

Випуск двадцять восьмий, 2010 р., частина 1

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск двадцять восьмий. Частина 1.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

Здано до набору 01.07.2010. Підписано до друку 26.05.2010.
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 восьмий
Частина 1*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 26 травня 2010 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.28. – Ч.1. – 264 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

Свідцтво 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.

Чирич И. П.	ПРАВИЛЬНОЕ ЗВУКООБРАЗОВАНИЕ И РЕЗОНИРОВАНИЕ ПРИ РАБОТЕ НАД ПОСТАНОВКОЙ ГОЛОСА	223
Карнаухов Н. В. Карнаухов Т. И.	ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	228
Чеботаренко О. В.	ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛОВОГО ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА Ф.ШОПЕНА	232
Понькина А. М.	СОНАТЫ ДЛЯ САКСОФОНА В ДЖАЗОВОМ СТИЛЕ В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ XX ВЕКА	236
Кабур Л. М.	ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ – ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	243
Койкова Е. І.	ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ	250
Валит Э. А.	ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ	253

УДК 37.091.21:37.0:37(091)

ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ ОСВІТИ

Береснев А. А.

кандидат педагогічних наук,

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Глобалізація тенденцій, притаманних сучасному світу, з одного боку, і характер актуальної соціокультурної ситуації в Україні – з іншого, спричиняють закономірну переорієнтацію педагогічної свідомості, внаслідок чого все більшої нагальності набуває переконання щодо самоцінності людської особистості. А відтак все це в суттєвий спосіб впливає на зміни щодо ставлення майбутнього вчителя до школи й до системи освіти в цілому. Основу нової парадигми педагогічного мислення становить ідея, відповідно до якої необхідно створити сприятливі умови для розвитку „особистостей, що здатні з успіхом долати функціональну обмеженість” [5, с. 22]. Проте досягнення цієї мети неможливо собі уявити без такої постаті вчителя, який здатен усвідомити необхідність відповідного підходу до учня й реалізувати означений підхід у своїй професійній діяльності.

Отже, **мета** цієї статті полягає в аналізі становлення і розвитку ідеї особистісно орієнтованого навчання у якнайбільш широкому контексті історії та теорії освіти.

Необхідно вказати на те, що ідеї, які можна було б визначити як особистісний підхід в освітній галузі, є притаманними традиціям європейської філософсько-педагогічної парадигми з виразним гуманістичним спрямуванням, якщо, звісно, розуміти гуманізм як визнання права людини на вільний розвиток та створення сприятливих умов для реалізації людських здібностей. Більш того, ці традиції сягають ще античної давнини, коли до розвитку згаданих ідей виявилися причетними і Аристотель, і Платон, і Сократ, і Протагор, і Плутарх, і Сенека.

Наступний етап розвитку гуманістичних тенденцій припадає на добу Ренесансу і відчутно дається взнаки у творчості таких титанів цієї епохи, як Т. Мор, Т. Кампанелла, Ф. Рабле або в досвіді В. де Фільтре (в його школі „Будинок радості”) чи Я. Коменського (у „Майстерні гуманності”). Не залишився осторонь гуманістичних ідей і Новий час, зокрема, в особі таких своїх мислителів, суспільних діячів та педагогів, як М. Монтень, Г. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, І. Кант, О. Радішев, М. Новіков і особливо І. Песталоцці.

Натомість XIX століття, в певному сенсі на противагу попереднім періодам, замість окремих ідей запропонувало натхненно та достеменно розроблені досить стрункі педагогічні системи щодо різноманітних аспектів навчання та виховання. У цьому контексті слід передусім згадати систему К. Ушинського, побудовану на ідеї „поривання”, або І. Гербарта, який в основу своєї системи поклав мотиваційний комплекс, що стосувався феномену „зацікавлення”, або Л. Толстого, для школи якого наріжним каменем стала

„свобода” як принцип навчання та виховання, що а ргіорі елімінувало будь-яке приневолування. Важливе значення для виникнення цих систем мала й ідея єдності та неподільності внутрішнього життя особистості, які розробляли К. Ушинський, М. Пирогов та інші педагоги, спираючись на магістральне спрямування вітчизняної філософської думки, що утверджувала переконання в необхідності „найглибшої та найтислішої взаємодії між внутрішнім, або духовним, та зовнішнім <...> буттям” [10, с. 277].

Разом із тим поняття „співпраці” вчителя та учнів як один із аспектів особистісного підходу ввів до науково-педагогічного вжитку Г. Шаррельман – засновник „педагогіки особистості”, що сформувалася наприкінці XIX століття в Німеччині та проголосила метою виховання розвиток вільного індивідууму. Водночас неабияку увагу проблемі відношень між учителем та учнем як особистістю приділяли такі представники американської педагогіки, як Х. Манн та Дж. Дьюї, що сповідували ідеї так званої „тотальної школи”.

До описаних вище тенденцій були причетні і вітчизняні педагоги, наприклад, П. Блонський, який вже на початку XX століття запропонував модель школи майбутнього, як „школи людяності”, що у своїй основі передбачала, зокрема, особистісну діяльність дитини, її невинне самовдосконалення за допомогою вчителя, який є здатним запропонувати відповідні шляхи та засоби для досягнення цієї мети. Подібної позиції дотримувався й С. Шацький, який вважав, що змістом виховання є передусім власне сам учень, його потреби, запити та цілі. Заслужують на увагу й твердження П. Каптерева, оскільки останній визначав сутність навчально-виховного процесу як реалізацію внутрішньої самостійності та свободи особистості. Зрештою, всі ці прогресивні ідеї лише зайвий раз засвідчують той факт, що, як цілком справедливо вважають такі сучасні вчені, як І. Дичківська, О. Пехота, С. Сисоєва, М. Чобітько та ін, орієнтація на особистість у педагогіці існувала задовго до здійснення фундаментальних досліджень щодо ролі особистісного фактору.

Разом із тим сучасне розуміння принципів особистісного підходу було окреслено в 50-60-ті рр. XX століття такими представниками напрямку гуманістичної психології, як А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін. Комплекс розроблених ними педагогічних ідей було загально визначено як „гуманістичну педагогіку”, в центрі уваги якої поставала унікальна особистість, що спрямовує свої зусилля до самоактуалізації, є здатною сприймати новий досвід, а також має мужність робити свідомий та відповідальний вибір.

Натомість вітчизняна психологія теж не залишала поза своєю увагою особистісний фактор у навчанні та вихованні, про що може свідчити наявність численних досліджень таких авторів, як Л. Занков, Г. Костюк, Х. Лійметс, В. Семиченко, Д. Ельконін та ін. Надзвичайно плідною та перспективною для особистісного підходу виявилася вже в 70-ті рр. XX століття модель змісту освіти за авторством В. Краєвського, І. Лернера та М. Скаткіна, яка складалася з чотирьох елементів культурного досвіду, в тому числі й з особистісного, емоційно-ціннісного досвіду відношення до світу.

