ балів); визначення мотивації професійної діяльності “МПД” (відповідно на початок дослідження: ВМ склали $3,66 \pm 0,17$ балів; ЗПМ - відповідно $6,22 \pm 0,24$ балів; ЗНМ - $3,96 \pm 0,15$ балів) і (відповідно на кінець дослідження: ВМ склали $4,54 \pm 0,24$ балів; ЗПМ - відповідно $5,27 \pm 0,19$ балів; ЗНМ - $3,37 \pm 0,12$ балів); визначення творчого потенціалу майбутніх фахівців з фізичної реабілітації “ТП” (відповідно $43,06 \pm 0,94$ балів і $38,87 \pm 0,94$ балів).

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що не спостерігається істотної відмінності між зміною середніх значень досліджуваних показників студентів контрольної групи на початку і в кінці формувального етапу педагогічного дослідження, а саме: сформованості мотивації досягнення “МД” (відповідно $99,63 \pm 4,92$ балів і $90,32 \pm 4,18$ балів); оволодіння теоретичними знаннями “ТЗ” (відповідно $18,15 \pm 0,86$ балів і $16,12 \pm 0,97$ балів); визначення мотивації професійної діяльності “МПД” (відповідно: ВМ склали $3,28 \pm 0,18$ балів, ЗПМ - відповідно $5,75 \pm 0,21$ балів, ЗНМ - $4,35 \pm 0,19$ балів) і (ВМ - $3,74 \pm 0,23$ балів, ЗПМ - $6,18 \pm 0,24$ балів, ЗНМ - $3,94 \pm 0,24$ балів); визначення творчого потенціалу майбутніх фахівців з фізичної реабілітації “ТП” (відповідно $40,97 \pm 0,82$ балів і $42,31 \pm 0,62$ балів).

Проведений аналіз результатів дослідження свідчить про те, що на кінець педагогічного експерименту спостерігається істотна відмінність між середніми значеннями досліджуваних показників, а саме: сформованості мотивації “МД” $90,32 \pm 4,18$ балів студентів КГ і $109,11 \pm 4,77$ балів студентів ЕГ; оволодіння теоретичними знаннями “ТЗ” $16,12 \pm 0,97$ балів студентів КГ і $20,37 \pm 0,93$ балів студентів ЕГ; формування мотивації професійної діяльності “МПД” студентів КГ (відповідно показники ВМ склали $3,74 \pm 0,23$ балів, ЗПМ - відповідно $6,18 \pm 0,24$ балів, ЗНМ - $3,94 \pm 0,24$ балів) і студентів ЕГ (відповідно показники ВМ склали $4,54 \pm 0,24$ балів, ЗПМ - відповідно $5,27 \pm 0,19$ балів, ЗНМ - $3,37 \pm 0,12$ балів); визначення творчого потенціалу майбутніх фахівців з фізичної реабілітації “ТП” $42,31 \pm 0,62$ балів студентів КГ і $38,87 \pm 0,94$ балів студентів ЕГ.

Висновки. Порівняльний аналіз ступенів сформованості за всіма

профілізацію та диференціацію змісту; забезпечення практичної спрямованості освіти.

Однією з функцій математичної освіти сьогодні є забезпечення цілісного орієнтування у світі з позицій інтересів людини, ефективного використання математичних знань і умінь для визначення учнем свого місця в житті.

Поліпшення якості фізико-математичної освіти та впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах обумовлюють створення та впровадження курсів за вибором та факультативів з математики.

Аналіз досліджень і публікацій. Організацію факультативних занять передбачено Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти в основній і старшій школі, Концепцією загальної середньої освіти, програмою Кабінету Міністрів України «Назустріч людям», навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів. Вивчення стану навчання учнів математики на факультативних заняттях надало можливість виявити недостатню кількість авторських програм в старшій школі, обмеженість їх тематики.

Мета статті. Розглянути окремі компоненти (мету, завдання, структуру) та особливості розробленого автором факультативного курсу «Елементи стохастики».

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції диференціації та гуманізації освіти вимагають пошуку нових підходів до організації освіти в старшій школі. Реалізація принципів особистісно орієнтованого навчання потребує врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, створення умов для вибору власної освітньої траєкторії. Саме це сьогодні визначає відбір змісту, розробку і впровадження нових методик.

Учень у школі, особливо в старших класах, має опанувати уміння дослідницької роботи засобами математики, в якій він не тільки здобуває й опрацьовує відомості, одержані з різних джерел але й застосовує їх для індивідуального розвитку і самовдосконалення. Нині практично весь курс шкільної математики зводиться до тренування у виконанні певних алгоритмів і до навчання учнів розв'язувати типові математичні задачі (спрощення виразів, розв'язування рівнянь і нерівностей, обчислення площ, об'ємів, похідних, інтегралів тощо). Тому нагальною потребою навчання учнів математики стає організація продуктивної діяльності. Навчити школярів думати, обґрунтовувати та доводити, не удаватися до механічного сприйняття матеріалу, розвивати здатність говорити «ні», коли всі говорять «так», якщо розумієш, що більшість не обов'язково є правою, – ці уміння необхідно розвивати у процесі навчання учнів математики. І з цієї точки зору, коли йдеться про формування особистості у процесі навчання учнів математики, необхідність розвитку імовірнісної інтуїції і статистичного мислення учнів стає насущним завданням шкільної математичної освіти.

Факультатив «Елементи стохастики» пропонується для учнів старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів. Програма розрахована на 25 навчальних годин, 1 година на тиждень.

Даний факультативний курс надає можливість розширити знання учнів про зміст і методи математичного моделювання, набути вмінь будувати

ймовірнісні математичні моделі, досліджувати їх методами математики, навчитися давати інтерпретацію отриманих результатів, проводити власні опитування, спостереження, робити висновки, застосовувати комп'ютер для опрацювання спостережених даних.

Таблиця 1

Орієнтовне календарно-тематичне планування курсу

№ заняття	Дата	Тема та зміст заняття
1		Основні поняття теорії множин. Основні поняття теорії множин: множина, елементи множини; порожня множина; підмножина; скінченні та нескінченні множини (1 год.).
2-3		Стохастика як наука. Про стохастику як науку (семінарське заняття) (1 год.).
4		Стохастичний експеримент: експеримент, стохастичний експеримент, наслідок випробування, елементарна подія, простір елементарних подій (1 год.).
5		Події. Поняття випадкової події. Вірогідна та неможлива події. Еквівалентні події (1 год.).
6-8		Операції над подіями. Операції над подіями: сума подій, добуток подій, різниця подій. Несумісні події. Протилежні події. Геометрична і теоретико-множинна інтерпретація операцій над подіями (1 год.).
9-15		Ймовірнісний простір. Простір подій (1 год.).
16-25		Поняття статистичної ймовірності події. Основні властивості статистичної ймовірності (1 год.).
		Ймовірнісний простір. Уточнення поняття випадкової події (1 год.).
		Розподіли статистичних ймовірностей.
		Поняття дискретного розподілу статистичних ймовірностей.
		Функція дискретного розподілу статистичних ймовірностей (1 год.).
		Поняття неперервного розподілу статистичних ймовірностей.
		Функція неперервного розподілу статистичних ймовірностей.
		Щільність неперервного розподілу статистичних ймовірностей (1 год.).
		Числові характеристики дискретного та неперервного розподілів статистичних ймовірностей (1 год.).
		Лабораторна робота №1. Програмний засіб GRAN1 (1 год.).
		Лабораторна робота №2. Розв'язування задач стохастичного характеру за допомогою GRAN1 (2 год.).
		Нормальний розподіл статистичних ймовірностей (1 год.).
		Організація та проведення навчального статистичного дослідження.
		Визначення проблеми дослідження, формулювання теми і мети дослідження (1 год.).
		Визначення способів збирання і методів опрацювання даних (1 год.).
		Збирання та уточнення даних (2 год.).
		Опрацювання даних. Аналіз отриманих результатів. Формулювання висновків. Оформлення результатів дослідження. (4 год.).
		Учнівська конференція «Стохастика і довкілля» (2 год.).

майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах на початок педагогічного експерименту становив 10,98% студентів, на кінець – відповідно 17,07% студентів; середній ступінь становив на початок – 56,1% студентів, на кінець – 58,84% студентів; низький ступінь становив на початок – 32,93% студентів, на кінець – 24,09% студентів.

Таблиця 1

Динаміка ступенів за всіма компонентами формування готовності

Ступені	Кількість студентів експериментальної групи, n=82					Кількість студентів контрольної групи, n=68				
	педагогічний експеримент									
	початок	кінець	початок	кінець	Різниця, %	початок	кінець	Різниця, %	початок	кінець
1 Високий	в абсолют. цифрах	в % від усієї кількості	в абсолют. цифрах	в % від усієї кількості		в абсолют. цифрах	в % від усієї кількості		в абсолют. цифрах	в % від усієї кількості
2 Середній	9	10,98	14	17,07	6,1	7	1,47	7	5,88	4,41
3 Низький	46	56,1	48	58,84	2,74	45	79,41	41	77,94	1,47
4 Всього	27	32,93	20	24,09	8,84	17	19,12	20	16,18	2,94
	82	100	82	100	-	68	100	68	100	-

Збільшилась кількість студентів з високим ступенем за всіма компонентами формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах в КГ – на 4,41%, в ЕГ – на 6,1%.

Зменшилася кількість студентів з середнім ступенем за всіма компонентами формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах в КГ – на 1,47%. Збільшилась кількість студентів з середнім ступенем за всіма компонентами формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах в ЕГ – на 2,74%. Зменшилася кількість студентів з низьким рівнем за всіма компонентами формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах в КГ – на 2,94%, в ЕГ – на 8,84%.

Отже, на кінець педагогічного експерименту спостерігаються позитивні зміни рівнів формування компонентів готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах.

Аналіз результатів формувального етапу дослідження свідчить про те, що на початок педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності

когнітивного, професійно-діяльнісного і особистісного компонентів у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах), тому кожний звуковий файл відповідає окремому тесту-опитувальнику [2].

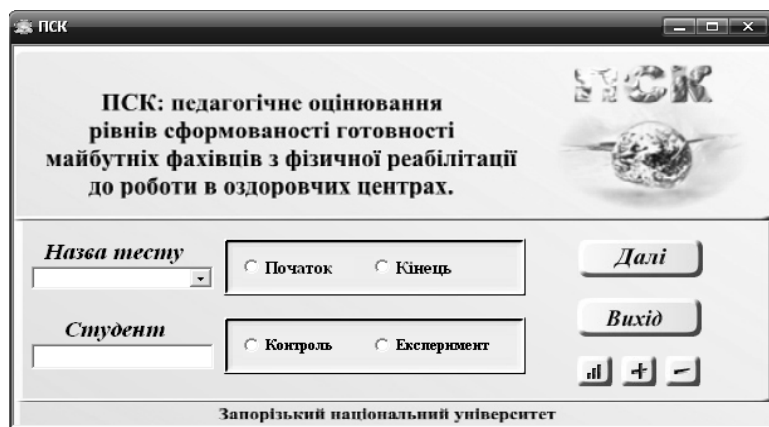


Рис. 2 Головне вікно програми “ПСК”

У педагогічному експерименті брали участь експериментальна і контрольна групи, до яких було віднесено групи студентів набору 2005 років. Важливим було дотримання кількісної та якісної репрезентативності під час відбору КГ та ЕГ. Експериментальну (82 особи) і контрольну (68 осіб) групи складали студенти 3-5 курсів. До величин, що варіювалися віднесені зміст, форми та методи формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах. Студенти КГ навчалися за традиційною методикою викладання дисциплін. Процес навчання студентів ЕГ супроводжувався впровадженням комплексу навчально-методичних матеріалів щодо формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах. З метою визначення однорідності навчальних груп, які брали участь у педагогічному експерименті, а також правильності вибірки, була здійснена перевірка за допомогою t-критерію Стьюдента.

Таблиця 1 містить рівні сформованості компонентів формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах, які входили до ЕГ і КГ на початок і кінець педагогічного експерименту.

У КГ на початок педагогічного експерименту високий ступінь сформованості за всіма компонентами підготовленості майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах становив 1,47% студентів, на кінець – 5,88% студентів; середній ступінь становив на початок – 79,41% студентів, на кінець – 77,94% студентів; низький ступінь становив на початок – 19,12% студентів, на кінець – 16,18% студентів.

В ЕГ високий ступінь сформованості за всіма компонентами готовності

Основною метою факультативного курсу є формування в учнів наукового світогляду, уявлень про ідеї і методи стохастичності, її роль у пізнанні дійсності.

Завдання факультативного курсу полягають у тому, щоб, враховуючи інтереси і нахили учнів, ознайомити їх з деякими загальними математичними ідеями і методами стохастичності; розвивати математичні здібності учнів, прищеплювати учням зацікавленість та смак до самостійних занять з математики; виховувати і розвивати ініціативу та творчість, показати застосування математичних (зокрема, стохастичних) знань на практиці.

Орієнтовне календарно-тематичне планування факультативного курсу «Елементи стохастичності» подано у таблиці 1.

Зміст факультативного курсу має особистісно орієнтовану орієнтацію, яка досягається широкою тематикою практичних завдань для самостійної роботи, що дає можливість брати до уваги пізнавальні інтереси учнів, враховувати їх здібності і вікові особливості. Основна увага приділяється формуванню вмій моделювати, читати та складати таблиці, схеми, діаграми, проводити власні дослідження, збирати емпіричні дані, висувати гіпотези, опрацьовувати отримані результати.

Використання педагогічного програмного засобу GRAN1 під час навчання учнів елементів стохастичності створює умови для зосередження уваги на з'ясуванні сутності явищ, які вивчаються, їхніх властивостей, причинно-наслідкових зв'язків, різноманітних особливостей окремих їх проявів.

Особливістю запропонованої програми є використання статистичного підходу до формування поняття ймовірності. Статистичний підхід до формування поняття ймовірності події надає можливість формувати уявлення учнів старшої школи про сучасний аксіоматичний метод побудови теорії ймовірностей; реалізувати внутріпредметні та міжпредметні зв'язки; вивчати одночасно і теорію ймовірностей і математичну статистику; має широкі можливості для пропедевтичної роботи та формування навчально-дослідницьких умінь учнів.

Програмою факультативу передбачено достатню кількість навчальних годин для організації та проведення статистичних навчальних досліджень. Але при необхідності для цього можна використовувати і години навчальної практики, оскільки це дає змогу організувати комплексні екскурсії з різних предметів; ознайомитися не тільки з процесом чи виробництвом, але й знайти матеріал, ідеї для проведення власного дослідження; дібрати матеріал для систематизації та статистичного опрацювання; показати та реалізувати внутріпредметні та міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії з практикою.

Досвід навчання учнів елементів стохастичності за розробленою програмою факультативного курсу надає можливість надати перелік проблем, що досліджували учні під час проведення навчальних статистичних досліджень:

1. Аналіз підручників (визначення кількості творів різних літературних жанрів у підручниках різних авторів; визначення кількості задач з геометрії на доведення, обчислення та побудову у підручниках різних авторів).

2. Аналіз тексту (кількість знаків у рядку, кількість окремих букв, букв у слові, частин мови, помилок різного характеру).

3. Вага, зріст людей різного віку (визначення середнього росту, середньої

ваги; для перевірки відповідності нормальному закону; визначення частки людей високого зросту; визначення частки людей з зайвою масою (особливо серед підлітків)). Вага курей, поросят різного віку; вилову риби.

4. Використання мовних кліше, штампів, складених найменувань в документах різного характеру (медична література, засоби масової інформації).

5. Витрати родини за споживчі комунальні послуги.

6. Властивості грального кубика, монети (реалізація в експерименті задач, що розв'язувалися під час навчання елементів стохастики для отримання власних значень).

7. Досягнення у спорті (результати бігу, влучення у мішень, кількість командних перемог в турнірах).

8. Жанри книжок домашньої бібліотеки.

9. Кількість відсутніх учнів одного класу протягом семестру на уроках з одного предмета (за журналом обліку), кількість учнів школи, які запізнюються на перший урок.

10. Кількість книжок, що прочитані учнями одного віку протягом визначеного періоду (дані бібліотеки та опитування).

11. Кількість дітей у родині (опитували учнів різного віку з метою порівняння демографічного стану).

12. Кількість дитячих програм на телебаченні (одного дня, протягом тижня, розподіл у часі).

13. Кількість листя на стеблі, довжина листя кімнатних квітів (перевірка нормального розподілу).

14. Кількість часу, що витрачають учні різного віку на виконання домашнього завдання.

15. Кількість членів родини, що мешкають в одному багатоповерховому будинку та їх віковий склад.

16. Кількість яєць кожного дня від курок одного двору.

17. Кількість пацієнтів лікаря (за документами обліку).

18. Розмір взуття, одягу випадкових перехожих, учнів одного віку.

19. Стан здоров'я учнів одного віку (порушення зору, осанки).

20. Улюблені жанри телепередач серед людей різного віку.

21. Улюблені заняття учнів у вільний час.

22. Улюблені шкільні предмети серед учнів одного (різного) віку.

23. Успішність учнів (одного класу за виконану роботу, по різним предметам, по одному предмету за різними темами, по одному предмету з різними викладачами (учитель, студент-практикант), одного учня протягом семестру по одному предмету).

24. Продаж товару (кількість, види, розподіл за розміром, віковими групами; ціна на один і той же товар в різних точках продажу).

25. Розподіл за віком дітей одного колективу (футбольної команди, танцювального колективу).

26. Розмір пенсій у городян.

27. Рослинний світ рідної місцевості.

28. Створення статистичного портрету учнів одного класу.

29. Температура повітря, сила вітру в рідній місцевості; кількість

підготовки до майбутньої професійної діяльності; високого ступеню творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Середній ступінь сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах характеризується наявністю у студента середнього рівня мотивації досягнення успіху в роботі; певно виражених професійних інтересів і намірів із визначенням окремих шляхів подальшого працевлаштування в сучасних оздоровчих центрах; певних системних знань щодо організації та проведення профілактичної та оздоровчої роботи в оздоровчих центрах; частково сформованих професійних навичок щодо здійснення сучасних реабілітаційних технологій, усвідомлення необхідності ефективної підготовки до майбутньої професійної діяльності, але не завжди ототожнює це з власною особистістю; середнього ступеню творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Низький ступінь сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах характеризується наявністю у студента низького рівня мотивації досягнення успіху в цій роботі; відсутністю виражених професійних інтересів; професійні наміри не конкретизовані щодо подальшого працевлаштування в сучасних оздоровчих центрах; низьким рівнем сформованості професійних навичок щодо здійснення сучасних реабілітаційних технологій; відсутністю або низьким рівнем системних знань щодо організації та проведення профілактичної та оздоровчої роботи у сучасних оздоровчих центрах, усвідомлення необхідності ефективної підготовки до професійної діяльності; низьким ступенем творчого потенціалу майбутнього фахівця.

З метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах у вищих навчальних закладах фізкультурного напрямку, з урахуванням сучасного розвитку педагогічних програмних засобів розроблено і запропоновано комп'ютерну програму "ПСК": педагогічне оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах" (у співавторстві з Л.П.Сущенко, Г.Б.Кошеленко, свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 31016 від 18.11.2009, видане Державним департаментом інтелектуальної власності Міністерства освіти і науки України) [2]. Для здійснення оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах нами було розроблено комп'ютерну програму "ПСК", яка призначена для оцінювання результату процесу, що здійснюється у ВНЗ з метою підготовки компетентного фахівця, спроможного спрямовувати свої зусилля на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості, здійснювати постійне оновлення професійних знань, умінь і навичок [2]. Для більшої зручності студентів, які користуватимуться програмою "ПСК" і відповідатимуть на питання ми додали певний звуковий супровід (використали дуже поширену сучасну реабілітаційну технологію - музикотерапію) – звукові файли, які допомагають респонденту розслабитися і сконцентрувати в цей час увагу на запропонованих питаннях. Програма складається з декількох блоків опитування (визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного,



Рис 1 Компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах

Проведений нами аналіз надав змогу визначити наступні ступені сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах, які буде використано при аналізі отриманих результатів дослідження, а саме:

Високий ступінь сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах характеризується наявністю у студента високого рівня мотивації досягнення успіху в роботі; чітко виражених професійних інтересів і намірів із визначенням конкретних шляхів подальшого працевлаштування у сучасних оздоровчих центрах; глибоких системних знань щодо організації та проведення профілактичної та оздоровчої роботи в оздоровчих центрах; сформованих професійних навичок щодо здійснення сучасних реабілітаційних технологій, усвідомлення необхідності ефективної

сонячних днів протягом однієї пори року.

30. Час народження людей різного віку (число місяця, місяць року, день тижня).

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Навчання учнів елементів стохастики в рамках запропонованого факультативу сприяє розширенню та поглибленню матеріалу, що вивчається з урахуванням інтересів і уподобань учнів. Враховуючи сучасні тенденції профільного навчання, слід відзначити, що розроблений факультативний курс, може використовуватися вчителями як самостійний факультативний курс або трансформуватися у курс за вибором для поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання.

У подальших дослідженнях можлива розробка методики проведення навчальних статистичних досліджень з урахуванням сучасних вимог шкільної освіти та особливостей навчальної практики учнів.

Резюме. Впровадження ймовірно-статистичної змістової лінії у навчанні учнів математики потребує розв'язування низки методичних проблем. Стаття присвячена організації навчання учнів старшої школи елементів стохастики. Розглянуто особливості розробленого автором факультативного курсу зі стохастики. Надано орієнтовне тематичне планування. Наведено перелік проблем для навчальних статистичних досліджень. **Ключові слова:** навчання математики, стохастика, факультатив.

Резюме. Изучение вероятностно-статистической линии в курсе математики требует решения ряда методических проблем. Статья посвящена организации обучения учащихся старшей школы элементам стохастики. Рассмотрены особенности разработанного автором факультативного курса по стохастике. Представлено ориентировочное тематическое планирование. Приведен перечень проблем для учебных статистических исследований. **Ключевые слова:** обучение математики, стохастика, факультатив.

Summary. The study of probability and statistics through a course of mathematics requires solving a number of methodological problems. The article is dedicated to organizations of the education senior pupil school elements of stochastics. The article describes the features developed by the author of an optional course in stochastics. The paper presents a tentative thematic planning and provides a list of problems for training of statistical research. **Keywords:** teaching of mathematics, stochastics, extracurricular activities.

Література

1. Жалдак М.І., Михалін Г.О. Елементи стохастики з комп'ютерною підтримкою. – К. : Шкільний світ, 2006. – 120 с.
2. Лиходеева Г.В. Формування навчально-дослідницьких умінь учнів у процесі навчання елементів стохастики : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Г.В. Лиходеева. – Бердянськ, 2009. – 281 с.

Подано до редакції 15.04.2010

УДК 376.015.

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ НАВЧАЛЬНО -
ПРОФЕСІЙНОГО СПІВТОВАРИСТВА ЯК СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Лопухіна Тетяна В'ячеславівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Донецького інституту психології та підприємництва

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інтегрування в європейські структури й динамізація економіки посилюють необхідність пошуку надійних, оригінальних і дієвих способів навчально - виховної діяльності, запровадження таких освітніх технологій, які б забезпечили ефективну підготовку майбутнього спеціаліста до входження в соціум. Сьогодні немає необхідності аргументувати тезу, що зазначена проблема недостатньо досліджена в педагогічній науці.

Важливим аспектом у конструюванні змісту професійного середовища стало вирішення питання щодо з'ясування механізмів формування професійного співтовариства майбутнього педагога. Зазначимо, що в сучасній психології проблема механізмів є надзвичайно актуальною, оскільки їх розкриття дозволяє глибоко проникнути в сутність явищ, їх розвиток, закономірності функціонування тощо й розробляється достатньо активно в таких галузях, як психологія особистості, мислення, соціальна психологія, педагогічна психологія, психологія діяльності та інших (роботи А.Брушлинського, В.Мухіної, Р.Санжаєвої), результати яких є надзвичайно важливими для педагогічних досліджень, зокрема в галузі професійно-педагогічної підготовки. Обмежимося стислим поданням провідних тез, які сприятимуть більш глибокому розумінню добору змісту й засобів щодо формування досліджуваного феномену.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить, що не зважаючи на різноманіття трактувань поняття „механізм”, переважна більшість дослідників розуміє його як розкриття сутності руху, дієвості, явища, виявлення закономірностей і зв'язків окремих частин і цілого тощо. Ще один висновок стосується того, що, як правило, будь-яке явище розвивається через комплекс механізмів, оскільки саме система механізмів здатна розгортати діяльність, розвивати компенсаторні можливості людини. Як відомо, в основі будь-якого психологічного механізму лежить засаднича ідея, принцип. Ми вважаємо, що проблема формування професійного співтовариства майбутніх педагогів ефективно вирішуватиметься через використання, перш за все, принципу розвитку та єдності свідомості й діяльності, який розробляли й обстоювали видатні вітчизняні психологи С.Рубінштейн, О.Леонтьєв та інші. Зокрема, С.Рубінштейн у своїй фундаментальній праці „Основи загальної психології” зазначає: ”У діяльності людини, її справах – практичних і теоретичних – психічний, духовний розвиток людини не тільки виявляється, але й удосконалюється.” [3, с.237].

Для контексту нашого дослідження уявляється значущим доробок О.Конопкіна [4, с. 66], виокремлює низку механізмів саморегуляції діяльності:

практичних навичок, на розвиток пізнавальної, мотиваційної та психічної сфер особистості.

Як зазначає Л.Б.Волошко, “дистанційна освіта базується на сучасних інформаційних технологіях” [1]. Автор наголошує, що дистанційна освіта має мету, зміст згідно з навчальними програмами, специфічні методи, організаційні форми, засоби навчання, а вибір форм і методів навчання в умовах дистанційної освіти зумовлений певними технологічними особливостями навчального процесу, що пов'язано з використанням комп'ютерних мереж у режимі електронної пошти та Інтернету. Дистанційне навчання має бути цілісним, синтетичним, інтегрованим, гнучким, із широким застосуванням нових інформаційних технологій” [1]. На її думку використання комп'ютерних телекомунікацій дає можливість: передавати на відстань інформацію різного виду та обсягу, зберігати її потрібний час, редагувати, роздруковувати в необхідному обсязі, забезпечувати доступ до різних джерел інформації через систему Інтернет в будь-який час, працювати з керованими динамічними ілюстраціями та моделями [1].

Основна задача комп'ютерного навчання – навчити людину вивільнятися від рутинної, шаблонної розумової діяльності, перекладаючи її на обчислювальну техніку. При правильній організації воно сприяє розвитку творчого відношення людини до світу. Комп'ютерні програми активізують пізнавальну діяльність, підвищують інтерес до знань, техніки, сприяють розвитку самостійності та активності в рішенні пізнавальних завдань [3, с.122].

Структурними компонентами формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах є такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійно-діяльнісний та особистісний. Мотиваційно-ціннісний компонент визначається критерієм мотивації формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах. Когнітивний компонент визначається критерієм оволодіння майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації теоретичними знаннями з організації та проведення профілактичної роботи з відновлення здоров'я людини та оздоровчої роботи у процесі здійснення професійної діяльності в оздоровчих центрах. Професійно-діяльнісний компонент відображає критерій сформованості умінь і навичок майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах. Особистісний компонент відображає критерій сформованості творчого потенціалу майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах.

7. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: Дис... канд. наук: 13.00.04 / Л.О. Сущенко. – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України, Київ, 2009.

Подано до редакції 17.04.2010

УДК: 378.9:615.85:004

**ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО РОБОТИ В
ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ**

*Погонцева Оксана Вадимівна, аспірант
викладач каф. фізичної реабілітації
Запорізького національного університету*

Вступ. Сучасне століття – це століття високих технологій у всіх сферах життя людини, і особливо галузь інформаційних новітніх технологій розвивається дуже стрімко. Вміння працювати з інформацією дійсно стає ключовим інтелектуальним умінням, що лежить в основі будь-якої професійної та культурної компетенції особистості. Відповідно до сучасних вимог, які висуває суспільство фахівцям у галузі підтримки та відновлення здоров'я людини, слід зазначити, що студенти вищих навчальних закладів, які планують працювати у сучасних оздоровчих центрах, повинні оволодіти глибокими теоретичними знаннями щодо функціонування організму людини, практичними навичками і вміннями щодо використання різноманітних класичних і сучасних технологій відновлення фізичного і психічного стану організму людини, щодо складання комплексних програм реабілітації й поєднання різних процедур і технологій між собою. Тому необхідні новітні технологічні зміни і неперервна корекція процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, формування їх особистісних якостей, а також відповідних знань, умінь і навичок.

Робота виконана у відповідності до плану НДР Запорізького національного університету.

Мета і завдання дослідження. Метою роботи була розробка і провадження в процес підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах новітніх інформаційних технологій. Відповідно завданнями було визначити структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах і запропонувати методи їх оцінки, на підставі чого розробити комп'ютерну програму моніторингу сформованості ступенів готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здійснення професійної діяльності.

Результати дослідження. Важливою умовою здійснення майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації ефективної професійної профілактичної та оздоровчої діяльності в сучасних оздоровчих центрах в умовах динамічного розвитку суспільства є комплекс цілеспрямованих і взаємопов'язаних комп'ютерно-орієнтованих методів, навчально-педагогічних засобів, що спрямовані на формування у студентів відповідного рівня знань, умінь і

прийняту суб'єктом мету, суб'єктивно значущу модель умов діяльності, програму виконавських дій, критерії оцінки успішності, прийняття рішення про корекцію стратегії діяльності. Іншими словами, можна говорити про функціонування так званого "управлінського циклу", який вважається фахівцями в галузі управління (Б.Андрушків, В.Афанасьєв, В.Беспалько, Н.Коломінський, А.Лігоцький, М.Поташник, А.Свенцицький тощо) універсальним механізмом управління діяльністю та самодіяльністю й належить до рівня свідомої регуляції як вищого рівня саморегуляції.

Важливим чинником організації діяльності є мотивація, яка впливає (й, безперечно, забезпечує (визначає) ефективність діяльності. У експериментальному дослідженні В.Леонтьєва виокремлено декілька типів психологічних механізмів мотивації: спонтанної активності, динамічної рівноваги й адаптаційний механізм. На думку автора, саме адаптація є початковою стадією уподібнення людини соціальному середовищу й цей механізм безпосередньо пов'язаний з ідентифікацією та механізмом динамічної рівноваги.

Стосовно механізмів ціннісно-моральної, етичної складової професійного співтовариства майбутнього педагога ми спираємося на висновки Л.Анпілогової, яка вважає, що найбільш ефективними в цьому плані є механізми ідентифікації, емпатії, самооцінки, прийняття й засвоєння ролей. У якості базового механізму автор виділяє альтруїстичний. У цілому поділяючи викладену вище думку, зауважимо, що доречно було би доповнити виокремлені механізми ще таким, як сприйняття іншого й відповідальність за нього, що свідчитиме, на нашу думку, про формування суб'єктної позиції майбутніх педагогів, що є визначальним для контексту майбутньої діяльності.

Одним із найважливіших механізмів формування професійного співтовариства майбутнього педагога, з точки зору С.Косарецького, є рефлексія, яка забезпечує здатність до самовизначення, „нарошування” й співвіднесення шару цінностей і смислів освіти з нормами (засобами) педагогічної діяльності, цілеукладання, в якому, власне, й пов'язуються, на думку автора, цінності й засоби педагогічної діяльності.

Спираючись на висновки Н.Гуслякової, що кожен механізм є якісно специфічним і проявляється неоднаковими потенціалами, визначаємо комплекс психологічних механізмів, який буде ефективним системним чинником становлення й розвитку професійного співтовариства: ідентифікація, адаптація, рефлексія, цілеукладання, емпатія, суб'єктна позиція, емоційна підтримка.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що вихідним механізмом у визначеному комплексі є ідентифікація, яку розуміють як уподібнення однієї особистості іншій. Саме через ідентифікацію відбувається присвоєння певних мотивів, відношень, смислів, притаманних особистостям, які беруться за взірць. Особливої значущості ідентифікація набуває на ранніх етапах онтогенезу, в т.ч. дошкільному дитинстві – через формування в дитини довіри до матері, а відтак – до людини в цілому. Вступ до школи сприяє підвищенню наслідуваності молодшого школяра через механізм ототожнення із значущим дорослим. Підлітковий період характеризується появою нових мотивів навчання, пов'язаних із життєвим самовизначенням, усвідомленням

власних професійних намірів. Ми поділяємо думку Ж.Павлової, що ідентифікацію можна розглядати як тривимірне утворення: ціннісно-смісловий (ментальний) аспект – співвідношення з цінностями, інтересами, смислами, мотивами; нормативно-поведінковий (модель педагогічної діяльності); уявлення про педагогічну дійсність.

Отже, можна вважати, що оволодіння ідентифікацією стає пусковим механізмом для формування професійного співтовариства майбутнього педагога, що знаходить своє відбиття в мотивах вибору педагогічної професії і буде запорукою успішності майбутньої професійної діяльності. Аналіз проведеного нами опитування студентів першого курсу спеціальностей „Дошкільне виховання” та „Початкове навчання” ЛНПУ імені Тараса Шевченка та Донецького інституту психології та підприємництва підтвердив, що найбільш поширеними мотивами, які можна вважати первісними проявами педагогічної спрямованості, є любов до дітей і намагання сприяти розвитку їх особистості. Хоча існує думка (В.Семиченко), що справжні мотиви вибору педагогічної професії можуть і не усвідомлюватися студентами, а власний багаторічний педагогічний досвід, а також опора на низку досліджень (Т.Єрмакова, А.Кочетов тощо) переконують у думці, що розвиток професійної спрямованості обумовлений, перш за все, системою мотивації, що склалася до вступу у ВНЗ, а відтак дуже важливим стає етап допрофесійної підготовки.

Важливим, на нашу думку, є факт виявлення серед мотивів вибору професії опитуваних студентів-першокурсників і контрольної, і експериментальної груп достатньо значної кількості відповідей щодо впливу на вибір особистості (ідеал) вчителя початкових класів і бажання бути схожим на нього (відповідно – 34% й 38%), що вважається нами певним наслідком підсвідомої ідентифікації себе зі значущим образом педагога.

Ураховуючи значущість механізму ідентифікації для становлення педагогічної свідомості, зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу будується як інтегративна єдність теоретичного й прикладного професійного контексту, засвоєння якого через вирішення педагогічних завдань (моделювання й проектування педагогічного процесу) сприяє виробленню суб'єктної позиції в майбутній педагогічній діяльності, механізмів цілеукладання й рефлексії як показників сформованості професійної свідомості.

Згідно з даними окремих досліджень у галузі професійного становлення (Д.Григор'єв, С.Косарецький, В.Слободчиков, О.Цокур та інші) важливого значення набуває формування професійного співтовариства. Дійсно, студентство – це особлива соціальна категорія (С.Савченко), специфічне співтовариство, провідною діяльністю якої виступає навчально-професійна діяльність, спрямована на формування професійно, особистісно й соціально значущих знань, умінь і якостей суб'єкта. Оскільки в періоді юнацтва психологи виокремлюють як провідні потреби – бути особистістю й потребу самореалізації, то фактором розвитку особистості майбутнього педагога-професіонала стає не тільки процес професійної підготовки, а, перш за все, - його результат, що переживається як індивідуальне досягнення, успіх, підвищує самооцінку й постає вагомим стимулом для подальшого просування.

освіта дорослих, післядипломна освіта, формальна та неформальна освіта, основна освіта, додаткова освіта, особистісна орієнтація освіти.

Резюме. Все ощутимее становятся вызовы современности относительно продвижения личностной активности взрослого человека во благо себя и общества за счет непрерывного личностного роста и высокого уровня адаптации к изменчивым условиям жизни. Система формального государственного образования взрослых в Украине хотя и достаточно развита, но несовершенна, имеет многочисленные проблемы и противоречия, которыми объясняется неэффективность обучения взрослых в современных экономических условиях. Весомость феномена личностного роста взрослых в системе приоритетных целей последипломного образования необходимость поиска вероятных путей его психолого-педагогического стимулирования средствами образования. **Ключевые слова:** личностный рост, стимулирование, стимулирующая функция образования, непрерывное образование взрослых, последипломное образование, формальное и неформальное образование, основное образование, дополнительное образование, личностно-ориентированное образование.

Summary. Calls concerning persistence of personal activity of the adult for personal and society benefits due to continuous personal growth; and a high level of adaptation to changeable conditions of a life are becoming more noticeable now days. The system of the formal state of adult education is highly developed in Ukraine; however it is imperfect and has numerous problems and contradictions. Those can be explained by inefficient training of adults in modern economic conditions. Significance of the phenomenon of personal growth of adults in a system of the priorities of post diploma education underline the necessity of finding possible ways of the psychological-pedagogical stimulation by means of education. **Keywords:** personal growth, the stimulation, stimulating function of education, continuous adults education, post diploma education, formal and informal education, the general education, the additional education, the self-focused education.

Література

1. Васильева О.А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації /О.А. Васильева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Київ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 83–90.
2. Демічева І.О. Технологія формування дослідницької культури вчителя / І.О. Демічева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / [ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 106–112.
3. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики (Серия "Актуальные вопросы развития образования") – М.: Алекс, 2006. – 264 с.
4. Олійник В.В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/information/press/956784/>
5. Першукова О.О. Європейська багатовимірність в освіті / О.О.Першукова // Шлях освіти. – 2000. – №4. – С. 24-27.
6. Про додаткову освіту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/e-Library/normative_documents/pro_dodatkovu_osvitu/view

підходу до здобуття знань, збудити прагнення до пошуку нового.

Ефективними шляхами стимулювання особистісного зростання можуть виявитись: запровадження в післядипломний педагогічний процес особистісно орієнтованих форм викладання матеріалу (лекцій, прес-конференцій, лекцій-дискусій, лекцій-діалогів, проблемних лекцій); інноваційних методів навчання (методу синектики, «мозкового штурму» та ін.); використання психолого-педагогічних тренінгів; проведення науково-практичних і теоретичних конференцій за участю видатних науковців, викладачів-новаторів; складання та захист індивідуальних програм професійно-особистісного зростання; залучення слухачів до участі в роботі «Школи особистісного зростання».

Висновки. Відреагувати на виклики сучасності щодо безперервного особистісного зростання людини та високого рівня її адаптації до мінливих умов життя повинна в першу чергу освіта. У системі неперервної освіти саме післядипломній освіті належить пріоритетна функція у спрямуванні фахівців не тільки на професійний, а й на особистісний саморозвиток «упродовж життя», що передбачатиме вихід за класичні межі курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки, більш повне використання можливостей загальної додаткової освіти, активізацію науково-дослідної, методичної роботи слухачів, універсализацію їх професійних функцій.

Психолого-педагогічне стимулювання процесу особистісного зростання дорослих засобами освіти може відбутися за умови комплексного підходу: створення нових технологій та альтернативних моделей додаткової освіти дорослих, розробка оптимального змісту освітніх програм, оновлення системи методів, форм і засобів навчання, врахування психологічних особливостей навчання (інших видів діяльності) на етапі зрілості, впровадження у навчальний процес корекційних програм, тренінгів та спеціальних методик стимулювання особистісного зростання дорослих тощо.

Аналіз протиріч, проблем та прогалин сучасної освіти дорослих показав відсутність цілісної системи цілеспрямованого стимулюючого впливу на процес особистісного зростання дорослих. Перспективним напрямком подальших розвідок з проблеми може стати вивчення освітнього середовища дорослих людей, систематизація низки зовнішніх детермінуючих факторів, які в органічній єдності, наступності та послідовності стимулюють впливають на процес особистісного зростання дорослих та розробка з їх урахуванням альтернативних моделей додаткової освіти дорослих.

Резюме. Усе відчутнішими є виклики сучасності щодо продовження особистісної активності дорослої людини на своє благо та на благо суспільству за рахунок безперервного особистісного зростання та високого рівня адаптації до мінливих умов життя. Система формальної державної освіти дорослих в Україні хоча і достатньо розвинена, але не претендує на досконалість, має численні проблеми та протиріччя, якими пояснюється неефективність навчання дорослих в сучасних економічних умовах. Вагомість феномену особистісного зростання дорослих в системі пріоритетних завдань післядипломної освіти підкреслює необхідність пошуку ймовірних шляхів його психолого-педагогічного стимулювання засобами освіти. **Ключові слова:** особистісне зростання, стимулювання, стимулююча функція освіти неперервна

Основні ідеї філософії співтовариства зводяться до необхідності підготовки відповідальних, творчих, активних людей, які шанують диверсифікацію, діалог культур і спільне навчання викладача і студента. В основі технології навчання, що базується на цій філософії (кооперативне навчання, методи критичної педагогіки, педагогічної антропології, автентичної та етнічної бесіди, презентації проектів, моделюванні педагогічних ситуацій тощо), лежить організація спів товариського навчання майбутніх педагогів за допомогою диверсифікованих засобів групової роботи. Вона ґрунтується на взаємодопомозі студентів, кожен із яких зберігає свою власну ідентичність.

Теоретичним підґрунтям цієї моделі є концепції соціал - конструктивізму (Р.Джонсона і Д. Джонсона, Р.Славина, Дж. Флейвеля). Однією з найбільш важливих із них уводиться поняття "зона найближчого розвитку", розроблена російським психологом і філософом Л.Виготським. Друга - це концепція метакогнітивності.

Згідно з тезою Л. Виготського мета навчання досягається десь у точці, яку він називає "зоною найближчого розвитку" і яку визначає як "відстань між рівнем актуального розвитку, на якому відбувається незалежне розв'язання проблеми, і рівнем потенційного розвитку, на якому розв'язання проблем відбувається під керівництвом дорослого або у взаємодії з більш здібними однолітками". [2, с.297]. Одним із мотиваційних чинників такої форми навчання є відмінності в умінь, знаннях членів групи: одні мають більші знання та вміння в одній сфері, а решта - в іншій. Зона найближчого розвитку в кожній групі збільшується за рахунок учнів із вищим рівнем знань і вмінь, що надає можливість іншим виконувати завдання, розв'язання яких за подібних умов було б для них неможливим протягом якогось періоду часу.

Отже, організація професійної підготовки як навчально-професійної спільноти, в якій моделюється педагогічна діяльність, сприяє створенню механізму емоційної підтримки, що підвищує самооцінку кожного суб'єкта діяльності, покращує перспективи його особистісного й професійного зростання. Усвідомлення психолого-педагогічних механізмів формування професійно-педагогічної свідомості стало важливим чинником у визначенні стратегії експерименту, логіки й послідовності його розгортання.

Підсумовуючи викладене вище, можемо зазначити, що у відомих нам дослідженнях проблема механізмів формування професійного співтовариства майбутнього педагога не розглядалася як складова професійного середовища майбутнього педагога, а відтак це вимагає достатньо великої за обсягом і ґрунтовністю роботи щодо змісту експериментальної роботи, над яким на даний час автор працює.

Резюме. У даній статті автор аналізує різні підходи вирішення питання щодо з'ясування механізмів формування професійного співтовариства майбутнього педагога. **Ключові слова** механізм; механізми саморегуляції діяльності, механізми ціннісно-моральної, етичної складової, рефлексія.

Резюме. В данной статье анализируются различные подходы к определению сущности понятия механизмов формирования профессионального сотрудничества будущего педагога. **Ключевые слова:** механизм, механизм саморегуляции деятельности, механизмы ценностно -

нравственной, этической составляющей, рефлексия.

Summary. In this article, the author analyzes different way to the definition of mechanisms of professional collaboration future teacher. **Keywords:** mechanism, the mechanism of self-regulation, mechanisms of value-moral, ethical dimension, reflection

Література

1. Актуальные проблемы усовершенствования подготовки кадров в системе образования: материалы межвузовской научно-практической конференции. - Г.: ПАГС, 1999.
2. Vygotsky L. Mind in society: The development of higher psychological possesses.-Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.-P.86
3. Русалов В. М. Теория личности / В. М. Русалов // Психология / под ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2003. – С. 272–294
4. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования до проектирования/ В. А. Ясвин. - Г.: Содержание, 2001.

Подано до редакції 24.03.2010

УДК 372.8:378:811

АКРЕДИТАЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙ МАГІСТРІВ ПЕРЕКЛАДУ У США ТА ЄВРОПІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

*Мартинюк Олена Володимирівна, викладач
Хмельницький національний університет*

Постановка проблеми. Інтеграція сучасних систем вищої освіти країн Європи та світу в єдине освітнє середовище передбачає розв'язання комплексу завдань, пов'язаних із підготовкою висококваліфікованих фахівців в усіх сферах суспільних відносин, зокрема й у галузі іноземних мов та перекладу. Підготовка магістрів перекладу на базі вищих навчальних закладів у багатьох країнах світу здійснюється за програмами, розробленими окремими навчальними закладами за відсутності централізованих державних органів управління навчальним процесом (наприклад, США). Хоча автономність закладів освіти щодо організації навчального процесу, на нашу думку, і є позитивним аспектом розвитку сфери освітніх послуг, однак вона вимагає існування ефективних систем акредитації та сертифікації кваліфікацій фахівців, особливо ця проблема стає актуальною в процесі інтеграції в світове освітнє середовище.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як свідчать результати наукового пошуку, окремі аспекти даної проблеми висвітлено у дослідженнях П. Тівікова (проблема забезпечення якості перекладацьких послуг). Особливості основних методів оцінювання якості освіти, що застосовуються у країнах Європи та світу, розглянуто у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, А. Акматова, Д. Боуда, М. Кисіль, С. Некрасова, Н. Сухової та ін.

підбору відповідних методів стимулювання.

Поняття “стимулювання” у тлумачних словниках трактується як викликання зацікавленості у здійсненні чого-небудь, а також є спонукальною причиною до здійснення будь-чого. “Стимули є засобами, під впливом яких потреби, відображені у свідомості особистості у формі інтересів, запитів, бажань, цілей, визначають мотиви поведінки та діяльності, направленість мислення” [2, с. 25] (Демічева І.О.). Стимул – те, що спонукає до дії, поведінки. Стимул визначається, як правило, зовнішнім або внутрішнім впливом, що викликає в рецепторі збуджувальний процес (О. Петровський), як засіб, який збуджує людину до посиленої діяльності, своєрідний зовнішній поштовх, сила якого зростає залежно від його суспільного значення [7].

В умовах закладу післядипломної освіти стимулювання процесу особистісного зростання дорослих виходить за класичні межі курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки, більш повно використовує можливості загальної додаткової освіти, поєднується з науково-дослідною, методичною роботою слухачів, універсалізацією професійних функцій.

Потужні можливості стимулювання процесу особистісного зростання людини – внутрішнього процесу якісних самозмін, який відбувається за рахунок ефективного самоаналізу, усвідомлення необхідності самовдосконалення, мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуку до найкращого в собі – можуть мати оптимізація змісту освітніх програм для дорослих, оновлення системи методів, форм і засобів навчання, впровадження у навчальний процес тренінгів, корекційних програм, та спеціальних методик стимулювання особистісного зростання дорослих.

Стимулююча функція світи полягатиме в підвищенні зацікавленості у нових знаннях, організації навчального процесу на основі проблемно-пошукових методів, що сприяють розширенню освітніх потреб та урізноманітненню кола їх інтересів, причому не тільки професійних.

Педагогічне стимулювання – це найважливіша частина навчального процесу, за допомогою якої забезпечується найбільш сприятлива взаємодія між викладачем і слухачем: спільна діяльність, самостійне навчання, опора на досвід слухача, індивідуалізація навчання, професійний контекст, модульна організація навчання, елективність, усвідомленість навчання [7].

На нашу думку, стимулююче на процес особистісного зростання будуть діяти сукупність психолого-педагогічних умов, що забезпечують:

- високий рівень позитивної мотивації особистісного зростання;
- оволодіння знаннями та навичками (техніками) особистісного зростання;
- створення рефлексивного середовища;
- наступність, послідовність та систематичність процесу якісних самозмін, формування особистісних якостей.

Зазначені психолого-педагогічні умови стимулююче діють на процес особистісного зростання в комплексі та взаємодії, впливаючи на всі компоненти досліджуваного феномену.

Викладач освітніх програм має усвідомлювати основне призначення психолого-педагогічного стимулювання: сформувати потребу особистості в професійному та особистісному зростанні, створити атмосферу творчого

індивідуальних здібностей, підвищення культурного та інтелектуального рівня, професійну орієнтацію людини відповідно до додаткових загальноосвітніх програм; професійну додаткову освіту – додаткову освіту, спрямовану на підвищення кваліфікації і професійну перепідготовку, удосконалення навичок осіб, що мають професійну освіту, відповідно до додаткових професійних освітніх програм, кваліфікаційних вимог до професій і посад [6] (Про додаткову освіту).

Додаткова освіта дорослих здійснюється на добровільній основі, що дозволяє задовольнити потреби людини в придбанні нових знань, розвитку індивідуальних здібностей, самовизначенні при сприянні досвідчених викладачів, за винятком випадків, коли професійна додаткова освіта дорослих є їхнім трудовим обов'язком. Існує декілька способів одержання додаткової освіти: за допомогою системи освіти (державної чи приватної); внутрівиробниче навчання; навчання за власною ініціативою [6] (Про додаткову освіту).

Навчальні заклади додаткової освіти осіб незалежно від віку можуть бути наступних видів: інститути післядипломної освіти; народні університети; навчальні центри; будинки знань; курси (навчальні курси, курси технічного навчання, спортивно-технічні курси); школи (курси), навчання в яких здійснюється за різними галузями знань, видами мистецтв, народних промислів; школи (навчальні школи, школи технічного навчання, спортивно-технічні школи) та ін.

Багаторічний досвід роботи автора в обласному інституті післядипломної педагогічної освіти дозволяє зробити припущення про те, саме післядипломній освіті належить пріоритетна функція у спрямуванні фахівців не тільки на професійний, а й на особистісний саморозвиток «упродовж життя». Адже професійний розвиток невіддільний від особистісного: в основі і того, й іншого лежить принцип саморозвитку, що зумовлює здатність особистості трансформувати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Особистісний розвиток передбачає стратегію звільнення внутрішніх ресурсів, які включають у себе здатність розв'язувати ціннісно-моральні проблеми й у разі потреби протистояти середовищу, активно на нього впливати, відстоювати свою незалежність від зовнішнього тиску та можливість творчого вияву. Усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного та професійного зростання заохочує людину до постійного експериментування, яке розуміють як творчість, можливість вибору, пошук [1] (О. Васильєва).

Щоправда, особистісне зростання, як мета післядипломної освіти має бути органічно підкріплена спеціальними додатковими освітніми програмами, особистісно-зорієнтованими цілями самоосвітньої діяльності людини. Інтеграція цілей суб'єктів педагогічного процесу в систему післядипломної освіти, на нашу думку, утворить нову якість професійно-особистісного зростання дорослих людей.

Психолого-педагогічне стимулювання особистісного зростання дорослих засобами освіти неможливе без цілеспрямованого використання об'єктивно властивих суспільству матеріальних та ідеальних, зовнішніх і внутрішніх стимулювальних засобів, які відповідають їх індивідуальному розвитку,

З метою забезпечення належної якості перекладацьких послуг, опираючись на вітчизняний та міжнародний досвід, Асоціація перекладачів України запровадила стандарти „Кваліфікація та сертифікація перекладачів. Загальні вимоги” (СТТУ АПУ 001-2000) та „Послуги з письмового та усного перекладу. Загальні вимоги та правила надання послуг” (СТТУ АПУ 002-2000) [1].

Незважаючи на низку вище зазначених наукових досліджень, питання акредитації та сертифікації кваліфікацій магістрів перекладу у рамках створення єдиного освітнього середовища в світових масштабах не було предметом окремих наукових досліджень і потребує ґрунтовного аналізу та системного вивчення.

Формулювання цілей статті. Метою статті є характеристика основних видів акредитації, сертифікації та організації співпраці для забезпечення якості підготовки магістрів перекладу у США і Європі в контексті інтеграції до єдиного освітнього середовища.

Основними завданнями дослідження є:

- характеристика видів акредитації та сертифікації магістрів перекладу у США;
- порівняльна характеристика процесу сертифікації перекладачів у США та Україні;
- визначення основних напрямків співпраці щодо моніторингу якості підготовки фахівців у галузі перекладу у країнах Європи в контексті інтеграції в єдине освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу дослідження. Акредитація – це процес перевірки відповідності навчальних закладів або навчальних програм офіційно запровадженим стандартам якості навчання, пов'язаних з ним послуг та управління навчальним процесом [2].

У США розрізняють два основних види акредитації у галузі вищої освіти: акредитація освітніх закладів (institutional accreditation) та акредитація навчальних програм (programmatic accreditation). Установи, що здійснюють акредитацію, є офіційно визнаними асоціаціями фахівців у відповідних галузях освіти, які розробляють належні стандарти якості та правила проведення процесу акредитування. На відміну від країн Європи, федеральний уряд США не має повноважень щодо контролювання процесу акредитування, проте його роль може зводитись до затвердження національних акредитаційних установ (агенцій, асоціацій, рад, комісій та ін.).

Розрізняють акредитаційні установи, визнані на урядовому рівні (national accrediting agencies) та установи, визнані уповноваженими владними структурами окремих штатів (regional accrediting agencies). Більше ніж 60 акредитаційних комісій є членами Асоціації спеціалізованих та професійних акредитаційних агенцій (ASPA). Це дозволяє їм тісніше співпрацювати, обмінюватися отриманим досвідом, розробляти єдині критерії оцінювання якості освіти та вимоги до навчальних закладів, що підлягають процесу акредитації.

Майже всі акредитаційні агенції, які проводять акредитацію навчальних закладів та програм, мають предметну спеціалізацію, що забезпечує

відповідність таких програм вимогам державного ліцензування.

Національно визнаною акредитаційною установою у галузі гуманітарних наук є Американська академія гуманітарної освіти (American Academy for Liberal Education) [2].

Хочимо зауважити, що у США не існує визнаної на державному рівні організації, яка б здійснювала акредитацію програм професійної підготовки фахівців у галузі перекладу. Однак, у цій країні успішно функціонує процес сертифікації перекладачів, у тому числі і випускників вищих навчальних закладів, які вже отримали ступінь бакалавра або магістра перекладу.

Сертифікація - визначення рівня професійної компетенції перекладача відповідним незалежним органом. Сертифікат є об'єктивним свідченням наявності необхідних вмінь та навичок перекладу, своєрідною гарантією якості перекладацьких послуг на ринку праці [2].

Характерною рисою сертифікації магістрів перекладу у США є специфікація сфери їх професійної компетентності: письмовий або усний (послідовний чи синхронний) переклад, обов'язково зазначаються комбінація мов та напрямків перекладу (наприклад, з англійської мови іспанською тощо). Сертифікат вважається недійсним без вище зазначеної інформації та реквізитів сертифікаційного органу.

У США існують доволі ефективні державні програми сертифікації усних та письмових перекладачів. Асоціація перекладачів Америки (American Translators Association), надалі АПА, є провідною організацією, що проводить сертифікацію фахівців з письмового перекладу. Сертифікація усних перекладачів, основним чином, обмежується сферою судочинства та двома робочими мовами – англійською та іспанською. Національна асоціація судових перекладачів (National Association of Judiciary Interpreters and Translators), розробила програму сертифікації, що дає змогу визначити рівень компетенції у сферах письмового та усного перекладу. Офіційна сертифікація медичних перекладачів здійснюється у штаті Вашингтон, відповідні програми перебувають у стадії розробки й у інших штатах.

Важливим кроком на шляху до створення єдиного освітнього середовища є залучення до таких програм фахівців з інших країн світу, які отримують можливість визнання їхніх кваліфікацій за кордоном.

АПА має тридцятирічний досвід роботи у галузі сертифікації. Їй належить розробка програми, яка надає можливість кожному перекладачу засвідчити свою відповідність професійним стандартам. У разі успішного складання передбаченого програмою письмового іспиту, перекладач отримує сертифікат АПА, в якому чітко фіксуються мови та напрямки перекладу.

Сертифікат АПА є свідченням професійної компетентності перекладача у разі здійснення ним перекладу відповідно до зазначеного мовного спрямування. На сьогодні існує можливість отримати сертифікат на здійснення перекладів:

1) англійською мовою з арабської, хорватської, датської, голландської, французької, німецької, угорської, італійської, японської, польської, португальської, російської та іспанської мов;

2) з англійської мови китайською, хорватською, голландською,

здійснювати найважливішу людську функцію – спілкування.

4. Відсутність підготовки до функції батьківства, яка передбачає не тільки здатність найкращим чином допомагати власній дитині розвивати і реалізовувати свій особистісний потенціал, а й одержувати за допомогою дитини максимальну кількість позитивних емоцій і стимулів для самовдосконалення.

5. Обмежена можливість опановувати навчальні програми в індивідуальному темпі (відповідно до власних інтересів, уподобань, здібностей тощо).

Хоча згідно Конституції України кожний громадянин має право на освіту, його навчання є обмеженим, тому що на фоні достатньо розвиненої мережі закладів формально існуючої освіти, недостатньо розвиненими залишаються сектори неформальної і позаформальної освіти. Ці різновиди освіти не прив'язані до місця і часу, можуть бути самокерованими або спонтанними, проте, їх вплив на формування особистості є значним.

Сучасна парадигма освіти потребує гармонійного поєднання всіх трьох видів навчання – формального, неформального, позаформального. Жоден навчальний заклад не може забезпечити фахівця таким об'ємом знань, якого вистачило б на усі випадки життя. В умовах сьогодення надто гостро стоїть проблема перепідготовки і перекваліфікації кадрів. У зв'язку з цим гостро відчувається необхідність нових підходів до організації процесу навчання дорослих людей, виявлення та врахування психологічних особливостей навчання (інших видів діяльності) на етапі зрілості, розробки альтернативних моделей освіти, смисли і цілі яких спрямовані на стимулювання професійного та особистісного зростання, на актуалізацію особистісного потенціалу дорослих людей.

На особливу увагу в цьому сенсі заслуговують не використані ресурси додаткової освіти дорослих, яка повинна забезпечити неперервність їхньої освіти, надання їм можливості одержання додаткової освіти, необхідної для здійснення професійної та іншої діяльності (інтелектуальної, репродуктивно-пізнавальної, дослідницької, оздоровчо-спортивної, мистецько-творчої, відновлювальної, суб'єктно-значимої), для забезпечення адаптації до нових виробничих або соціокультурних умов і для задоволення інтелектуальних та інших потреб особистості.

На відміну від основної освіти, задача якої в минулому і сьогодні – ліквідація «абсолютної» неграмотності, головної соціальної місії додаткової освіти дорослих є попередження «відносної» функціональної неграмотності. Додаткова освіта – це особлива сфера освіти, що здійснюється поза межами основних освітніх програм, що є профілюючими для навчальних закладів і організацій, що здійснюють діяльність в сфері додаткової освіти. Додаткова освіта - цілеспрямований процес виховання і навчання за допомогою реалізації додаткових освітніх програм, надання додаткових освітніх послуг і здійснення освітньо-інформаційної діяльності за межами основних освітніх програм в інтересах людини, суспільства, держави. Додаткова освіта поділяється за характером програм та послуг на: загальну додаткову освіту – додаткову освіту, спрямовану на розвиток особистості, її

державних та приватних навчальних закладів та засобами самоосвіти і керується державними стандартами відповідно до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу [5].

Формальна освіта – структурна освіта, що спрямовується на чітко поставлену мету у формі визнаних свідоцтв і дипломів). Неформальна освіта – будь-яка освітня активність поза формальною системою; може бути самоосвітня діяльність, що спрямована на отримання додаткових, необхідних тому, хто навчається, знань, умінь, компетенцій; результат такого навчання формально не визнається). Позаформальна (спонтанна) освіта – незапрограмоване навчання у повсякденному житті [4].

Основна освіта – організована та контрольована відповідно з інтересами домінуючого соціального інституту. Додаткова освіта – не відображає ці інтереси, протистоїть їм чи виходить за її межі.

Вивчення літератури та практичного досвіду в галузі освіти дорослих дозволило зробити висновок про те, що сучасна система формальної державної освіти дорослих хоча і достатньо розвинена, але не претендує на досконалість, має численні проблеми та протиріччя, якими пояснюється неефективність навчання дорослих:

- зрілість особистості дорослих, які навчаються, їх конкретні цільові установки та авторитарний характер викладання, виключення дорослого з участі у визначенні змістовно-цільового, процесуального та результативного компонентів освітнього процесу;
- наявність певних особистісних особливостей дорослих, сформованість певних стилів пізнавальної діяльності та єдина для всіх програма і технологія навчання без урахування індивідуальних особливостей та інтересів суб'єктів навчального процесу - слухачів курсів;
- різна ступінь сформованості мотивації, її характер та відсутність у змісті навчання компонентів, що підвищують мотивацію і сприяють усвідомленню своїх потреб.

Серед очевидних прогалин сучасної освіти дорослих достатньо назвати:

1. Відсутність чітко визначеної розвиваючої мети щодо особистості дорослої людини. Більш-менш конкретно визначені лише освітні цілі, досягнення яких організовується і їх набуття контролюється і фіксується. Не визначеними залишаються моральні, етичні, психологічні, емоційні, інтелектуальні, естетичні, пізнавальні, комунікативні й інші якості, риси, звички, норми поведінки, життєві принципи й установки, які формуються у кожної людини в процесі її зростання і є необхідними складовими сучасної успішної, ефективної, самодостатньої і, врешті-решт, щасливої людини.

2. Відсутність єдиної методики профорієнтації та профвідбору. Значна частина дорослих людей не знаходить свого життєвого призначення, не здатна зробити правильний вибір професії. Від того, наскільки своєчасно і точно буде зроблено цей вибір, залежить доля, життєвий успіх людини, її здатність реалізувати свій особистісний потенціал на користь собі і суспільству.

3. Відсутність цілеспрямованої підготовки, можливості оволодіти достатніми уміньми та якостями, які б давали можливість людині успішно

фінською, французькою, німецькою, угорською, італійською, японською, польською, португальською, російською, іспанською та українською мовами.

Сертифікат надається лише тим кандидатам, які мають відповідну освіту і досвід роботи, а також успішним складанням іспиту підтверджують свою професійність у сфері перекладу. Ще однією обов'язковою умовою отримання сертифікату є асоційоване членство у АПА (Associate membership), при цьому сертифікат залишається дійсним впродовж усього терміну перебування у статусі члена АПА. Крім того, наявність сертифіката автоматично надає асоційованому члену статус активного члена (Active member) або члена-кореспондента (Corresponding member) - для осіб, що не є громадянами або постійними жителями США. Статус активного члена та члена-кореспондента надає право голосу у справах АПА.

Для отримання права складати сертифікаційний іспит кандидати мають відповідати певним вимогам АПА:

- мати відповідну освіту та досвід роботи у сфері перекладу;
- засвідчити письмово факт ознайомлення з Кодексом професійної поведінки та комерційної практики (Code of Professional Conduct and Business Practices) та взяти на себе зобов'язання дотримуватись його правил;
- перебувати членом АПА щонайменше чотири тижні. Цей термін необхідний для належного розгляду заяви кандидата.

Сертифікаційний іспит є доволі важким випробуванням професійних вмінь та навичок перекладачів. Зазвичай, менше 20% кандидатів успішно його складають та отримують сертифікат АПА. Навіть у разі успішного складання іспиту, процес сертифікації передбачає постійне вдосконалення професійних вмінь та навичок шляхом подальшої освіти. Отримавши сертифікат АПА, необхідно протягом трьох років пройти передбачений АПА курс підготовки [2].

У США не існує єдиного уповноваженого органу, який би регулював процес затвердження зарубіжних наукових ступенів та кваліфікацій. Центр забезпечення якості міжнародної освіти (Center for Quality Assurance in International Education), Міжнародна мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education) та діяльність ЮНЕСКО у сфері контролювання процесу підготовки фахівців у різних країнах світу забезпечують інформаційну базу для всієї світової спільноти. Міжнародні угоди, структура системи освіти та ринок праці зумовили виникнення трьох основних суб'єктів, що беруть на себе відповідальність за визнання на території Сполучених Штатів дипломів, отриманих в інших країнах:

- 1) навчальний заклад, до якого вступає громадянин іншої країни чи громадянин США, що отримав освіту за кордоном;
- 2) роботодавець, запрошуючи на роботу іноземного фахівця;
- 3) регіональний ліцензійний комітет, який має справу з претендентами на державні посади [2].

Вони, у свою чергу, покладаються на послуги рекомендаційних оцінювальних служб (credential evaluation services) – незалежних організацій, що здійснюють порівняльний аналіз зарубіжних та американських кваліфікацій

та роблять висновки щодо відповідності перших системі освіти США, ситуації на ринку праці або запропонованим посадам.

Асоціація перекладачів України пропонує дещо схожу процедуру сертифікації перекладачів, що охоплює професійну підготовку за одним чи кількома видами перекладу (письмовий, послідовний усний, синхронний усний). Кваліфікаційний іспит, що проводиться в екзаменаційних центрах, затверджених і контрольованих незалежним органом сертифікації, або безпосередньо через уповноважений орган, складається з практичного іспиту й Зразки текстів (уривки) для практичного письмового іспиту пропонуються у таких 5 сферах знань: загальна тематика (А), наука/медицина (В), політехнічна (С), бізнес/право (D), художня література (Е). Зразки добираються і схвалюються незалежним органом сертифікації.

Іспит у сфері усних перекладів включає послідовний або синхронний переклад, залежно від виду усного перекладу, за яким спеціалізується кандидат на отримання сертифікату. При цьому також буде враховуватися і сфера знань, у якій кандидат здійснював підготовку [3].

За результатами кваліфікаційних іспитів незалежний орган сертифікації безпосередньо або через свої уповноважені органи, якщо їм надане таке право сертифікації, повідомляє про результати сертифікації і видає сертифікати та (або) відповідні посвідчення.

На відміну від США, де сертифікат залишається дійсним впродовж усього терміну перебування у статусі члена АПА за умов проходження передбаченого АПА курсу підготовки та постійного вдосконалення професійних вмінь та навичок шляхом подальшої освіти, в Україні після закінчення першого терміну дії і через кожних три наступних роки сертифікація може бути продовжена незалежним органом сертифікації безпосередньо або через уповноважений орган, на новий трирічний період за умови, що фахівець надає документ про проходження ним задовільної виробничої діяльності без значної перерви в роботі з виду перекладу, за яким він сертифікований. Після закінчення кожного другого терміну дії (через кожних шість років) сертифікат поновлюється незалежним органом сертифікації безпосередньо або через уповноважений орган на новий 3-річний термін, якщо він успішно складає практичний іспит, організований за спрощеною процедурою [3].

У багатьох країнах Європи (як і в США) акредитаційний процес охоплює акредитацію закладів освіти та навчальних програм, однак він часто здійснюється з боку централізованих державних органів управління якістю освіти. У масштабах усієї Європи моніторинг вищої освіти здійснюють такі провідні організації: Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (the European Association for Quality Assurance in Higher Education), Європейська Комісія (the European Commission), Європейський консорціум з акредитації вищої освіти (the European Consortium for Accreditation in higher education), Європейська асоціація університетів (the European University Association), Спілка студентів Європи (the European Students' Union) та ін.

Метою Європейського консорціуму з акредитації вищої освіти є взаємне затвердження результатів акредитації вищих навчальних закладів та навчальних програм країнами, що входять до нього, а також прийняття

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив вагомість в системі пріоритетних завдань освіти дорослих феномену особистісного зростання, дозволив виявити ймовірні шляхи його психолого-педагогічного стимулювання. Особливо важливими в цьому ракурсі є наукові праці, які становлять основні теоретичні положення дослідження: філософські концепції саморозвитку особистості (В.Афанасьєв, Т.Десятов, В.Кремень, І.Кон, В.Лутай, Г.Філіпчук, С.Франк, Е.Юдін); культурологічний підхід до розвитку особистості як суб'єкта культури (С.Батишев, М.Бахтін, В.Біблер, Є.Бондаревська, Л.Сохань, В.Гриньова, Л.Коган, Л.Круглова). Однак, цілісної системи цілеспрямованого стимулюючого впливу на процес особистісного зростання дорослих ще не склалось. Мало розробленими виявились підходи до основної та додаткової, професійної та соціальної, формальної та неформальної освіти дорослих як психолого-педагогічного ресурсу їх особистісного зростання, покликаного розвивати особистісний потенціал, озброювати знаннями і виробляти навички універсальної дії, які успішно вирішують життєві завдання.

Метою даної статті є аналіз проблемного поля дослідження освіти дорослих, виявлення її можливостей у психолого-педагогічному стимулюванні процесу особистісного зростання дорослих людей.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток технологій, зростання конкуренції та споживчого попиту призводять до необхідності освіти „протягом усього життя” (lifelong learning): „...з раннього дитинства і до глибокої старості – і в різних умовах: формально (в учбових закладах), неформально на робочому місці і неформально в соціальному житті» [3, с. 13].

Основними ідеями концепції освіти „протягом усього життя” є: спадкоємність між окремими етапами, видами (формальна, неформальна, позаформальна) і рівнями освіти людини; інтеграція загальної та спеціалізованої, професійної та соціальної освіти; відкритість, гнучкість системи освіти; різноманітність змісту, засобів і методик, часу і місця навчання; можливість вільного вибору слухачами дисциплін, що вивчаються; рівноправна оцінка та визнання освіти не за способами її отримання, а згідно з фактичним результатом; наявність механізмів стимулювання мотивації особистості до навчання.

На відміну від дошкільної, шкільної та вищої освіти, найбільший брак уваги з боку держави на сьогодні відчуває на собі освіта дорослих людей. Характерними тенденціями історичних змін в освіті дорослих є її змістовне та організаційне відмежування, розширення мережі закладів, призначених виключно для дорослих, розробка різноманітних навчальних програм.

В останні роки виділився особливий напрямок – теорія та практика освіти дорослих, який отримав назву андрагогіка. У проблемному полі дослідження андрагогіки знаходяться ряд основних категорій.

Неперервна освіта – єдина система, що включає загальноосвітню і професійну школу, вищі спеціальні навчальні заклади, курси підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів, економічну освіту, самоосвіту. Післядипломна освіта – удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу особистості, яка реалізується у діяльності спеціалізованих

УДК 159.923.5+159.922.6+378.046.4

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЗАСОБАМИ ОСВІТИ

*Панченко Світлана Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент, докторант
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова, м. Київ*

Постановка проблеми. Реформаційні процеси, які сьогодні відбуваються у суспільстві, з особливою гостротою висувають вимоги до людини як до соціально зрілої, повноцінної особистості, визнають вирішальною роль суб'єкта, який здатний здійснювати соціальні зміни і змінюватись сам. Для просування сходінками професійної кар'єри, для активної участі в житті країни та соціуму людині вкрай недостатньо отримати лише професійну освіту та дбати про розвиток професійної майстерності. Людина стане активною рушійною силою суспільного прогресу лише при умові глибокого пізнання об'єктивних законів розвитку природи та суспільства, набуття глибинних знань, умінь і можливостей їх використання на благо прогресу. Очевидними є виклики щодо продовження особистісної активності дорослої людини, безперервного особистісного зростання та високого рівня адаптації до мінливих умов життя.

Активізувати процес особистісного зростання дорослих людей, стимулювати якісні зміни особистісного потенціалу, які успішно вирішують життєві задачі та відкривають багату життєву перспективу – першочергові завдання як економічних так і соціальних реформ. Ці завдання не можуть бути вирішені без підвищення якості неперервної освіти, розширення рамок традиційної системи освіти дорослих, надання їй більшої відкритості, доступності та гнучкості, розкриття особистості в процесі навчання з врахуванням її вікових, психологічних та соціальних характеристик. Тому гостро відчувається необхідність нових підходів до організації процесу навчання дорослих людей, розробки альтернативних моделей додаткової освіти дорослих, покликані розкривати їх внутрішні ресурси, стимулювати самоперетворюючу діяльність. Актуальність дослідження, таким чином, визначається необхідністю розробки оптимальних моделей організації освіти дорослих, розрахованих на неоднорідний в професійному відношенні контингент слухачів, де слухач виступає замовником освітніх послуг, а умови співпраці визначаються на паритетних засадах обома сторонами.