Лавров А.І.	ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЯХ	162
Пригодій М. А. Васюченко П. В.	ПРОФЕСІОГРАМА ВИКЛАДАЧА ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИКИ, ЯК ОСНОВА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	169
Сулейманов Р. И.	ДИЗАЙНЕРСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ - СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА- ПЕДАГОГА	178
Фоміних Н. Ю.	РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ: „ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ”	182
Шмигель Н. Е.	К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА МЕТОДА В РАБОТЕ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ	188
Ясак Т. М.	ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА SMART:ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 9 КЛАСІ	194
Яценко Т. С.	ВНУТРЕННЯЯ ДИНАМИКА ПСИХИКИ	203

МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА

Овчаренко Н. А.	ОСНОВНІ ЕТАПИ РОБОТИ НАД ВОКАЛЬНИМ ТВОРОМ	214
Логвіненко А. А.	ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ВИКОНАВЧОГО СТИЛЮ СТУДЕНТА ВНЗ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ МИСТЕЦТВОМ ВОКАЛУ	218

Гіренко С. П.	ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ У ВНЗ МВС УКРАЇНИ	69
Глазова В. В.	ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ У ТРАДИЦІЙНОМУ І РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ	78
Глузман Н. А. Нетребіна О. Ю.	МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ	85
Горбунова Н. В.	ГОТОВНІСТЬ МЕТОДИСТІВ, ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ	98
Григорова В. Т.	ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТЫ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ	106
Григорова И. Р.	ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА ПРАКТИКА	114
Дроздова Д. С. Дметерко Н. В.	АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ	120
Єнигін Д. В.	СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ	129
Єфімова В. М.	ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	135
Кожевников В. М.	ОСНОВНИ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	142
Маїк М. С. Максименко О. Г. Педченко О. В.	ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВИТОКІВ РЕЛІГІЙНОЇ ВІРИ У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ	152

Своєю чергою, теорія цілісного освітнього процесу В. Ільїна мала на меті побудову такої освітньої парадигми, яка відповідала б структурі та ієрархії життєвих пріоритетів особистості та забезпечувала б ефективну реалізацію її соціально-інтегративних властивостей, або особистісних функцій. Певний вплив на поглиблення цього напрямку мали також теорії такого навчання, яке містило у собі, за Л. Занковим, розвивальні, та, за Т. Васильєвою, К. Дуловим і В. Лодзинським, виховний компоненти.

Не менш важливою в означеному контексті була й розробка шляхів формування в учнів пізнавального інтересу, чи потреби у знаннях, за авторством В. Ільїна, Ю. Шарова та Г. Щукіної, або мотивацій щодо самоосвіти з точки зору ідей А. Громцевої, Б. Райського, Л. Рувинського, які (ідеї) були пов'язані, за Ю. Алфьоровим, Ш. Ганелїним, Л. Зорїним, В. Лозовою, Т. Шамовою, з концепцією формування мотивації навчання, а також із проблемою індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності, що її досліджували Ю. Бабанський, В. Галузинський, В. Давидов, М. Євтух, Н. Кузьміна, Є. Табунський.

Наступний період, який було започатковано у 80-ті рр. ХХ ст., позначився розробкою нових підходів, що мали особистісний характер і передбачали розгляд навчання та виховання, за К. Абульхановою-Славською, І. Коном, О. Орловим, як суб'єкт-суб'єктний процес, або були пов'язані з діалогізацією навчання як із педагогічно доцільною формою спілкування вчителя та учня, що її пропагували такі дослідники, як, наприклад, В. Семиченко. Моделі освітнього процесу, яким була притаманна орієнтація на важливість потенціалу особистості в навчальному процесі можна знайти у працях Ш. Амонашвілі, І. Калошиної, В. Кан-Калика, І. Якиманської. Натомість значення особистісного підходу в навчальному процесі знайшло своє відображення у працях Т. Васильєвої, Є. Ільїна, Н. Кічука, Ю. Кулюткіна, В. Ледньова, О. Пехоти, А. Старєвої та ін., проблема вибору різноманітних форм навчальної діяльності – в дослідженнях В. Дьяченко, М. Махмутова, І. Підласого та А. Підласого та ін., а особистісно-розвивальні функції навчання – в роботах О. Бондаревської, К. Бондарєвої, Р. Гришкової, О. Козлової тощо.

Утім, зміст начебто багатющого теоретико-педагогічного доробку засвідчує, що дидактичні теорії були в очевидний спосіб позбавленими проєктивного потенціалу щодо особистісно орієнтовного навчання як цілісної системи. Так, наприклад, актуалізація мотивації навчання через стимулювання „внутрішньої” активності особистості була традиційно зорієнтованою на засвоєння знань, умінь та навичок, а також на цілеспрямоване формування соціально значимих особистісних якостей. За таких умов особистість учня розумілася також лише як засіб для досягнення освітніх цілей і, щонайгірше, як об'єкт формування через педагогічний вплив.

Більш того, найчастіше в педагогічній свідомості категорія особистісного підходу розумілася як етико-гуманістичний феномен, як певний спосіб взаємовідношень між учителем та учнем, який можна реалізувати, принципово нічого не змінюючи щодо мети, змісту та методів навчання. А це фактично означало, що йшлося про побутове умізнєння сутності даного поняття, яке (умізнєння) давалося взнаки й на рівні практичної діяльності, оскільки, як

доводить проведений нами аналіз навчальних програм, а також навчальних та методичних посібників, особистісна орієнтація в реальності тодішньої школи майже була відсутньою. В найкращому випадку пересічний учитель уявляв особистісний підхід у такій доволі редукованій формі, як, скажімо, повага до учня, індивідуалізація та диференціація навчання або демократичні форми керування, чи ототожнював цей підхід із індивідуальним підходом або й просто гуманним ставленням до особистості учня. Це аж ніяк не могло у суттєвий спосіб вплинути на зміни щодо змістових та процесуальних характеристик навчального процесу, хоча саме в навчальному процесі тільки й може здійснюватися продуктивний особистісний розвиток учнів.

Разом із тим не можна не відзначити й той факт, відповідно до якого навіть концептуалізація особистісний підхід, яку розробляли такі педагоги, як І. Колесникова, Ф. Савіна, В. Серіков, на жаль, не вирішувала всіх проблем дидактики. Хоча й, будучи у своїй основі концепцією дидактичною, вона певним чином окреслювала специфічні цілі, зміст та технології навчання, у якому розвиток особистісних функцій індивіда постає як його спеціальна функція. Зокрема сутність такої концепції, має полягати в тому, аби довести ідею особистісного підходу до рівня дидактичного проекту, а в ідеальному варіанті – до дієвої технології, тобто до чіткого способу її реалізації у навчальному процесі, який, у цьому випадку, постає як сфера самореалізації особистості.

Відтак основні положення концепції особистісно орієнтованого навчання останнім часом розробляються у педагогіці та психології досить активно. Зміст цих концепцій полягає у тому, аби забезпечити розвиток та саморозвиток особистості майбутнього вчителя на основі актуалізації його індивідуальних рис як суб'єкту пізнання та предметної діяльності. Особистісно орієнтоване навчання базується на визнанні за кожним студентом – майбутнім вчителем, права вибору власного шляху становлення, на концентрації його уваги на максимальному розвитку буттєвих сил та на необхідності дати відповідь на головні запитання: „Чого я досягнув, які результати одержав і яких зусиль це мені коштувало?”

Зміст освіти, її засоби та методи структуруються таким чином, що дозволяють виявляти вибірковість по відношенню до предметного матеріалу, його різновиду та форми. З цією метою розробляються індивідуальні програми (концепції, щоденники), що моделюють дослідницьке мислення; організовуються групові заняття на основі діалогу та імітаційно-рольових ігор; навчальний матеріал інтегрується для реалізації методу дослідницьких проектів, які здійснюються студентами.

Дидактичну концепцію особистісно орієнтованого навчання, як зазначає В. Серіков, становлять „регулятиви, що дозволяють сформулювати мету освіти; критерії, за якими стає можливим досягнення результатів; зміст цієї освіти та її особистісний компонент; методи засвоєння, технології та організаційні форми, у рамках яких відбувається цей процес; способи тестування результатів навчання; склад, структуру та критерії підготовленості педагогічних кадрів до професійної діяльності” (В. Серіков) [8, с. 74].

ЗМІСТ

<i>Береснєв А. А.</i>	ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ ОСВІТИ	3
<i>Боднар О. А.</i>	НАВЧАННЯ ОСНОВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З РЕАЛІЗАЦІЄЮ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ	11
<i>Большакова А. М.</i>	ОПИТУВАЛЬНИК ОСОБИСТІСНОЇ РЕАЛІЗОВАНOSTІ	14
<i>Бубнова М. Ю.</i>	МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	24
<i>Бухнієва О. А.</i>	Я-ОБРАЗ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	31
<i>Вишневський В. А.</i>	РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ: «ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ СПИРИДОНА ЧЕРКАСЕНКА	38
<i>Власенко К. В.</i>	ПРИНЦИП РОЗУМНОЇ СТРОГОСТІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ЯК ОСНОВА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ	41
<i>Гаврилина О.В.</i>	ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В КЛАССАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ МАТЕМАТИКИ	49
<i>Гибадулліна Н. Г.</i>	ЕВОЛЮЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ПОГЛЯДІВ С.І.ГЕССЕНА (1887-1950 Р.Р.)	57
<i>Гирич З. І.</i>	ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	63

разноуровневая модель и технология. **Ключевые слова:** дифференциация, дифференцированный подход, музыкально-эстетическое воспитание.

Резюме. У статті розкрито суть диференційованого підходу до музично-естетичного виховання студентів, представлена його різнорівнева модель і технологія. **Ключові слова:** диференціація, диференційований підхід, музично-естетичне виховання.

Summary. In the article essence of the differentiated approach is exposed to musically-aesthetic education of students, a model and technology of different level is presented. **Keywords:** differentiation, differentiated approach, musically-aesthetic education.

Литература

1. Замятина Н.А. Исследование отношения детей и подростков к современной музыке // Педагогика искусства и интеграция: материалы междунар. конф. «Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменяющейся России», Москва, 29 января - 4 февраля 2001 г. / ред.-сост. Л.Г. Савенкова; Ин-т худож. образования Рос. Акад. образования. – М., 2001. – С. 170-172.

2. Наянова М.В. Реализация принципов дифференциации и элитарности в учебно-воспитательном процессе школ нового типа // Дифференциация как система: сб.: в 2 ч. / Науч.-метод. об-ние «Творч. педагогика», Малое предприятие «Новая школа». – М., 1992. – Ч. 2. – 54 с.

3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн.- М.: Просвещение: Владос, 1995. – Кн. 3: Эксперим. пед. психология и психодиагностика. – 512 с.

4. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Ин-т практ. психологии.- Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 160 с.

5. Пометун О.И., Пироженко Л.В. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с.

6. Рачина Б.С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. – СПб.: Композитор, 2007. – 520 с.

7. Школяр Л.В. Идеи развивающего образования в музыкальной педагогике школы// Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие/Л.В. Школяр [и др.]. – М.: Флинта: Наука, 1998. – С.47-79.

Подано до редакції 12.06.2010

Ключовими дефініціями для аналізу розвитку теорії особистісно орієнтованого навчання, на думку О.Пехоти [Пехота], є: особистість, особистісний підхід в освіті, особистісно орієнтована освіта, особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтоване освітнє середовище, особистісно орієнтована технологія навчання.

Цілком природно, що філософи, психологи та педагоги розглядають теоретичні основи цих понять із різних позицій. Філософські дослідження (Сенеки, М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, І. Канта, В. Кременя) акцентують увагу на соціальній стороні характеристик особистості та їхньої ролі щодо існування людини в суспільстві. Йдеться, наприклад, про роботи Г. Батіщева, І. Беха, В. Кемерова, які що досліджували особистісний підхід за посередництвом категорій „суб’єкт”, „свобода”, „саморозвиток” як форми самоактуалізації особистості.

Своєю чергою, у педагогічній думці (К. Ушинський, І. Песталоцці, В. Сухомлинський) увага зосереджується на механізмах особистісних змін, характеристиках становлення індивідуальності та унікальності учня. А, зокрема, у педагогічних наукових дослідженнях Ю. Кулюткіна, О. Пехоти, І. Підласого, В. Серікова, В. Сластьоніна, І. Якиманської – на умовах ефективного реалізації особистісного підходу у навчанні.

Проблеми особистісно орієнтованої освіти також розглядаються з різних позицій. Особливо це стосується способу визначення міри розвитку суб’єктності й саморозвитку особистості. Так, І. Якиманська досліджує особистісно орієнтовану освіту з позицій визнання учня суб’єктом пізнання та пропонує будувати навчання на основі пізнавального досвіду того, хто навчається, його здібностей і сфери інтересів; надання йому можливостей реалізувати себе у процесі пізнання, у навчальній діяльності й у навчальній поведінці [11]. Особистісно орієнтована освіта у працях В. Серікова досліджується з позицій визнання особистості учня суб’єктом життєдіяльності. Науковець пропонує будувати освіту на основі життєвого досвіду суб’єкту (не тільки пізнання, а й спілкування, продуктивної діяльності, творчості) таким чином, щоб він міг стати не тільки суб’єктом власної навчальної діяльності, а й усього свого життя. Для цього потрібно йому забезпечити, окрім інтелектуального розвитку, також особистісний розвиток, розвивальні здібності до стратегічної діяльності, креативність, критичність, смислотворчість, систему потреб і мотивів, здатність до самовизначення, саморозвитку, позитивну Я-концепцію [8; 9].

Є. Бондаревська, досліджуючи особистісно орієнтовану освіту, вбачає можливості розвитку суб’єктності не тільки в навчанні, а й в особистісно орієнтованому цілісному педагогічному процесі. Вона наголошує не тільки на природовідповідності, а й на культуровідповідності педагогічного процесу – особистість розвивається і як суб’єкт пізнання, суб’єкт життєдіяльності, і як суб’єкт культури – його носій, зберігач, користувач та творець [3]. У найбільшому ступеню ми схильні поділяти погляди цього автора, тому що вони відображають основу особистісно орієнтованого навчання – „окультурення” суб’єктного досвіду особистості учня в контексті вивчення світового досвіду людства.

Особистісно орієнтоване навчання як складова особистісно орієнтованої освіти розуміється науковцями як органічне поєднання навчання й учіння – індивідуально значущої діяльності учня (Г. Балл, І. Бех, В. Серіков), як один з варіантів розвивального навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня на основі виявлення його індивідуальності, унікальності, неповторності (І. Якиманська). Це таке навчання, в основі якого є особистість учня, його самобутність, самоцінність, суб'єктний досвід кожного, що спочатку розкривається й лише потім узгоджується зі змістом освіти (О. Пехота). Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення. Особистісно орієнтоване навчання ставить перед учителем такі завдання: забезпечити розвиток суб'єктності, саморозвиток особистості, її інтелектуальний розвиток, формування в її світогляді цілісної картини світу. А, отже, найсуттєвішим у процесі навчання у школі є ініціювання й окультурення досвіду учня засобами освіти задля забезпечення культурного й духовного самовизначення кожного [7, с. 49].

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання – це навчання, яке, враховуючи індивідуальні задатки, здібності, можливості й досвід учасників навчального процесу шляхом прилучення їх до досягнень людської цивілізації та включення в діалог, використовує передові педагогічні й інформаційні технології не тільки для оволодіння кожним із них певною сумою предметних знань, умінь, навичок, а й, щонайважливіше, для розвитку особистості учня.

Практична реалізація особистісно орієнтованого навчання можливо за умов створення розвивального, особистісно орієнтованого освітнього середовища. Організація особистісно орієнтованого освітнього середовища, за І. Якиманською [11, с. 22–23], містить у собі: створення атмосфери доброзичливості; орієнтацію на більш підготовлених суб'єктів навчання; надання можливості учням працювати з матеріалом різного рівня складності; використання індивідуальних особливостей, досвіду кожного; заохочування самостійності, ініціативи, творчості учня; визнання за кожним права на помилку, але з обов'язковим визначенням шляхів її виправлення; опору на усталені предметні й проблемні орієнтації кожного.

О. Пехота та А. Старєва [7, с. 56], розглядають, натомість, особистісно орієнтоване освітнє середовище як складне системне утворення, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах демократичного характеру й виражається в орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток кожної особистості як учасника цього процесу. Крім цього, створення особистісно орієнтованого освітнього середовища означає орієнтацію мети, змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість учня, що сприяє розвитку його інтелектуального, творчого, ціннісного потенціалу, емоційно-вольових якостей, критичного мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної активної діяльності.