Аналіз досліджень і публікацій. У теорії та практиці національної освіти накопичено певний досвід, який може стати концептуальною основою розбудови та модернізації освіти „протягом усього життя”: напрацювання з питань безперервності освіти працівників різних спеціальностей (Л.Анциферова, О.Аббасова, І.Дяченко, О.Вербицький, В.Кучинський, В.Турченко, З.Дудар, І.Ревенчук, О.Першук, О.Першук); післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації педагогів (В.Бондар, О.Мороз, В.Луговий, С.Крисюк, В.Олійник, Н.Протасова, В.Пуцов, М.Романенко, В.Семиченко, Т.Сорочан, В.Онушкін, М.Красовицький, В.Маслов, Т.Шамова та ін.).

спільних рішень щодо забезпечення якості освіти. Члени Консорціуму співпрацюють у напрямку міжнародного визнання освітньо-кваліфікаційних рівнів та створення умов для мобільності студентів у Європейських навчальних закладах. Консорціум налагодив зв'язки з Мережею агенцій із забезпечення якості вищої освіти у Центральній та Східній Європі (Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education) [4].

9 грудня 2009 р. у Брюсселі відбулася засновницька зустріч академічної мережі “Європейський магістр перекладу”, націленої на створення європейської магістерської програми з перекладу. У зустрічі взяли участь 34 перекладацькі програми магістерського рівня підготовки, що вже існують у провідних європейських університетах (Віденський університет (Австрія), Лейпцизький університет (Німеччина), Паризький університет, Університет ім. Шарля де Голля (Франція), Дублінський університет, Болонський університет (Італія), Люблінський університет (Словенія), Вестмінстерський університет, Манчестерський університет (Велика Британія) та інші) [5]. Спільна європейська магістерська програма допоможе їм максимально використовувати можливості академічної мобільності та багатомовної освіти. Програма сприятиме підвищенню якості освіти у сфері перекладу у країнах ЄС, забезпечить можливості обміну досвідом викладання перекладацьких дисциплін на рівні вищих навчальних закладів Європи.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, варто зазначити, що процес інтеграції до єдиного освітнього середовища неможливий без розробки ефективних програм акредитації, сертифікації та контролю якості підготовки фахівців, які б функціонували не тільки на Європейському, а й на світовому рівні. Сертифікація перекладачів, що здійснюється Асоціацією перекладачів Америки, вже надає можливість визнання на території США кваліфікацій зарубіжних фахівців у різних галузях перекладу. Співпраця країн Європи щодо функціонування програми “Європейський магістр перекладу” є важливим етапом у формуванні спільного освітнього середовища. Варто наголосити, що залучення до цієї програми провідних вітчизняних вузів стало б значним кроком до визнання кваліфікацій магістрів перекладу за межами України та поліпшення якості освіти у цій сфері.

Резюме. У статті розглядаються основні види акредитації, сертифікації та організації співпраці з метою забезпечення якості підготовки магістрів перекладу у США, країнах Європи та Україні зокрема в контексті інтеграції до єдиного освітнього середовища. **Ключові слова:** акредитація, сертифікація, кваліфікація, магістр перекладу, акредитаційна організація, сертифікат, професійна підготовка.

Резюме. В статье рассматриваются основные виды аккредитации, сертификации и организации сотрудничества с целью обеспечения качества подготовки магистров перевода в США, странах Европы и Украине, в том числе в контексте интеграции в общую учебную среду. **Ключевые слова:** аккредитация, сертификация, квалификация, магистр перевода, аккредитационная организация, сертификат, профессиональная подготовка.

Summary. The article deals with the main ways of accreditation, certification and organization of cooperation to provide quality of Master's in translation training

programs in the USA, Europe, and Ukraine in the context of the integration to the worldwide educational environment. **Keywords:** accreditation, certification, qualification, Master's degree in translation, accrediting organization, certificate, professional training.

Література

1. Тівіков П.М. Проблема якості перекладацьких послуг: веління часу чи данина моді? / П.М. Тівіков // Вісник асоціації перекладачів України. – 2000. – №5-6.
2. American Translators Association [Офіційний сайт] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.atanet.org>.
3. Асоціація перекладачів України [Офіційний сайт] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uta.org.ua>.
4. European Consortium for Accreditation [Офіційний сайт] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eacaconsortium.net>.
5. European Commission [Офіційний сайт] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm.

Подана до редакції 20.04.2010

УДК 371.15

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Матукова Ганні Іллівна, кандидат пед. наук

Криворізький економічний інститут КНЕУ ім. В.Гетьмана

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство зазнало значних змін, які торкнулися різних сфер нашого життя, воно стає більш демократичним й інтегрується в світовий освітній простір.

Студенти, майбутні фахівці прагнуть до самореалізації, поєднуючи своє особисте «Я» з тими процесами, що відбуваються в економіці й освіті. Зміна орієнтирів суспільних відносин, формування нових завдань, що висуває система освіти, призводить до зміни цілей, пріоритетів і змісту сучасної професійної школи, призначеної готувати спеціалістів високої кваліфікації. Сьогодні, в сучасному суспільстві, немає жодної сфери життя, жодної професії, де б людина не могла почувати себе незалежною від сфери економіки, майбутній спеціаліст повинен відповідати стану суспільних і виробничих потреб, мати високий рівень компетентності в певній галузі знань.

Спеціаліст сьогодні повинен володіти здібностями: знаходити й приймати рішення в нестандартних ситуаціях, вчасно проектувати антикризові заходи, самостійно й творчо мислити в умовах коливання ринку, аналізувати, прогнозувати результати прийнятих рішень, а також проектувати управлінську й підприємницьку діяльність під впливом багатьох виробничих й соціальних факторів, а також чинника самореалізації.

Процеси трансформації, глобалізації і інтеграції, підвищення ролі інформації і знань у суспільстві, вимагають нового рівня підготовки майбутніх управлінців з вищою освітою. Відповідно законам України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ

педагогічної рефлексії на заняттях у ВНЗ педагогічного спрямування. **Ключові слова:** професійна підготовка; педагогічна рефлексія; дидактичні умови; поетапна педагогічна рефлексія; заняття у ВНЗ; технології інтерактивного навчання; рефлексивні вправи.

Резюме. В статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел і емпіричного досвіду визначено сутність поняття «поетапна педагогічна рефлексія» як складової загальнопедагогічної рефлексії; описано значення рефлексивної діяльності в підготовці майбутніх учителів. Охарактеризовано поетапну педагогічну рефлексію як рефлексію окремого вправлення на занятті і як рефлексію заняття в цілому. Виділено дидактичні умови ефективності організації і проведення поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ВНЗ педагогічного напрямку. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка; дидактические условия; поэтапная педагогическая рефлексия; занятия в ВУЗ; технологии интерактивного обучения; рефлексивные упражнения.

Summary. On the basis of the psychological-pedagogical scientific sources analysis and empirical experience, the essence of the concept «stage-by-stage pedagogical reflection» as a making part of the pedagogical reflection is defined in the article; value of reflective activity in preparation of future teachers is described. Stage-by-stage pedagogical reflection is characterized as the reflection of a separate exercise on the lesson and as the reflection of the lesson as a whole. Didactic conditions of the organization efficiency and carrying out of the stage-by-stage pedagogical reflection on the lesson in high school of pedagogical direction are allocated. **Keywords:** vocational training; didactic conditions; stage-by-stage pedagogical reflection; lessons in high school; technologies of interactive training; reflective exercises.

Література

1. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.
2. Осадченко І.І. Сутність різновидової педагогічної рефлексії // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 4 (57). – С. 375–385.
3. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.
4. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом: Збірник тренінгових занять. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
6. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под. ред. Т. С. Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

Подано до редакції 05.04.2010

коло, пропонуючи бажаним повернутися до того, хто знаходиться праворуч і висловити побажання особисто йому та покласти руку на плече, продовжуючи роботу колом. Наголосити, що побажання, висловлені в колі – побажання для всіх, тому треба закінчити вправу висловленням сподівання про те, що все сказане в колі, здійсниться.

13. «Зворотній квиток» – заповнення анонімних карток, на одному боці яких студенти пишуть найважливіше з того, чого вони навчилися за це заняття, а на другому боці – питання, на яке вони хотіли б знайти відповідь.

Як бачимо, існує досить широкий спектр прийомів проведення підсумкової частини заняття як способу формування вміння здійснювати поетапну педагогічну рефлексію, що дає змогу викладачеві урізноманітнити методику проведення заняття у ВНЗ.

Висновки. Таким чином, поетапна педагогічна рефлексія на занятті з використанням технологій інтерактивного навчання представлена у вигляді особливої підсумкової частини окремого етапу заняття (інтерактивної вправи) та заняття в цілому. Дидактичними умовами ефективності організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії на занятті у ВНЗ є:

- здійснення викладачем поточної, майже миттєвої диференціації після студентського поетапного рефлексування, розподіляючи подальші завдання для студентів у залежності від результатів навчання певного етапу заняття;
- чітке формулювання рефлексивних запитань особистісного характеру для студента, передбачаючи неоднозначну відповідь, стимулюючи до осмислення засвоєного;
- усвідомлення викладачем конкретної мети поетапної педагогічної рефлексії (отримати зворотний зв'язок, аналіз причин, що обумовлюють результати навчання); визначення адаптованої до певної аудиторії студентів методики проведення поетапної рефлексії (зупинка дорефлексійної діяльності → відновлення послідовності виконаних дій → визначення ефективності діяльності → формулювання результатів навчання → перевірка сформульованих гіпотез у наступній діяльності); вибір оптимальних рефлексивних прийомів; дотримання певних організаційних вимог тощо. Лише формування у студентів умінь та навичок здійснення поетапної педагогічної рефлексії становить передумови до формування умінь та навичок ситуаційної та загальнодіяльнісної рефлексії, перетворюючи методику навчання на технологію завдяки постійному зв'язку із попереднім етапом навчального фрагменту заняття. Проте у наукових джерелах не виокремлені дидактичні умови формування умінь здійснювати педагогічну рефлексію як складника алгоритму пошуку виходу із педагогічної ситуації та розв'язання педагогічної задачі – ситуаційної педагогічної рефлексії.

Резюме. У статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел та емпіричного досвіду з'ясовано сутність поняття «поетапна педагогічна рефлексія» як складника загальнопедагогічної рефлексії; встановлено значущість рефлексивної діяльності у підготовці майбутніх учителів. Охарактеризовано поетапну педагогічну рефлексію як рефлексію окремої вправи на занятті та як рефлексію заняття в цілому. Виокремлено дидактичні умови ефективності організації та проведення поетапної

столітті», розпочато реформування галузі відповідно до «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті». Ці зміни стосуються нових освітніх стандартів і їх модернізації, перегляду навчальних програм, підручників, форм і методів навчання.

Сьогодні спостерігається стала залежність між професійними досягненнями економістів і якістю їх підготовки, готовності фахівців до проблем розвитку ринку, що здебільшого визначається не обсягом засвоєння ними змісту знань, а рівнем розвитку мислення, умінням самостійно навчатися й перенавчатися протягом усього життя.

Професійна підготовка спеціалістів різних галузей, у будь-якій країні, вважається найважливішим завданням держави і набуває сьогодні своєї гостроти залежно від того, наскільки сформовано у спеціалістів вміння діяти в межах держави і суспільства в цілому. Це довгий і тривалий процес, його основи мають формуватися вже з перших курсів навчання у вищих навчальних закладах, програмах вищого навчального закладу, що сформовані на основі міждисциплінарного принципу підготовки спеціалістів. І тому у системі підготовки та формування майбутніх економістів вже нині слід впроваджувати нові підходи й форми навчання.

За останні роки провідною проблемою педагогіки стає процес самореалізації майбутніх фахівців, що розглядається як результат усвідомленого, доцільного розкриття своїх можливостей й творчих здібностей. Формування професіоналізму при усвідомленні людиною своїх потенційних можливостей, реальне визначення життєвої мети й поступове досягнення накреслених перспектив характеризує сьогодні процес самореалізації майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вагомий внесок у визначення найбільш цінних професійних напрямів підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі освіти внесли: В. Андрущенко, А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Ничкало, О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Лігоцький, Л. Хомич, О. Мороз, А. Нісімчук, В. Пікельна, І. Прокопенко, О. Падалка, О. Сухомлинська, В. Сидоренко, В. Слюсаренко, С. Сисоєва, Г. Терещук, М. Шкіль, О. Шпак, М. Ярмаченко, Я. Цехмістер та інші.

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали: С. Архангельський, М. Євтух, В. Козаков та інші. Проблемами управління освітою займалися науковці: О. Дейнеко, М. Згуровський, І. Зязюн, Н. Ничкало, А. Капська, А. Павленко, В. Паламарчук, В. Скотний, Ю. Тихомиров та інші.

Проблемам управління освітніми закладами присвятили праці дослідники: Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Луговий, В. Кричевський, М. Поташнік та інші. Психолого-педагогічні аспекти навчально-пізнавальної діяльності розробляють: О. Беседін, В. Годін, П. Друкер, В. Нагаєв, О. Романовський та інші.

Проблемами розвитку професійної компетентності у системі професійної підготовки педагогів та освіти А. Алексюк, Н. Бібік, А. Бойко, Л. Карпова, А. Маркова, О. Мороз, В. Максимова, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко,

Т. Шамова, Р. Шакуров та інші.

Теорією управління педагогічними системами, дидактичними засадами організації навчально-виховного процесу у середній та вищій школі займаються дослідники Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кузьміна, І. Лернер, О. Мороз, І. Підласий, проблемам самостійної навчальної діяльності учнів і студентів присвячено й обґрунтовано праці Н. Бібік, В. Бондаря, В. Бурая, Л. Вяткіна, М. Гарунова, Є. Голанта, Н. Дайрі, Б. Єсіпова, А. Кірсанова, І. Лернера, В. Лозової, В. Ляудіс, О. Молібога, М. Нікандрова, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, П. Підкасистого, Н. Половнікової, Т. Шамової, Г. Щукіної й багатьох інших учених.

Проблемам підготовки майбутніх фахівців у контексті психолого-педагогічної освіти присвятили праці дослідники Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, Л. Кондрашова, С. Подмазін, В. Рибалка.

Незважаючи на посилену увагу вчених до проблем організації економічної освіти, підготовки майбутніх підприємців, деякі важливі аспекти готовності майбутніх економістів залишаються недостатньо або зовсім не дослідженими. До них можна віднести: формування у майбутніх економістів системного теоретико-методичного і науково-технологічного багажу знань, професійних компетентностей, що не мали систематизованого характеру, де розглядалися лише окремі питання.

Відносно малу увагу було приділено моделюванню освітніх програм в умовах стрімкого розвитку ринку, комбінуванню програм.

Сьогодні система освіти, що пов'язана з ринковою конкуренцією, повинна формувати «новий доскіпливий погляд» на ринок праці, знань з економіки, успішно конкурувати в умовах швидкозмінних технологій, виховувати особистість з позицією «домінування», не втрачаючи при цьому загальних культурно-ціннісних якостей, формувати бажання самореалізації майбутніх фахівців.

Метою даної статті є розгляд зазначених аспектів самореалізації студентів як чинник становлення компетентності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Проблема самореалізації розглядається з різних боків, «як процес, в якому передбачається усвідомлення людини того, чим вона володіє і чого хоче досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, що буде визнано іншими» [1, с. 29].

А.Ковальова зазначає, що «самореалізація - це процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності - цілі, напрями та способи активності, адекватні індивідуальним здібностям, та здатність через цілепокладання самостійно й самобутньо реалізувати своє призначення...» [7, с.6].

Процес самореалізації включає не лише розкриття можливостей і здібностей суб'єктом, але й усвідомлення, оцінку особистісних ресурсів, визначення особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив, активність, спрямовану на самоутвердження - це процес і результат спрямованості на перспективу.

У Тлумачному словнику термін «самореалізація» визначено таким чином:

- предметної продукції діяльності (ідеї, пропозиції, відповіді на запитання тощо);

- способів, які використовувались чи створювались у ході діяльності;
- гіпотези щодо майбутньої роботи.

5. Перевірка сформульованих гіпотез у наступній діяльності [4, с. 113].

Серед прийомів проведення підсумкової частини заняття як способу формування умінь здійснювати поетапну педагогічну рефлексію найчастіше рекомендують [1, с. 34–36; 3, с. 130–134] застосовувати:

1. Рефлексивну бесіду (з використанням раніше згадуваних запитань).

2. «Листи самооцінювання». Студентам пропонується заповнити листи самооцінювання. Кількох студентів можна попросити прочитати свою оцінку та прокоментувати її, запитати, чого б вони хотіли навчитися надалі.

3. «Незакінчене речення» (усне і письмове), наприклад: «Для мене сьогодні важливим було...», «Сьогодні я навчився...», «Мені хотілося надалі навчитися...», «Після цього заняття я зможу...», «З цього заняття я йду з...».

4. Есе з чітким викладенням власної позиції або твір-п'ятихвилинку, у якому слід дати відповідь на основне питання заняття (аргументи «за» та «проти»; висловлення свого ставлення до проблеми).

5. Бліц-дискусію – коротку дискусію, що відбиває тему заняття: «Спробуйте знайти в своєму житті приклади. ... Які думки, почуття це у вас викликало? Які викликає зараз?».

6. «Одним словом»: на великому аркуші паперу викладач просить студентів відзначити одним словом те, що найбільше сподобалося їм на занятті: зміст, методи, атмосферу, власну діяльність, результати тощо. Бажано кожен вибір прокоментувати.

7. «Потяг». На аркуші паперу студенти зображують потяг, де кожен вагон – це один розділ, а віконця на вагонах – теми розділу, що по чергово вписуються на кожному занятті. Студенти фіксують на картках головні думки, ідеї, що сподобалося чи не сподобалося на занятті і прикріплюються картки у відповідне віконце вагону.

8. Анкету-газету. Пропонується відобразити своє ставлення, дати оцінку заняття, у вигляді дружніх карикатур, малюнків, поезій, невеличких текстів, побажань, пропозицій, зауважень, запитань тощо на великому аркуші паперу.

9. «Журнал», «Щоденник» – особисті записи-враження від заняття та окремих його елементів чи структурних компонентів.

10. «Наплічник»: намалювавши на аркуші паперу великий наплічник, попросити студентів назвати ті речі, які вони бажать покласти в цей наплічник, враховуючи те, що все в ньому – надбання (знання, уміння, навички) кожного. Починати опитування з того, хто виявить бажання сказати про це. Рухатись колом, не пропускаючи нікого з присутніх.

11. Перевірку очікуваних результатів. Якщо на початку заняття були зафіксовані його очікувані результати, то тепер потрібно їх перевірити. Наприклад, за умови використання на початку заняття малюнка вітрильника, треба домалювати на ньому хвилі й попросити студентів назвати слово-підсумок, що допоможе вітрильнику рухатися вперед.

12. «Віночок побажань». Попросити усіх студентів підвестися й утворити

- порівняння реальних результатів з очікуваними; оцінку власного навчання, його результатів;
- аналіз подій, явищ;
- формулювання висновків; виявлення особистого ставлення до матеріалу та процесу навчання;
- закріплення або корекцію засвоєного; апробування нових ідей;
- визначення нових тем для обміркування; формулювання додаткових запитань;
- встановлення зв'язків між відомим та невідомим;
- обмін думками;
- складення плану подальших дій [3, с. 109; 4, с. 112].

У навчальному посібнику «Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання» автори подають опис рефлексивної частини заняття як важливого блоку навчального семінару будь-якого типу. Рефлексивна частина має містити анкетування, відповіді на запитання, записані в «Банку питань», підбиття підсумків та зіставлення їх з оголошеними очікуваними результатами, планування подальших дій під час наступних занять [1, с. 33].

Рефлексивним етапом проведеного семінару, як і вправою «Знайомство», автори посібника радять не нехтувати та пропонують декілька варіантів її проведення. Обирати варіанти необхідно відповідно до навчального та психологічного настрою групи студентів, що працює [там само, с. 33].

Наступною дидактичною умовою ефективності проведення поетапної педагогічної рефлексії є чітке усвідомлення викладачем її мети, визначення доречної, адаптованої до певної аудиторії студентів методики проведення, вибір оптимальних рефлексивних прийомів, дотримання певних організаційних вимог тощо. Так, метою рефлексивної частини заняття є надання студентам можливості оцінити зміст і діяльність на занятті, а викладачам – отримати зворотний зв'язок, який фіксує найважливіші для студентів моменти заняття, витрачаючи при цьому від 5 до 10 хвилин [3, с. 129]. На рефлексивному етапі здійснюється аналіз причин, що обумовлюють фактичні результати навчання [5, с. 66]. Водночас, рефлексія не повинна бути лише вербальною: можна використати малюнки, схеми, графіки, моделі тощо [4, с. 113]. Поточна (поетапна) рефлексія може здійснюватися в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, письмовій та усній формі [1, с. 35–36].

Методика проведення рефлексії на занятті містить такі етапи:

1. Зупинка дорефлексивної діяльності – будь-якої попередньої діяльності (якщо виникли труднощі – після рефлексії її розв'язання може бути продовжене).
2. Відновлення (пригадування) послідовності виконаних дій: усно або письмово відтворюється все, що зроблено, навіть дріб'язкове.
3. Визначення ефективності, продуктивності та відповідності навчальної діяльності поставленим завданням згідно із параметрами, запропонованими викладачем.
4. Виявлення і формулювання результатів навчання:

«Самореалізація-реалізація свого творчого людського потенціалу»[3, с.1101].

Отже, поняття «самореалізація» набуває сьогодні особливого значення для особистісного і професійного розвитку людини й потребує подальшого дослідження.

Досліджуючи проблему самореалізації в контексті професійної підготовки В.Демиденко доводить, що "самореалізація - це свідоме за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті". У становленні і розвитку самореалізації виділяє такі етапи:

- 1) усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів, виповнення себе - усвідомлення свого «Я»;
 - 2) визначення життєвої мети та програми дій її досягнення;
 - 3) побудова моделі діяльності;
 - 4) діяльність та її самооцінка;
 - 5) порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності й свого статусу;
 - 6) формування висновків про перспективи свого «Я»;
 - 7) внесення в нього за потреби певних коректив. Таким чином, шлях до самореалізації лежить через спостереження, пізнання й самопізнання і їхній розвиток є обов'язковою умовою становлення й розвитку цієї важливої властивості особистості" [5, с.33].
- Значна кількість дослідників вважає, що самореалізація - головна потреба людини, що пояснює її прагнення до розвитку. Етапи самореалізації визначаються, як самоактуалізація, самовираження, саморегуляція, самомоніторинг, самопрояв, самовияв, саморозкриття.
- Стає зрозумілим, що самоактуалізація, самовираження, саморегуляція, самомоніторинг, самопрояв, саморозкриття, самопрезентація, самоствердження, самооцінка, самовизначення є етапами самореалізації особистості.

А.Маслоу, самоактуалізацію визначає як потребу в самовдосконаленні, шлях важкий і пов'язаний з переживанням страху невідомості й відповідальності, але повноцінного, внутрішньо насиченого життя.

Дослідники розглядають самоактуалізацію як силу, що змушує людину розвиватися від навичок руху до вищих рівнів творчості.

На думку К.Роджерса, потрібні сприятливі соціально-історичні умови, які б забезпечували реальну свободу в розвитку людської особистості.

Передовсім слід відзначити, що на процес самореалізації, певним чином, впливає мотивація професійної діяльності, оскільки мотивація є підґрунтям дій людини. До мотивації професійної діяльності слід віднести: грошовий заробіток, прагнення до просування в кар'єрі, уникнути критики з боку керівника або колег, уникнути покарань, неприємностей, потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших.

Самореалізацію як процес, можна розглядати як усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріпленої у визнанні цих досягнень іншими.

Досліджуючи питання самореалізації дослідники констатують, як

самореалізацію й це процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності - цілі, напрями та способи активності, адекватні індивідуальним здібностям.

О. Киричук розглядає самореалізацію як процес об'єктивації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатність створювати нові можливості для власного розвитку в процесі взаємодії з навколишнім світом.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що поняття «самореалізація» набуває сьогодні першочергового значення для особистісного і професійного розвитку людини, це поняття багатогранне, тому й потребує глибокого дослідження й вирішення низки питань. Самореалізація, як інтегратор професійних і особистих здібностей людини, що забезпечує можливість виховання професійних вимог на високому рівні.

Сьогодні у психолого-педагогічній літературі відсутнє стале поняття «самореалізація особистості», хоча ця проблема досліджується багатьма вченими. Методологічний аналіз проблеми самореалізації майбутніх фахівців дав змогу визначити, що самореалізація майбутнього фахівця складне поняття, яке вченими розглядається як процес, потреба, форма, ціль, результат, а також як здатність через цілепокладання самостійно й самобутньо реалізувати своє призначення, результат спрямованості особистості на перспективу, реалізація свого творчого людського потенціалу, втілення людиною своїх творчих можливостей у життя

Важливим аспектом самореалізації майбутнього економіста, на нашу думку є підприємницька компетентність, адже основними критеріями оцінки професійної діяльності майбутнього економіста є освіченість, як умова самореалізації майбутнього підприємця.

До системи дефініцій, що характеризують проблему професійної підготовки майбутніх фахівців можна віднести наступні: компетентність, готовність, інформаційна культура, педагогічна технологія, самостійна навчальна діяльність, технологія активного навчання.

Компетентність, це одиниця виміру освіченості людини, оскільки уміння і навички людини є недостатнім виміром рівня якості освіти. Це володіння знаннями й уміннями, що дозволяють визначити професійно якісні судження, оцінки думки.

Розглядаючи питання професійної освіти Е. Шорт поняття компетентності трактує з чотирьох боків:

- поєднання вмінь, навичок, поведінки та дій в межах певної професійної діяльності;
- поєднання знань умінь, навичок в певній діяльності без критеріїв оцінювання;
- поєднання тих самих елементів але з використанням стандартів;
- поєднання здібностей та особистих якостей певної людини.

У багатьох дослідженнях науковців компетентність розглядається не як комплекс умінь і навичок, а як досвід людини, зокрема В. А. Болотов, В. В. Сериков, зазначають компетентність, як синтез когнітивного предметно практичного і особистого досвіду. Вони зауважують, що компетентність може існувати в різних формах «як ступінь умілості, а також спосіб особистісної

с. 53; 6, с. 35].

Проте, від початку застосування рефлексивних вправ на заняттях для активізації учасників варто ввести правило трьох «не можна»:

1. Не можна говорити, що все вже сказано.
2. Не можна відмовлятися висловлювати свою думку групі.
3. Не можна приховувати за висловлюванням свій поганий настрій або неприязнь до чогось (когось). Необхідно налаштовувати студентів на те, що почуття, які вони переживають, можуть бути подібними, але не ідентичними, тому словесно виявлятися вони можуть також по-різному [6, с. 35].

Отже, ефективність кожного наступного етапу заняття і, як наслідок, заняття в цілому, прямопропорційно залежить від якості організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії кожного етапу заняття, кожної інтерактивної вправи, дотримання викладачем чітких дидактичних вимог, адже поетапна педагогічна рефлексія під кінець заняття становить суму усіх попередньо здійснених рефлексивних вправ.

Щодо особливостей організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії під кінець заняття, то маємо з цього приводу достатньо методичних рекомендацій (Л. Вавілова, Т. Паніна, А. Панченко, Л. Пирожено, О. Пометун, Т. Ремех, М. Скрипник та ін.). Однак, ці рекомендації, переважно, стосуються уроків у загальноосвітніх закладах, а не занять зі студентами. Враховуючи, що структура заняття у ВНЗ не тотожна структурі уроку у ЗОШ, треба адаптовувати методику проведення поетапної педагогічної рефлексії під кінець заняття саме до умов вищої школи, аналізуючи їх спільні та відмінні ознаки.

Спільними ознаками поетапної рефлексії як на уроках, так і на заняттях є, на наш погляд, визначені науковцями стадії рефлексії:

- «1. Установлення фактів (що відбулося?).
2. Аналіз причин (чому це відбулося?).
3. Планування дій (що нам робити далі?)» [4, с. 113].

Досвід включення до структури занять у вищій школі рефлексивного етапу показує, що традиційний підсумок заняття можна перетворити на етап формування у студентів рефлексивних умінь та навичок шляхом переформулювання (перефразування) звичних кожному викладачеві запитань. Наприклад, традиційне запитання «Що вивчали на занятті?» спонукає студентів до однозначної відповіді щодо назви теми заняття: більше одного студента не відповідь на це запитання з причини мінімальності інформації. Натомість, рефлексивне запитання повинно носити для студента, відповідно до своєї сутності, особистісний характер, передбачаючи неоднозначну відповідь, стимулюючи до осмислення засвоєного, встановлення зв'язку між відомим та невідомим (Про що дізналися на занятті вперше? Що вас сьогодні здивувало? Що ви сьогодні запам'ятали? Що змінило вашу думку? Що вам було виконувати найлегше, а що – найважче і чому? тощо). Однією із основних дидактичних умов уведення рефлексивної частини заняття у ВНЗ є, передусім, усвідомлення викладачем навчально-психологічної значущості цього етапу, розуміння того, що дидактичними функціями рефлексивного етапу заняття в цілому визначають:

- прояснення змісту опрацьованого; інтерпретацію нових понять, ідей;

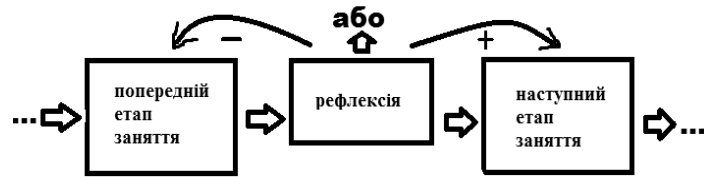


Рис. 1 Структура заняття із застосуванням поетапної педагогічної рефлексії кожного етапу заняття

Це – узагальнена структура заняття із застосуванням поетапної педагогічної рефлексії. Така схема доречніша для суб'єкта навчання «студент», адже він за таких умов формулює мету свого навчання, «передбачає її досягнення і наступну рефлексію – усвідомлення способів досягнення поставленої мети. У цьому випадку рефлексія не лише підсумок, а й старт для нової освітньої діяльності і її нової мети» [4, с. 113].

Для суб'єкта навчання «викладач», вважаємо, така схема матиме складніший вигляд. У момент організації та проведення поетапної рефлексії для студентів викладач має реалізувати головну дидактичну умову такого навчання – застосувати свою, викладацьку, поетапну педагогічну рефлексію, тобто здійснити поточну, майже миттєву диференціацію, розподіляючи подальші завдання для студентів у залежності від переважання у них відсоткового співвідношення результатів цього етапу заняття («–» або «+»): для «+» – завдання наступного етапу заняття, для «–» – повернення до попереднього етапу заняття з повторним виконанням або зміною інструктажу чи завдання. Зазначене значно ускладнює роботу викладача, проте, звісно, дає якість навчального результату.

Організовувати поетапну педагогічну рефлексію після завершення кожної інтерактивної вправи радять шляхом використання таких запитань:

- Чи легко працювати в групі? Хто відчував себе некомфортно і чому?
- З якою метою ми робили цю вправу? Навіщо ми це робили?
- Які думки вона у вас викликала? Як ви почувалися під час вправи? Які почуття вона у вас викликала?
- Чого ви особисто навчилися? Чого б хотіли навчитися в подальшому?
- Чи завжди правий той, хто бере на себе керівну роль в групі?
- До якого результату приводить позиція тих, хто надає перевагу відмовчужанню? Що відчуває людина, якій не дають висловитись?
- Що допомагає і що заважає загальній роботі?
- Якою повинна бути допомога викладача?
- Який новий досвід ви набули в груповій роботі? Як можна покращити роботу в групі?
- Який висновок можна зробити після цієї вправи?
- Де ви можете використовувати цей досвід у своєму житті? [1, с. 35; 3,

самореалізації, певного підсумку саморозвитку індивіда або прояву його здібностей» [2, с. 8-14].

Досліджуючи професійну компетентність, А. Маркова її розуміє як поєднання здатності та готовності індивіда до професійної діяльності.

На наш погляд професійна компетентність, це не тільки базові знання і вміння, а також здатність спеціаліста орієнтуватися в професійних чи життєвих ситуаціях використовуючи знання та практичні навички отримані в період навчання, набір практичних й теоретичних знань отриманих в період самостійної роботи над собою, це готовність вирішувати завдання будь якого характеру й прагнути позитивного результату.

Е. Ф. Зеєр, О. Н. Шахматова вважають професійну компетентність одною із складових професіоналізму і визначають її складові: професійна потрібність, професійна придатність, професійна задоволеність, професійний успіх [6, с.58].

Вивчаючи питання професійної компетентності дослідники вважають, що професійна компетентність це система знань умінь і навичок професійно значимих якостей особистості, що надають можливість індивіду виконувати професійні обов'язки.

В енциклопедії професійної освіти професійна компетентність визначається, як професійно значимі якості, що дозволяють індивіду найбільш ефективно реалізувати себе в певних видах трудової діяльності, а також відповідати суспільно необхідному розподілу праці і ринковим механізмам стимулювання.

За поглядами Н. В. Баловсяк, професійна компетентність це «найвищий рівень професійної майстерності - знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини норм поведінки, внутрішніх мотивів, що надають людині можливості досягти високих результатів у певній професійній діяльності, компетентність являє собою здатність особистості виконувати професійну діяльність на найвищому рівні майстерності [1, с. 34].

Як зазначає Т. Б. Поясок, професійна компетентність це здібність діяти на основі отриманих знань, це загальна готовність встановити зв'язок між знаннями і певною ситуацією сформулювати процедуру вирішення проблеми окремої галузі.

Значну увагу компетентісному підходу в сучасній освіті приділяють як науковці Н.Б. Бібік, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, Л.І.Парашенко, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, С.Є Шишов та ін.

Компетентність розглядається також як базова характеристика індивіда, глибока його й стійка частина, за якою можна передбачити поведінку людини як в життєвих ситуаціях так і в професійних.

Компетентність розглядається як потенціал в спеціальній галузі вузькопрофесійній діяльності.

В рамках дослідження формування рівня підприємницької компетентності, нами встановлено статистично значущий взаємозв'язок між ставленням молодих підприємців до ризику та інновацій і рівнем їх освіти. Так, підприємці без вищої освіти в цілому негативно ставляться до ризику (5,4 % надають перевагу роботі, коли ризик повністю відсутній, 32 % не люблять ризикувати). Не менш важливим є те, що майбутні фахівці, що являються

підприємцями й навчаються у вищих навчальних закладах прагнуть працювати в ситуаціях підвищеного ризику (найбільший відсоток експериментальної групи надали відповіді: «ризик не боюся, навіть люблю ризикувати», «хотілося б постійно оновлювати підприємницьку діяльність», «не вистачає вчасно необхідної інформації, щодо уникнення ризиків», «я вважаю себе самореалізованим спеціалістом», «здатний співпрацювати з іншими підприємцями, отримую задоволення від сумісної підприємницької діяльності», «вважаю себе компетентним підприємцем, подолав кризовий стан фірми, завдяки знанням отриманим в період тренінгів».).

Тому можна зробити висновок, що в цілому вища освіта сприяє формуванню професійних компетентностей й вмінню самореалізації майбутніх фахівців.

Спеціалісти зі стажем підприємницької діяльності до 3 років, приходячи у підприємницьку діяльність керуються особистісними мотивами матеріальної незалежності, самореалізації та суспільного визнання.

Висновки. Досліджуючи поняття «самореалізація» й «компетентність» можна визначити, що до елементів знань, які характеризують компетентну людину можна віднести:

- різноманітність знань в галузях господарства;
- артикульованість - елементи знання чітко визначені і взаємопов'язані;
- гнучкість – зміст окремих елементів знання, що можуть швидко змінюватися під впливом зовнішніх факторів,
- швидкість реагування - оперативність в прийнятті різнопланових рішень, використання знань в різноманітних ситуаціях їх моделювання, прогнозування розвитку певних ситуацій;
- категоріальний елемент - загальні принципи поведінки, принципи партнерства, загальні соціальні й моральні принципи та ін.

Спираючись на дослідження вчених можна визначити, що компетентність - це уміння, що дозволяють підкреслити професійно якісні судження, досвід людини, синтез когнітивного предметно практичного і особистого, готовність індивіда до професійної діяльності, здатність спеціаліста працювати з іншими в команді, орієнтуватися в професійних чи життєвих ситуаціях при цьому не втрачаючи моральних принципів.

Професійну компетентність, також можна визначити однією із складових професіоналізму із компонентами: професійної потреби, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху.

Тому на нашу думку, компетентність, - це система знань умінь і навичок професійно значимих якостей особистості, що надають можливість індивіду творчо виконувати професійні обов'язки, орієнтуватися в ситуаціях на ринку, це найвищий рівень професійної майстерності, способів діяльності людини норм поведінки. Готовність встановити зв'язок між знаннями і певною ситуацією сформулювати процедуру вирішення проблеми

Отже, повна життєва самореалізація особистості можлива в тому випадку, коли людина свідомо і глибоко вірить в свої принципи, життєві позиції, індивідуальне призначення, усвідомлює свої здібності, здатна до взаємодії з іншими людьми, володіє уміннями, знаннями навичками в певній галузі,

Виклад основного матеріалу. Насамперед, зазначимо, що загалом під педагогічною рефлексією розуміємо аналіз кожного елементу педагогічної діяльності з подальшим виокремленням правил дій для уникнення аналогічних недоліків з моделюванням оптимальних шляхів педагогічного самостановлення.

Поетапну педагогічну рефлексію розглядаємо, спираючись на рекомендації науковців, як рефлексію окремої вправи на занятті та як рефлексію заняття в цілому:

1. «Рефлексія може бути груповою і проводиться з приводу заняття в цілому, окремого етапу або епізоду, з приводу діяльності мікрогрупи або ж індивідуальної (аналіз своєї поведінки, своїх надбань тощо)» [6, с.34].

2. Рефлексію треба проводити після найважливіших інтерактивних вправ, після заняття, після закінчення певного етапу навчання [1, с. 35].

Таку рефлексію О. Пометун, Л. Пироженко розглядають як обов'язковий і найважливіший елемент інтерактивного навчання [4, с. 95], адже кожна вправа закінчується обговоренням, у якому треба відрефлексувати почуття, що виникли у студентів під час вправи, та дії, які вони виконували.

Таким чином, поетапна педагогічна рефлексія як елемент загальнодіяльнісної педагогічної рефлексії на занятті з використанням технологій інтерактивного навчання представлена як особлива підсумкова частина окремого фрагменту (етапу) заняття (інтерактивної вправи) та заняття в цілому.

Спершу визначимо особливості поетапної рефлексії як окремого етапу заняття та дидактичні умови її організації й проведення.

Аналіз наукових джерел (Л. Вавілова, Т. Паніна, А. Панченко, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, М. Скрипник та ін.) дозволив нам зробити висновок про те, що саме формування рефлексивних умінь – самоаналізу кожного етапу заняття – перетворюють методику навчання на технологію. По-перше, тому, що, з психологічної точки зору, структурними компонентами навчального пізнання є усвідомлення навчального матеріалу, застосування знань та умінь. Відповідно, на рефлексивному етапі заняття викладач створює умови усвідомлення студентами навчальних завдань, організовуючи сприйняття, усвідомлення і застосування засвоєного [3, с. 72]. Адже мета рефлексії: «... згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності, її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо» [4, с. 113]. На противагу цьому, традиційне навчання не потребує переосмислення суб'єктами цього процесу і у ньому немає місця рефлексійним видам діяльності: застосовується закріплення та узагальнення отриманих знань, яке майже не передбачає наступного коригування педагогом змісту навчання [там само, с. 112].

По-друге, це спосіб постійного зв'язку із попереднім етапом навчального фрагменту заняття та повернення до нього за умови отримання негативної відповіді щодо самоаналізу виконаного фрагменту роботи («-») або руху до наступного етапу заняття за умови успішного виконання попереднього («+»).

Схематично поетапну педагогічну рефлексію на занятті як засіб технологізації навчання можна зобразити так:

Language Learning [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.zzyx.ucse.edu/cntr/cntr.htm>

6. The National Council for the Accreditation of Teacher Education [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ncate.org>

7. The National Teacher Examination [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem>

Подано до редакції 12.04.2010

УДК 378: 37.02

СУТНІСТЬ ТА ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ПОЕТАПНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ У ВНЗ

*Осадченко Інна Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри виховних технологій
та педагогічної творчості,
докторант Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини*

Постановка проблеми. Потребуючи вчителя, здатного і готового до самовдосконалення предмету своєї діяльності, тобто до особистісної рефлексії, функціонування сучасних загальноосвітніх закладів спонукає педагогів вищої школи переорієнтовувати у вказаному напрямі професійну підготовку спеціалістів. Для здійснення такої підготовки необхідно, на наш погляд, у навчальному процесі ВНЗ, по-перше, орієнтуватися на формування загальнодіяльнісної педагогічної рефлексії як аналізу у цілому своєї професійної діяльності. По-друге, надавати пріоритетність аналізу діяльності у контексті пошуку виходу із конкретної педагогічної ситуації, формуючи уміння ситуаційної рефлексії. По-третє, вибудовувати заняття з акцентуванням на системному аналізі як окремому його фрагменті, так і занятті в цілому, формуючи у студентів уміння здійснювати поетапну педагогічну рефлексію.

Аналіз досліджень і публікацій. Рефлексивну діяльність з психологічної точки зору проаналізовано у працях І. Аносова, Л. Дунець, Т. Щербан та ін. Автори акцентують увагу на значущості рефлексії спілкування як беззаперечно суб'єктному процесі. Рефлексію як окремий, обов'язковий етап застосування сучасних активних методів навчання розглядали Л. Вавілова, Т. Паніна, А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех, а як складника педагогічної етики вчителя, його професійної компетентності – Л. Карпова, В. Метаєва, Т. Мішаткіна. В одній із статей ми виокремили та охарактеризували загальнодіяльнісну та ситуаційну педагогічні рефлексії [2]. Проте у наукових джерелах не визначено дидактичних умов формування у студентів уміння здійснювати поетапну педагогічну рефлексію – рефлексивну діяльність майбутнього вчителя як системний аналіз окремого фрагменту заняття і заняття в цілому.

Мета статті – з'ясувати сутність поетапної педагогічної рефлексії як ознаки технологічності процесу навчання у ВНЗ та визначити дидактичні умови її організації, проведення на занятті.

здатна до ефективних вольових зусиль, необхідних для повноцінної життєвої самореалізації протягом всього життя.

Резюме. У статті подається психолого-педагогічне обґрунтування понять «самореалізація», «компетентність» визначено сутність й структуру вищезазначених дефініцій. Стверджується, що складовою самореалізації майбутнього економіста є професійна компетентність. Складовими професійної компетентності визначено готовність, інформаційну культуру, педагогічну технологію, самостійність діяльності. Також професійну компетентність, визначено однією із складових професіоналізму з компонентами: професійної потреби, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху. **Ключові слова:** самореалізація, становлення особистості компетентність, професійна компетентність компетентісний підхід.

Резюме. В статье подается психолого-педагогическое обоснование понятий "самореализация", "компетентность", определена сущность и структура вышеупомянутых дефиниций. Утверждается, что составляющей самореализации будущего экономиста является профессиональная компетентность. Составляющими профессиональной компетентности определены готовность, информационная культура, педагогическая технология, самостоятельность деятельности. Также профессиональную компетентность, обусловлено одной из составляющих профессионализма с компонентами: профессиональной потребности, профессиональной пригодности, профессиональной удовлетворенности, профессионального успеха. **Ключевые слова:** самореализация, становление личности компетентность, профессиональная компетентность компетентісний підхід.

Summary. In article the psychological and pedagogical substantiation of concepts "self-realization", "competence" moves, the essence and structure of aforementioned definitions is defined. Affirms, that making self-realization of the future economist professional competence is. Components of professional competence define readiness, information culture, pedagogical technology, independence of activity. Also professional competence, it is caused by one of components of professionalism with components: professional requirement, professional suitability, professional satisfaction, professional success. **Keywords:** self-realization, formation of the person competence, professional competence, the competence approach.

Література

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис... кандидата пед. наук спец :13.00.04 /Баловсяк Надія Василівна. - К.,2006.-330с.
2. Болтов В. А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе/ В. А. Болтов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - №10. - С.8-14.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. - К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. - 1440 с.
5. Демиденко В. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. Демиденко // Педагогіка і психологія. - 2004.-№2. - С.32-37.
6. Зеєр Е. Ф. Человековедческая компетентность менеджера.

Управленческая антропология / Е. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. - М.: Народное образование, 1999. - 356с.

7. Ковальова А.В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис... на здобуття наук ступеня канд. пед. наук спец.: 13.00.07 «теорія та методика виховання» / А. В. Ковальова. - Луганськ, 2005. – 20 с.

Подано до редакції 20.04.2010

УДК 378.12:371.14: 37.013

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ВИЩОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАВЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Медвідь Людмила Андріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»*

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена інноваційними освітніми викликами, які пов'язані з процесами глобалізації та інтеграції, що вимагають від вітчизняного педагога бути готовим запропонувати новому поколінню, насамперед студентам-індиго та студентам-кристалам, високоефективне навчання. А воно передбачає опановування відповідних освітніх технологій, які у роботі викладача ХХІ століття будуть визначати успіх на 80%, індивідуальна майстерність – тільки на 20 %. Технологія в особистісному виконанні педагога стає головним продуктом на ринку педагогічних послуг [5, с.13]. Для того, щоб бути конкурентоспроможним викладач повинен докорінно змінити існуючі підходи до навчання і продемонструвати переваги інноваційної діяльності, зокрема у вищому економічному закладі.

Аналіз досліджень і публікацій. Виходячи з реалій сьогодення розвиток вищої економічної освіти розглядається у загальному контексті європейської інтеграції і потребує пошуку нових підходів до інноваційної діяльності педагога. Над цією проблемою плідно працюють філософи, педагоги, філологи, психологи, які виокремили соціальні та філософські аспекти інноваційної діяльності (І.В. Бестужев-Лада, Ю. Вооглайд, Л.Я. Косалс, М.І. Лапін, І. Перлак, А.І. Прігожин, А. Райс), обґрунтували теоретичні засади педагогічної інноватики (К. Ангеловські, І. М. Дичківська, В.І. Загвязинський, Ю.О. Карпова, В.П. Кваша, А.А. Пінський, І.П. Підласий, С.Д. Поляков, М.М. Поташнік, Б.В. Сазонов, В.О. Сластьонін, О.Г. Хомерікі, Є.М. Шиянов, Г.П. Щедровицький, Н.Р. Юсуфбекова та ін.), дослідили різні аспекти підготовки до інноваційної діяльності у процесі професійної освіти вітчизняні (М.В. Артющина, В.Й. Бочелюк, Н.В. Василенко, Л.М. Ващенко, І.В. Гавриш, Л.І. Даниленко, Т.М. Демиденко, Н.І. Клокар, О.Г. Козлова, О.В. Попова, О.П. Соснюк, Л.М. Шевченко та ін.) та російські (О.Ф. Балакірев, В.Н. Гуров, М.М. Маліванов, Ю.Г. Максимов, Г.М. Овчиннікова, М.Є. Піскарьова, Є. П. Печерська, О.М. Пономарьова, Л.Т. Чернова, А.В. Шлома та ін.) науковці. Водночас окремо не висвітлювались питання інноваційної діяльності педагога

Висновки. Таким чином, проаналізовані нами матеріали, що відображають погляди на особистість учителя в сучасному американському суспільстві, дали можливість зробити висновок, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції і, відповідно, змінюються вимоги до його професійно-педагогічної компетентності. У подальших дослідженнях можлива розробка нової моделі підготовки вчителя, якого потребує сучасна школа, а саме: кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного, компетентного, який вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, здатного до критичного мислення та рефлексії, який бачить альтернативні шляхи вирішення педагогічних завдань і вміє переборювати стереотипи.

Резюме. В сучасних умовах виникає необхідність переосмислення вимог до підготовки вчителя. Одне із пріоритетних завдань є підготовка нового покоління вчителів. Суспільство вимагає від вчителів підвищення їх загальної культури та професійної кваліфікації. У статті висвітлені сучасні вимоги американського суспільства до професійної підготовки вчителів старшої школи в США, дано характеристику терміну “ефективний вчитель”. **Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, багатокультурна освіта, учні з різним культурно-етнічним походженням, ефективний вчитель.

Резюме. В современных условиях возникает необходимость переосмысления требований к подготовке учителя. Одним из приоритетных заданий является подготовка нового поколения учителей. Общество требует от учителей повышения их общей культуры и профессиональной квалификации. В статье отображены современные требования американского общества к профессиональной подготовке учителей старшей школы в США, дана характеристика термину “эффективный учитель”. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, поликультурное образование, ученики с разным культурно-этническим происхождением, эффективный учитель.

Summary. Nowadays there is a necessity of reconsideration the requirements to teacher training. One of the priority tasks is preparation of a new generation of teachers. The society demands from teachers improving their general culture and professional qualifications. The article is shown the modern requirements of the American Society to high school teacher training in the U.S. and the characteristic of the term "effective teacher" is given. **Keywords:** professional teacher training, multicultural education, diverse students, effective teacher.

Література

1. Council for Exceptional Children [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.cec.sped.org/index.html>
2. Crowl T.K. Educational Psychology Windows on Teaching / Crowl T.K., Kaminsky S., Podell D.M. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
3. Goals 2000: Educate America Act. – Washington, D.C., 1994 – 231p.
4. The American Association of Colleges for Teacher Education [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.aacte.org>
5. The National Center for Research on Cultural Diversity and Second

другої мови (The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning) визначив компетентності і знання, необхідні вчителям для роботи в класах, де навчаються учні з різним культурно-етнічним походженням.

1. Стратегії навчання і оцінювання. Вчитель повинен знати як: підтримати вивчення другої мови через контекст свого уроку; залучити учнів до сумісного навчання; використовувати технології для покращення вивчення мови і розуміння концепції; належним чином оцінювати учнів.

2. Розвиток мови. Вчитель повинен добре володіти мовою, щоб інтегрувати усний розвиток мови з вивченням письма, читанням і слуханням.

3. Розробка і розвиток навчальної програми. Вчитель повинен бути ознайомлений з широким діапазоном матеріалів і літератури з різноманітних культур і хронологічних періодів історії, щоб збагатити програму; знати методи інтеграції культури учнів у практику навчальної програми.

4. Встановлення позитивного клімату в класі. Вчитель повинен знати, як розвивати повагу і толерантне ставлення до всіх учнів, незалежно від їх походження; запобігати нетерпимості і упередженням; розвивати інтерес учнів до вивчення різних культур, мов і поглядів на життя.

5. Участь батьків. Вчитель повинен володіти методами ефективного спілкування з батьками з різним походженням і залучати їх до співпраці [5].

Рада по роботі з винятковими дітьми (Council for Exceptional Children) у свою чергу, зауважує, що вчителі відповідають за кожну дитину в класі. На їхню думку, обов'язковими умовами роботи в класі, де навчаються учні з різним культурно-етнічним походженням, з різними розумовими і фізичними можливостями є:

1) знання вчителями різних навчальних стратегій і як використовувати їх ефективно (сюди входять вміння адаптувати матеріал і цілі навчання до потреб дитини);

2) вміння працювати, як одна команда, з батьками та іншими вчителями і спеціалістами;

3) гнучкість та висока толерантність до неоднозначності [1].

Для характеристики вчителя-професіонала в сучасній американській педагогіці використовується спеціальний термін "ефективний учитель", тобто такий, який домагається високої якості роботи завдяки своїм позитивним особистим якостям і професійній майстерності.

Американський Національний Комітет з професійних учительських стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) розробив вимоги для отримання національного вчительського сертифікату, визначивши п'ять базових стандартів для "ефективних вчителів":

1) учитель повинен брати на себе відповідальність за учнів та їх навчання;

2) учитель повинен знати свій предмет та вміти його викладати;

3) учитель повинен бути менеджером навчання та наставником для своїх учнів;

4) учитель повинен удосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду;

5) учитель повинен бути членом освітньої громади [2, с.14].

у вищому економічному навчальному закладі.

Метою даної статті є визначення провідних напрямів інноваційної діяльності викладача у вищому економічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній психолого-педагогічній науці наприкінці ХХ ст. почали активно розроблятися інновації в освіті. Вони тісно пов'язані з рухом педагогів-новаторів, який був започаткований у середині 80-х років ХХ ст. за радянської доби. Серед перших педагогів-новаторів був і вітчизняний вчитель В.Ф. Шаталов.

Але першим ввів поняття "інновація" у науку австрійський вчений Й. Шумпетер у 30-ті роки ХХ століття. Він розвів поняття винахід (відкриття нового технічного знання) та інновація (практичне застосування нового знання на виробництві). Вчений під інновацією розумів «зміну з метою запровадження і використання нових видів споживчих товарів, нових виробничих і транспортних засобів, ринків і форм організації у промисловості» [6, с. 455]. Саме в цей час з'являється ціла галузь наукового знання – інноватика, яка займається вивченням закономірностей виникнення й перебігу інноваційних процесів у різних галузях практичної діяльності.

У 50-х роках уже в освіті починається системне вивчення інновацій у США та Західній Європі. У 1990-х роках вітчизняні науковці (В.І. Загвязинський, Н.Р. Юсуфбекова, С.Д. Поляков) роблять перші спроби розробити єдиний категоріальний апарат нового наукового напрямку – педагогічна інноватика. «Педагогічна інноватика – це вчення ... про створення педагогічних новацій, їх оцінювання й освоєння педагогічним товариством і, нарешті, використання і застосування їх на практиці» [7, с.10].

Нині серед сучасних науковців немає єдності у тлумаченні категорій «інновація» та «інноваційна діяльність». Зробимо короткий огляд ключових аспектів тлумачення цих понять. Інновація – це конверсія нового знання в соціальне та економічне благо (Льєж, Бельгія, Міжнародна конференція «Інноваційні процеси в освіті», 25-28 квітня 2004 р.); запровадження нововведень (М.М. Маліванов, В.П. Кваша); механізм відтворення інновацій й розвитку (Г.П. Щедровицький); результат діяльності (Ю.О. Карпова, І.Б. Котова, І.П. Підласий Є. М. Шиянов), інноваційної (М.В. Артюшина), творчої (Ю.О. Карпова); комплексний цілеспрямований процес запровадження нового (В.О. Сласньонін); процес інноваційної діяльності (О. В. Винославська, Г. В. Ложкін).

«Інноваційна діяльність – це особливий вид діяльності викладача, спрямований на створення, сприймання, оцінювання, засвоєння, використання педагогічних новацій. Новація є засобом (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – процесом інноваційної діяльності.» (1, с.48). Інноваційна діяльність розглядається ще сучасними науковцями як: один з видів продуктивної творчої діяльності (В.О. Сласньонін, Л.С. Подимова), компонент професійної діяльності (С.П. Печерська), характер діяльності (М.М. Маліванов), «сукупність практичних дій з оновлення продукції (послуг), організації інноваційного навчання, інноваційних наукових досліджень, виробництва, включаючи обґрунтування, створення (розробку) і впровадження інновацій (нових продуктів, технологій, послуг)» (Положення про інноваційну

діяльність у Ставропольському державному університеті, 2007) та ін.

В економіці інноваційна діяльність розглядається як процес створення нових продуктів, технологій, запровадження нових послуг на ринку тощо. Існують різні точки зору, чим повинен завершуватись інноваційний процес – запровадженням нового чи подальшим його розвитком.

Враховуючи зазначене та спираючись на результати нашого дослідження, яке проводилось з 1998 по 2010 рік у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана [далі КНЕУ] на фінансово-економічному, економіки та управління, економіки аграрно-промислового комплексу, обліково-економічному факультетах, провідними напрямками інноваційної діяльності педагога можна вважати: дослідницький та практичний.

Розглянемо більш детально кожен із напрямів. Провідним напрямом інноваційної діяльності викладача вважаємо дослідницький, який пов'язаний з вивченням психолого-педагогічних особливостей студентів нового покоління. До студентів нового покоління, на наш погляд, необхідно віднести студентів-індіго та студентів-кристалів. Студент нового покоління – це молода людина, яка має якісно нову структуру ДНК, володіє екстрасенсорними здібностями і впливає на взаємостосунки між людьми з позиції руйнівника чи миротворця.

Студенти-індіго є носіями нової свідомості. Їх ще називають руйнівниками системи співіснування людства. Вони приходять на Землю з конкретним набором програм на клітинному рівні, які необхідні для реформування існуючих парадигм розвитку освіти, економіки, управління державою [3, с. 179, 199].

Перші відомості про появу незвичайних дітей з'явилися у науковому світі у 1985 році, коли лікарі медичного коледжу Каліфорнійського університету вирішили дослідити ДНК деяких своїх хворих. У них було задіяно 24 кодони. Відомо, що ДНК людини складається з 64 кодонів, з яких задіяно лише 20). Це посилює їх імунну систему у 3 000 разів і вони змогли позбавитись від СНІДУ.

Деякі вчені вважають, що початок змін у організмі людини можна віднести до 1972 року, коли на Землю зійшли сильні енергетичні потоки, що були пов'язані зі змінами куту нахилу вісі Землі. Саме в цей час розпочались мутаційні процеси на рівні ДНК.

Першим дослідником дітей-індіго вважають психолога з Сан Дієго Ненсі Енн, яка ще у 70-і роки побачила у незвичайних дітей ауру темно-синього кольору (індіго). З цим пов'язана назва діти-індіго. Відомо, що у звичайної людини аура включає всі кольори веселки.

За даними американських вчених на 1999 рік в Америці таких дітей стало народжуватись до 90%. У Китаї у дослідженні з вивчення надприродних здібностей особистості брало участь 100 тис. дітей. Ґрунтовні дослідження з даного питання проводяться також у Болгарії, Мексиці, Росії та інших країнах. [4, с. 69-70].

Нині за результатами нашого дослідження, у КНЕУ на бакалаврському рівні навчаються звичайні студенти (40-60%), студенти-індіго (20-40%) та кристали (5-15%), на магістерському рівні – близько 1% і лише слухачі-індіго,

- 1) знання предмету, який вчитель буде викладати;
- 2) знання в галузі педагогіки;
- 3) майстерність;
- 4) вміння самовдосконалюватись;
- 5) знання та розуміння багатокультурності [6].

Здійснення професійної діяльності у школі вимагає від вчителя відповідного сертифікату. Для отримання сертифікату, після закінчення педагогічного навчального закладу, майбутні вчителі обов'язково повинні скласти іспит (National Teacher Examination), який включає в себе такі компоненти:

1. Оцінювання (знання різних видів оцінювання, що можуть використовуватись при визначенні рівня знань учнів).
2. Спілкування (знання методів ефективного спілкування з учнями, батьками, вчителями).
3. Неперервне самовдосконалення (знання стратегій неперервного професійного зростання).
4. Критичне мислення (знання стратегій, методів і технологій, котрі розвинути і розширяти навички критичного і творчого мислення).
5. Використання різних моделей навчання (знання культурних, лінгвістичних та навчальних стилів).
6. Етика (знання принципів професійної поведінки).
7. Розвиток людини і навчання.
8. Знання свого предмету.
9. Вивчення навколишнього середовища.
10. Планування.
11. Роль вчителя у суспільстві
12. Технології.
13. Історія освіти [7].

При вивченні проблеми професійної підготовки вчителя та його особистісних характеристик американські науковці виходять з того, що вчитель повинен бути готовим не тільки до ефективної передачі знань, але й (і це головне) сприяти розвитку дитини, допомогти учневі розкрити свій інтелектуальний потенціал.

Гострою залишається проблема, пов'язана з різним расовим та етнічним складом учнів. Глибоке розуміння вчителем ідей багатокультурної освіти у США, його психологічна готовність і професійна здатність працювати у складному різноманітному соціально-культурному середовищі є важливою передумовою оновлення американської шкільної освіти.

В США існує велика потреба в учителях для роботи з учнями з різним культурно-етнічним походженням (diverse students). Ідея багатокультурної освіти закріпила нові суспільні цінності. Всі учасники педагогічного процесу мають бути толерантними до всіх, хто відрізняється від них за етнічними чи расовими ознаками. Ці ідеї сприяли подальшому утвердженню принципів гуманістичної освіти, найбільш популярного і найсучаснішого за своїм змістом напрямку в педагогіці США.

Національний центр досліджень з культурної різноманітності та вивчення

цінностях та рекомендаціях. Тому одним із пріоритетних завдань, які стоять перед нашим суспільством, є підготовка нового покоління вчителів, підвищення їх загальної культури, професійної кваліфікації відповідно до їхньої ролі у суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Вирішення важливих питань професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах розбудови національної системи освіти неможливе без вивчення досвіду розвинутих країн, зокрема США, які мають значні теоретичні розробки і практичний досвід у розв'язанні проблем сучасної освіти. Окремі аспекти дидактичних особливостей педагогічної освіти США, змісту навчальних програм підготовки вчителів були предметом вивчення як українських (Ю.В. Кищенко, Т.С. Кошманова, М.П.Лещенко, І.В.Пентіна, Р.М. Роман, Т.Г. Чувакова), так і російських науковців (Ю.С. Алфьоров, В.Б. Гаргай, З.А. Малькова, Л.Н. Талалова). Однак ґрунтовного вивчення вимог до професійної підготовки вчителя старшої школи в США проведено не було.

Метою даної статті є виявлення сучасних вимог американського суспільства до професійної підготовки вчителів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. На початок нового століття в Америці визначились головні тенденції розвитку педагогічної освіти: орієнтація на вищу освіту як головна умова оволодіння професією вчителя; ускладнення і посилення психолого – педагогічної підготовки; різноманіття спеціалізованих напрямів у програмах навчання; вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; одночасна підготовка в різних навчальних закладах.

Аналіз американських джерел свідчить про те, що в Сполучених Штатах проблемі підготовки кваліфікованих вчителів завжди приділялась особлива увага. У "Законі про цілі освіти – 2000 р." [3] одним із стратегічних напрямів розвитку освіти визначено радикальне підвищення професіоналізму вчителів. У Доповіді Національної комісії "Навчання для майбутньої Америки" було зазначено, що важливим завданням освітньої реформи є забезпечення всіх учнів "компетентними, турботливими, кваліфікованими вчителями" [4]. У Доповіді наголошується, що лише вчитель з високим рівнем професійної підготовки та особистісного розвитку здатний навчати і виховувати учнів так, щоб в майбутньому вони стали професіоналами, яких потребує плюралістичне, високотехнологічне суспільство.

Суспільство чекає від учителя не тільки надання міцних знань своїм учням, а й вимагає від нього виконання різних функцій: вивчення індивідуальних особливостей й умов життя учнів, піклування про їхнє здоров'я, підтримка зв'язку з батьками й громадськістю. Такий стан речей вимагає від учителя постійного поповнення знань загальнокультурного і професійного характеру, усвідомлення важливості своїх дій і високої за них відповідальності.

Національна Рада Акредитації педагогічної освіти США (The National Council for the Accreditation of Teacher Education) визначила такі основні компетентності, якими майбутній вчитель повинен оволодіти в процесі професійної підготовки, а саме:

що цілком зрозуміло, бо першим з них вже 25 років.

Якщо для звичайних студентів напрацьовані протягом тисячоліть ефективні форм організації та методів навчання, то для молоді нового покоління їх треба напрацьовувати, експериментувати. І тому викладач повинен оволодіти новими знаннями про незвичайних студентів.

Що треба знати сучасним педагогам про студентів-індіго [3,4].

1. Вони на 100% являються носіями нової енергетики. У них такий заряд енергетичної оболонки, який був притаманний небагатьом екстрасенсам ще 10 років тому. Вони чітко можуть сформулювати своє призначення (місію).

2. Студенти-індіго мають набір надзвичайних психологічних якостей, які не спостерігалися раніш вченими. Вони мають багатомірне бачення, можуть зчитувати думки інших людей, володіють умінням гіпнотизувати оточуючих, дуже гостро відчують почуття співрозмовника до себе. У них дуже добре розвинена інтуїція і досить високий рівень інтелектуального розвитку. Вони нікому не бажають зла. Це природжені дослідники, винахідники, художники. Мають дар цілителства, хоча, як правило, про це навіть не здогадуються.

3. Студенти-індіго не мають авторитетів. Вони відверто висловлюють свою негативну думку про недосконалу систему освіти, авторитарних педагогів, їх методику викладання, не обмежуючи себе у висловах.

4. Обдарована молодь цінує свободу вибору у всьому і, зокрема у навчанні. Приєднання вищих навчальних закладів України до Болонського процесу надає можливість студентам додатково обирати дисципліни для вивчення (так званий вибірковий пакет), викладачів, термін навчання.

5. Вони від природи чесні і зневажають брехунів. Це природжені бунтівники. Якщо викладач сказав неправду, то для студента-індіго він не існує як особистість, що і є однією з причин конфлікту у навчально-виховному процесі.

6. Індіго отримують знання емпіричним шляхом, відмовляються від зубріння та пасивного навчання.

7. Вони гіперактивні. Неординарні особистості не можуть довго спокійно сидіти на одному місці, займатися справою, яка їм не цікава. А це потребує від викладача застосування в першу чергу активних та інтерактивних методів навчання.

8. Вони життєрадісні молоді люди. Головна їх зброя проти негативного впливу оточуючих – сміх. Вони нікого і нічого не бояться. Як показали результати нашого дослідження для студентів нового покоління зовсім неприйнятні методи навчання авторитарної педагогіки.

9. Як і всі обдаровані особистості, студенти нового покоління потребують підтримки дорослих у формі похвали, поради, заохочення. Їм не вистачає любові оточуючих людей, в першу чергу батьків, родичів, викладачів, друзів.

10. Неординарні студенти можуть дуже швидко втрачати рівновагу, коли їх принижують, не розуміють, не дослухаються до їх точки зору. Захищаючись від зовнішнього тиску вони можуть нанести сильний не тільки фізичний, але й енергетичний удар, як правило, несвідомо поки не опанують своєї сили.

11. Якщо вони незадоволені процесом навчання, то можуть залишити

навчання у навчальному закладі. Як показали результати нашого дослідження, найчастіше їх вражає зверхність і жорстокість викладачів, яка породжує конфліктні ситуації.

12. Необрунтовані образи однолітків призводять до того, що індиго може закритися у собі і обмежити своє спілкування з певним колом людей. У такій ситуації він обирає в якості свого друга комп'ютер.

13. Індиго – комп'ютеризовані молоді люди, які керуються у своїх діях розумом, а не почуттями. У зв'язку з цим їх часто вважають жорстокими, занадто прямолінійними у своїх судженнях. Студенти-індиго не сприймають звинувачень на адресу своєї нестандартної поведінки.

14. Вони відносяться до оточуючих взаємно. Наприклад, на агресію відповідають адекватно, але першими ніколи її не виявляють.

Якщо студенти-індиго – руйнівники, зокрема існуючої системи освіти, то студенти-кристали – миротворці. Їх вважають науковці наступною формою дітей-індиго. Вони мають ауру у формі біло-прозоро-бузкового кристалу звідси і назва – кристали або артистичні індиго.

Студенти-кристали вирізняються надзвичайною чутливістю до всього оточуючого світу: звуків, кольору, запахів, хімічних продуктів, електромагнітних хвиль, настрою, особливо болю оточуючих людей тощо. Люблять усамітнюватись, бо це забезпечує їм єднання з природою, яка очищає їх щоденно від накопиченого негативу. Кристали розуміють мову тварин, рослин, води; володіють гіпнозом. Вони категорично заперечують насилля у будь-якій формі. Студентам-кристалам краще бути самотніми ніж доставляти комусь біль, мають спонтанні знання, спіритуальні здібності. Вони незалежні, спокійні, благородні, маломовні, вегетаріанці від народження, цінують безмежну любов, знають, що таке єдине справжнє кохання. Їх внутрішню орієнтованість не завжди розуміють навіть лікарі, які і ставлять їм діагноз «аутист», «затримка психічного розвитку», «епілепсія», «розумова незрозуміність» тощо [2].

Спираючись на власний досвід та результати дослідження, проведеного у КНЕУ з метою попередження конфліктів, пропонуємо низку порад педагогам щодо взаємодії зі студентами нового покоління:

1. Бути з ними чесними та відкритими. Вони можуть вибачити незнання, але зверхність, підступ ніколи.
2. Поважати гідність студентів.
3. Вміти демонструвати позицію власної гідності.
4. Співпрацювати зі студентами-індиго, але не нав'язувати власну точку зору.
5. Завжди цікавитись думкою студентів з надзвичайними здібностями.
6. Пропонувати низку творчих завдань за вибором.
7. Ніколи не примушувати студентів-індиго та студентів-кристалів негайно виконувати будь-яке завдання чи роботу. Вони виконають будь-яке складне завдання успішно, але їм потрібен час для внутрішнього прийняття рішення.
8. Толерантність до поведінки студентів з надзвичайними здібностями – залог успіху у навчально-виховній діяльності.

характеристики становлення особистості, розкрито взаємозумовленість ціннісних ставлень і національних цінностей, з'ясовано значення ціннісних ставлень як компоненту сформованості національних цінностей в особистості учня. **Ключові слова:** цінність, особистість, ціннісне ставлення, національні цінності.

Резюме. В статті обращено внимание на значение ценностных отношений как характеристики становления личности, раскрыто взаимообусловленность ценностных отношений и национальных ценностей, определено значение ценностных отношений как компонента сформированности национальных ценностей личности ученика. **Ключевые слова:** ценность, личность, ценностное отношение, национальные ценности.

Summary. The attention of the article is paid to the meaning of value attitude as a characteristic of personality's establishment; the intercondition of value attitude and national values is exposed; the meaning of value attitude as a component of pupil's national values establishment is ascertained. **Keywords:** value, personality, value attitude, national values.

Література

1. Бех І. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності /І.Бех //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України /АПН України. – Харків: „ОВС”, 2002. – Ч. 1. – С. 69-83.
2. Ігнатенко П. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми /П.Ігнатенко //Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118-123.
3. Омельченко Ж. Формування в учнів загальношкільських цінностей /Ж. Омельченко //Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 15-17.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
5. Столяренко О. Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини /О.Столяренко //Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 18-21.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: [в 5 т.] /В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.

Подано до редакції 18.04.2010

УДК 371

СУЧАСНІ ВИМОГИ СУСПІЛЬСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ В США

*Орловська Ольга Володимирівна, старший викладач
Хмельницький національний університет*

Постановка проблеми. Кожна історична епоха породжує свої погляди на виховання людини, її навчання та освіту. І саме школа забезпечує формування і розвиток інтелектуальної та творчої особистості, з почуттям власної гідності та можливостями для самореалізації. В сучасних умовах виникає необхідність переосмислення вимог до підготовки вчителя, оскільки бачення може змінюватись, а цінності трансформуватися. Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителя зумовлені певними нормами і базуються на узгоджених

пояснити на прикладі епізоду проведення уроку української мови, літератури чи історії (9-ий клас) під час вивчення фактів із життя та діяльності М.Драгоманова – історика, філософа, громадсько-політичного діяча (представника українського соціалізму). Зокрема, у 1878 році М.Драгоманов, виступаючи у Парижі на літературному конгресі з доповіддю „Література українська, поскрибована російським урядом”, заявив учасникам конгресу, що література цілого народу (українського) заборонена указом російського уряду (Емським), що є нечуваною подією для середини XIX століття; і закликав європейську спільноту допомогти українцям.

Відповідно, учень, коментуючи вище зазначений факт і враховуючи яскраво виражену національну спрямованість події (захист культурної окремішності нації), національну ціль (відстояти право на існування української мови і літератури), отримує уявлення про національну гідність – почуття самобутності як представника повноцінної нації; на основі уявлення в учня формується поняття про національну гідність як почуття, яке зумовлює захист національних прав особистістю. В учня виникає ціннісне ставлення до себе як українця, до національних цінностей, переконання у необхідності їх захисту: учень пригадує аналогічні випадки щодо відстоювання національної гідності з відомих йому історичних подій та переносить навчально-виховну ситуацію у власне життя (коментує свій досвід: чи були випадки відстоювання національної гідності, чи властива вона учню загалом). У результаті, учень приходить до формулювання світоглядного висновку, що самодостатність, цілісність людини як особистості забезпечується розумінням і захистом цілісності національної, тобто усвідомлює ціннісний зміст життя завдяки осмисленню діяльності такого історичного діяча як М.Драгоманов.