Для ефективної організації особистісно орієнтованого освітнього середовища та реалізації особистісно орієнтованого навчання потрібно

Критеріями музичально-естетической воспитанности студентов выступают: широта их музыкально-эстетических интересов и потребностей, общение с произведениями нескольких или многих жанров, видов, направлений музыкального искусства; умение применять теоретические знания по музыке в стандартных и нестандартных ситуациях; сформированность и действенность музыкально-эстетических интересов и потребностей, связанных с посещением музыкальных театров, концертов, выставок и конференций с целью общения с высокохудожественными произведениями искусства; включенность теоретических знаний в систему ценностей, осознание ценностного выбора музыкальных произведений, соответствующих личным взглядам, ориентациям студентов.

Условно можно выделить три типа музыкально-эстетической воспитанности: студентов: корпоративно-ремесленный (склонности к стереотипам), информационный (преобладание у значительной части студентов логического типа мышления), педагогический (стремление студентов использовать музыкальные знания в будущей деятельности) [1].

Главным критерием выделения студентов с корпоративно-ремесленным типом музыкально-эстетической воспитанности выступают предпочитаемые ими способы самореализации музыкально-эстетической деятельности. Студенты этого типа осваивают музыкальную информацию благодаря наличию «живого образца» в лице музыкантов-исполнителей. Музыкально-эстетическому воспитанию студентов корпоративно-ремесленного типа будут способствовать: привлечение их к творческой педагогической деятельности; организация коммуникации между молодежными клубами, студентами информационного типа; общение с художественными ценностями, зрелищные общения. Информационный тип музыкально-эстетической воспитанности имеют студенты, у которых проявляются интересы к определенному жанру, стилю, направлению в музыке и стремящиеся к накоплению знаний в данном направлении. Музыкально-эстетическому воспитанию студентов педагогического типа будут способствовать: формирование педагогического мастерства.

Выводы. Таким образом, анализ проблемы дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию студентов, определение уровня их музыкально-эстетической воспитанности, состояния музыкально-эстетических ориентаций студентов выступают теоретической базой для разработки модели и технологии его реализации. Характеристики типов музыкально-эстетической воспитанности студентов с рядом типологических групп соответственно их интересам, потребностям и ценностным ориентациям будут способствовать практическому внедрению дифференцированного подхода в учебно-воспитательный процесс.

Дифференцированный подход к музыкально-эстетическому воспитанию – это не только обновление или совершенствование учебно-воспитательного процесса за счет нововведений и преобразований, но и разработка технологии его реализации и апробация на практике.

Резюме. В статье раскрыта сущность дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию студентов, представлена его

Дифференцированный подход к музыкально-эстетическому воспитанию – это учет уровней музыкально-эстетической воспитанности студентов (самореализации, отношения к различным жанрам, стилям, направлениям в музыке, способов ориентировки в музыкальных произведениях и музыкально-эстетической воспитанности). Его цель – объединение студентов в группы для эффективности музыкально-эстетического процесса, предлагаемого в виде свободного выбора спецкурсов и спецпрактикумов.

Дифференцированный подход к музыкально-эстетическому воспитанию предполагает опору на личностные качества студентов (музыкальные способности, интересы, потребности, ценностные ориентации, вкусы) в сочетании с различными видами деятельности: исполнительство (пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах), слушание музыки, творчество.

Музыкально-эстетическое воспитание можно рассматривать в узком и широком смысле слова. В широком смысле слова, музыкально-эстетическое воспитание – это система путей, способов музыкально-эстетического воспитания студентов; учет их музыкальных способностей, устойчивых привычек поведения, соответствующих мотивации, направленности, индивидуально-психологическим и возрастным особенностям личности. В узком смысле слова музыкально-эстетическое воспитание – это накопление музыкального опыта; воспитание интересов, потребностей и ценностных ориентаций студентов; развитие мотивации общения с музыкой, становление музыкальной грамотности, музыкально-творческое развитие. Музыкально-эстетическое воспитание студентов – это и формирование их активности в художественно-творческой деятельности, основанной на способности к музыкальному мышлению, экспериментированию с музыкальным материалом, в отношении к музыке как искусству.

Дифференцированный подход к музыкально-эстетическому воспитанию предполагает не только разнообразие видов деятельности, но и способов их постижения: опору на три пласта (или слоя) культуры – этнический, национальный, массовый; сопоставление эпохальных, национальных, индивидуальных стилей композиторов; учет традиций и новаторства в фольклорной, духовной, классической, рок-музыке и джазе; использование различных жанров музыки (вокального, инструментального, хорового, симфонического, музыкально-театрального); интеграцию музыки с литературой, изобразительным искусством, театром, кино. Процесс музыкально-эстетического воспитания невозможен без приобщения студентов к классике, фольклору, современной музыке в основных видах музыкальной деятельности.

Дифференцированный подход к музыкально-эстетическому воспитанию предполагает дифференциацию студентов по типологическим группам, объединяя их в определенные типы музыкально-эстетической воспитанности, под которой понимается единство эстетической потребности студентов в познании, восприятии, оценивании произведений музыкального искусства различных стилей, жанров, направлений и эпох и их музыкально-эстетической деятельности.

осмислити сутність та функції особистісного підходу як методологічної основи концепції. Психолого-педагогічні дослідження особистості визначили наукові передумови виникнення особистісного підходу. Науковці (С. Гончаренко, О. Пехота, В. Рибалка) розглядають особистісний підхід як важливий психолого-педагогічний принцип і водночас методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, профільних орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості учня й на цій основі – його гармонійний розвиток в умовах системи освіти. Методологічною основою такого підходу в педагогіці та психології є філософське положення про онтологічний розвиток, відповідно до якого людина поступово рухається до розкриття всіх якостей, закладених у ній природою. Своєю чергою, у контексті ставлення педагога до вихованця як до особистості, до самосвідомого відповідального суб'єкту власного розвитку й до суб'єкту виховної взаємодії особистісний підхід може розумітися як базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем й колективом в цілому [7, с. 43–44].

Розробка та обґрунтування технологій особистісно орієнтованого навчання сьогодні є одним з дискусійних питань, а тому й одним із найважливіших завдань дидактики середньої та особливо вищої школи. Призначення особистісно орієнтованих технологій навчання учнів та студентів полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості молодшої людини, її здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати становленню суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості.

Під технологією особистісно орієнтованого навчання ми розуміємо актуалізацію функції особистості щодо творення нею смислу, який утверджує межу людини як суб'єкту, розглядається у якості одного з психологічних механізмів особистісного підходу в навчанні. А це означає, що окреслений підхід цілком закономірно визнається в дидактиці як спосіб засвоєння змісту навчання суб'єктом, унаслідок чого відбувається – скористаймося філософським терміном – „зняття” об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому особистісного сенсу та особистісно-акцептованих цінностей [8, с. 6].

Сутність технології особистісно-орієнтованого навчання полягає у створенні особистісно орієнтованої ситуації, яка передбачає обов'язкову діалогічність в усіх формах та модифікаціях; життєву контекстуальність, тобто знаходження в області життєдіяльності студента, його творчу та соціальну активність. Феномен контекстуальності дозволяє у суттєвий спосіб розширити, із одного боку, наші уявлення про навчально-виховний простір, а з іншого боку, вводити у цей простір різноманітні компоненти, що легітимно та гармонійно утворюють ефективну модель педагогічної взаємодії, спрямовану на реалізацію принципів особистісно орієнтованого навчання.

Таким чином, аналіз стану особистісно орієнтованого навчання як психолого-педагогічної проблеми засвідчив як її неабияку складність, так і глибоку значущість для навчання. На основі аналізу літератури та основних

теоретичних положень узагальнено наукову інформацію про концепції особистісно орієнтованого навчання. Розгляд філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив розглянути зміст основних понять та категорій, осмислити сутність і логіку процесу особистісно орієнтованого навчання, його стрижневі закономірності. Це створює суттєве підґрунтя для формулювання методологічних ідей, спрямованих на гуманізацію духовної сфери, а відтак таких, що дозволяють вже на практиці реалізовувати принципи та методи особистісно орієнтованого навчання.