Отже, рівень сформованості національних цінностей в особистості учня можна визначити завдяки з'ясуванню обсягу його уявлень і понять про національні цінності, через усвідомлення їх сутності, вміння правильно оперувати ними, аналізувати їх прояви у життєвих ситуаціях. Тобто – через стійкість проявів ціннісних ставлень учня до себе як представника нації, до самої нації, до національних цінностей загалом, що виражається в потребі та вміннях духовно-практичної діяльності із захисту і примноження національних цінностей учнем.

Висновки. Ознакою становлення особистості учня є формування його самосвідомості – усвідомлення особистістю свого „Я” через власні ставлення до зовнішнього світу. Національні цінності є системою позитивних особистісно і суспільно значущих утворень, яка зумовлює становлення духовної спільності етнічних суб'єктів. Тобто нація впливає на становлення і розвиток представника етнічної спільноти, громадянина своєї держави, у першу чергу, через національні цінності. Тому основними компонентами сформованості національних цінностей в особистості учня є ціннісні ставлення до самого себе, до інших, Батьківщини і людства, які проявляються на рівні інтелекту, емоцій, поведінки. Означені положення допоможуть діагностувати в учнів рівні сформованості національних цінностей на основі їхніх ціннісних ставлень.

Резюме. У статті звернено увагу на значення ціннісних ставлень як

9. Широко використовувати активні і інтерактивні методи навчання.

Вочевидь, що дослідницький напрямок інноваційної діяльності викладача передбачає оволодіння новим знанням щодо студентів нового покоління, яке може здійснюватись самостійно завдяки підготовці кандидатських чи докторських наукових досліджень; участі викладача у діяльності різних науково-практичних або науково-дослідних лабораторій; виконання наукових досліджень у форматі різних грантів; участь викладача у тимчасових науково-дослідних проектах. До того ж, ректорат КНЕУ для підвищення компетентності викладачів пропонує низку тренінг-курсів за вибором, які підготовлені кафедрою педагогіки та психології, “Сучасні методи навчання” (2001-2006), “Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін” (2004-2006), “Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів університету” (з 2006 і до нині). Їх зміст вибудовано у відповідності до пропозицій викладачів. Крім того, познайомитись з останніми досягненнями з досліджуваної проблеми можна у Центрі післядипломної освіти.

Отже, цілком зрозуміло, що отримані знання про студентів нового покоління потребують не тільки усвідомлення, але й розробки нових підходів до їх навчання у вищих навчальних закладах.

І в зв'язку з цим не викликає сумніву необхідність розробки дидактичних моделей навчання та їх впровадження у навчальний процес, що і зумовило обрання другого напряму інноваційної діяльності викладача у вищому економічному навчальному закладі – практичного. Дидактична модель - це різновид педагогічної технології, яка сприяє моделюванню змісту, форм і методів навчання і забезпечує певну діяльність як викладача, так і студентів, створюючи сприятливі умови взаємодії для обох сторін. Враховуючи психолого-педагогічні особливості студентів нового покоління, вважаємо за можливе виокремити такі дидактичні моделі, як традиційна, активна та інтерактивна.

Основною ознакою традиційної моделі навчання є те, що студент розглядається як “об’єкт” навчання. Серед методів навчання, які застосовують викладачі, переважають словесні та наочні. Словесні: лекція, міні-лекція, звіт, пояснення. Наочні: демонстрація, слайди, плакати, аудіо, відео, моделі, показ, графіки. Самостійна робота включає вправи за зразком, задачі, тестування, лабораторні заняття, практичні вправи.

Основна ознака активної моделі навчання – студент розглядається викладачем як суб’єкт навчання. У навчальному процесі провідними методами навчання стають практичні, частково-пошукові. Серед них діалогічні: лекція-бесіда, лекція з застосуванням дидактичних методів, лекція-провокація, інструктаж, дискусія, семінар, консультація. Предметно-групові: мала група, рольова гра, практичні вправи, конкурси, лабораторна робота.

Особливістю інтерактивної моделі є той факт, що студент і викладач розглядаються як рівноправні суб’єкти кооперативного навчання. У діяльності викладача переважають проблемні та дослідницькі методи навчання. Словесні: проблемна лекція, бінарна, лекція – прес-конференція. Групові: конкурс, моделювання, дослідження, аукціон, тренінги, тренінг-курси тощо. Заслужують на увагу самостійно-пошукові групові проекти, бізнес-плани,

інтелект-карти, економічні казки тощо.

Як показали результати дослідження студенти-індіго та обдаровані звичайні молоді люди віддають перевагу інтерактивній моделі. Студенти-кристали і звичайні студенти, які не зовсім відповідально ставляться до навчання, з задоволенням працюють за традиційною моделлю. За активною моделлю натхненно працюють студенти, яким подобається дослідницька діяльність. Студенти-кристали іноді за бажанням обирають розробку бізнес-планів або створення різнопланових проектів.

Висновки. Запровадження Болонської системи на теренах України викликало до життя нові підходи реформування вищої освіти, і зокрема економічної. Одним із центральних питань нашого дослідження стало вивчення інноваційної діяльності викладача у вищому економічному навчальному закладі. З огляду на викладене можна зробити такі висновки:

1. Розкрито сутність понять «інновація», «інноваційна діяльність викладача», «студент нового покоління».

2. Спираючись на власний педагогічний досвід та результати дослідження, розроблено низку порад викладачам вищих економічних навчальних закладів щодо ефективної взаємодії зі студентами нового покоління.

3. Виокремлено такі провідні напрями інноваційної діяльності викладача у вищому економічному навчальному закладі:

- дослідницький, який пов'язаний з вивченням психолого-педагогічних особливостей студентів нового покоління (за результатами нашого дослідження до них належить студенти-індіго та студенти-кристали);
- практичний спрямований на авторську розробку таких дидактичних моделей, як традиційна, активна, інтерактивна та впровадження їх у навчальний процес КНЕУ.

4. Вивчено та узагальнено досвід професорсько-викладацького складу КНЕУ з інноваційної діяльності викладача, який, на нашу думку, може бути використаний у вищих навчальних закладах.

Резюме. У статті розкриваються провідні напрями інноваційної діяльності викладача: дослідницький та практичний. Дослідницький напрям пов'язаний з вивченням психолого-педагогічних особливостей студентів нового покоління. Автор пропонує низку порад викладачам щодо оптимальної його взаємодії зі студентами. Практичний напрям інноваційної діяльності викладача передбачає розробку таких дидактичних моделей, як традиційна, активна та інтерактивна. Заслугує на увагу впровадження їх у навчальний процес Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. **Ключові слова:** викладач вищої школи, інновація, інноваційна діяльність, дидактичні моделі, студент нового покоління.

Резюме. В статье раскрываются основные направления инновационной деятельности: исследовательское и практическое. Исследовательское направление связано с изучением психолого-педагогических особенностей студентов нового поколения. Автор предлагает ряд советов преподавателю для оптимального его взаимодействия со студентами. Практическое направление инновационной деятельности предполагает разработку таких дидактических моделей, как традиционная, активная, интерактивная.

самовизначення, самоутвердження, самореалізації. Це вияв ціннісної творчості у втіленнях відповідальності, людяності, совісності, миролюбності, у проявах емпатії (співпереживанні і співчутті). Благодирство, альтруїзм – основні ціннісні орієнтації особистості. Це стійка мотивація до суспільно значущої діяльності, вибір дій із позиції захисту гуманістичних принципів співіснування.

У зазначених ціннісних ставленнях виражаються ті якості особистості учня, які представлені національними цінностями (патріотизм, історична пам'ять, політична воля, пошана до державних і національних символів). Практичне осмислення ціннісних ставлень переростає у ціннісну орієнтацію – систему установок, спрямованих на засвоєння цінностей для їх закріплення і відтворення у житті. Зважаючи на твердження про те, що психологічна структура формування ціннісної орієнтації виражена через зв'язок потреби → установки → інтереси → мотиви → цілі → ідеали → свідомість → переконання → вибір → ціннісна орієнтація (П.Ігнатенко [2, с. 120]), а також на розкриття сутності цінності через зміст потреби, установки, інтересу, мотиву, цілі діяльності (Л.Божович, М.Добринін, Б.Додонов, О.Леонтьєв, Г.Олпорт, Е.Фромм), констатовано наступне.

Усвідомлені цінності є основою переконань, світогляду, самореалізації особистості, тому ціннісні ставлення проявляються на рівні інтелекту, емоцій, поведінки. Показниками сформованості пізнавального компонента є глибина і повнота уявлень та понять особистості про національні цінності, а також ступінь усвідомлення ціннісного ставлення до себе, інших, Батьківщини, людства; це усвідомлення власної індивідуальності та неповторності як представника нації, вироблення оцінних умінь, критичного способу мислення.

Показниками сформованості емоційного компонента є позитивне емоційне сприймання особистістю цінностей нації, які стають особистісними, коли емоційно переживаються вихованцем, оскільки переживання є формою вияву ставлення. Емоції – це безпосередні переживання, з яких формується ставлення, а почуття – це самі ціннісні ставлення, які проявляються у почуттях патріотизму, національної гідності, гордості, вболівання за майбутнє держави. Пізнавальна самооцінка особистих надбань дає поштовх до виникнення емоційно-ціннісного ставлення до них.

Поведінковий компонент полягає у реалізації знань про національні цінності і позитивних емоцій у ставленні до них у моделюванні особистістю ціннісної діяльності стосовно себе і навколишнього світу. Це здатність виявляти особистісну позицію громадянина, патріота, гуманіста; здійснювати самооцінку особистісних якостей у співставленні з національними цінностями, саморегуляцію поведінки, усвідомлювати себе як носія соціальних ролей.

Формування національних цінностей матиме наступну структуру: потреби особистості й інтереси держави → національна спрямованість → національні цілі → уявлення про національні цінності → поняття → емоції → свідомість → ставлення → переконання → ціннісна діяльність → усвідомлення ціннісного смислу життя. Ця структура формування національних цінностей базується на психологічній структурі формування ціннісної орієнтації П.Ігнатенка [2, с. 120].

Механізм формування такої цінності як національна гідність можна

виявляється і розвивається система цінностей у якостях особистості. Основними показниками результатів вихованості людини вважають її дії, адже, за словами В.Сухомлинського, справжня людина виражає себе у переконаннях і почуттях волі, у ставленні до людей, до самої себе [6, с. 102].

Зупинившись на ціннісних ставленнях, ми керувались положенням, за якого ознакою становлення особистості учня є формування самосвідомості – усвідомлення особистістю сутнісного „Я” через власні ставлення до зовнішнього світу. Усвідомлюючи власну цінність, вихованець поважає не лише свій внутрішній світ, потреби і переживання, а й погляди і вчинки інших людей. Взаємодія зі світом на основі розуміння положення про власну індивідуальність серед світу інших індивідуальностей призводить до усвідомлення людини найвищою цінністю. Тобто, ціннісні ставлення ґрунтуються на гуманістичних принципах і виконують роль регулятора у відносинах між особистістю й оточенням [3, с. 17], [5, с. 21], а показниками ставлення особистості є її якості.

Ціннісне ставлення до себе (особистісний рівень) – це прояви самопізнання (цілеспрямованого процесу вивчення власної особистості, що вимагає самоспостереження, об’єктивної оцінки результатів власних дій, аналізу ставлення до себе), самовиховання (свідома діяльність, спрямована на реалізацію себе як особистості), самовдосконалення і саморегуляції особистості, у тому числі і як представника національної спільноти, носія її цінностей. Це керування цінностями відповідальності, справедливості, порядності, чесності, гідності, тактовності, щирості у власній діяльності щодо самого себе й інших. Це усвідомлення і самоаналіз прав та обов’язків громадянина. У результаті самопізнання, самостворення, саморегуляції з’являється цілісне уявлення про самого себе і ціннісне ставлення до власного „Я” як представника нації.

Ціннісне ставлення до інших (суспільний рівень) – це активна суспільно-громадська практика, що знаходить реалізацію в усвідомленій пізнавальній діяльності національно-патріотичного характеру, конкретною реалізацією якої є інтерес до життя народу України, його історії, знання власного родовиду й історії школи, міста, області. Втілюється у старанності, милосерді, толерантності, працелюбності. Це прагнення до законслухняності і прояви відповідальності за збереження та примноження культурно-історичних надбань нації.

Ціннісне ставлення до Батьківщини (національний рівень) проявляється через патріотизм, національну гордість і гідність, а також розуміння особистістю своєї приналежності до держави та етнічної ідентифікації, повагу до державних атрибутів, дотримання основних конституційних прав і свобод, утвердження етнокультурних традицій свого народу, – тобто сформованість і яскраве вираження національних цінностей у власній життєдіяльності особистості загалом, через достатній рівень її національної самосвідомості. Це постійне самовдосконалення знань про життя нації, вболівання за її майбутнє, прагнення працювати на благо української держави.

Ціннісне ставлення до людства (загальнолюдський рівень) характеризується оптимістичним сприйняттям життя, активним прагненням до

Заслуживает внимания их внедрение в учебный процесс Киевского национального экономического университета имени Вадима Гетьмана. **Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, инновация, инновационная деятельность, дидактические модели, студент нового поколения.

Summary. The article reveals the key areas of teacher innovative activities: research and practice. Research direction is associated with the study of psychological and educational characteristics of new generation of students. The author offers several advices to teachers for their best interaction with students. The practical direction of innovation includes the development of teacher pedagogical models such as traditional, active and interactive. Worth paying attention to their introduction into the educational process of Kiev Vadym Hetman National Economic University. **Keywords:** high school teacher, innovation, innovation activities, didactic models, the new student generation.

Література

1. Винославська О, Ложків Г. Проектування інноваційної діяльності як складова педагогічної майстерності викладача вищої школи //Вісник Львівського університету. Серія педагогіка, 2009. – Випуск 25. Ч.1.
2. Діти-кристали . – Режим доступу: <http://www.planetlightworker.com>
3. Кэрролл Ли. Книга УШ. Минувя веку. Ключи к пониманию энергии нового тысячелетия /Перевод с англ. Д. Гапеева. – М., 2006.
4. Павловец И. За пределами видимого. Введение в биоэнергологию. – К., 2008.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К., 2004.
6. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Й.А. Шумпетер; пер. с нем., англ. В.С. Автомонов. – М., 2008.
7. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки инновационных процессов в образовании (метод. пособ.) /Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

Подано до редакції 04.03.2010

УДК 371.004

ІННОВАЦІЙНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

*Мединський Сергій Володимирович,
кандидат фізико-математичних наук,
завідувач кафедри фізичного виховання
Чернівецький національний університет
імені Ю.Федьковича, м. Чернівці*

Постановка проблеми. Принципово нова суспільна ситуація, яка склалася в Україні на рубежі століть, зумовила реформаційні процеси в галузі професійної освіти в цілому й у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури й спорту зокрема. Її оновлення продиктовано, з одного боку, загальними тенденціями модернізації сучасної вищої освіти України в

контексті європейських освітніх інтеграційних і глобалізаційних процесів, що здійснюється відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Болонської декларації (1999), рекомендацій ЮНЕСКО [1].

З іншого боку, вихідним пунктом реформування професійної підготовки фахівців фізичної культури й спорту є нинішній стан функціонування самої галузі, який експертами оцінюється як критичний: лише 13 % населення, як свідчать статистичні дані, залучено до занять фізичною культурою і спортом; рівень забезпечення населення фізкультурно-спортивними залами у 2-3 рази нижчий, ніж у розвинених державах, плавальними басейнами – у 30 разів; понад 80% спортивних майданчиків не відповідають сучасним вимогам та ін. [2]. Крім того, за інтегральним показником здоров'я населення – середньою очікуваною тривалістю життя людини - Україна займає одне з останніх місць в Європі.

Проблеми функціонування галузі зумовлені низкою факторів, серед яких: невідповідність нормативно-правової бази сучасним вимогам; незадовільний стан матеріально-технічної бази, недостатнє бюджетне фінансування; низький рівень заробітної плати, недостатня кількість інструкторів з фізкультурно-оздоровчої діяльності, розбалансованість у системі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців; низький рівень наукового забезпечення розвитку фізичної культури і спорту тощо [2].

Тривожні показники функціонування галузі фізичного виховання й спорту виявляють об'єктивно існуючу потребу її переходу на якісно новий рівень розвитку, що, в свою чергу, вимагає адекватно підготовленого фахівця.

У сфері фізичної культури склалося протиріччя між потребою суспільства в розширенні послуг, що здійснюються засобами фізичної культури, і можливістю надання їх фахівцями, яких сьогодні випускають вчн.

Особливої актуальності набуло питання підготовки кваліфікованого працівника, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, що вільно володіє своєю професією й орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Аналіз досліджень і публікацій. Соціальна значущість і пріоритетність означеного задекларована на законодавчому рівні (закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти, Закон України «Про фізичну культуру й спорт»), обґрунтована в численних наукових дослідженнях, що розкривають як загальні концептуальні основи неперервної професійної освіти (І.Д.Бех, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, П.І.Підкасистий, С.О.Сисоєва, Р.С.Гуревич, А.О.Лігоцький, О.П.Мещанінов, Л.О.Хомич, Я.В.Цехмістер), так і широкий спектр теоретико-методологічних та прикладних питань функціонування й розвитку сфери фізичної культури й спорту та професійної підготовки майбутніх фахівців галузі. Заслужовують на увагу роботи вчених, в яких вміщено важливі положення щодо: - теорії і методики підготовки спортсменів високого класу – Г.Арзютов (2000), М.Булатова (2004), О.Демінський (2003), М.Дутчак (2003, 2004, 2006), В.Кашуба (2003), В.Платонов (1997, 2000, 2004), А.Соловей (2002),

особистістю себе через ставлення до зовнішнього світу), то у всіх видах соціалізації (процесу формування і розвитку соціальності індивіда) вплив суспільства на особистість здійснюється через суспільні норми, об'єктивні значущості – цінності (загальнолюдські, національні тощо). Тому цінності особистості є психологічним об'єктом виховання як цілеспрямованого, керованого процесу соціалізації.

Таким чином, у більшості філософських, соціологічних і психолого-педагогічних досліджень цінність тлумачиться як специфічна функція свідомості людини, що є основою людської діяльності і відображає зміст мети, норм діяльності, співвіднесених із конкретною історичною соціокультурною ситуацією. Ураховуючи, що цінності найбільше ідентифікуються в особистісному вияві, у вибіркового ставленні людини до різних сторін діяльності, зазначимо, що ціннісні ставлення як компонент сформованості національних цінностей в особистості учня висвітлено аспектно (Т.Бондаренко, Р.Осипець, О.Столяренко).

Формулювання цілей статті. Висвітлити взаємозумовленість ціннісних ставлень і національних цінностей, з'ясувати значення ціннісних ставлень як компоненту сформованості національних цінностей в особистості учня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національні цінності ми розглядаємо як систему позитивних особистісно і суспільно значущих утворень, що виявляється у сфері суб'єктно-об'єктних відносин, усвідомлюється етнополітичною спільнотою і засвоюється нею у духовно-практичній діяльності. Як культурна і політична цілісність, нація підтримує умови для гуманістичного розвитку українського громадянського суспільства. За гуманістичною філософією особистісно орієнтованого виховання (І.Бех), ключовим принципом особистісно орієнтованого виховання наразі є принцип ціннісної орієнтації – це залучення учнів до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню у них ціннісних ставлень до всього світу з позицій сучасної культури [1, с. 75]. За такого підходу основними цінностями особистісно орієнтованого виховання стають людина, яка виростає і розвивається як особистість; творчість як джерело розвитку людини культури; духовність як показник розвитку особистості.

Так виховання гармонійно поєднує інтереси особистості (вільний саморозвиток і збереження своєї індивідуальності), суспільства (саморозвиток особистості здійснюється на моральній основі) і держави, нації (всі вихованці повинні стати компетентними громадянами-патріотами). Тому гуманістична етика визначає ціннісні механізми моральної регуляції людської життєдіяльності, які проявляються у зверненні особистості до вищих духовних цінностей (Добра, Свободи, Обов'язку, Честі, Совісті, Гідності, Щастя, Любові). Духовні цінності проголошено вищими, смисложиттєвими, „самоцінностями”, оскільки щодо особистості вони є самодостатнім феноменом і таким, що вимагає морального (ціннісного) ставлення особистості до самої себе.

З метою вивчення аспектів формування національних цінностей на практиці нами виділено компоненти сформованості досліджуваних цінностей. До таких, насамперед, належать ціннісні ставлення особистості, через які

УДК 37.035.6 – 057.874

ЦІННІСНІ СТАВЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ СФОРМОВАНOSTІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

*Оксенюк Оксана Володимирівна,
старший викладач кафедри загальної
і соціальної педагогіки та акмеології,*

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

Постановка проблеми. Ціннісно-смилова сфера особистості у дослідженнях Г.Андрєєвої, В.Беха, В.Зінченка, В.Москаленко, К.Платонова, Е.Помиткіна, Е.Фромма трактується як вершина структури особистості і вищий рівень її соціальної діяльності. Питання усвідомлення особистістю сутнісного „Я” через власні ціннісні ставлення до себе і до зовнішнього світу розробляли Л.Виготський, Л.Божович, В.Крутецький, О.Леонтьєв, К.Поліванова, С.Рубінштейн. Визначено, що ціннісні ставлення особистості ґрунтуються на гуманістичних принципах і виконують роль регулятора у відносинах між особистістю й оточенням (І.Бех, Н.Ганнусенко, Ж.Омельченко, Н.Полтавська, О.Столяренко, К.Чорна). Суспільство впливає на особистість через суспільні цінності, зокрема – національні, тому доцільно розглядати ціннісні ставлення як компонент сформованості національних цінностей в особистості учня.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній філософії розрізняють три основні підходи до розуміння цінностей: цінності на рівні індивідуальної свідомості людини є показником суб’єктивної значущості предметів та явищ відповідно до системи інтересів, потреб людини; цінності в особистісному аспекті є вибіркоким ставленням людини до різних сторін дійсності, є регулятором поведінки, об’єктом осмислення; цінності як атрибути культури є соціальним еквівалентом суспільної свідомості, її ідеалів.

Щодо вживання терміну „цінність” у психології, то воно ще не набуло загально визнаної конкретності і є можливим відносно різних класів психічних явищ. Зокрема, поняття „цінності” у психології пояснюється через такі явища як „значущість” (М.Добринін, С.Рубінштейн), „життєва позиція” (Л.Божович), „особистісний смисл” (О.Леонтьєв, Г.Олпорт), „мотив” та „установка” (Б.Додонов), „потреби” (Е.Фромм). Тобто всі означення пов’язані із характеристиками бажаної мети. Основну дилему в розумінні цінностей психологи піднімають під час виявлення об’єктивної чи суб’єктивної домінантності цінностей. Цінність є значенням певного предмета для суб’єкта, виникає в об’єктивно-суб’єктивному ставленні, не будучи ані якістю об’єкта, ані переживанням іншого об’єкта – людини.

У структурі соціальних детермінант особистості розглядає цінності соціальна психологія. Особистість, загалом, трактується як системна соціальна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні і відображає представлені у них суспільні відносини. У структурі особистості, за К.Платоновим [4, с. 137-141], вища ієрархічна підструктура – це спрямованість особистості, яка характеризується системою її цінностей і ставлень. Оскільки становлення особистості відбувається у діяльності (особистість є умовою і продуктом діяльності), спілкуванні і самосвідомості (усвідомлення

Ю.Шкрєбтій (2006); - теорії і методики фізичного виховання – Л.Волков (1998, 2002), Л.Долженко (2007), Т.Круцевич (2003, 2008), Л.Матвєєв (2008), В.Папуша, Б.Шиян; - підготовки фахівців фізичного виховання й спорту – А.Герцик (2006), О.Вацеба, М.Ісаченко (2008), М.Приймак (2003), О.Тимошенко (2008, 2009), Н.Турчина (2008); Л.Сущенко (2003).

Зазначимо, що в дослідженнях названих авторів висвітлення важливих аспектів функціонування та розвитку фізичної культури й спорту в сучасних умовах здійснено крізь призму ринкових відносин, що цілком відповідає нинішній суспільній ситуації. Водночас, попри значну увагу до проблем функціонування галузі фізичної культури й спорту в умовах ринку, залишається відкритим питання його кадрового забезпечення. Зрозуміло, що зміст і структура системи ринкових відносин, які в сучасних умовах стають природним середовищем функціонування галузі фізичної культури й спорту, потребує від фахівців відповідних компетенцій, які забезпечать якісний перебіг цього процесу. Очевидною є необхідність посилення акцентів у концептуальних засадах професійної підготовки фахівців фізичної культури й спорту в напрямі забезпечення їх якісною освітою, адекватною сучасним потребам.

Метою даного дослідження є розкрити можливості модифікації змісту підготовки сучасного фахівця галузі фізичної культури й спорту відповідно до визначених суспільних пріоритетів.

Результати дослідження. Ефективним, на наш погляд, і як підтверджує практика власної професійної діяльності у ВНЗ IV рівня акредитації, є впровадження у навчальний процес підготовки фахівців фізичної культури й спорту низки дисциплін, зміст яких розкриває актуальні для нинішнього функціонування галузі питання й сприяє відповідній підготовці фахівця, висококваліфікованого й конкурентоспроможного в ринкових умовах.

Можливості інноваційного формування змісту підготовки сучасного фахівця фізичної культури й спорту вбачаємо щонайменше у трьох вимірах:

- по-перше, наповнення змісту навчальних дисциплін реальними умовами сучасного соціально-економічного середовища;
- по-друге, включення до робочих програм навчальних дисциплін спеціальних додаткових тем або розділів;
- по-третє, цілеспрямована й спеціально організована соціально-економічна чи підприємницька освіта в змісті спецкурсів.

Тобто, заявлена в темі інноваційність змісту підготовки сучасних фахівців галузі вбачаємо в наскрізному заповненні його такими знаннями, уміння, навичками, способами діяльності, ціннісними установками і ставленнями, які в узагальненому вигляді акумулює поняття «бізнес-освіта».

Щодо першої позиції зазначимо, що відповідність змісту навчальної дисципліни реальним умовам та рівневі соціально-економічного розвитку суспільства є однією з основних дидактичних закономірностей і стартових вимог до формування змісту сучасної вищої освіти.

Окрему увагу звернемо на можливості органічного включення до робочих програм навчальних дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу та фундаментальних професійно-орієнтованих дисциплін підготовки

фахівців галузі фізичної культури й спорту спеціальних тем або розділів, сформованих у вигляді змістових модулів підприємницького спрямування (ЗМПС), що висвітлюють сутність підприємницьких компетенцій, містять практичні завдання аналізу реальних проблемних ситуацій.

Модульний принцип побудови змістових модулів підприємницького спрямування уможливує застосування різних комбінацій методів та організаційних форм в процесі досягнення поставлених цілей формування підприємницьких компетенцій у студентів. Узагальнено під технологічною формою впровадження ЗМПС ми розуміємо організацію педагогічного впливу на об'єкт сукупністю методів і засобів, які взаємопов'язані технологічними процесами та забезпечують запланований результат. Як модуль тут виступає відносно самостійна тематична частина когнітивної системи соціокультурного спрямування, яка несе визначене функціональне навантаження, достатнє для формування тих чи інших ключових компетенцій майбутніх фахівців. Як змістові модулі теоретичного плану можуть виступати не тільки цілі розділи, а й окремі теми соціокультурного й економічного спрямування. Практичними модулями можуть виступати лабораторні роботи, спецпрактикуми, різні види практик, рецензування та захист рефератів, курсових та дипломних робіт.

Конструювання ЗМПС передбачає, по-перше, аналіз проблеми формування базової підприємницької культури майбутніх фахівців, як засади для створення в студентів реальної, науково-обґрунтованої картини світу, яка ґрунтувалася б на чітко відібраній, систематизованій інформації. По-друге, передбачалося створення дидактичної моделі ЗМПС: опис змісту; визначення цілей основних тем, включених до модуля; перелік дій із засвоєння навчального матеріалу, що активізують пізнавальну діяльність студентів; здійснення розподілу за часом; добір форм контролю із засвоєння знань того чи іншого розділу.

Таким чином, було виділено низку теоретичних питань, які обумовили сукупність тем лекцій, включених до змісту конкретних навчальних дисциплін:

- «Фізична культура і спорт у системі ринкових відносин» (навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності», 1-й семестр),

- «Особливості організації культурно-спортивної роботи в ринкових умовах», «Сфери підприємницької діяльності особистості в системі культурно-спортивної роботи» («Педагогічні основи культурно-спортивної роботи», 2 семестр);

- «Організація та методика масової фізичної культури в різних сферах суспільства», «Зміст професійної діяльності організатора масової фізичної культури» («Організація та методика масової фізичної культури», 3 семестр);

- «Модель вчителя фізичної культури як випускника ВНЗ», «Модель фахівця галузі фізичної культури і спорту, орієнтованого на підприємницьку діяльність» («Управління у сфері фізичного виховання», 6 семестр);

- «Управління фізичною культурою, спортом і туризмом в Україні», «Планування спортивно-масових закладів», «Фінансування, облік і звітність фізкультурно-спортивних організацій», «Фізкультурно-оздоровча робота з населенням», «Організація спортивно-масових заходів туристичної спрямованості» («Організація та проведення спортивно-масових заходів», 8

зростання педагога, надає науково-дослідницький діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, та є чинником, що спонукає вчителя до професійної творчості.

Резюме. У статті розглянуто теоретичні засади мотивації науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики. **Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність, мотив, мотивація.

Резюме. В статье рассмотрены теоретические основы мотивации научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики. **Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, мотив, мотивация.

Summary. Theoretical principles of motivation of research activity of future teachers of mathematics are considered in the article. **Keywords:** research activity, reason, motivation.

Література

1. Байдак, В.А. Методика преподавания функций в средней школе: учебное пособие [Текст] / В.А. Байдак. – Омск: Изд-во ОмГПИ им. А.М. Горького, 1971. – 107 с.

2. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики: учебник для студ. высших учебных заведений [Текст] / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

3. Ильина, Т.А. Педагогика : курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.

4. Князян, М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : Дис... д-ра наук: 13.00.04. – 2007. – 520 с.

5. Краткий психологический словарь [Текст] / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.

6. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст]. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

7. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

8. Педагогика: большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапоцевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

9. Российская педагогическая энциклопедия в 2 т.: т. 1 [Текст] / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

10. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.

11. Фридман, Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: Учителю математике о педагогической психологии [Текст] / Л.М. Фридман. – Минск: Экономика, 2005. – 155 с.

12. Шестак, Н.В. Высшая школа: технология обучения [Текст] / Н.В. Шестак. – М.: Вузская книга, 2000. – 80 с.

13. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов [Текст] / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 2000. – 288 с.

Подано до редакції 19.04.2010

стає основою особистості майбутнього професіонала, визначає ефективність науково-дослідницької діяльності, її спрямованість на підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

У своєму дослідженні ми використовували підхід М. Князян [4] щодо побудови системи інтересів студентів у науково-дослідницької діяльності, який враховує те, як ці інтереси віддзеркалюють процесуальні, інформаційні, діагностичні аспекти професійної діяльності майбутніх вчителів математики: інтереси до процесуальних аспектів (аналіз наукової літератури; дослідження педагогічних та дидактико-математичних концепцій, теорій; спостереження, анкетування, бесіда; генерація нових ідей; розробка цікавих авторських дидактичних заходів або системи їх організації як втілення педагогічного експерименту; підготовка публікацій з проблеми дослідження тощо); інтерес до наукової, навчально-методичної, загальногуманітарної та математичної інформації; до новітніх досягнень психолого-педагогічної науки, аналізу ефективності педагогічних технологій у процесі навчання.

Необхідність виявлення внутрішніх мотивів, інтересу студентів до науково-дослідницької діяльності має велике значення, оскільки в умовах позитивної внутрішньої мотивації зростає інтелектуально-творча енергійність, впевненість у собі, творче натхнення. Позитивні мотиви активізують виникнення нових цікавих ідей, задумок, проєктів стосовно професійної діяльності, раціоналізації засобів накопичення наукової інформації; сприяють розвитку логічності, ясності, мобільності мислення, набуття автоматизму, точності, правильності науково-дослідницької діяльності.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності є системоутворюючим, складає основу для реалізації інших компонентів. Поступово у процесі професійної підготовки на зміну зовнішнім мотивам науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів (на початковому етапі) пріоритетними мотивами стають особистісні мотиви. Основними складовими даного компоненту є духовні, морально-етичні, матеріальні, пізнавальні потреби та інтереси, система переконань і ціннісних орієнтацій особистості щодо сутності й мети майбутньої професійної діяльності як запоруки власної самореалізації та саморозвитку; зацікавленість науково-дослідницькою діяльністю як важливим джерелом професійних потреб та зростання професійно-творчого потенціалу, формування стійкого інтересу до пізнання педагогічного процесу; сформованість мотивів науково-дослідницької діяльності; прагнення до самовдосконалення через науково-дослідницьку діяльність, розуміння ціннісної ролі досліджень в удосконаленні педагогічного процесу.

Висновки. Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності має такі провідні функції: активізуюча, спрямовуюча, регулююча. Саме у процесі виконання науково-дослідницької діяльності формуються ті інтелектуально-пізнавальні мотиви, позитивні емоції, що лежать в основі внутрішньої мотивації особистості майбутнього педагога. Роль і специфіка ціннісно-мотиваційної складової науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя математики полягає в тому, що цей компонент виступає провідною умовою професійного

семестру).

Значні можливості для формування підприємницьких компетенцій майбутніх фахівців вбачаємо також у змісті гуманітарних дисциплін, зокрема в психології, в контексті якої доцільно звертати увагу на психологічні проблеми, що виникають у процесі підприємницької діяльності. Цікавими є дослідження психології підприємництва та аналіз зарубіжного досвіду в цій галузі. Вартими уваги мають стати психологічні проблеми економічної соціалізації, взаємозв'язку між типом людини і типом підприємства (фірми, компанії), моральної свідомості, психологічні аспекти мотивації досягнень, поведінки, здоров'я, стресу, внутрішнього та зовнішнього контролю, вербальної компетенції діючих бізнесменів. Для підприємницької спрямованості майбутнього фахівця фізичної культури й спорту в пригоді стануть засвоєні під час вивчення психології механізми аналізу діяльності та психології особистості, знання психології індивідуальності, економічної психології, організаційної поведінки, психології персоналу.

Навчальним планом підготовки фахівців у галузі фізичної культури й спорту до циклу професійної та практичної підготовки віднесено також самостійну навчальну дисципліну «Ринкові відносини та підприємництво у сфері фізичної культури й спорту». Цей предмет належить до дисциплін вільного вибору студента й вивчається в обсязі 90 год. у 2 семестрі. Посеред традиційних для навчальної дисципліни освітніх, розвивальних, виховних та інших завдань, навчальний курс «Ринкові відносини та підприємництво у сфері фізичної культури й спорту» покликаний сприяти професійному самовизначенню студента, спонукати першокурсника до усвідомленого проектування свого подальшого навчання у ракурсі підготовки до фахової підприємницької діяльності, готовності до опанування спеціалізації, екстраполяції своєї професійної придатності у реальні умови особистісного та суспільного життя.

У царині цілеспрямованої й спеціально організованої соціально-економічної освіти визначальне місце справедливо відводимо спецкурсам, які належать до категорії дисциплін вільного вибору навчального закладу чи студента. Серед таких в навчальному плані підготовки фахівців галузі 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» напряму підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» визначені: «Маркетинг у справі фізичної культури і спорту» (5 семестр, 72 год.), «Менеджмент та економіка фізичної культури і спорту» (6 семестр, 72 год.), «Стандартизація і сертифікація у фізичній культурі» (7 семестр, 72 год.), «Організаційно-правові основи клубної роботи» (8 семестр, 72 год.).

Логіка змісту цих дисциплін передбачає формування у майбутніх фахівців чіткого й усвідомленого розуміння того, що результатом підприємницької діяльності є започаткування та розвиток бізнесу. Готовність до бізнесової діяльності й її успіх значною мірою залежить від знання фахівцем формальних та процесуальних аспектів цього процесу. Тому в змісті підготовки фахівців, орієнтованих на підприємницьку діяльність у галузі фізичної культури й спорту, важливе місце відведено адекватній до специфіки галузі навчальній дисципліні «Стандартизація та сертифікація у фізичній культурі» (7 семестр).