Резюме. У статті на основі аналізу наукових джерел та основних теоретичних положень узагальнено зміст різноманітних концепцій особистісно орієнтованого навчання та зроблено висновок про перспективність подальших досліджень у цьому напрямку. **Ключові слова:** особистісно орієнтоване навчання, теорія освіти, історія освіти.

Резюме. В статье на основе анализа научных источников и основных теоретических положений обобщено содержание концепций личностно ориентированного обучения и сделан вывод о перспективности дальнейших исследований в данном направлении. **Ключевые слова:** личность, личностный подход, личностно ориентированное обучение, личностно ориентированное образование, личностно ориентированное образовательная среда, личностно ориентированная технология обучения.

Summary. The content of person-centred teaching concepts is generalized on the basis of scientific sources and basic theoretical propositions; the conclusion about the prospective of further investigations in this direction is made. **Keywords:** personality, person-centred approach, person-centred teaching, person-centred education, person-centred educational environment, person-centred teaching technology.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Амонашвили Ш. А. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Бондар В. Педагогіка і філософія : взаємодія і взаємозв'язок / В. Бондар // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 27–34.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
4. Краевский В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 72–79.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : [факти, роздуми, перспективи] / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
6. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.
7. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старева. – [2-е вид. доп. та перероб.] – Миколаїв : Вид-во „Іліон”, 2007. – 272 с.
8. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : [монография] / В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

Б.М. Теплова об изучении эмоциональной и слуховой сторон музыкальности дают возможность обосновать методику дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию студентов. На этой основе может проектироваться музыкально-эстетическая деятельность студентов.

Анализ философско-эстетической, психолого-педагогической, музыкально-искусствоведческой литературы показывает, что ученые-исследователи предлагают осуществлять дифференцированный подход по курсам, этапам обучения; посредством блокового построения программ; различных форм контроля, проведения занятий по видам деятельности (пение, слушание, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения), по личностным основаниям (уровням развития мышления, склонностям, способностям, интересам, вкусам, ценностным ориентациям, потребностям) [6]. Осуществляют дифференциацию можно и через интеграцию музыки с различными видами искусства, использование моделей вариативной и методической подготовкой учителя.

В дифференцированном учебно-воспитательном процессе по музыкально-эстетическому воспитанию студентов необходимо учитывать соответствие музыкально-эстетической деятельности цели, взаимосвязь воспитания и самовоспитания, активность студентов, направленность воспитания на развитие, особенности студентов и их потребностей, передачу творческого опыта и эмоционального ценностного отношения к миру [2]. Следовательно, теоретические основания дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию будущих учителей музыки можно обосновать исходя из понятий «дифференциация», «дифференцированный подход», «музыкально-эстетическое воспитание».

Дифференциация в музыкальном процессе – специальным образом созданные различия в его организации, зависящие от индивидуально-психологических, возрастных особенностей, музыкально-эстетических запросов и потенциала студентов университета.

Дифференцированный подход – это теоретический и практический способ установления и учета различий в педагогических явлениях и процессах, т.е. совокупность психолого-педагогических средств, методов, форм музыкально-эстетического развития студентов. Сущностными компонентами дифференцированного подхода являются микро (у студентов этой группы преобладает практико-методический характер знаний, т.е. использование ими готовых исследовательских методик); мезо (характер знаний конструктивный, в работе студенты опираются на стандартные государственные программы по музыкально-эстетическому воспитанию); макроуровень (характер знаний научный, студенты принимают участие в разработке инноваций по интеграции музыкально-эстетического воспитания) его реализации, вариативное содержание процесса музыкально-эстетического воспитания студентов, формы организации учебно-воспитательного процесса, методы организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, технология дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию, научно-методическое обеспечение, которые создадут условия для реализации дифференцированных индивидуальных потребностей каждого студента.

являются следующие аспекты дифференциации: сущность; основания; организационно-педагогические формы осуществления; содержание; приемы и пути, обеспечивающие эффективное применение. В образовании различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию. З.И. Калмыкова, И.Э. Унт определяют дифференциацию через организационные формы и выделяют ее этапы: диагностику, восполнение пробелов в знании, прогноз, моделирование, создание оптимальных условий для активизации студентов на уровне их возможности.

Р. Грот понимает дифференциацию как вариативность, т.е. различия между частями (учебными заведениями, группами, отдельными студентами) образовательной (под) системы: расписание, образовательные цели, методы преподавания. Он выделяет уровни дифференциации: микроуровень (дифференцированный подход к отдельным студентам внутри группы); мезоуровень (дифференциация внутри университета между группами, профильными направлениями) и макроуровень (дифференциация между учебными заведениями). Иерархия уровней дифференциации Р. Грота положена в основу при разработке модели реализации дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию студентов.

Проблема музыкально-эстетического воспитания студентов университета на основе дифференцированного подхода отображена в трудах ученых Н.М. Шамаева, Е.С. Рабунского, И.М. Чередова, Е.Я. Голанта, А.И. Кочетова. Для решения проблемы дифференциации музыкально-эстетического воспитания студентов университета наиболее приемлема модель И.М. Осмоловской (уровни, виды, формы).

Цель статьи – показать значение исследуемой проблемы и пути совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию студентов.

Изложение основного содержания. В теории деятельности в качестве ее составных элементов выделяются потребность, мотив, цель, действия. Постигание музыки будущими педагогами на деятельностной основе базируется на внутренней потребности, мотивации такого постижения. Традиционно наличие на уроках различных видов деятельности (пение, слушание, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения) считалось средством музыкального развития обучающихся, но музыкально-художественная деятельность является таковой лишь тогда, когда студенты сочиняют музыку, осуществляют реальное и мысленное экспериментирование, моделирование художественно-творческого процесса, относятся к музыке как к виду искусства, а не как к средству воспитания и учебному предмету [6].

Б.М. Теплов отмечал, что всем людям свойственна музыкальность (эмоциональная отзывчивость на музыку и дифференцированное ее слышание), но «качественно» и «количественно» она различна. Музыкальная деятельность должна предполагать не только учет музыкальных данных личности, сенсорных и эмоциональных, но и свойств, необходимых как для музыкальной, так и для других видов и деятельности [7]. Именно положения

9. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование / В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 16–21.

10. Сисоева С. О. Основы педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

11. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Подано до редакції 18.06.2010

УДК: 371.3

НАВЧАННЯ ОСНОВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З РЕАЛІЗАЦІЮ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

*Боднар Олександр Анатолійович, аспірант
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Актуальність. Комп'ютерна графіка міцно увійшла в наше життя. З'являється все більше робот, зроблених за допомогою комп'ютерної графіки. Нема питання, що комп'ютерна графіка розширює виразні можливості. Комп'ютерна графіка – це область інформатики, що займається проблемами отримання різних зображень (малюнків, креслень, мультиплікації) на комп'ютері. Робота з комп'ютерною графікою – одне з найпопулярніших напрямків використання персонального комп'ютера, причому займаються цією роботою не тільки професійні художники і дизайнери. Основи комп'ютерної графіки вивчаються починаються ще зі школи. Так у школі даються визначення основних понять. Дизайнери вивчають процес взаємодії елементів графіки для поліпшення зорового сприйняття. Програмісти вивчають інтерфейси графічних програм і способи поліпшення роботи з ним (розробка плагінів). Що ж мають вивчати математики? Так реалізуючи міжпредметні принцип навчання необхідно виділити основи графіки і математики. Це питання і являються метою даної статті.