Відповідно до укладеної автором навчальної програми, курс охоплює питання нормативно-правового регулювання галузі ФКС; ознайомлення з ліцензійним і умовами впровадження фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності; державними вимогами до системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді; вивчення організаційно-педагогічних основ фізичного виховання; сертифікаційних та кваліфікаційних вимог до суб'єктів фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності тощо.

Висновки. Зміст навчання - одна з ключових проблем вищої освіти. Він передусім має відповідати запитам і вимогам сучасного виробництва, яке працює в умовах ринкової економіки, формувати фахівця нової генерації, котрий має глибокі фундаментальні знання, ґрунтовну практичну підготовку, орієнтовану на конкретну галузь.

Результатом закладеного в оновлений зміст професійної підготовки сучасних фахівців фізичної культури і спорту має стати формування компетентнісної парадигми майбутнього фахівця, яку можна розглядати як інтегральне особистісне утворення, що забезпечує конкурентоспроможність особистості на ринку праці, професійну мобільність, здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної фізкультурної освіти.

Резюме. У статті розкрито шляхи модифікації змісту підготовки сучасного фахівця галузі фізичної культури і спорту відповідно до визначених суспільних пріоритетів й потреб розвитку галузі фізичної культури і спорту. Автор на основі практичного досвіду детально розкрив можливості інноваційного формування змісту підготовки сучасного фахівця фізичної культури й спорту шляхом включення до робочих програм фундаментальних навчальних дисциплін спеціальних додаткових тем або розділів відповідної тематики та організації цілеспрямованої соціально-економічної чи підприємницької освіти в контексті підготовки фахівців у ВНЗ. **Ключові слова:** професійна підготовка фахівців фізичної культури й спорту, зміст освіти, змістові модулі підприємницького спрямування, підприємницька освіта майбутнього фахівця фізичної культури і спорту.

Резюме. В статье раскрыты пути модификации содержания подготовки современного специалиста в области физической культуры и спорта в соответствии с определенными общественными приоритетами и требованиями развития области физической культуры и спорта. Автор на основании практического опыта детально раскрывает возможности инновационного формирования содержания подготовки современного специалиста физической культуры и спорта путем введения в рабочие программы фундаментальных учебных дисциплин специальных дополнительных тем или разделов соответствующей тематики, а также организации целеустремленной социально-экономического или предпринимательского образования в процессе подготовки специалистов в вузах. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка специалистов физической культуры и спорта, содержание образования, тематические модули предпринимательского содержания, предпринимательское образование будущего специалиста физической культуры и спорта.

занятті) і засновані на позитивних емоціях тих, що навчаються (здивування, цікавість, зацікавленість тощо). Мотиви, перспективно спонукаючи, залежать від цілеспрямованості суб'єкта навчання, спираються на увагу, що опосередкована інтересом. Одна з важливих умов формування глибоких пізнавальних інтересів – усвідомлення значущості знань і потреба в самоосвіті. Мотиви, інтелектуально спонукаючи, з'являються тоді, коли є інтерес до самого процесу розумової діяльності (прагнення до самостійного розв'язання поставленого завдання, розуміння значущості результату, почуття задоволеності від самого процесу розумової діяльності). Соціальні мотиви спираються на сформований світогляд і пов'язані з усвідомленням обов'язку, відповідальності [3]. Кожна з груп мотивів має свої диференційовані рівні (табл.1).

Таблиця 1

Рівнева диференціація навчальних мотивів

	Пізнавальні мотиви	Соціальні мотиви
1 рівень	широкі пізнавальні мотиви (орієнтовані на опанування нових знань-фактів)	широкі соціальні мотиви (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості вчення)
2 рівень	навчально-пізнавальні мотиви (орієнтовані на способи добування знань, прийомів самостійного придбання знань)	вузькі соціальні, або позиційні, мотиви (прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточенням, дістати їх схвалення)
3 рівень	самоосвіта (орієнтована на придбання додаткових знань і потім побудову спеціальної програми самовдосконалення)	мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною)

Аналізуючи пізнавальні мотиви науково-дослідницької діяльності студентів, слід виділити певні рівні мотивації. Початковий (зовнішній) рівень пов'язаний з тим, що потреба у науково-дослідницької діяльності спочатку зумовлюється зовнішніми чинниками або такими мотивами, як навчальні обов'язки. Така мотивація обумовлює формальну організацію науково-дослідницької діяльності. Основний (внутрішній) рівень мотивації досягається тоді, коли пізнавальні інтереси студентів реалізуються у процесі придбання знань і безпосередньо у самій науково-дослідницької діяльності. Вищий рівень мотивації відображає потребу самореалізації у науково-дослідницької діяльності завдяки залученню свого творчого потенціалу, що розвивається в процесі навчання.

В процесі навчання математиці інтерес до змісту дисципліни (нові знання: поняття, факти, закономірності) зливається з інтересом, що пов'язаний з можливістю застосування різних способів і прийомів науково-дослідницької діяльності [1].

Формування системи мотивів науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики, що відбиваються у професійних інтересах та цінностях,

навчання А. Маркова пов'язує із створенням умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, з усвідомленням і подальшим саморозвитком мотиваційної сфери тих, що навчаються.

В контексті нашого дослідження ми визначаємо навчальну мотивацію (у тому числі, до науково-дослідницької діяльності) як сукупність чинників і спонукань до науково-дослідницької діяльності, що спрямована на окремі її сторони. Мотивуючи науково-дослідницьку діяльність, викладач спонукає студентів проявляти внутрішню активність, приймати мету і завдання навчання у різних його проявах як особистісно значущі.

Полімотивованість навчальної діяльності [13] зумовлюється наявністю різних джерел активності особистості у навчанні: внутрішніх, зовнішніх і особистісних. До внутрішніх джерел відносяться пізнавальні і соціальні потреби. Зовнішні джерела визначені умовами життєдіяльності того, хто навчається, до яких відносяться вимоги (пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування і діяльності), очікування (характеризують відношення суспільства до навчання як до норми поведінки) і можливості (об'єктивні умови, які потрібні для розгортання навчальної діяльності). Особистісні джерела – це інтереси, потреби, установки, еталони і стереотипи. Взаємодія усіх цих джерел мотивації суттєво впливає на характер науково-дослідницької діяльності і її результати.

У зв'язку з тим, що мотивація виступає сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов активності людини і визначає її спрямованість, а у психолого-педагогічній науці трактується як найважливіша властивість свідомості, діяльності особистості, як стан і як процес із різноманітними функціями, типами, структурою, що складним чином пов'язують особистісну та діяльну сфери спонукань людини. Це дозволяє нам розглядати мотивацію науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики як інтегративну основу зв'язку науково-дослідницької діяльності та особистості педагога-професіонала, виходячи з розуміння особистісно-діяльної сутності педагогічного професіоналізму. При цьому ми керуємося положенням про те, що психологія безособистісних процесів має бути замінена психологією діяльності особистості або особистості в діяльності.

Мотивація науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики є невід'ємною складовою їх професійної мотивації. На думку А.К. Маркової професійна мотивація – це те, заради чого людина здійснює професійне мислення, вкладає свої професійні здібності, силу й енергію; професійна мотивація виконує в професійній діяльності спонукаючи, спрямовуючі, регулюючі функції, а в її структуру входять покликання до професії, професійні наміри, професійні потреби, схильності, а також професійні домагання, професійні очікування, професійні установки, професійні інтереси, професійне ставлення до праці [6].

У своєму дослідженні ми використовували таку класифікацію навчальних мотивів (Т. Ільїна [3], А. Маркова [7]): пізнавальні (безпосередньо спонукаючи, перспективно спонукаючи, мотиви інтелектуального спонукання) і соціальні мотиви. Мотиви, безпосередньо спонукаючи, пов'язані, з діяльністю викладача (відбір змісту навчального матеріалу, методів і форм роботи на

Summary. In the article the ways of modification of maintenance of preparation of modern specialist of industry of physical culture and sport are exposed in accordance with certain public priorities and necessities of development of industry of physical culture and sport. An author on the basis of practical experience in detail exposed possibilities of the innovative forming of maintenance of preparation of modern specialist of physical culture and sport by including to the executable codes of fundamental educational disciplines of the special additional themes or sections of the proper subject and organization of purposeful socio-economic or enterprise education in the context of preparation of specialists at high school. **Keywords:** professional preparation of specialists of physical culture and sport, maintenance of education, semantic modules of enterprise direction, enterprise education of future specialist of physical culture and sport.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес // Навчальний посібник / За ред. Кременя В.Г. Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіянюк В.В., Бабин І.І. – Київ – Тернопіль, 2004. – 286 с.
2. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 15 листопада 2006 р. № 1594 // <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>
3. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, затверджена Указом Президента України від 28 вересня 2004 року № 1148 / 2004. – К., 2004. – 15 с.3

Подано до редакції 10.03.2010

УДК 378.147:51

СТРУКТУРА ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ І КОРЕКЦІЇ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВТНЗ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

*Михайленко Ірина Володимирівна,
здобувач кафедри математики
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С.Сковороди*

Постановка проблеми. Сьогодні, коли в усіх сферах життя країни відбуваються перетворення, все більшою прелепоною стає тривала недооцінка значення вищої освіти, недостатня увага до її проблем з боку суспільства. Сучасні соціальні процеси обумовили необхідність переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх фахівців, вдосконалення її якості, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури. В галузі освіти виникає потреба вводити в навчальний процес нові методи, засоби і форми не лише організації навчальної діяльності, а й контролю та корекції знань. Регулярність контролю та корекції знань може забезпечити систематичність навчання і підвищити його ефективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи контролю знань, як одного з методів педагогічного стимулювання, висвітлені в працях відомих педагогів і психологів: І.О. Махмутова, В.В. Сагарди, А.В. Слепихіна,

Н.Ф.Тализіної, О.К. Філатова, Д.В. Чернілевського, М.А. Чошанова, П.А. Юцявичене та ін. Контроль результатів навчально-пізнавальної діяльності розглядали учені-методисти: П.С. Атаманчук, О.І. Бугайов, І.Є. Булах, Л.В. Гуляєва, О.І. Іваницький, О.Ф. Кабардін, А.В. Касперський, Р.Ф. Кривошапова, О.І. Ляшенко, В.Г. Розумовський, О.В. Сергєєв, В.П. Сергієнко та ін. Обґрунтуванню методів, засобів, організаційних форм навчання та активізації пізнавальної діяльності присвячені роботи Анісімова, А.М. Алексюка, В.І. Бондаря, Г.В. Бушка, В.В. Гузєєва, Б. С. Колупаєва, Є.В. Коршака, Д.Я. Костюкевича, В.Ф. Савченка, М.І. Шута та ін. Використання багатобальної шкали оцінювання компетенції висвітлено в працях В.С. Аванесова, В.П. Беспалька, К.Я. Вазіної, О.Т. Прокази та ін.

Проте ці дослідження здебільшого стосуються змісту поняття контролю та його співвідношення з перевіркою знань, дослідженням форм, методів і засобів контролю, реалізації його функцій в умовах раціональної моделі навчання. Стосовно вищих технічних навчальних закладів, в умовах реалізації Болонської угоди проблема педагогічного контролю та корекції навчальної діяльності студентів розглядалася побіжно.

Мета даної статті полягає в розробці структури тестових завдань для контролю і корекції знань студентів технічних ВНЗ з вищої математики (на прикладі курсу «Лінійна алгебра»).

Виклад основного матеріалу. Важливим етапом у реформуванні освіти стало введення у ВНЗ кредитно-модульної системи. У цій системі значну роль відіграє самостійна та індивідуальна робота студентів, що потребує здійснення якісного контролю за роботою студентів, розуміння ними самостійно вивченого матеріалу, корекції набутих знань. Крім цього, реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу вимагає впровадження модульно-рейтингової системи. У зв'язку з цим виникла необхідність у розробці методів контролю, за допомогою яких можна швидко і якісно перевірити знання, вміння і навички великої кількості студентів на певному етапі навчання. Одним із таких методів контролю може бути тестування.

Основним завданням роботи є спроба розробки методики створення тестових завдань, за допомогою яких можна здійснювати поточний і підсумковий контроль знань, умінь і набутих навичок розв'язування математичних задач, та системи оцінювання знань студентів за цими тестовими завданнями. Створення тестових завдань передбачало розробку зручної структури, яку можна було б легко змінювати і використовувати як для поточного, так і підсумкового контролю знань. Для цього весь курс розділили на дві теми. Кожна тема містить декілька розділів, у яких по 25 варіантів, а кожен варіант складається із завдань трьох рівнів складності. Внаслідок такого поділу структурно-логічна схема тесту набула наступного вигляду (рис.1.):

надання методичної допомоги тощо). Формування внутрішньої мотивації має особистісний, індивідуальний характер та потребує відповідної роботи над собою з боку студента.

Мета статті розглянути теоретичні засади мотивації науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики.

Виклад основного матеріалу. У загальнопсихологічному плані мотивація (від лат. moveo – приводити в рух, штовхати [10, с.849]) відображає складне явище людської психіки, спонукання до діяльності, що пов'язано із задоволенням потреб суб'єкта.

У психологічному словнику запропоновано таке визначення цього поняття: „мотивація – спонукання, що викликають активність організму і що визначають її спрямованість” [5, с. 209].

Відповідно до педагогічної енциклопедії „мотивація – сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних установок або диспозицій, тощо, що в найбільш широкому сенсі має на увазі детермінацію поведінки” [8, с. 327].

На думку Л. Фрідмана, під мотивацією розуміють сукупність спонукань до діяльності” [11, с. 67]. О. Гребенюк також розглядає мотивацію як сукупність усіх чинників, механізмів і процесів, що забезпечують виникнення спонукань до життєво необхідних цілей, тобто що направляють поведінку на задоволення потреб особистості” [2, с. 153]. На думку Т. Ільїної, „мотив – внутрішнє спонукання до дії, що відбиває об'єктивні потреби і інтереси людини” [3, с. 223].

Далі, Н. Шестак підкреслює, що „мотивація – це система взаємопов'язаних і супідрядних мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки”, при цьому мотивом виступає „усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості” [12, с. 46].

У педагогічній енциклопедії констатується, що „мотиви – спонукачі діяльності, життя суб'єкта, що складаються під впливом умов, і є визначальними напрямками його активності. У ролі мотивів можуть виступати потреби та інтереси, потяги та емоції, установки та ідеали” [9, с. 596].

Таким чином, у контексті нашого дослідження будемо вважати, що мотив – це предмет (матеріальний або ідеальний), що спонукає та спрямовує на себе діяльність або вчинки особистості і за допомогою якого задовольняються певні потреби суб'єкта діяльності.

Дослідники феномену мотивації в умовах навчання тісно пов'язують мотиви різних проявів навчальної діяльності з їх змістом, виділяючи мотиви придбання узагальнених способів дій, мотиви самовдосконалення, науково-пізнавальні мотиви тощо. На думку багатьох науковців (Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн), у зрілої особистості існує значний ресурс довільного й розумного керування своїми мотивами. Особистість не лише здатна усвідомлювати, але й формувати провідні мотиви у контексті певної діяльності.

Як справедливо відмічає А. Маркова, мотив у навчанні – „це спрямованість на окремі сторони навчальної роботи, що пов'язана з внутрішнім відношенням суб'єкта до неї” [7, с. 15]. Формування мотивів

майбутнього.

Принципово важливим методологічним орієнтиром є те, що мотив доцільно розглядати як особистісну якість, цінність у її генезисі, стійкі та узагальнені мотиви у плані самосвідомості виступають відповідними якостями особистості, що входять до її ціннісної системи (І. Бех, С. Рубінштейн). Тому мотиваційно-ціннісну складову науково-дослідницької діяльності доцільно визнати її домінантою.

Формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності до науково-дослідницької діяльності у майбутніх вчителів математики у їх професійній підготовці – є безперервним, тривалим, систематичним процесом.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що проблема мотивації навчання, у тому числі, професійного, вивчалась багатьма вченими та досліджувалася у різних напрямках. На початковому етапі мотивація науково-дослідницької діяльності є одним з проявів навчальної мотивації, тому що науково-дослідницька діяльність студентів на цьому етапі є невід'ємною частиною професійного навчання. Тому ми вважали за доцільне проаналізувати дослідження відносно цих двох видів діяльності.

Так, структурні і характеристичні складові навчальної мотивації: чинники її формування, рівні, характер, етапи становлення, якості мотивів, вивчали Є. Ільїн, А. Маркова, Г. Щукіна. Ю. Бабанський виділяв навчальну мотивацію не лише як елемент навчальної діяльності, але і як спеціальний метод стимулювання навчання, а також як один з чинників інтенсифікації навчання. Мотивацію, як умову розвитку особистості, розглядали М. Алексєєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Серіков. Методичні аспекти формування навчальної мотивації при навчанні дисциплінам природничо-наукового та математичного циклу розглядали Ж. Танєєв, О. Гребенюк, Л. Гуляєва, І. Зенкевич, Г. Саранцев тощо.

Сукупність положень про роль і функціональне значення мотиваційної сфери професіоналізму фахівця для успішності його професійної діяльності у психології праці і професійній педагогіці розроблено такими вченими як Г. Балл, С. Климов, А. Маркова, П. Перепелиця та ін.

Питання професійно-педагогічної мотивації традиційно перебуває в центрі уваги дослідників фундаментальних і прикладних проблем педагогічної праці (О. Гонєєв, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз), а мотиваційна сфера педагога, різних складових його професійної діяльності, розглядається вченими як системоутворюючий чинник, навколо якого групуються основні властивості і якості педагогічної діяльності й особистості педагога-професіонала (А. Реан, С. Рогов, В.Сластьонін, В. Семиченко та ін.).

Якість та результативність науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. Як справедливо зазначають дослідники [3; 6; 7; 11], до найголовніших внутрішніх чинників відноситься саме рівень сформованості мотивації, яка, у свою чергу, має зовнішній і внутрішній прояви. Частково зовнішню вмотивованість студентів здійснюють за допомогою впливу з боку викладача (систематичний контроль науково-дослідницької діяльності студентів, регулярне оцінювання проміжних результатів, проведення консультацій, бесід,

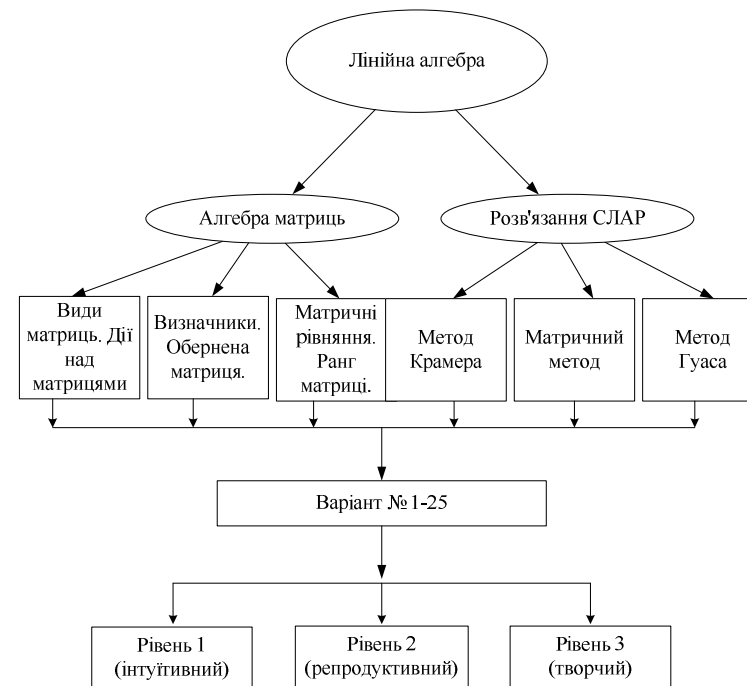


Рис. 1 Структурно-логічна схема тесту

Отже, кожен розділ містить у собі 75 завдань різного рівня складності. Завдання першого рівня не важкі, але дуже важливі, бо вони перевіряють знання теорії, без знань якої неможливе подальше вивчення курсу математики. На кожне з поставлених питань першого рівня дано чотири варіанти відповіді, а це, відповідно, є деякою підказкою для студента. Така побудова завдань першого рівня потребує відновлення в пам'яті вивченого раніше матеріалу, що сприятиме закріпленню його під час поточного контролю знань. До недоліків такої побудови завдань, на нашу думку, можна віднести те, що студент може „вгадати” правильну відповідь шляхом логічного виключення неправильних. Але і в цьому випадку така постановка завдань, ймовірно, буде сприяти розвитку логічного мислення та застосування раніше набутих знань.

Завдання другого рівня підібрано так, щоб під час їх розв'язування не потрібно було проводити складні математичні перетворення і виводити формули, але для їх розв'язування необхідні суттєві теоретичні знання з лінійної алгебри і добре володіння математичним апаратом. Розв'язання цих завдань вимагає розвинутого логічного мислення. До кожного завдання другого рівня подається чотири варіанти відповідей.

Тестові завдання третього рівня найскладніші. Вони вимагають глибоких

теоретичних знань, творчого підходу до виконання, використання накопиченого матеріалу. У завданнях цього рівня варіанти відповідей відсутні, що ускладнює процес їх розв'язання, адже відповідь є тією невеликою підказкою, яка дає можливість орієнтуватись, чи в правильному напрямі іде хід думок.

Розроблені за такою структурою тестові завдання можуть бути використані і для поточного, і для підсумкового контролю знань. За допомогою цих тестів можна перевірити якість засвоєння матеріалу з окремих тем, розділів і з курсу загалом.

Результати контролю з кожного розділу можна інтерпретувати як зріз знань з тієї чи іншої теми. Проводити тестовий контроль дуже зручно за допомогою комп'ютерної системи. Використання комп'ютерних технологій підвищує інтерес студентів до проведених тестів і сприяє більш свідомому ставленню до навчання. Крім цього, застосування сучасних методів опрацювання даних сприяє загальному розвитку інформаційної культури студентів та їх професійному становленню. В цьому разі завдання модуля розміщують в базі тестуючої програми, і студенти, сидючи за комп'ютерами, відповідають на поставлені запитання, окрім завдань третього рівня. На поточний контроль, який ми рекомендуємо інтерпретувати як проміжний зріз знань, варто відвести одну годину (або дві, якщо контроль проводиться зі складної теми і розв'язки задач є громіздкими).

Підсумковий контроль здійснюється за допомогою комп'ютерного тестування, для якого використовують повний пакет тестових завдань з розділу, що вивчається. Для цього виду контролю ми пропонуємо використати 20 завдань першого рівня, 5 – другого і 3 третього рівня.

Перевірку результатів тестування здійснюємо у два етапи. За допомогою комп'ютерної програми робимо перевірку завдань першого і другого рівнів, а завдання творчого рівня перевіряємо окремо. Правильну відповідь на завдання першого рівня ми пропонуємо оцінювати 1 балом, правильну відповідь на завдання другого рівня – 5 балами, а правильну відповідь на завдання третього рівня – 10 балами. Отже, за повністю виконані завдання трьох рівнів складності студент може набрати 75 балів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні складності завдань	Кількість завдань	Кількість балів за одне завдання	Сумарна кількість балів
<i>Інтуйтивний рівень</i>	20	1	20
<i>Репродуктивний рівень</i>	5	5	25
<i>Творчий рівень</i>	3	10	30

Всього 75 балів

Набрана сумарна кількість балів конвертується в академічну оцінку за 4-

method of projects, research methods training, referatno-seminar method, laboratory research methods, excursions and research methods.

Література

1. Алексюк А. Текстовий аналіз головного твору Григорія Ващенка (Передмова наукового редактора) /А. Алексюк// Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К., 1997. – С. 9-57.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше / Г. Ващенко. – Київ, Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
3. Ващенко Г. До питання про класифікацію методів навчальної роботи / Г. Ващенко // Путь просвещения. – 1925. – №12. – С. 76-87.
4. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-е видання, доповнене / Н.С. Мойсеюк. – Київ, 2003. – 615 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед.вузов / И.П. Подласый. – Москва, 1999. – 576с.

Подано до редакції 18.04.2010

УДК 371.47:89

ЦІНІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Овчинникова Марина Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики,
теорії та методики навчання математики, докторант
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Цілісний процес формування готовності майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності спрямовано на забезпечення єдності таких основних компонентів цієї готовності: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного і оцінно-рефлексійного.

Серед основних принципів особистісно орієнтованого навчання, у тому числі, особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх вчителів математики, є принцип целепокладання і мотивації. Основою для реалізації цього принципу є організація і управління процесом визначення цільових установок усіх проявів науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики. Самовизначення студента відносно науково-дослідницької діяльності дозволить йому поставити для себе конкретну мету і завдання, і чим вони ближчі для студентів, тим вище рівень його мотивації. Ефективне формування мотиваційного компонента можливе лише за умов стійкої внутрішньої активності майбутніх вчителів математики, що спрямована на творчий розвиток особистості студента. Крім того, мотивація у науково-дослідницькій діяльності необхідна як молодому вчителю математики, так і педагогові-майстрові для побудови своїх професійних планів, планування розвитку наявних професійних здібностей, вивчення досвіду свого професійного минулого і сьогодення, прогнозування свого професійного

відображення на сторінках педагогічної літератури. Є багато спроб класифікувати методи навчання педагогами в різні епохи. Погляди Г. Ващенко на класифікацію методів навчання, ще не були предметом окремого історико-педагогічного дослідження. Тому, автор розкриває педагогічні погляди Григорія Ващенко на класифікацію методів навчання. В статті проаналізовано ідеї ученого щодо поділу методів навчання на три групи (пасивні, напівактивні й активні) з урахуванням певних ознак. Сконцентровано увагу на особливостях кожного методу вищезазначених груп. **Ключові слова:** класифікація методів навчання, наукова класифікація методів навчання, пасивні методи навчання, напівактивні методи навчання, активні методи навчання, вербальні методи навчання, лекційний метод, розповідь учителя, художнє, творче оповідання, метод книжних знань, метод бесіди, евристичний метод навчання, наочні методи навчання, ілюстративні методи навчання, метод проектів, дослідницькі методи навчання, рефератно-семінарський метод, лабораторно-дослідний метод, екскурсійно-дослідний метод навчання.

Резюме. Проблема классификации методов обучения находит свое отражение на страницах педагогической литературы. Есть много попыток классифицировать методы обучения педагогами в разные эпохи. Взгляды Г. Ващенко на классификацию методов обучения, еще не были предметом отдельного историко-педагогического исследования. Поэтому, автор раскрывает педагогические взгляды Григория Ващенко на классификацию методов обучения. В статье проанализированы идеи ученого относительно разделения методов обучения на три группы (пассивные, полуактивная и активные) с учетом определенных признаков. Сконцентрировано внимание на особенностях каждого метода вышеупомянутых групп. **Ключевые слова:** классификация методов обучения, научная классификация методов обучения, пассивные методы обучения, полуактивные методы обучения, активные методы обучения, лекционный метод, рассказ учителя, художественный, творческий рассказ, метод книжных знаний, вербальные методы обучения, метод беседы, эвристический метод, наглядные методы обучения, иллюстративные методы обучения, метод проектов, исследовательские методы обучения, рефератно-семинарский метод, лабораторно-исследовательский метод, экскурсионно-исследовательский метод обучения.

Summary. The problem of classification methods of teaching is reflected in the pages of educational literature. There are many attempts to classify the methods of training teachers in a different era. G. Vashchenko views on the classification of teaching methods have not been the subject of a separate historical and educational research. Therefore, the author reveals the pedagogical views of Gregory Vashchenko classification methods. In the article the idea of sharing scientific methods of study into three groups (passive, active and semi), subject to certain attributes. Focused attention on the features of each method, the above groups. **Keywords:** classification methods of teaching, scientific classification of teaching methods, passive teaching methods, semi teaching methods, active methods of learning, verbal learning methods, lecture method, teacher's narrative, artistic, creative story, method of bookish knowledge of the conversation method, heuristic method of learning, visual learning methods, illustrative methods of learning

бальною системою за наступним критерієм: оцінка 3, якщо студент набрав від 50% до 74% максимальної кількості балів, оцінка 4 – якщо набрано від 75% до 89% максимальної кількості балів, а якщо студент набрав 90% і більше максимальної кількості балів – оцінка 5 (табл.2).

Таблиця 2

Максимальна кількість балів	0-37	38-56	57-68	69-75
Академічна оцінка	2	3	4	5

Апробація запропонованої методики проводилась на машинобудівному факультеті НТУ «ХПІ». В експерименті брало участь 19 осіб. Для експерименту було вибрано змістовний модуль «Лінійна алгебра». На основі цієї системи було створено велику кількість тестових завдань для кожної теми. Після апробації тестові завдання піддавались корегуванню. Після корегування було сформовано модульні тести.

Висновки. Сьогодні суспільство потребує від освіченої людини умінь ефективно вирішувати різноманітні проблеми на основі існуючих знань, а також постійно поповнювати знання, тобто безперервно навчатися протягом усього життя. На нашу думку, в сучасних умовах розвитку освіти в Україні варто дбати про розвиток самостійності студентів; індивідуалізацію та диференціацію навчання; стимулювання мотивації, підвищення інтересу до навчання, що можливо за умови систематичного контролю та корекції здобутих знань студентів.

У подальших дослідженнях можлива розробка нових тестових завдань, з орієнтацією кожного студента не стільки на оцінку його знань викладачем, скільки на самооцінку, власну мотивацію та ініціативу стосовно навчальної діяльності.

Резюме. У статті розглянуті проблеми педагогічного контролю та корекції знань студентів. Розроблена структура тестових завдань для поточного і підсумкового контролів знань студентів з вищої математики. Проаналізовано вплив систематичного контролю та корекції знань на підвищення ефективності підготовки майбутніх спеціалістів. **Ключові слова:** контроль знань, корекція знань, тестові завдання, структура.

Резюме. В статье рассмотрены проблемы педагогического контроля и коррекции знаний студентов. Разработана структура тестовых заданий для текущего и итогового контролей знаний студентов по высшей математике. Проанализировано влияние систематического контроля и коррекции знаний на повышение эффективности подготовки будущих специалистов. **Ключевые слова:** контроль знаний, коррекция знаний, тестовые задания, структура.

Summary. In the article the considered problems of pedagogical control and correction of knowledges of students. The developed structure of test tasks is for current and final controls of knowledges of students from higher mathematics. Influence of systematic control and corrections of knowledges is analysed on the increase of efficiency of preparation of future specialists.. **Keywords:** control

knowledge, correction of knowledge, test tasks, structure.

Література

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов / В.С.Аванесов – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. Булах І.Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / І.Є. Булах – К.: ЦМК МОЗ України, 1995. – 221 с.
3. Романов А.Н. Методика підготовки і проведення тестового контролю в навчальному процесі / А.Н. Романов – К.: Наукова думка, 2001. – 132 с.
4. Рябенко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябенко // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 40-44.

Подано до редакції 10.04.2010

УДК: 378.147:802.0

ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Михнева Юлия Романовна, преподаватель,

Национальный технический университет Украины «КПИ»

За последние четыре десятилетия стремительное развитие компьютерных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) открыл новые возможности для дальнейшей оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку. Огромный потенциал и возрастающие технические возможности компьютера по обработке и передаче текстовой, графической, аудио и видеоинформации заинтересовали преподавателей и исследователей в области методики преподавания иностранных языков во всем мире. Разработка электронных учебников, пособий, учебных и практических программ стали одним из приоритетных направлений работы. Применение информационно-коммуникативных технологий помогло сделать процесс обучения иностранному языку более действенным, доступным и гибким.

За указанный период времени была исследована эффективность использования разных типов компьютерных учебных программ (автоматизированных учебных систем), дистанционных курсов, сделана попытка проанализировать ресурсы сети Интернет. Даже более того, в научных кругах возникла дискуссия о том, до какой меры компьютер и новые информационные технологии могут заменить преподавателя и изменить саму парадигму преподавания иностранного языка.

Одна из современных точек зрения на роль ИКТ в обучении иностранному языку состоит в том, что со временем работа студентов с ИКТ на занятиях в аудитории и дома станет настолько же привычным явлением, как и работа с учебником. При этом все отечественные и зарубежные методисты подчеркивают, что эффективность применения новых технологий в обучении иностранному языку зависит не от технических возможностей самих технологий, а от цели и методов их применения в рамках определенной

роботи, організацію самого процесу навчання. В ході виконання поставленого завдання учні працюють самостійно, однак в окремих моментах вони мають право звернутися до вчителя по допомогу. Суттєвими особливостями активних методів навчання, як зауважує Г. Ващенко, є такі: з інтелектуальних здібностей учні найбільше використовують логічне мислення, застосовують усі форми висновків, особливо індукцію. Робота учня при активних методах в основному нагадує роботу вченого-дослідника або діяча, що нагадує певне практичне завдання [2, с.119]. Робота за активними методами проводиться у лабораторіях чи на природі. Замість звичайних підручників у школі використовуються довідники, робочі книжки, а у вищій школі – архівні матеріали, першоджерела.

Активні методи навчання Г.Ващенко поділяє на дві групи: дослідницькі методи та метод проектів. Дослідницькі методи (за Г.Ващенко) стосуються такої роботи, коли учень розв'язує переважно теоретичні завдання. При таких методах учень виступає вченим-дослідником. У свою чергу дослідні методи включають три форми: рефератно-семінарський метод (об'єктом дослідження є красне письменство і наукові твори, архівні матеріали), лабораторно-дослідний та екскурсійно-дослідний (об'єктом дослідження є речі, явища природи, суспільне життя людини). При лабораторно-дослідному методі вивчення природи здійснюється в штучних умовах за допомогою приладів, із застосуванням експериментальних методів; при екскурсійно-дослідному – в природних умовах, із застосуванням емпіричних методів.

Метод проектів, як констатує Г.Ващенко, передбачає розв'язання практичних завдань із використанням при цьому теоретичних відомостей, які виступають засобом кращого розв'язання практичної проблеми. Під час використання методу проектів учень виконує роль культурного чи практичного діяча: агронома, інженера, лікаря. В навчальній роботі велике значення мають теоретичні знання, які виконують роль засобу. Даний метод спрямований на розвиток в учнів творчих здібностей, технічного мислення з опорою на науку [2, с.332]. Характерною ознакою методу проектів, у порівнянні з дослідницьким методом, є «повна і органічна узгодженість навчання з навколишнім життям, а також із різноманітними інтересами дитини, включаючи сюди не тільки суто інтелектуальні, але й інтереси іншого напрямку», - пише Г.Ващенко [1, с.47].

Висновки. Таким чином, запропонована класифікація методів навчання Г.Ващенко дозволяє інакше глянути на існуючі класифікації. Вона дає можливість охарактеризувати кожний метод навчання в основних рисах і приділити кожному з них належне місце в техніці навчального процесу. Водночас, вагомою є позиція Г.Ващенко, згідно якої класифікація методів навчання має бути тотожною класифікації методів науки. Це значить, що методи навчання автор пропонує аналізувати з урахуванням тих самих процесів мислення, що характеризують відповідні методи науки. Тому, ми рекомендуємо на сучасному етапі навчання використовувати викладачами вузів даний матеріал при читанні курсу «Дидактика». Це дало б можливість порівнювати міркування Г. Ващенко з поглядами видатних педагогів радянського періоду та з інноваційними ідеями сучасних педагогів.

Резюме. Проблема класифікації методів навчання знаходить своє

матеріалу учнями. У зв'язку з цим учитель враховує особливості дитячого інтелекту як у виборі матеріалу, так і в технічних засобах навчання для кращого його засвоєння. Г.Вашенко визначає характерні ознаки напівактивних методів навчання. Першою ознакою є те, що з інтелектуальних процесів учня на перший план виступає логічна пам'ять, в процесі формулювання висновків поряд з дедукцією та аналогією вживається індукція. Інструментами навчання, окрім слова, виступають різні наочні засоби чи предмети та явища природи, що використовуються як ілюстрації до тих відомостей, що подає дітям учитель [3]. При напівактивних методах навчання шкільна дисципліна не має суворого і навіть жорсткого характеру, як при пасивних методах, від учнів не вимагається безумовної покірності та слухняності.