Вирішення задачі. За способами завдання зображень графіку можна розділити на категорії: двовимірна графіка і тривимірна графіка (3D). Двовимірна комп'ютерна графіка класифікується за типом представлення графічної інформації, і наступними з нього алгоритмами обробки зображень. Зазвичай комп'ютерну графіку розділяють на векторну і растрову, хоча відокремлюються ще й фрактальний тип представлення зображень. Растрове зображення складається з найдрібніших точок (пікселів) – кольорових квадратиків однакового розміру. Растрове зображення подібно мозаїці – коли наближаєте (збільшуєте) його, то бачите окремі пікселі, а якщо видаляєте (зменшуєте), пікселі зливаються. Комп'ютер зберігає параметри кожної точки зображення (її колір, координати). Причому кожна точка представляється певною кількістю біт (залежно від глибини кольору). При відкритті файлу програма промальовує таку картину як мозаїку – як послідовність точок масиву.

Давайте опишемо математично растрове зображення (Рис. 1). Нехай



Рис. 1

$X = [1,9]$; $Y = [1,9]$; $C = \{\text{білий, зелений, чорний}\}$.

Побудуємо множину P , що складається з пар $[x; y; c]$, де x належить множині X , y належить множині Y , а c належить множині C . Таким чином рис. 1 буде виглядати наступною множиною

$P = \{\{1,1, \text{білий}\}, \{1,2, \text{чорний}\}, \{1,3, \text{білий}\}, \{2,1, \text{чорний}\}, \{2,2, \text{зелений}\}, \{2,3, \text{чорний}\}, \{3,1, \text{білий}\}, \{3,2, \text{чорний}\}, \{3,3, \text{білий}\}\}$

Дискретність растрових зображень стає помітна при збільшенні зображень формату bmp (базового формату для зберігання растрових зображень в Windows). При збільшенні зображення, доводиться збільшувати розмір пікселів-квадратиків. У результаті зображення виходить ступінчастим, зернистим (Рис. 2). Для зменшення зображення доводиться декілька сусідніх точок перетворювати в одну або викидати зайві точки.



Рис. 2

В результаті зображення спотворюється: його дрібні деталі стають нерозбірливими (або можуть взагалі зникнути), картинка втрачає чіткість. Раз все зображення являє собою єдине безліч, отже, його не можна розчленувати, воно монолітно. Тому в програмах для обробки растрової графіки передбачено низку інструментів для виділення елементів „вручну”, а можливості по автоматичному відділенню окремих об'єктів із загального малюнка недосконалі.

Векторне зображення. Якщо в растровій графіці базовим елементом зображення є точка, то в векторній графіці - лінія. Лінія описується математично як єдиний об'єкт, і тому обсяг даних для відображення об'єкта засобами векторної графіки істотно менше, ніж в растровій графіці. Лінія – елементарний об'єкт векторної графіки. Як і будь-який об'єкт, лінія володіє властивостями: формою (пряма, крива), товщиною, кольором, шрифтом (суцільна, пунктирна). Замкнуті лінії набувають властивість заповнення. Інший простір може бути заповнений іншими об'єктами (текстури, карти) або вибраним кольором. Найпростіша незамкнута лінія обмежена двома точками, які називали вузлами. Вузли також мають властивості, параметри яких впливають на форму кінця лінії і характер сполучення з іншими об'єктами. Всі інші об'єкти векторної графіки складаються з ліній. Комп'ютер зберігає

Summary. In article the features of forming of tolerant of teacher-musician in the policultural space. **Keywords:** tolerance, teacher-musician, polikulturnoe space.

Література

1. Васильченко С. Л. Толерантность ЗМІ / С. Л. Васильченко, В. В. Губарець // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 4. – С. 39–40.
2. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання / З. Гіптерс // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 60.
3. Комогоров П. Ф. Социальная толерантность и необходимость ее формирования / П. Ф. Комогоров // Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета: (Общественные науки) / Курган. гос. ун-т. – Курган, 1999. – С. 14–19.
4. Лекторский В. А. Идеалы и реальность гуманизма / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 27.
5. Лотман Ю. М. Феномен искусства / Ю. М. Лотман // Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2000. – С. 129–136.
6. Падалка Г. М. Естетична спрямованість формування творчих якостей майбутніх педагогів-музикантів / Г. М. Падалка // Педагогіка. – № 2. – 3б. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – № 2. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – 215 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка. Загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

Подано до редакції 30.06.2010

УДК 37.015.31-057.875:7:78

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ

Валит Элла Аркадьвна

старший преподаватель

кафедры теории, истории музыки и игры

на музыкальных инструментах

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Система развивающего образования требует поиска применения современных форм, способов, методов и приемов, активизирующих процесс обучения. Одним из таких принципов, позволяющих студентам адаптироваться к различному по сложности дидактическому материалу, стимулирующих мыслительный процесс, адекватное и оперативное реагирование в различных учебных ситуациях, способствующих преемственности знаний и умений, выступает дифференциация.

Анализ последних исследований. Понятие «дифференциация» в педагогической науке формировалось по мере появления различных способов учета индивидуальных различий в учебно-воспитательном процессе. Термин «дифференциация» стал широко употребляться в педагогической литературе в конце 50-х годов. По мнению А.В. Первозного наиболее актуальными

здатне через емоційну дію і рефлексію впливати на особистісне відношення людини до оточуючої дійсності. Проте, саме педагогу-музиканту необхідно бути терпимим, толерантним до учасників навчально-виховного процесу та будувати власну професійну діяльність відповідно полікультурному, багатонаціональному середовищу.

Базою для толерантних взаємовідносин педагога-музиканта з учасниками навчально-виховного процесу є емоційний відгук особистості в процесі різних видів музичної діяльності. Йдеться про свідоме і цілеспрямоване формування в кожної людини: 1) естетичної свідомості як складової частини суспільної свідомості, що проявляється не тільки в споживанні, але і в створенні естетичних цінностей; 2) своєрідної культури відчуттів, що пронизує будь-яку сферу життєдіяльності; 3) особливих здібностей і навички створення, зберігання і розповсюдження естетичних цінностей (П. Комогоров, В. Лекторський) [3; 4]. Таким чином, формування толерантності у музиканта-педагога тісно пов'язано з існуючою системою естетичного виховання і залежить від конкретних форм і методів, що застосовує суспільство в його цілеспрямованому розвитку. Естетичне виховання – це процес формування цілісного сприймання і правильного розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності; здатність до творчого самовиявлення, властива людині (З. Гіперс) [2]. Проте ця здатність вимагає свідомого, цілеспрямованого, планомірного і систематичного розвитку. Основою естетичного виховання є певний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності (Г. Падалка, О. Рудницька) [6; 7]. Цей рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), так і в розвитку вміння та навичок активної перетворювальної діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах. Формування у музикантів-педагогів певної системи художніх уявлень, поглядів, які зможуть допомогти їм виробити в собі дійові критерії естетичних цінностей, готовність та вміння вносити елементи прекрасного у своє життя, починається зі сприймання оточуючого (Ю. Лотман) [5].

Також, є актуальним завдання формування толерантності педагогів музикантів на основі використання засобів багатонаціональної культури.

Отже, формування толерантності педагога-музиканта ґрунтується на гармонійному поєднанні національного і полікультурного, формуванні культури міжнаціональних відносин; збалансованості інтелектуального з фізичним, психічним, соціальним, естетичним розвитком; збагаченні професійного досвіду, розвиткові потреби у морально-духовному самовдосконаленні.

Резюме. У статті визначено особливості формування толерантності педагога-музиканта в полікультурному просторі. **Ключові слова:** толерантність, педагог-музикант, полікультурний простір.

Резюме. В статье обозначены особенности формирования толерантности педагога-музыканта в поликультурном пространстве. **Ключевые слова:** толерантность, педагог-музыкант, поликультурное пространство.

елементи зображення (лінії, криві, фігури) у вигляді математичних формул. При відкритті файлу програма промальовує елементи зображення по їх математичним формулам (рівнянь).