Напівактивні методи, залежно від знаряддя праці, Г.Вашенко поділяє на вербальні та наочні. До вербальних методів навчання педагог відносить методи бесіди та сократівський метод (евристичний метод). Суть їх полягає в обміні думками між учителем та учнем. Різниця між ними у тому, що за сократівським методом активність учня в процесі роботи значно більша, ніж під час бесіди. Г.Вашенко вказує на те, що сократівський метод можна було б віднести і до активних методів навчання, проте активність учня обмежується тим, що всім ходом роботи з усіма його деталями керує вчитель. Учні не самостійно доходять певного висновку – його дає дітям учитель [2, с.118].

Наступним видом напівактивних методів навчання, за Г.Вашенком, є наочні або ілюстративні методи. Професор поділяє їх на три групи залежно від характеру самої наочності. Перший вид наочності – ілюстрування відомостей за допомогою малюнків, моделей, препаратів, різних приладів; другий вид – це екскурсія, спрямована на уточнення та зміцнення знань, які подавалися на уроці; третя форма – це лаєвський метод: фіксування знань за допомогою малювання, ліплення, моделювання.

Г.Вашенко зазначає, що демонстрація та ілюстрація мусять проводитися за добре продуманим планом у певній логічній системі й послідовності, бути естетично оформленими, відповідно до вимог граматики та стилістики. Відповідно до особливостей використання, педагог поділяє засоби наочності на ті, які використовують перед поясненням матеріалу, які супроводжують пояснення і ті, які використовуються після пояснення матеріалу, конкретизуючи його [2, с.238].

Г.Вашенко притримується думки, що в практиці навчання велике значення має не тільки органічне поєднання наочності зі словом учителя, а й самий добір наочних посібників. З приводу цього педагог відзначає, що відбір наочних посібників мусить відповідати меті уроку, його змісту та віковим особливостям дітей. З цього погляду Г.Вашенко розподіляє наочність на такі типи: предметна (демонстрація та ілюстрація самих предметів: рослини, мінерали, досліди), образна (зображення предмету в формі малюнка чи моделі) та умовна (схеми, діаграми, графіки, географічні чи історичні карти) наочність.

Стосовно активних методів навчання, то їх сутність, на думку Г.Вашенка, полягає в тому щоб навчальний процес був спрямований на розвиток ініціативи та самостійної думки учнів. Використання таких методів передбачає повідомлення вчителем певного завдання, уточнення основного напрямку

методики обучения.

В данной работе термин «новые технологии» по Грэхему Дэвису [2] мы определяем как технологии, в которых центральное место занимает компьютер. К таким технологиям мы относим общие компьютерные прикладные программы, такие как текстовый процессор, браузер, программное обеспечение для презентаций, программы, которые разработаны специально для обучения иностранному языку с помощью компьютера и сети Интернет. Вместо термина «информационные технологии» мы будем употреблять термин «информационно-коммуникативные технологии», чтобы подчеркнуть важность возможности общения электронными средствами, такими как электронная почта, программы обмена сообщениями (ICQ), видеоконференции и другими средствами, которые предоставляет всемирная Сеть.

В этом разделе, возвращаясь к истории методики преподавания иностранных языков, мы проанализируем цель и эволюционное развитие способов применения технических средств (ТС) в процессе обучения иностранному языку, определим роль новых технологий в этом процессе, сформулируем основные принципы их применения и определим тенденции дальнейшего развития.

Известно, что использование технических средств обучения в процессе преподавания иностранного языка всегда следует определенной цели в рамках методики, которую подбирает преподаватель, чтобы обеспечить достижения студентами уровня языковой подготовки в соответствии с социальным заказом. Развитие технических возможностей, в свою очередь, также влияет на развитие методики преподавания, предоставляя все новые и новые средства, которые могут облегчить работу преподавателя, оптимизировать и интенсифицировать процесс усвоения студентами данного материала. Исходя из этого, мы будем рассматривать метод использования ТС в методике преподавания иностранных языков сквозь диалектическую связь двух факторов: социального заказа, который определяет развитие методики как науки в определенный промежуток времени и уровня технических возможностей аппаратуры, используемой в учебном процессе.

В методике обучения иностранным языкам учебные возможности технических средств всегда привлекали внимание исследователей. Они рассматриваются в фундаментальных работах многих отечественных и зарубежных методистов. В Украине этой проблемой активно занимались такие ученые как П.И.Сердюков, Э.Л.Носенко и многие другие.

Обобщая опыт и результаты проведенных исследований, можно установить, что преподаватели иностранных языков используют технические средства еще с начала XX столетия. На наш взгляд, полное перечисление таких средств и технологий дает Грэхем Дэвис [2]. К таким средствам он относит:

- радио
- граммофон
- телевизор
- магнитофон
- аудиоактивные и аудиопассивные устройства лингафонных кабинетов
- видеомангнитофон

- электронно-вычислительная машина
- аудио CD проигрыватель
- спутниковое телевидение
- видеопроигрыватель
- Интернет
- DVD проигрыватель
- мобильный телефон
- карманный портативный компьютер

Если проанализировать учебные возможности технических средств до изобретения ЭВМ, нетрудно заметить, что все вышеперечисленные устройства и технологии могут воспроизводить звук, а некоторые – еще и изображение. Влияние таких технических разработок на развитие методики преподавания иностранных языков трудно переоценить.

Исследователи указывают на то, что цель использования ТС для воспроизведения звука и изображения очевидна. Демонстрация студентам образцов речи носителей языка является обязательной составляющей учебного процесса, а видео дает возможность соотнести вербальный и невербальный аспект коммуникации, узнать гораздо больше о жизни и культуре страны, язык которой изучается.

Собственно, развитие методики использования ТСО в преподавании иностранных языков и начинается с появлением звукозаписи как особого учебного средства. Конечно, такие технические средства как кинопроекторные аппараты, диапроекторы, кадропроекторы, кодоскопы и фильмоскопы также играли значительную роль в обучении иностранным языкам: давали студентам возможность связать речевую и смысловую стороны слова, лучше понять языковые структуры, обеспечивали лучшую обратную связь. Но, все же, как замечает Ляховицкий, [1, с.4] слуховая наглядность в сравнении с другими ее видами для обучения говорению играет решающую роль, обеспечивая и закрепление в памяти студентов речевых образцов и формирование навыков их употребления. Поэтому многие отечественные и зарубежные методисты, лингвисты и преподаватели иностранных языков подчеркивают важность появления именно звукозаписи, упоминая о том, что звукотехнические средства впервые дали возможность представлять учебный материал в природной языковой среде и, таким образом, открыли новую эру в преподавании иностранных языков. Ляховицкий [1, с.4] также подчеркивает, что использование звукотехнических средств позволило преподавателям иностранного языка впервые решить проблему создания на занятиях искусственной иноязычной среды и, таким образом, выполнить задание, которое до появления ТС даже не ставилось перед студентом из-за отсутствия средств для его реализации.

Таким образом, с появлением звукозаписи преподаватели иностранного языка получили такое мощное учебное средство как фонограмма. Это позволило реализовать принцип наглядности, интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения, улучшить функцию контроля, оптимизировать процесс овладения иностранным языком. Впервые стало возможным представить обучающимся образец речи с неизменными

наслідків [2, с.198].

Наступним пасивним методом навчання Г.Ващенко виділяє розповідь учителя. Даний метод навчання найбільш поширений у початковій та середній школі. Вчений вказує на її схожість із лекцією. Проявляється вона тому, що, як і лекція, розповідь являє собою систематично побудований виклад певної теми і тому належить до монологічної форми навчання. Відрізняється лише обсягом і тривалістю (початкова школа – 15-20 хв., старша школа – 20-30 хв.) [2, с.199]. Як і лекція, розповідь має мати певні властивості: доступність для дитячого розуміння; учитель у процесі розповіді повинен сам мати уявлення про те, що він подає учням; велике значення має також форма розповіді; темп лекції повинен відповідати віковим особливостям учнів, а в початковій школі її темп має бути повільним; під час розповіді вчитель мусить використовувати таблиці, схеми, малюнки, які підсилюють її [2, с.200-204].

Одним із видів розповіді є художнє і творче оповідання. На думку Г.Ващенко, між ними є певна різниця. Основне завдання розповіді – з'ясувати якість явища або речі, подати відомості про них; основне завдання художнього і творчого оповідання – подати учням яскраві образи, вплинути на їх фантазію та почуття.

Поширенням у навчанні, на думку Г.Ващенко, є метод книжних знань. Суть його полягає в тому, що учень під керівництвом вчителя вивчає окремими частинами або завданнями книжку. При цьому шкільні підручники мають відповідати таким вимогам: 1) за своїм змістом вони мусять стояти на рівні сучасної науки навіть тоді, коли призначені для дітей молодшого шкільного віку; 2) зміст і форма підручника мають відповідати віковим особливостям дитини і бути для неї зрозумілими принаймні після пояснень учителя; 3) виклад тексту мусить бути систематичним і послідовним; 4) підручник повинен збуджувати інтерес до знань, стимулювати самостійні пошуки учнів; 5) мова підручника мусить бути точною, простою і в той же час живою; 6) крім освітніх завдань, книжка має виконувати й завдання виховні. Вона покликана виховувати любов до рідного краю свого народу, пошану до наших історичних діячів та кращих традицій, сприяти вихованню моральної свідомості учнів [2, с.216].

Звісно, поняття активності чи пасивності в процесі навчання має тільки відносний, а не абсолютний характер. Важко навіть уявити такий метод, коли учень був би абсолютно активний чи абсолютно пасивний. Тут йдеться лише про міру активності чи пасивності, що властива певним формам педагогічної роботи. На цій основі Г.Ващенко виділяє ще і напівактивні методи навчання.

Напівактивні методи навчання, за визначенням ученого, спрямовані не на механічне, а на свідоме засвоєння матеріалу, який подає вчитель. Для цього педагог пристосовується до особливостей дитячого інтелекту й у виборі матеріалу, і в технічних засобах для кращого його засвоєння [3, с.81]. Напівактивні методи навчання, на думку, Г.Ващенко характеризують другу ступінь в розвитку техніки навчання. При використанні таких методів організація навчального процесу є справою вчителя. Від нього залежать всі деталі роботи, проте учень тут не залишається цілком пасивним. Навчальна робота розрахована, на відміну від пасивних методів, на свідоме засвоєння

пасивні, напівактивні й активні. Різниця між ними насамперед у тому, що під час їх використання навчальний процес має неоднакову мету.

Застосовуючи пасивний метод навчання, вчитель має на меті дати учням готові знання, тобто цей метод передбачає активну діяльність тільки вчителя. Г.Ващенко обґрунтовує думку про те, що такі методи спрямовані лише на механічне засвоєння матеріалу, поданого вчителем. При цьому вчитель виступає як авторитет і головний передавач знань, а учень – як об'єкт його педагогічного впливу. З інтелектуальних процесів учня мобілізуються майже виключно репродукційні здібності, переважно механічна пам'ять [3, с.80]. В процесі формування висновків широко використовується дедукція чи висновок із загальних положень. Також при використанні пасивних методів навчання застосовується аналогія. Головним інструментом навчання є слово. Г.Ващенко наголошує на суворій дисципліні, яка панує в ході роботи. Учні повинні бути притаманні такі риси, як слухняність та покірність.

До пасивних методів Г.Ващенко відносить вербальні методи (лекційний метод, розповідь учителя, художнє і творче оповідання), метод книжних знань, тобто механічне заучування книжки певними частинами та метод пасивного переймання дій вчителя (переймання рухів, зв'язані з культом, переймання в галузі технічних навичок, як письмо, ручна праця).

Г.Ващенко зазначає, що лекція – це одна з форм спілкування професора зі студентами і його впливу на майбутніх фахівців. Коли лектор володіє не лише знаннями, а й словом, то він своїм викладом захоплює аудиторію, збуджує інтерес до науки, викликає у студентів бажання працювати, впливає на них морально, виховує шляхетні почуття [2, с.192]. За переконаннями вченого, використання даного методу не буде ефективним у початковій та середній школі, оскільки діти даного віку ще не мають необхідної кількості знань і в них не достатньо розвинуті інтелектуальні здібності.

Щоправда, шкільна лекція, на думку Г.Ващенко, може бути результативною, коли вона відповідає таким вимогам: 1) за змістом лекція повинна читатися на належному науковому рівні, поглиблювати і розширювати відомості, які подає шкільний підручник; 2) лекція мусить мати чітку структуру: вступ, у якому визначається тема лекції і зміст її пов'язується зі змістом уже засвоєних розділів курсу та висвітлюється актуальність теми; план лекції, тобто визначення порядку питань, що їх має розглядати лектор; виклад теми лекції – це центральна її частина, вона має відповідно до плану послідовно розкрити зміст теми. Побудова лекції може бути дедуктивною або індуктивною; заключна частина, де лектор робить підсумки викладених міркувань, заокруглює їх; 3) мова лекції повинна бути правильною як з боку граматичного, так і стилістичного, і доступна для розуміння учнів; 4) форма лекції має бути живою й цікавою; 5) лектор повинен звертати пильну увагу на вимову, що має бути зразком для учнів; 6) лектор повинен використовувати допоміжні засоби мови: інтонацію, міміку, жести; 7) під час лекції учитель має сидіти за столом або стояти за кафедрою, щоб бачити всіх учнів; 8) до лекції вчитель повинен обов'язково підготувати конспект; 9) звертати увагу на темп лекції; 10) лектор повинен підтримувати контакт з аудиторією, бо без нього навіть добре побудована й майстерно виголошена лекція не дасть очікуваних

характеристиками і при цьому зняти навантаження з речевого апарату преподавателя. Было замечено, что с применением фонограммы на занятии по иностранному языку существенно повышается мотивация студентов, что было связано с записью образцов речи носителями языка. Фонограмма также освободила определенное количество рабочего времени преподавателя и, таким образом, позволила уделять больше рабочего времени контролю достижений студентов и коррекции их учебных стратегий. Обучающиеся получили возможность записывать свою речь и сравнивать ее с образцами, и, таким образом, контролировать до определенной меры свою учебу, углублять знания и развивать умение аудирования.

Следующей важной для методики преподавания иностранных языков технической разработкой стала возможность соединения звука и видео, так называемая видеофонограмма. Как известно, видеофонограмма направляет учебную информацию по двум каналам: зрительному и слуховому и тем самым дает студентам возможность лучше понимать значение иноязычных слов, представит типичные ситуации употребления определенных речевых образцов, лучше усвоить грамматические явления, отсутствующие в родном языке. Как подчеркивает Ляховицкий [1, с.4], «видеофонограмма отличается от других средств тем, что она хоть и не прямо, но включает студентов в ситуацию, которая отображается, вызывает у них соответствующие эмоции, способствующие более полному запоминанию учебного материала». Хотя на первоначальном этапе использование видеофонограммы было проблематичным, что было связано с тем, что в виде кинофильма остановить запись, а также поработать над отдельными фрагментами было невозможно. Эти трудности исчезли с появлением видеомagneтофона, с помощью которого преподаватели получили возможность демонстрировать видеозапись в любом учебном помещении, оснащенном телевизором, делить видеозапись на фрагменты, пользоваться стоп-кадром.

Кроме того, видеофонограмма оказалась мощным средством контроля, который можно было организовать в виде ответов на вопросы, тестов, пересказа увиденного, озвучивания отдельных фрагментов, проигрывания ситуаций в ролях и т.д.

Таким образом, в 1960-х – 1970-х годах, как в отечественных, так и в зарубежных учебных заведениях в практике преподавания иностранного языка широко используются ТС, которые описаны выше. Наиболее полезная, практичная и перспективная из них на то время считался видеомagneтофон. (Ляховицкий [1, с.4]).

Между тем, именно в начале 60-х в крупных технических университетах, таких как Стенфордский и Нью-Йоркский в США начинает развиваться качественно новое направление в методике преподавания иностранных языков – обучение с помощью компьютера.

Не случайно именно в технических университетах стали проводить такие экспериментальные исследования. Только у них была необходимая техническая база для исследования возможности прикладного применения технологий, которые разрабатывались. А на то время напряженная работа инженеров-исследователей действительно привела к значительному прорыву в

области информационных технологий. Они представили мировой науке ряд универсальных разработок по обработке информации. Так, в 1948 году был разработан первый цифровой компьютер, в 1950 – магнитная память, в 1951 – скоростной принтер. В 1954 году был изготовлен первый компьютер для продажи. В 1956 – первый магнитный диск, а в 1957 – был создан универсальный язык программирования FORTRAN.

Кроме того, начали развиваться новые технологии передачи информации. В 1958 году в ответ на запуск Советским Союзом первого в мире спутника в США создается организация ARPA (Агентство по исследованиям перспективных проектов), усилиями которой в дальнейшем будет создана сеть Интернет.

Уже в период с 1958 по 1963 год инженер Стенфордского исследовательского института Дуглас Энгельбарт начинает вводить такие понятия как интерактивность, интерфейс, гипертекст. В 1959 появляется язык программирования COBOL, а также первый язык программирования для искусственного интеллекта LISP.

Все эти инженерные изобретения 1-й половины столетия и середины 60-х тщательно анализируются сотрудниками крупных технических университетов и коммерческих компаний-разработчиков, одной из которых была IBM, с точки зрения их практического применения в различных сферах человеческой деятельности. Исследователи делают выводы о том, что компьютер можно эффективно использовать в области образования, в частности для обучения иностранным языкам. Поэтому компания IBM обращается к специалистам-языковедам, чтобы совместными усилиями создать необходимые программы. Например, для создания такой программы по изучению немецкого языка привлекаются такие специалисты как доктор наук по немецкому языку средневековья Фердинанд Руплин и его коллега Джон Рассел.

В это время первые программы для обучения иностранному языку начинают создаваться Стенфордским и Нью-Йоркским университетами США. Соответствующие пилотные проекты имели название «Russian Program» и «Das deutsche Program». Эти программы предназначались для обучения только начинающих и только письменной речи.

Одним из самых грандиозных подобных проектов того времени стал проект PLATO с бюджетом в пять миллионов долларов США. К работе в проекте были привлечены лучшие лингвисты и инженеры. Руководителем проекта стал профессор по электротехнике Дон Битцер. В результате работы была разработана система с главным компьютером, которая впервые давала возможность доставлять пакеты с учебной информацией каждому студенту индивидуально. Система PLATO содержала много упражнений разного уровня на работу с лексикой, грамматикой и переводом.

Система предоставляла студентам и преподавателю возможность связи в виде обмена файлами с информацией, могла делать перевод с русского языка на английский. Она также выполняла следующие важные функции: указывала орфографические ошибки, анализировала их порядок, находила ключевые слова и синонимы в ответах студентов. В целом, с помощью этой системы стало возможным обучать большие группы студентов в рамках популярных в

що в ній нема чіткого розуміння основного принципу поділу методів на групи [2, с.109].

Г.Ващенко звертає увагу і на класифікацію Б.Всесвятського, який поділяє методи навчання на дві категорії: «методи готових знань» та «методи шукань» [2, с.109]. Педагог зазначає, що в порівнянні із класифікацією методів навчання запропонованою Євстігнєєвим-Біляковим, така класифікація є більш чіткою, в її основі лежать технічні способи, що використовуються під час навчання і характеризують організацію навчальної роботи.

У класифікації А. Пінкевича (методи пасивні та активні) Г.Ващенко визначає позитивні та негативні сторони. Першою особливістю цієї класифікації є те, що вона збудована на правильному принципі, але її автор змішує поняття моторності й активності, що, звісно, не одне й те саме. Друга особливість полягає в тому, що А. Пінкевич серед ознак для детального поділу методів на підтипи виділяє також логічний бік навчального процесу, підпорядковуючи його основній ознаці (роль учня активна або пасивна) [2, с.110]. Г.Ващенко підкреслює, що класифікація А. Пінкевича побудована в основному на правильному принципі, проте він змішує два поняття – моторність та активність, вказуючи на їх тотожності. Звідси впливає неточність у подальшому поділі методів навчання. Г.Ващенко заперечує те, що А. Пінкевич відносить догматично-абстрактно-словесну лекцію та свистично-предметне навчання до пасивних методів, бо природа їх не однакова і неоднакова їх цінність.

В процесі аналізу класифікації, яку запропонували Н. Попова, Челюскін й інші (вербальні, ілюстративні та лабораторні методи навчання), вчений вказує на ту же хибу, що і в класифікації А. Пінкевича, – до уваги береться тільки система подразнень та ігноруються логічні процеси мислення, характерні для навчальної роботи.

Аналізуючи методи навчання, Г.Ващенко насамперед виділяє серед них групу методів, які характеризують інтелектуальні процеси в навчальній роботі. До цієї групи методів він відносить: аналіз і синтез, індукцію, дедукцію та аналогію. Таким чином, вчений проводить паралель між методами навчання та методами науки, поділяючи їх на методи апіорні та апостеріорні; методи емпіричні та експериментальні; методи аналітичні та синтетичні; методи індуктивні, дедуктивні та методи аналогії. Така класифікація методів навчання характеризує навчальну роботу тільки з погляду певних способів логічного мислення, а в навчальній діяльності, як відомо, беруть участь учитель і учень. Тобто, учитель повинен організувати навчальну роботу таким чином, щоб учень виявив найбільше активності та ініціативи. Роль педагога й учня в навчальному процесі, як правило, неоднакова. Вони можуть бути навіть протилежними. У першій ситуації активну роль відіграє тільки вчитель, оскільки виключно від нього залежить і добір самого матеріалу, і організація навчання, а також техніка подання матеріалу. У цьому випадку учень тільки пасивно засвоює те, що пропонує йому вчитель. Друга – цілком протилежна ситуація, коли учень сам виступає в активній ролі, а вчитель тільки допомагає йому і створює сприятливі умови для навчальної діяльності.

З цього погляду методи навчання Г.Ващенко поділяє на такі категорії:

наукової літератури і освітянської практики, зокрема і власного педагогічного досвіду, Г.Ващенко видає підручник для студентів педагогічних вищих навчальних закладів «Загальні методи навчання», в якому роздумує над проблемою класифікації методів навчання. Учений зауважує, що в педагогічній літературі є багато спроб класифікувати методи навчання. Майже всі вони виділяють велику кількість термінів для визначення методів навчання та суперечностей в розумінні їх з боку вчених-теоретиків та вчених-практиків. Таке непорозуміння шкідливо відбивається на педагогічному процесі, бо позбавляє чіткості у роботі педагога. Таким чином, Г.Ващенко зазначає, що виникає потреба в сталій класифікації методів навчання, яка б надала кожному з них певне місце в системі методів на підставі точно визначених ознак [3, с.76]. Науковець наголошує на тому, що «класифікація методів навчання повинна спиратися на детальний аналіз навчального процесу та на історію розвитку методів навчання» [3, с.79]. За його переконаннями, «наукова класифікація будь-яких явищ мусить бути побудована таким способом, щоб вона допомагала характеризувати ті явища в їхніх основних рисах. Коли якісь істотні ознаки речей або явищ залишаються за межами класифікації, то її не можна визнати за повну, а значить, і за цілком наукову» [3, с.79]. Наукова класифікація повинна бути природною. В її основу слід класти не випадкові, а істотні ознаки предметів, явищ чи ознак, що ведуть за собою цілий ряд другорядних ознак. Тому, як визначає Г.Ващенко, матеріал який викладається учням, ні в якому разі не може бути визнаний за істотну ознаку методів навчання [2]. Навчання є перш за все, є процес, і тому процесуальні ознаки варто покласти в основу класифікації його методів. Отже, наукова класифікація методів навчання мусить опиратися на детальний аналіз навчального процесу й на історію розвитку методів навчання. Вона має включати в себе всі існуючі методи з їхніми історичними назвами, відкинувши лише ті, що не відповідають сутності методу або характеризують не метод навчання, тобто техніку, а зміст або систему.

Тому, Г.Ващенко ставить собі за мету – у своїй спробі класифікувати методи навчання, не ухилитися від загальноприйнятої номенклатури і подати такий розподіл методів навчання, щоб він дав можливість до всебічної характеристики їх [3, с.80].

То ж, аналізуючи класифікації методів навчання запропоновані іншими вченими (В. Селінов, Гарбуз і Жідкоблінов, А. Пінкевич, Б. Всесвятський, Н. Попова, Челюскін, Євстігнєєв-Біляков), Г. Ващенко робить висновок про те, що наукова класифікація методів навчання повинна містити у собі два істотних елементи. По-перше – це логічні способи мислення, по-друге – певну, організовану систему подразнень або суто технічних засобів навчальної роботи.

Зупиняючись на класифікації В.Селінова, який виокремив аналітичний, синтетичний, індуктивний та дедуктивний методи, Г.Ващенко підкреслює велику роль у дидактичному процесі логічних способів мислення.

Власну оцінку дає Г.Ващенко і класифікації методів навчання, запропонованій Євстігнєєвим-Біляковим. Він засвідчує, що ця система допомагає розібратися в силі-силенні методів навчання, а також вказує на те,

то время методик при значительном снижении нагрузки на преподавателя.

Сама система PLATO создавалась с учетом последних достижений в области методики преподавания лингвистики и психологии того времени. Как известно, в методике преподавания иностранных языков в то время доминировал аудио-лингвальный метод обучения. Поскольку он основывался на трактовке языка с позиций дескриптивной лингвистики, суть его состояла в том, чтобы студенты овладели структурами иностранного языка в процессе выполнения целого ряда упражнений на подстановку, трансформацию, ответы-вопросы и составление предложений. Все упражнения выполняются без опоры на печатный текст. Одно из главных требований, которое отличало аудио-лингвальный метод обучения от других, – это необходимость сравнивать структуры родного и иностранного языка в процессе изучения. Конечно, это требование наилучшим образом реализовывалось в обучении грамматическому материалу и наихудшим – в обучении фонетике. Под руководством преподавателя студенты работали с программами, которые представляли собой некоторый материал, предлагали серию упражнений на его закрепление, проверяли результаты работы. Подобно этой системе, все другие компьютерные программы конца 60-х – середины 70-х разрабатывались по данному принципу. В зарубежной методике даже возник термин, который отражал суть использования компьютерной техники для обучения иностранному языку в то время – «computer assisted language instruction» (языковые инструкции с помощью компьютера). То есть, на данном этапе компьютер играл только вспомогательную роль в представлении и закреплении материала. Несмотря на это, мотивация студентов резко выросла.

Обобщая соответствующие исследования, можно выделить следующие преимущества такого способа применения компьютерной техники для обучения иностранному языку:

- компьютер является идеальным средством для работы, если определенный объем знаний нужно усвоить путем выполнения большого количества упражнений, включая однотипные. Компьютер обрабатывает результаты и укажет ошибки быстрее, чем преподаватель;
- у студентов появляется возможность повторно просмотреть изучаемый материал;
- работая с компьютером, каждый студент имеет возможность работать с оптимальной для себя скоростью и концентрировать внимание на материале, который вызывает трудности именно у него. Таким образом, появляется возможность более эффективного использования аудиторного времени.

Резюме. В данной статье рассматриваются цели и принципы использования компьютерной техники и Интернет-ресурсов в преподавании иностранных языков. Рассмотрены различные методики преподавания, а также виды технических средств обучения, применявшихся на занятиях в разное время. Обозначены преимущества использования компьютера и Всемирной сети для оптимизации процесса обучения студентов иностранным языкам.

Ключевые слова: компьютер, Интернет, информационно-коммуникативные технологии, технические средства обучения, аудио и видеoinформация, аудио-лингвальный метод, мотивация.

Резюме. Дана стаття розглядає цілі та принципи використання комп'ютерної техніки та мережі Інтернет у викладанні іноземних мов. Досліджені різні методики викладання, а також види технічних засобів навчання, які використовувалися на заняттях в різні часи. Означені переваги використання комп'ютера та Всесвітньої мережі для оптимізації процесу навчання студентів іноземних мов. **Ключові слова:** комп'ютер, Інтернет, інформаційно-комунікаційні технології, технічні засоби навчання, аудіо та відеоінформація, аудіо-лінгвальний метод, мотивація.

Summary. This article deals with the problem of using computers and Internet resources in teaching foreign languages. The different teaching methods and kinds of technical support which were applied at the lessons at different times have been studied here. Advantages of using computers and Internet are defined for optimizing the process of teaching foreign languages. **Keywords:** computer, Internet, informatic-communicative technologies, technical support, audio and video information, audio-lingual method, motivation.

Литература

1. Ляховицкий М.В. Теория и практика применения технических средств. – К.: Вища школа, 1979. – с.4
2. Graham Davies. Электронный ресурс: http://www.languages-ict.org.uk/managing/digital_language_labs.pdf.
3. Сердюков П.И. Основы учебной информатики и вычислительной техники. Учебное пособие для студентов и факультетов иностранных языков. – К.: Вища школа, 1990. – 176 с.
4. Носенко Э.Л. Проблемы автоматизации контроля знаний при обучении иностранным языкам в ВУЗе: сб. науч. трудов – Днепрпетровск, 1988. – 116 с.

Подано до редакції 11.04.2010

УДК 621.658.012.531

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Моисейкина Инна Владимировна, ассистент
Севастопольский национальный технический
университет, г. Севастополь, Украина*

Постановка проблемы. В связи с расширением внешнеэкономических связей Украины, выходом её на мировой рынок, усилением процесса изучения мирового опыта и его адаптации к социально-экономическим условиям нашего общества, знание иностранного языка становится одним из важных требований, предъявляемых к специалистам в условиях рынка труда. Сегодня существенно меняются требования к уровню владения специалистами всех уровней иностранным языком: первостепенное значение приобретают практические навыки, предполагающие знание иностранного языка делового общения в устной и письменной речи, умение использовать его в своей профессиональной деятельности.

К тому же, становится чрезвычайно актуальной проблема необходимости разработки теоретических основ и технологий обучения различным аспектам

советской школой. 1927-1932 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. – М., 2007.

3. Прохорчик М.В. Национальные школы Крыма в 1920-1934 гг // Ученые записки СГУ. №6. – С. 80.

4. Курдюмов М. Каллаш М.А. Православие и большевизм // Православие. – СПб., 2001. – С. 332, 566.

Подано до редакції 13.04.2010

УДК 37.02 (09) (477) +37.011.31 (092) (477)

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА НА КЛАСИФІКАЦІЮ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

*Неніт Любов Євгенівна, аспірантка
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича,*

*асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

Постановка проблеми. У дидактиці метод навчання є складним утворенням, бо має багато сторін, відповідно до яких методи групуються в певні системи. На цій основі виникає класифікація методів навчання. Дослідженнями встановлено, що усвідомлення вчителем цілісного підходу до класифікації методів навчання має особливе значення у здійсненні практичних завдань оптимізації їх вибору. В дидактиці існує декілька класифікацій методів навчання. Але майже всі вони будуються на основі однієї з істотних ознак методу навчання і кожна з них може бути оптимальною лише стосовно окремих сторін навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Н. Мойсеюк вважає, що класифікація методів навчання – це впорядкована за певною ознакою їх система [4, с.303]. І це справді так, адже в основі класифікації методів навчання повинна виявлятися їх внутрішня сутність, тобто форма взаємопов'язаної діяльності вчителя та учня, спрямована на вирішення завдань навчання.

На думку І. Підласого, класифікація методів навчання – це впорядкована за певною ознакою їх система [5].

А.Алексюк дає визначення наукової класифікації методів навчання. Він зазначає, що наукова класифікація – це стійка система поділу предметів на групи, яка має застосовуватись у науці тривалий час [1, с.56].

Ученими-дидактами розроблено чимало класифікацій методів навчання. Дану проблему у свій час досліджували Ю. Бабанський, Г. Ващенко, Е. Галант, В. Галузинський, М. Данилов, М. Євтух, Б. Єсіпов, І. Лернер, С. Петровський, М. Скаткін. Однак, погляди Г. Ващенка на класифікацію методів навчання, ще не були предметом окремого історико-педагогічного дослідження, незважаючи на те, що їх доцільно використовувати в сучасній педагогічній теорії і практиці.

Метою даної статті є аналіз педагогічних поглядів Г.Ващенка на класифікацію методів навчання.

Виклад основного матеріалу. У 20-ті роки ХХ ст. на основі аналізу

различных конфессий.

Еще несколько лет в печати, учительских съездах шла борьба между приверженцами антирелигиозного и религиозного воспитания.

Вместе с тем, в методах и формах антирелигиозного воспитания просматривается определенное сходство с религиозным воспитанием. Разработчики методик антирелигиозного образования в школе ставили в пример организацию воспитания детей в дореволюционный период, имея в виду то, что помимо преподаваемого отдельного предмета - Закона Божия в дореволюционной школе всё (молитвы, духовно-нравственные статьи на уроках объяснительного чтения, библиотеки, литература и т.д.) было пронизано и пропитано религией. Подразумевалось, что советскую школу также следует пропитать, но пропитать антирелигиозным духом. Поэтому во второй половине 1920-х гг. проводилась интенсивная работа над программами и учебниками по обществоведению и другим предметам по внесению в них антирелигиозных моментов.

В 1929 году XIV съездом Народных комиссаров из Конституции от 1925 года убрали статьи, где говорилось о свободе религиозной пропаганды, заменив ее свободой вероисповедания. Необходимость таких изменений были мотивированы тем, что духовенство свободу религиозной пропаганды использовало с контрреволюционной, антисоветской целью. Поэтому церковь лишалась не только возможности, а и права проповедовать свои религиозные учения.

Таким образом, внедрение в Крым основных положений декрета "Об отделении церкви от государства и школы от церкви", привело к полному прекращению деятельности важной для населения полуострова сети конфессиональных учебных заведений и всей системы конфессионального образования.

Резюме. В статье поднимается проблема дальнейшего существования конфессиональных учебных заведений и борьба советской власти против таких учебных заведений в Крыму в 20-30 годах XX ст. Рассмотрена политика государства относительно религиозного образования и церкви в целом.

Ключевые слова: конфессиональные учебные заведения, религиозное образование, антирелигиозное воспитание и образование, отделение церкви от государства, свобода вероисповедания.

Резюме. У статті піднімається проблема подальшого існування конфесійних навчальних закладів та боротьба радянської влади проти таких навчальних закладів у Криму в 20-30 роках XX ст. Розглянуто політику держави щодо релігійної освіти та церкви в цілому.

Summary. The article raises the problem of the continued existence of denominational schools and the fight against the Soviet power against such schools in the Crimea in the 20-30 years of XX century. The policy of the State on religious education and church as a whole.

Литература

1. Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917-1927 гг.: становление «нового человека». - СПб., 2003.
2. Шевченко В.А. Формирование антирелигиозных представлений

профессионально-ориентированного иностранного языка [1]. Обучение иностранному языку становится одним из ведущих компонентов системы профессионального образования. Между тем, изучение состояния преподавания иностранного языка в профессиональных учебных заведениях показывает, что уровень владения иностранным языком их выпускников не соответствует требованиям современного рынка труда. Это связано с тем, что недостаточно разработана учебная база по обучению французскому языку студентов экономических специальностей.

Анализ последних исследований и публикаций. Для решения этой проблемы требуется пересмотр содержания обучения иностранному языку с целью установления более тесной связи между иностранным языком и предметом по специальности. Исследования целого ряда авторов (Серова Т.С., Лунева М.И., Королева О.Л., Макар Л.В., Михайлова А.С. и др.) посвящены поиску решения данной задачи. Профессионально-ориентированный иностранный язык не оставили без внимания и зарубежные методисты. В частности, во Франции один из выпусков издания Сорбонны - Cahiers Cedissor за 2001 год - полностью посвящен проблемам методики преподавания профессионального французского языка (francais langue professionnelle (FLP)). Интерес к данной проблеме не ослабевал на протяжении последних десятилетий, о чем свидетельствует огромное количество исследований (Зверев И.Д., Максимова В.Н., Лошкарева Н.А., Федорев Г.Ф., Безрукова В.С., Усова А.В., Берулава М.Н., Тюнников Ю.С., Старченко С.А., Яворук О.А. и многие другие). Вопросы теории и методики обучения иностранному языку в профессиональных учебных заведениях рассматривались в исследованиях Миролубова А.А., Парахиной А.В., Тылкиной С.А., Берман И.М., Кузнецовой Р.А., Фоломкиной С.К. и др. Если раньше интеграционные возможности иностранного языка рассматривались преимущественно с позиций межпредметных связей (Кускунова Т.В., Зотеева И.Н., Елухина Н.В. и др.), то сейчас повышается удельный вес работ, связанных с интегрированным обучением иностранному языку на разных этапах (Бим.И.Л., Пономарев М.В., Шацких В.Н., Нельзина Е.М., Михайлова А.С.) [1].