Крива третього порядку. Відмінність цих кривих від кривих другого порядку полягає в наявності точки перегину. Наприклад, графік функції $y = x^3$ має точку перегину на початку координат. Саме ця особливість дозволяє зробити криві третього порядку основою відображення природних об'єктів у векторній графіці. Наприклад, лінії вигину людського тіла дуже близькі до кривим третього порядку. Всі криві другого порядку, як і прямі, є приватними випадками кривих третього порядку.

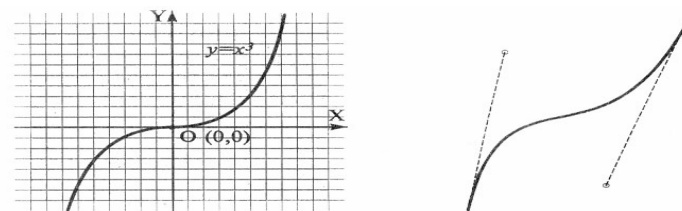


Рис. 3. Крива третього порядку (ліворуч) і крива Безьє

У загальному випадку рівняння кривої третього порядку можна записати так: $x^3 + a_1y^3 + a_2x^2y + a_3xy^2 + a_4x^2 + a_5y^2 + a_6xy + a_7x + a_8y + a_9 = 0$.

Таким чином, крива третього порядку описується дев'ятьма параметрами. Опис її відрізка потребують на два параметри більше.

Криві Без'є. Це особливий, спрощений вигляд кривих третього порядку. Метод побудови кривої Без'є (Bezier) заснований на використанні пари дотичних, проведених до відрізка лінії в її закінченнях. Відрізки кривих Без'є (рис. 3) описуються вісьмома параметрами, тому працювати з ними зручніше. На форму лінії впливає кут нахилу дотичної та довжина її відрізка. Таким чином, дотичні відіграють роль віртуальних „важелів”, за допомогою яких управляють кривою. Векторне зображення масштабується без втрати якості: масштабування зображення відбувається за допомогою математичних операцій: параметри примітивів просто множаться на коефіцієнт масштабування. Зображення може бути перетворене в будь-який розмір (від логотипу на візитній картці до стенду на вулиці) і при цьому його якість не зміниться. Векторне зображення можна розчленувати на окремі елементи (лінії або фігури), і кожен редагувати, трансформувати незалежно.

Векторні файли мають порівняно невеликий розмір, тому що комп'ютер запам'ятовує тільки початкові і кінцеві координати елементів зображення – цього достатньо для опису елементів у вигляді математичних формул. Розмір файлу як правило не залежить від розміру зображуваних об'єктів, але залежить від складності зображення: кількості об'єктів на одному малюнку (при більшому їх числі комп'ютер повинен зберігати більше формул для їх побудови), характеру заливки - однотонної або градієнтної) і інші поняття.

Векторні зображення: більш схематичні, менш реалістичні, ніж растрові зображення, „не фотографічні”. Близькими аналогами є слайди мультфільмів, подання математичних функцій на графіку.

Висновки. При навчанні майбутніх вчителів математики основам комп'ютерної графіки необхідно враховувати їх специфіку сприйняття понять. Застосовуючи міжпредметні принципи і принцип доступності необхідно донести інформацію до студентів звичним їм способом, тобто математично. Описуючи такі поняття, як растрова графіка у вигляді множини, а векторну графіку у вигляді функцій, можна показати причину деяких особливостей кожної графіки на доступному майбутньому математикам мові.

Література

1. Никулин Е. А. Компьютерная геометрия и алгоритмы машинной графики. – СПб: БХВ-Петербург, 2003. – 560 с. – 3000 экз.
2. Компьютер рисует фантастические миры (ч.2) // Компьютер обретает разум = Artificial Intelligence Computer Images / под ред. В.Л. Стефанюка. – Москва: Мир, 1990. – 240 с. – 100 000 экз.
3. Сергеев Александр Петрович, Куценко Сергей Владимирович Основы компьютерной графики. Adobe Photoshop и CorelDRAW – два в одном. Самоучитель. – М.: „Диалектика”, 2006. – С. 544.

Подано до редакції 11.06.2010

УДК 159.9.072.4

ОПИТУВАЛЬНИК ОСОБИСТІСНОЇ РЕАЛІЗОВАНOSTІ

Большакова Анастасія Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент

Харківська державна академія культури (м. Харків)

Постановка проблеми. Найвідомішою тезою сучасної психології є твердження про те, що одна з рушійних сил розвитку людини та провідний мотиватор її поведінки – це прагнення до самореалізації. Зазвичай самореалізація розглядається як цілком позитивне явище – процес найбільш повного використання закладеного в особистості потенціалу. В той же час, слід зазначити, що, як і кожний процес, самореалізація може розглядатися з точки зору оцінки досягнення певних результатів. З цього приводу, по-перше, постає цілком закономірне питання – що відбувається, коли людина „самореалізується”, тобто, використовує потенціал та не відчуває впевненості, що їй залишилися „що реалізовувати”. По-друге, не слід залишати поза увагою той факт, що фактором психічного неблагополуччя може бути не тільки переживання вичерпаності власних ресурсів, але й незадоволення людини самим перебігом процесу самореалізації та оцінкою досягнутих результатів. Отже, особливості актуальності набуває вивчення „кінцевих результатів” самореалізації – психологічних особливостей людини, що досягла певних життєвих цілей та усвідомлює, що реалізувала закладений у неї потенціал. Для позначення сукупності таких результатів вважається за доцільне введення

В. Кричеський, Г. Мухаметзянова, Є. Нікітін) дозволяють зробити висновок про те, що в сучасних умовах зростає необхідність формування толерантності педагога музиканта, актуалізується проблема підготовки педагога-музиканта до роботи в полікультурному освітньому просторі, що виступає посередником між культурами різних народів, готового до міжкультурного діалогу, здатного до розробки й здійснення культуросообразних педагогічних технологій.

Мета статті: виявити особливості формування толерантності педагога музиканта, в умовах полікультурного простору.

Основний зміст статті. Толерантність являє собою нову основу педагогічного спілкування, сутність якого зводиться до таких принципів навчання, що створюють оптимальні умови для формування культури гідності, самовираження особистості. Отже, толерантність є доволі тонкою категорією, якої безумовно потрібно дотримуватися, оскільки вона визначає моральний, суспільний і демократичний розвиток суспільства (С. Васильченко, В. Губарець) [1]. Для успішного розвитку суспільства, формування відчуття громадянськості, подолання негативних явищ необхідно піднімати загальний рівень культури, рівень естетичних понять, уявлень, естетичних потреб і інтересів.

Соціальні перетворення в ХХІ столітті припускають, що толерантні взаємостосунки між людьми повинні стати соціальною нормою сучасного суспільства, прийнятою і узаконеною на державному і міждержавному рівнях. У музиканта педагога толерантність, як соціальна якість формується в діяльності і виявляється через стійкість, емпатію, терпимість, соціальну активність.

Основну роль у формуванні толерантних взаємостосунків між людьми відводили і відводять освіті, яка традиційно потрактує як процес і результат засвоєння людиною досвіду накопичень у вигляді системи знань, умінь і навичок, відносин і розглядають як частина соціалізації. Формуючи особистість майбутнього педагога в будь-якій області за допомогою розвитку у нього культури міжнаціональних відносин, ВНЗ одночасно визначає життя майбутнього підростаючого покоління. Тому уміння подальших поколінь багато в чому залежить від якості сьогодишньої підготовки студентів вищої школи, від оновлення і демократизації суспільства, в цілому, оволодіння культурою міжнаціональних відносин. Проблема формування культури міжособистісних та міжнаціональних відносин розв'язується перш за все, через полі культурне виховання. Тому проблема полікультурної освіти привертає всю більшу увагу учених, діячів культури і освіти.