Вместе с тем, в настоящее время недостаточно разработана теоретическая основа интеграции иностранного языка и предмета по специальности, которая бы рассматривала компоненты и механизмы интеграции данных дисциплин, сущность формируемых интегрированных знаний и умений, а также методологию их формирования с учетом особенностей профессионально-ориентированного иностранного языка. Поэтому целью нашей статьи является разработка эффективной методики обучения французскому языку студентов экономических специальностей с учетом вышесказанного.

Указанная цель определила выбор методов исследования, а именно: обзор литературы по данной проблеме, анализ учебных пособий, в том числе зарубежных, анализ текстов и документов экономического содержания. Суть исследования состоит в том, что эффективность обучения французскому языку студентов-экономистов значительно повышается, если используются упражнения, в которых содержатся не только тексты экономического содержания, но и сами документы, которые на определенном этапе обучения

служат в качестве языкового материала, а по окончании вуза составляют основу повседневной работы экономистов-практиков.

Изложение основного материала. Как известно, основными средствами педагогического воздействия на личность являются: убеждение, упражнения, обучение, стимулирование, контроль и оценка. С нашей точки зрения, именно вторая группа педагогических методов заслуживает особого внимания, т.к. во время выполнения студентами упражнений формируется и развивается их личность, вырабатываются и закрепляются умения и навыки.

Упражнение - это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности [2].

В практике воспитательной работы применяются в основном три типа убеждений:

- 1) упражнения в полезной деятельности;
- 2) режимные упражнения;
- 3) специальные упражнения.

Упражнения в разнообразной полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении воспитанников со старшими и друг с другом. Главное в этом виде упражнений состоит в том, чтобы его польза осознавалась воспитанником, чтобы он, испытывая радость и удовлетворение от результата, привыкал самоутверждаться в труде и через труд. Режимные упражнения — это такие упражнения, главный педагогический эффект от применения которых дает не результат, а хорошо организованный процесс — режим. Соблюдение оптимального режима в семье и учебном заведении приводит к синхронизации психо-физиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника и, как следствие, на результатах его деятельности. Специальные упражнения - это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков [2].

Поэтому нами была разработана система упражнений, которая позволяет значительно повысить его эффективность обучения, рассчитанная на первый курс обучения с большим объемом выполнения заданий под руководством преподавателя на начальном этапе с постепенным переносом этого объема на аудиторную и внеаудиторную работу. Также был произведен отбор текстов в соответствии со спецификой как предмета "иностранный язык", так и предмета «экономика». Даже был проведен анализ текстов из зарубежных источников, с точки зрения их типологии. Для анализа были использованы журналы "Le Monde", "Le Point", "Nouvelobs", "Le Figaro", "L'Express", а также статьи из текущей прессы.

Выбор источников информации обуславливался тем, что эти издания дают большой объем новой информации и являются самыми читаемыми по проблемам наших исследований. Необходимо также отметить их доступность, благодаря большим тиражам и открытому доступу в сети Интернет.

Из учебных пособий экономической направленности отобраны учебники, по которым занимаются студенты факультета «Экономики и менеджмента»

Божия) советская власть вводила в советских школах обязательное антирелигиозное образование и воспитание, названное «законом безбожия»[4].

Заведование Народным Комиссариатом Просвещения в Крыму было поручено татарину, а для татар создан специальный орган – татарский подотдел, у НКП не было возможностей к ведению организованно-планомерной работы. Так 90% помещений было занято под военные учреждения, даже здание закрытого в 1920г. Таврическим Магометанским Духовным Правлением Зинджирли-Медресе было занято советскими войсками. Закрытые православные храмы нередко использовались под производственные цеха, склады, квартиры и клубы, а монастыри — под тюрьмы и колонии. Разворачивавшееся социалистическое строительство требовало в те годы огромного количества средств, которых катастрофически не хватало. По этой причине церковные ценности, как сравнительно легкий и доступный источник пополнения бюджета, вновь стали привлекать все более пристальное внимание государства.

В июне 1924 года Народный комиссариат образования Крыма направил инструкцию о преподавании мусульманского вероучения на территории Крыма. В ней говорилось следующее:

1. Обучать мусульманству могут только те лица, которые закончили полный курс пятилетней трудовой школы первой ступени и имеют свидетельство школьного совета. А так же лица, которым исполнилось 14 лет.

2. Преподавание основ мусульманства может осуществляться исключительно в учебных заведениях, созданных религиозными обществами.

3. Преподавание мусульманства не может совмещаться с преподаванием других общеобразовательных предметов.

4. Запрещается работникам культурно-образовательных учреждений работать преподавателями вероучений.

Таким образом, ликвидировав систему религиозного образования и не создав систему светского образования на родном языке, советское государство практически отказало в праве на получение образования подавляющему большинству крымско-татарских детей.

Процесс ликвидации православного религиозного образования в школе в 1917-1929 годах включал три этапа:

- 1) изъятие Закона Божия и изгнание законоучителей из школ;
- 2) «безрелигиозное» воспитание;
- 3) переход к антирелигиозному воспитанию и образованию.

Если в изучении Закона Божия приводились доказательства и подтверждения догматов и членов Символа Веры, то в антирелигиозном воспитании они опровергались и разоблачались. Антирелигиозное воспитание вытесняло прежнее религиозное воспитание и замещало его новым материалом, отрицающим воспитательное значение православного Закона Божия.

В отчете Крымской областной партии отмечалось, что в основе политики относительно церковных вопросов лежит декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви. Необходим особый подход к решению данной задачи, так как в Крыму проживает большое количество представителей

мировоззрение не только детей, но и взрослого населения. А для этого безрелигиозное воспитание заменялось воспитанием антирелигиозным. В этом государственном по значению деле важнейшая роль отводилась работе по изменению содержания образования, наполнению всех учебных дисциплин материалом по антирелигиозному воспитанию. Особую роль в реализации курса на замену безрелигиозного воспитания антирелигиозным сыграли новые учебные программы, учебники, нацеленные на воспитание нетерпимости к вере в Бога, Программы провоцировали конфликт школы с религиозной семьей, негативную реакцию населения на школьное образование. Как справедливо отмечено, «решающее влияние на тип сознания учащегося оказывали не лозунги многочисленных кампаний, а естественнонаучные знания по биологии, физике, химии, астрономии, усваиваемые в ходе учебного процесса». А результатом антирелигиозного воспитания и антирелигиозных кампаний, сбора и сожжения икон и т.п. стали раздвоенность сознания у многих школьников, конфликт советской системы образования с религиозной семьей, что приводило к нравственной драме, которая иногда оканчивалась трагически или не находила своего разрешения на протяжении жизни взрослого человека, формировала склонность к неискренности, лицемерию, закрытости [2].

В большей степени изменения коснулись гуманитарных дисциплин, наиболее приближенных к религиозным интерпретациям явлений жизни — истории, обществоведения, литературы, русского языка. Из программ этих дисциплин вырезалась религиозная основа, профанировались аксиологические, смыслообразующие проблемы человеческого бытия.

Реформирование системы образования, воспитания детей и молодежи в Крыму в 20-х годах характеризовалось появлением новой системы воспитания А.С. Макаренко. Основным содержанием образования было трудовое воспитание. А.С. Макаренко дал новое обоснование вопросам воспитания в коллективе и семье.

Одним из центральных заданий партийные органы рассматривали борьбу с религией, атеистическое воспитание детей. В связи с этим в школах проводилась антирелигиозная работа. Руководящим органом в Крыму по антирелигиозной пропаганде стала комиссия областного комитета партии, которая сразу же стала вмешиваться во внутренние дела церкви, давать задания государственным органам, отделам образования по борьбе с религиозными традициями и праздниками, а, прежде всего с духовенством и церковью в целом.

Курс советской власти на полное искоренение и отмирание религии, с ликвидацией церкви как общественного института, предполагал:

- во-первых, запрещение религиозного образования и христианского воспитания своих граждан;
- во-вторых, преследование за нарушение этого запрета;
- в-третьих, последующий запрет на получение религиозного образования вне государственных школ — иными способами (в храмах, на дому частным образом и т.д.).
- в-четвертых, вместо упраздненного религиозного образования (Закона

СевНТУ: [3-4].

Эти источники включают лексику общеэкономической и финансовой направленности. Всего было проанализировано около 1000 страниц различных материалов.

Отдельные тексты имеют нейтральную стилевую окраску, характерную по определению И.Р.Гальперина, для научной прозы: "Наиболее характерными чертами стиля научной прозы является синтаксическая организация предложений и выбор лексики. Отбор лексики в стиле научной прозы подчиняется одной основной задаче: адекватно донести до читателя описываемое явление в многообразии признаков, характеризующих это явление. Поэтому слова, используемые для выражения мысли в научной прозе, имеют одно обычно ведущее, предметно-логическое значение. Вообще, использование слов в основных предметно-логических значениях является наиболее характерным для научной прозы. В этом стиле слова редко используются в переносных и других концептуальных значениях".

Как показал наш собственный анализ, образность не свойственна стилю научной прозы. В ней редко можно встретить метафоры, синонимы, гиперболы, сравнения и другие средства создания образности, хотя это не означает, что в научных произведениях вообще не встречается образная речь. Образность в научной прозе, как отмечает И.Р.Гальперин - это средство проявления индивидуальной манеры изложения, которое само по себе не является обязательным для научной прозы. Образность мышления усиливает, оттеняет уже аргументированную научную мысль. В связи с такой особенностью употребления лексики в стиле научной прозы, в нём выработались соответствующая, общая для всех научных работ черта - терминологичность. Следует отметить, что самыми распространёнными экономическими терминами во французском языке являются: la taxe, переводимый как налог, встречается 30 раз в рассмотренных текстах; le marché (рынок), встречается 25 раз, а такой термин, как le bon (облигация) встречается 14 раз.

С учётом проведённого анализа нами была разработана система упражнений, предназначенная для студентов первого курса экономических специальностей, изучающих французский язык. Её особенность состоит в акценте на самостоятельную аудиторную работу студентов. Для того, чтобы текст стал реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности, важно научить обучаемых различным операциям с материалами текста. В этой связи, представляется целесообразным обучение различным приёмам оперирования с текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. Знание таких этапов позволяет обучаемым овладеть навыками и умениями самостоятельной работы с текстом и подготовки речевых высказываний различного типа.

Одной из целей работы с текстом являлось формирование у обучаемых навыков и умений полного понимания содержания. Покажем на примере работы с конкретным текстом, какие приёмы можно применить, чтобы достичь указанных целей. Нами был выбран следующий текст:

L'Union européenne conclut un accord avec la Russie pour son entree dans

L'OMC. Moscou s'est engagée parallèlement à accélérer la ratification du protocole de Kyoto.

La Russie a obtenu, vendredi 21 mai, le soutien de l'Union européenne (UE) à son adhésion à l'Organisation mondiale du commerce (OMC) avec un accord qui met fin à six ans de pourparlers laborieux. L'accord bilatéral conclu sur l'OMC "est un compromis : chaque partie a fait un pas vers l'autre", a déclaré le président de la Commission européenne, Romano Prodi, au cours d'une conférence de presse donnée avec le président Vladimir Poutine, à l'issue du premier sommet Russie-UE depuis l'élargissement de l'Union.

(LE MONDE 21/05/04) [2].

Предтекстовый этап: самостоятельная работа студентов, на котором разбирались приёмы оперирования с материалом текста и соответствующие упражнения на предтекстовом этапе предназначаются для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, тренировки сиюминутной их семантизации, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами) и языковой догадкой для формирования навыков вероятностного прогнозирования. [4].

Чтобы снять трудности в понимании содержания текста, преподаватель сначала спрашивал у студентов, что они знают о Евросоюзе и кратко излагает содержание текста в целом.

Вопросы:

Est-ce que vous savez le terme l'UE?

Qu'est-ce qu'indique-t-il ?

Combien de pays y-a-t-il dans l'UE ?

Краткое содержание текста:

Dans ce texte il s'agit de Moscou qui s'est engagée parallèlement à accélérer la ratification du protocole de Kyoto. La Russie a obtenu, vendredi 21 mai, le soutien de l'Union Européenne à son adhésion à l'Organisation mondiale du commerce avec un accord qui met fin à six ans de pourparlers laborieux. La Russie s'est engagée à ce que ses prix du gaz vendu aux utilisateurs industriels couvrent le prix de revient, une marge bénéficiaire et les investissements pour l'exploration de nouveaux gisements.

Для снятия языковых трудностей обучаемым предлагается выполнить серию упражнений, в которых формируется языковая догадка:

1. Traduisez les mots suivants sans utiliser le dictionnaire:

L'ensemble, le consensus, la ratification, le protocole, le règlement, le processus, le sommet, l'investissement, la politique intérieure, le secteur gazier, l'accord.

2. Donnez les infinitifs des verbes, formés des noms :

L'Investissement, l'arrivée, la discussion, le règlement, l'exploration, l'utilisateur, l'élargissement.

3. Lisez les mots et essayez de les souvenir :

- conclure vi - заключать
- Organisation mondiale du commerce - ВТО
- s'engager à - обязываться
- pourparlers m - переговоры
- revient m - себестоимость

имущество церковных и религиозных обществ и лишил их права на преимущества и субсидии от государства. Церковь теряла право юридического лица. Все здания и предметы, предназначенные специально для богослужебных целей, отдавалось по особым постановлениям местной или центральной власти в бесплатное пользование соответствующих религиозных обществ. Декрет устранял любое вмешательство духовенства в школьную жизнь.

Указом Народного Комитета образования от 27 ноября 1920 года предусматривался ряд реформ в образовании и перестроение работы школ. Среди них можно отметить передачу советской республике всех учреждений образования Крыма, в том числе государственных, частных, общественных и национальных.

Через две недели 30 ноября 1920 года был издан еще один указ Совнаркома о перестройке учебных заведений. В соответствии с этим указом школы отделялись от церкви, а церковь – от государства и отменялась оплата за обучение. Произошли изменения и в работе школ. Были отменены должности классных руководителей в мужских классах и классных воспитателей в женских классах. Менялась система оценивания. В указе был затронут вопрос взаимодействия школы и религии. Особый акцент делался на то, что религия - это частное дело верующих и не может быть навязана школе. Провозглашалось, что преподавание разных религий в школах запрещалась, а предметы религиозного культа отменялись. В отличие от дореволюционного Закона Божия антирелигиозное воспитание и образование в 1920-е гг. не сосредоточивалось в отдельной учебной дисциплине, не имело четкой структуры и распределялось по отдельным направлениям путём разнообразных воспитывающих и образующих форм и приёмов педагогического воздействия в антирелигиозном ключе, и главное, через наполнение преподаваемых курсов (комплексов, учебных дисциплин) противоположным и отрицательным по отношению к религии содержанием. Кардинальный пересмотр содержания учебных дисциплин был по настоящему революционным в школьной политике 1920-х гг., в корне меняющим взгляд, как на саму учебную дисциплину, так и на её место и роль в системе школьного преподавания [3].

Историк В.А. Шевченко, исследовавший антирелигиозное направление в деятельности советской школы в конце 1920-х гг., установил, что «во многих регионах СССР антирелигиозное воспитание в школе было введено фактически уже с начала 1928/29 учебного года». И пришёл к выводу о том, что «в СССР в 1927-1932 гг. была осуществлена беспрецедентная в отечественной истории антирелигиозная кампания...». Несовместимость религиозного мировоззрения с государственной идеологией и масштабные преобразования в экономике подталкивали властные органы к усиленной идеологической обработке населения. А лучшим местом для формирования атеистических убеждений была школа, как наиважнейший социальный институт, имевший в своём распоряжении все необходимые воспитательные и образовательные средства и инструменты. Поэтому посредством антирелигиозного воспитания школьников власть рассчитывала изменить

provides the approach to the account and educational and informative achievements of students. **Keywords:** the control, self-checking, economic preparation of students.

Література

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / Олена Валентинівна Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376с.
3. Концепція розвитку економічної освіти в Україні (проект) // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2004. - № 13. – С. 20-27.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 450 с.

Подано до редакції 12.04.2010

БОРЬБА ПРОТИВ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КРЫМА В 20-30 ГОДАХ XX СТОЛЕТИЯ

Моцовкина Е.В.

*ассистент кафедры педагогики и
управления учебными заведениями*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность проблемы. После установления в Крыму советской власти органы народного просвещения столкнулись с проблемой малограмотности населения полуострова. Приблизительно 48 процентов населения оставались неграмотными, несмотря на то, что существовало достаточно большое количество учебных заведений различных конфессий. Особенно ситуация усложнялась тем, что неграмотность среди представителей разных национальностей была разной. Так, грамотность среди немецкого и еврейского населения составляла 75 процентов, уровень грамотности среди русских и украинцев составляла 56 процентов, а более низкий уровень у крымско-татарского населения – 29 процентов. Эта ситуация обусловила перестроение деятельности органов народного образования. Данные положения были провозглашены в Конституции от 10 июля 1918 года.

Исследования по данной проблеме поднимают историки Е.М.Балашов и В.А. Шевченко. Павленко Н. И. дал короткий и содержательный очерк о начале русского церковного раскола. Прохорчик М.В. так же рассматривала борьбу советской власти с национальными школами Крыма в указанный период.

Целью статьи является проблема дальнейшего существования конфессиональных учебных заведений и борьба советской власти против таких учебных заведений в Крыму в 20-30 годах XX ст.

20 января 1918г. Совнарком утвердил декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви. Проект декрета, который официально назывался «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», готовился специальной комиссией, в составе которой были А.В.Луначарский, П.И.Стучка, П.А.Красиков, М.А.Рейснер и М.В.Галкин. Подписанный В.И.Лениным и рядом наркомов, декрет объявлял народным достоянием все

- investissement m - вложение
- gisement m - месторождение

На текстовом этапе предполагалось использование различных приёмов извлечения информации и трансформаций структуры и языкового материала текста. На этом этапе обучаемые выполняли упражнения, направленные на извлечение основной и второстепенной информации из текста посредством нахождения смысла текста, лексико-тематической основы объединения смысловых отрезков в единое целое.

Lisez le premier paragraphe et repondez au question :

Est-ce que l'accord bilatéral conclu sur l'OMC est compromis ? Pourquoi ?

Lisez le texte et dites est-ce que M. Poutine est pour l'accord ou contre?

Trouvez dans le texte les termes économiques et écrivez les dans votre cahier.

На послетекстовом этапе осуществлялся контроль понимания содержания текста и давалась его интерпретация.

Repondez aux questions:

Est-ce que la Russia a obtenu le soutien de l'UE ? Quand ?

Quelles seront les prix du gaz ?

Combien de parties ont estimé l'ensemble de l'accord équilibré ?

Qui a ajouté une autre note positive en annonçant que Moscou allait accélérer le mouvement en vue de la ratification du protocole de Kyoto ?

В результате нашего исследования было установлено, что, как показал анализ экономических текстов описательного характера, с точки зрения особенностей грамматики, для студентов они больших трудностей не представляют по сравнению с текстами по другим отраслям науки. Поэтому работа над ними, предполагающая несколько этапов и направляемая на самостоятельное восприятие, в значительной степени не отличалась от работы над текстами любого научного содержания. Гораздо большую сложность, с точки зрения особенностей построения представляют тексты, имеющие форму документов, писем экономического содержания, которые будущие специалисты должны не только уметь понимать, но и активно использовать в работе по своей будущей специальности. Поэтому студентам предлагалось деловое письмо типа «Предложение кандидатуры в ответ на объявление о вакансии»:

Caroline Mérignac 141, Bureau d'études

Bd Jean-Jaurès TRAC 9,

78800 HOUILLES rue du Maréchal-Foch

Tél. 35-70-22-11 78690 Fauqueuse

Houilles, le 10 janvier 20

Objet : Candidature à l'emploi de secrétaire

Monsieur le Directeur,

Suite à l'annonce parue, ce jour, dans France-Soir, je me permets de vous adresser mon curriculum vitae pour le poste de secrétaire.

Je suis à la recherche d'unemploi qui puisse me permettre de développer mes qualités d'organisation. Je suis dynamique et motivée : vous apprécierez l'efficacité et le sérieux dont je fais preuve dans mon travail.

En espérant que ma proposition retiendra votre attention, je me tiens à votre

disposition pour un entretien, au jour et à l'heure qui vous conviendront.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments distingués. Caroline Mérignac

Pièce jointe : Curriculum vitae

Для освоения обучаемыми правил написания деловых писем мы использовали виды упражнений, которые содержат следующие вопросы:

Déterminez les personnes à qui on adresse cette lettre et dites où sont les phrases indiquant l'espoir en réponse rapide.

Ecrivez vous-même votre lettre de la proposition de la candidature.

Тексты этого типа были подвергнуты более детальному анализу, т.к. мы ставили главной целью настоящей работы - научить студентов не только читать и понимать документы подобного рода, но и овладеть навыками практического использования ими в будущей профессиональной работе, т.к. практическое пользование документами подразумевает их чтение, точное понимание и самостоятельное составление подобных документов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, теоретическое значение данной работы состоит в том, что был предложен новый подход к обучению работе с экономическими текстами с учетом практической направленности полученных навыков в профессиональной деятельности. Практическую ценность представляет разработанная система обучения французскому языку студентов-экономистов, состоящих из нескольких этапов, ведущих к выработке навыков самостоятельной работы над текстом различного характера:

а) для получения информации;

б) для самостоятельного использования в профессиональной практической деятельности.

В результате проведенной работы нами была разработана методика обучения на основе системы упражнений для студентов экономических специальностей, изучающих французский язык, с помощью которой обучение языку становится более приближенным к специальности «Экономика». Вместе с тем, некоторые вопросы остались нерешенными: недостаточно разработана учебная база по обучению французскому языку студентов экономических специальностей, потому в дальнейшем мы планируем разработать систему упражнений для обучения студентов экономических специальностей, изучающих французский язык на втором курсе.

Резюме. Рассматриваются специально разработанные упражнения по французскому языку для обучения студентов экономических специальностей. Исследуются проблемы обучения французскому языку. Разрабатываются адаптированные упражнения для студентов экономических специальностей первого курса для обучения деловому письму и чтению литературы по специальности «Экономика». Выявляются современные тенденции обучения французскому языку как иностранному. **Ключевые слова:** педагогика, французский язык, экономическая специальность, профессиональное образование, методика.

Summary. The specially developed exercises on French language for teaching students-economists are being considered. The problems of learning French language

цьому студент повинен намагатися здійснювати та реалізовувати самооцінку та самоконтроль власного рівня навчальної діяльності, визначати ступінь і способи засвоєння знань, свідомо домагатися досягнення високого рівня професійної підготовки. У зв'язку з цим організація навчального процесу у вищих навчальних закладах економічного профілю вимагає розробки і застосування дидактичних технологій, які б не лише забезпечували високий рівень пізнавальної активності студентів, але й формували у них способи ефективного здійснення навчально-пізнавальної діяльності і самоконтролю початкових дій, адекватних специфіці майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальшої розробки даної проблеми вбачаємо у побудові технології, що має поетапно реалізовувати діяльність студентів з самоконтролю і передбачати різномірний підхід до обліку та оцінювання навчально-пізнавальних досягнень студентів, педагогічну підтримку формування умінь самоконтролю у ході професійної підготовки студентів економічного профілю.

Резюме. У публікації розглядаються питання специфіки організації самоконтролю навчальної діяльності студентів-першокурсників економічного профілю. Показано, що контроль і самоконтроль є тією орієнтовною основою, яка уможливило успішне протікання усіх етапів навчально-пізнавальної діяльності. Здійснення самоконтролю навчальної діяльності пов'язано з особливістю етапу входження студентів у вищий навчальний заклад, специфікою підготовки економіста у сучасних умовах. Вказано на необхідність технології, що має поетапно реалізовувати діяльність з самоконтролю і передбачати різномірний підхід до обліку та оцінювання навчально-пізнавальних досягнень студентів. **Ключові слова:** контроль, самоконтроль, економічна підготовка студентів.

Резюме. В публикации рассматриваются вопросы специфики организации самоконтроля учебной деятельности студентов-первокурсников экономического профиля. Показано, что контроль и самоконтроль являются той ориентировочной основой, которая делает возможным успешное протекание всех этапов учебно-познавательной деятельности. Осуществление самоконтроля учебной деятельности связано с особенностью этапа вхождения студентов в высшее учебное заведение, со спецификой подготовки экономиста в современных условиях. Указано на необходимость технологии, которая поэтапно реализовывает деятельность по самоконтролю и предусматривает разноуровневый подход к учету и оцениванию учебно-познавательных достижений студентов. **Ключевые слова:** контроль, самоконтроль, экономическая подготовка студентов.

Summary. In the publication questions of specificity of the organization of self-checking of educational activity of students-first-year students of an economic profile are considered. It is shown, that the control and self-checking are that rough basis which does possible successful course of all stages of educational and informative activity. Realization of self-checking of educational activity is connected with feature of a stage of occurrence of students in a higher educational institution, with specificity of preparation of the economist in modern conditions. It is specified in necessity of technology which stage by stage activity on self-checking and

Отримані дані виокремили проблему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників та її розвитку на основі поступової адаптації до вимог вищого навчального закладу.

Теорія навчальної діяльності сформувалася у рамках загальної теорії навчання, основи якої були закладені К. Ушинським, П. Каптеревим, С. Шацьким, Ю. Бабанським, П. Блонським, Л. Виготським, В. Давидовим, І. Зимньою, Д. Ельконіним, І. Лінгартом, В. Оніщуком, М. Скаткіним, О. Савченко та іншими. Актуальність поставлених цією теорією проблем поширюється не тільки на школу, стосовно до якої вона й була сформульована, але й, що не менш важливо, на навчання у ВНЗ, діяльність студентів. З'ясовано, що навчальна діяльність не залишається нейтральним процесом, вона, як і будь-яка інша праця, впливає на структуру особистості того, хто навчається. Навчальна діяльність у цьому змісті – діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю й оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку [4, с. 245].

Як будь-яка інша, навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю, має певну структуру й зміст. Будучи приналежною до інтелектуальної діяльності, навчальна діяльність характеризується тією ж будовою, що й будь-який інший інтелектуальний акт, а саме: наявністю мотиву, плану (задуму, програми), виконанням (реалізацією) і контролем (самоконтролем) результатів. Істотним показником студента як суб'єкта навчальної діяльності служить його вміння виконувати всі види й форми цієї діяльності, що більшою мірою опосередковується сформованою здатністю до самоконтролю пізнавальних дій.

Специфікою організації та розвитку навчальної діяльності студентів ВНЗ взагалі та економічних спеціальностей зокрема, є урахування відмінностей у навчального процесу школи і ВНЗ, а саме у цілях, завданнях, формах, методах та організації навчання. Слід вказати, також на розбіжності у структурі навчальних планів. У середній школі основи наук, політехнічне, гуманітарне й трудове навчання йдуть паралельно. У вищій школі навчальні плани, як правило, мають лінійну структуру: загальнотеоретичні предмети – загальноекономічна підготовка – дисципліни спеціалізації. Школа і ВНЗ відрізняються й формами навчання. У школі основною формою навчання є урок, на якому поєднуються різноманітні методи засвоєння знань. Основний вид занять у ВНЗ – лекція, але центр ваги в засвоєнні предмета лежить у наступній самостійній роботі студента над навчальними посібниками, у виконанні їм практичних і лабораторних робіт, самостійної та науково-дослідної діяльності тощо. Всі форми навчальної діяльності студента передбачають дії з контролю результатів, який для студентів, на відміну від школярів, більш зорієнтований на внутрішній самоконтроль навчальних досягнень.

Висновки. Навчальний процес у ВНЗ повинен бути організований на суб'єктній позиції студента, ґрунтуватися на його прагненні без примусу систематично, активно, самостійно, продуктивно оволодівати знаннями. При

are explored. The special exercises are being developed for first year students-economists for teaching of business letters and reading of literature on Economics. Contemporary tendencies of teaching French as a foreign language are revealed. **Keywords:** pedagogics, French language, economic specialization, vocational training, technique.

Резюме. Розглядаються спеціально розроблені вправи для навчання французької мови студентів економічних спеціальностей. Досліджуються проблеми навчання французькій мові. Розробляються адаптовані вправи для студентів економічних спеціальностей першого курсу для навчання ділового письма та читання літератури за фахом «Економіка». Виявляються сучасні тенденції навчання французької мови як іноземної. **Ключові слова:** педагогіка. Французька мова, економічна спеціальність, професійна освіта, методика.

Література

1. Гавришина І.Н. Французский язык для экономистов: учеб. по французскому языку как языку специальности / И. Н. Гавришина, А. С. Крылова, Г. Ф. Попова; МГИМО(У) МИД РФ. – М. : МГИМО-Университет, 2007. – 156 с.
2. Иванченко А.И. Грамматика французского языка в упражнениях: 400 упражнений с ключами и комментариями. – СПб, КАРО, 2002. – 320 с.
3. Милько Т.В. Франция и француз: Пособие по интерактивному обучению французскому языку/ Бриан Робер, Ульянич Г.П.- Константа, 2003.- 118 с.
4. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие/ Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.; М.: «Высшая школа», 2003. – 216 с.

Подано до редакції 11.04.2010

УДК 371.15

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОКОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

*Москалець Михайло Миколайович,
заступник директора навчально-методичного
центру професійно-технічної освіти
у Дніпропетровській області*

Постановка проблеми. У статтях, наукових публікаціях останнього часу під різними кутами зору розглянута проблема педагогічного контролю та самоконтролю навчальної діяльності студентів. Так, П. Блонський, М. Боришевський, Л. Жарова, О. Линда, А. Сердюк, В. Чебишева та інші розглядають його як важливу рису особистості; В. Бурак, В. Давидов, А. Дусавицький, Д. Ельконін, Л. Ігельсон, Ю. Овакімян, О. Савченко, Г. Собієва та інші трактують самоконтроль як невід'ємний структурний компонент діяльності людини. Провідні вчені визначають самоконтроль як діяльність, в якій той, хто навчається, виступає повноцінним суб'єктом і за дозованою допомогою ззовні здатен здійснити аналіз результатів з огляду на

мету, засоби та умови виконаної діяльності.

Аналіз публікацій. Чисельні дослідження доводять, що педагогічний контроль, як функція діяльності викладача, не є достатнім. Він не враховує особливості мотивації, професійної спрямованості, особистісних переваг в організації самостійної роботи студентів, їх самоосвітньої та науково-дослідної діяльності (О. Аксьонова, Ю. Бабанський, В. Бондарь, В. Буряк, В. Загвязінський, Л. Кондрашова, І. Малафійк, С. Сисоєва, В. Ягупов, І. Яровий та інші). У той же час, на сьогодні відсутні науково-обґрунтовані механізми, підходи та технології переходу зовнішнього контролю навчальної діяльності на пріоритети внутрішнього контролю студентів за якістю і ефективністю засвоєння професійно значущих знань.

Метою статті є виокремлення специфіки організації самоконтролю навчальної діяльності студентів першого курсу економічного профілю, визначення проблем і шляхів їх вирішення у формування умінь самоконтролю навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходимо з того, що педагогічний контроль та самоконтроль з досягнення запроєктованих цілей та отриманих навчально-пізнавальних результатів є вагомим аспектом організації навчального процесу у ВНЗ, фактором адаптації студентів до навчального середовища, ефективною взаємодією з ним. Контроль і самоконтроль є тією орієнтовною основою, яка уможливорює успішне протікання усіх етапів навчально-пізнавальної діяльності. У самоконтролі проявляється свідомість особистості, відбувається самопізнання та самовдосконалення нею самої себе, адже самоконтроль дозволяє співставляти власні дії з певними суб'єктивними нормами, еталонами, загальноприйнятими уявленнями, свідомо регулювати та планувати власну діяльність [2, с. 296]. При цьому зміст самоконтролю опосередкований двома важливими факторами: особливістю навчального середовища ВНЗ, а також ступенем сформованості у студентів навчальної діяльності відповідно до вимог і специфіки економічного ВНЗ [1].

Сучасні зміни матеріально-технічної бази виробництва, його економіки і організації, призводять до змін характеру змісту праці, отже, і вимог до підготовки кваліфікованих кадрів. Концепція розвитку економічної освіти в Україні також визначає одним із ціннісних орієнтирів виховання у майбутніх економістів самостійного наукового економічного мислення, формування економічного світогляду, вмінь і прагнення до самореалізації, самоосвіти, саморозвитку [3, с. 21]. Відтак, самоконтроль студентів розглядаємо як усвідомлену діяльність, що відбувається за їх власною ініціативою на засадах сформованої самооцінки і саморегуляції навчальної діяльності і передбачає реалізацію системи розумових дій.

Пошук шляхів організації і здійснення самоконтролю навчальної діяльності студентами-першокурсниками пов'язуємо з аналізом особливостей етапу входження студентів у ВНЗ, мотивів навчання у ньому, специфіки підготовки економіста у сучасних умовах. Серед вагомих факторів виділяємо: загострення проблеми кадрового забезпечення підприємств; поява ринку праці, що виступає регулятором підготовки кваліфікованих кадрів; підвищення престижності економічних спеціальностей; збільшення попиту на отримання

другої вищої освіти і здобуття здатності навчатися упродовж життя як гаранта сталого професійного зростання та матеріального забезпечення [1].

Виходячи з цього, відмічаємо стабільно високий конкурс на економічні спеціальності ВНЗ і як наслідок, досить якісний відбір студентського контингенту, від якого очікується, у подальшому, високий ступінь реалізації навчально-пізнавальної діяльності.

Щоб переконатися у цьому, нами було проведено порівняння успішності навчання молоді за шкільними атестатами, сертифікатами і за результатами першого семестру навчання в економічному ВНЗ з математики (однією з важливих складових професійної підготовки майбутнього економіста). Виявилось, що з 500 студентів, в атестатах зрілості мали гарні й відмінні оцінки (8-12 балів) з математики 80%, за сертифікатами таких виявилось 78,4%. А от за підсумками першої екзаменаційної сесії на «добре» і «відмінно» встигали тільки 45% студентів (мова йде про тих, які не мали заборгованості за жодним зі змістових модулів). Виходить, що успішність студентів з математики зменшилася майже у два рази. Можна було б очікувати вирівнювання успішності у літню сесію у порівнянні із зимовою, пов'язану з процесом адаптації студентів до вимог ВНЗ. Однак, цього не сталося. Так, число студентів обстеженого раніше контингенту, що встигають з математики у літню сесію, зросло в порівнянні із зимовою сесією лише на 5,1%, однак на 12,3% зменшилася кількість студентів, які мають суттєві прогалини у знаннях.

Найвний розрив в успішності між школою і ВНЗ і наступна повільна адаптація студентів до вимог вищої освіти говорять про несформованість у більшості з них навчально-пізнавальної діяльності і важливих її операціональних складових, серед яких значне місце посідають уміння самоконтролю.

Додаткове опитування студентів-першокурсників та 40 вчителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації виявило наступне.

- 17,5% вчителів вважають, що вони систематично організовують самоконтроль навчальної діяльності на уроках, а підтверджують ці висновки тільки 4,6% студентів;
- 12,5% вчителів вважають за необхідне розробляти спеціальні засоби самоконтролю навчальної діяльності учнів (приписи, завдання-ситуації, вправи тощо), проте тільки 6% першокурсників пригадали окремі підходи, які біли їм запропоновані у школі;
- 45% вчителів вважає, що формування в учнів умінь самоконтролю не передбачено навчальними програмами і в них не вистачає часу на подібну роботу, тоді як 90% студентів вбачає таку роботу необхідною.

Не кращі результати отримані нами і з аналізу самооцінки студентами і експертної оцінки викладачами рівня сформованості окремих елементів самоконтролю у студентів-першокурсників. У цілому, ці дані вказують на неусвідомленість суб'єктами учіння необхідності у постійному і поетапному самоконтролі навчально-пізнавальних дій (майже у 95%), на несформованість умінь самоконтролю навчальної діяльності (у практично 85% студентів), на недооцінку самоконтролю у майбутній професійній діяльності економіста (виявили 45% студентів).