У працях науковців (Л. Кашапова, О. Леонтьєв, О. Мелік-Пашаєв, С. Якобсон та ін.) визначається провідна роль мистецтва у формуванні розуміння іншої людини. Вчені розглядали прийоми формування співчуття іншій людині, поважного відношення до людей, взаєморозуміння в процесі сприймання музики і виконавської діяльності (Н. Ветлугіна, О. Зіміна). У роботах С. Бекіної, О. Радиної підкреслюється, що в процесі сприймання музики розвивається здібність до співпереживання іншій людині. Мистецтво відображає ідеї гармонійного існування різного в єдиному, віддзеркалення багатства гармонійного поєднання індивідуальних виявів. Музичне мистецтво

УДК [37.017:316.647.5]-057.875

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Койкова Ельзара Імдатівна

канд. пед. наук

асистент кафедри теорії, історії музики

та гри на музичних інструментах

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Актуальність дослідження. Останні десятиріччя історії нашої держави характеризуються як період „глобальних змін” у різних галузях економіки, техніки, культури й освіти, що супроводжується прискореним розвитком всіх сторін громадського життя.

Непередбачені зміни, які відбуваються в соціально-економічній системі України, збільшується обсяг інформації, ускладнення ситуації в міжетнічних відносинах, між різними соціальними системами диктують необхідність рішення проблеми формування особистості, здатного жити в умовах полікультурного простору, особистості толерантної й творчої, відповідальної, готової вживати конструктивні й компетентні дії в складних життєвих умовах.

Високо піднімаючи пріоритетну значимість національних цінностей, національної культури народів, їхніх звичаїв, життєвих і моральних принципів, освіта разом з тим повинна забезпечити співвідношення національного й загальнолюдського. Це одне з необхідних умов становлення інтелігентної особистості, вільної й відкритої миру, здатної поряд з розвитком власної національної культури розуміти й цінувати своєрідність інших культур.

Формування толерантності надає можливість пізнання культури різних народів, створюючи тим самим передумови взаєморозуміння і пошани, позиції співпраці, що є запорукою соціальної міжнаціональної стабільності. Основу сучасного освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи людських відносин, побудову їх на взаємній повазі.

Все більше значення набуває необхідність формування толерантності педагога-музиканта. Професія вчителя вимагає всебічних знань, безмежної душевної щедрості та любові до учнів.

Ступінь розробленості проблеми. Дослідниками ведеться інтенсивний пошук визначення професійно значимих якостей особистості педагога (Ф. Гоноболин, М. Левітін, В. Сластьонін, О. Щербаков). У цьому контексті виявлені вихідні принципи педагогічної творчості вчителі (В. Загвязинский, М. Каган, В. Кан-Калик, М. Поташник), психологічні аспекти діяльності педагога (Л.С.Виготський, О. Леонтьєв, О. Матюшкин, Я. Пономарів, З. Рубинштейн), толерантна свідомість (О. Асмолов, О. Газман, О. Грива, О. Кондаков, О. Насиновська). Вивчається професійна компетентність педагога й розглядається як кваліфікація, професіоналізм, готовність у працях Т. Белоусовой, Г. Качана, Л. Князєвій, А. Марковой, О. Мищенко, Н. Нечаєва, Н. Шмельова та ін.

Аналіз наукових досліджень, щодо означеної проблеми (Т. Браже, Г. Габдуллин, В. Загвязинский, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін,

відносно нового психологічного конструкту – „особистісної реалізованості”, що потребує теоретичного та емпіричного обґрунтування.

Аналіз досліджень та публікацій. Поняття „реалізованість” вже згадувалося в деяких психологічних працях. Зокрема, у рамках подійно-біографічного підходу (Є.І. Головаха, О.О. Кронік, Р.А. Ахмеров [3]) для характеристики одного з показників суб’єктивної картини життя, що визначає співвідношення суб’єктивних оцінок людини насиченості прожитих років та життя в цілому. В той же час реалізованість, як стан людини, що вже досягла важливих цілей та відчуває, що реалізувала значну частину закладеного потенціалу, потребує вивчення як багатоаспектне, багаторівневе та різнопланове явище, що поєднує показники і власне реалізованості (відчуття вичерпаності), і потенційності (відчуття наявності невикористаних ресурсів).

В структурі деяких відомих психодіагностичних методик, можна виявити фактори, що прямо, або опосередковано, вивчають феномени, які мають відношення до показників особистісної реалізованості.

Наприклад, методика „Оцінювання п’ятирічних інтервалів” [3] дозволяє через вивчення суб’єктивної картини життєвого шляху оцінити уявлення людини про перебіг, результати та перспективи самореалізації за такими показниками:

- реалізованість – визначається через співвідношення насиченості важливими подіями прожитих років та сумарною насиченістю життя в цілому, що її очікує людина. Чим більшою є відносна вага минулого у картині життя, тим вищою є реалізованість та кількість значущих подій в житті, що вже відбулися;

- суб’єктивна оцінка реалізованості – визначається особисто досліджуваними як власне уявлення про відсоткову частину реалізації змісту всього життя на сьогоднішній день;

- психологічний вік – залежить від рівня реалізованості та очікуваної тривалості життя, свідчить про вміння людини обрати прийнятні темп та насиченість життя, оцінити власні значущі досягнення та перспективи на майбутнє;

- коефіцієнт дорослості – ще один показник психологічного віку та суб’єктивної оцінки самореалізації, є співвідношенням психологічного та хронологічного віку, що дозволяє конкретизувати попередній показник методики та оцінити життєві перспективи людини.

Ще одна методика, „Психологічна автобіографія” [2], дозволяє оцінити такі характеристики суб’єктивної картини життєвого шляху та перебігу самореалізації:

- кількість названих образів сприйняття життєвого шляху, особливе значення при цьому має кількість майбутніх подій, яка вказує на продуктивність, багатство психологічного часу, наявність життєвих планів та перспектив;

- середній час антиципації – вказує на віддаленість, розповсюдження у майбутнє життєвих прогнозів та планів, чим більшим є середній час антиципації, тим далі заглядає людина в своє майбутнє, планує або передбачає те, що з нею трапиться;

- середній час ретроспекції – оцінює віддаленість названих подій в минуле – чим вона менша, тим відкритішою є людина досвіду теперішнього, тим більшою є потенційність та меншою реалізованість подій.

Отже певні методики дозволяють опосередковано оцінити перебіг, результати та перспективи самореалізації. в той же час, слід зазначити, що інструмент, цілеспрямовано призначений для вивчення особистісної реалізованості як багатомірного конструкту, відсутній, що і зумовило актуальність даного дослідження.

Метою дослідження було створення психодіагностичної методики для кількісного вивчення конструкту „особистісна реалізованість”, її психометрична оцінка та стандартизація.

Виклад основного матеріалу дослідження. В процесі розробки психодіагностичної методики за основу було прийнято визначення „особистісної реалізованості” як психічного образу, в якому відображено суб’єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу людини. Цей образ пов’язаний із переживанням фрустрації потреби у самореалізації на трьох етапах життя: у минулому, теперішньому та майбутньому.

В результаті аналізу літератури по проблемі самореалізації людини на життєвому шляху та даних власних попередніх досліджень було виділено низку основних емпіричних індикаторів (доступних зовнішній фіксації особливостей уявлень, переживань та поведінки) особистісної реалізованості:

- фрустрація потреби у досягненні життєвого успіху;
- переживання „втрачених можливостей” – незадовільна оцінка результатів самореалізації у минулому;
- неможливість знайти у минулому основи для майбутніх життєвих досягнень;
- незадовільна оцінка власної активності та енергійності у минулому та теперішньому;
- відсутність життєвого планування;
- песимістичні прогнози та несприятливі перспективи на майбутнє;
- переживання вичерпаності власного потенціалу та можливостей;
- відсутність або мала кількість значущих життєвих подій та справ.

З метою забезпечення змістовної валідності майбутнього опитувальника, в його первинну форму було включено надмірну кількість тверджень (120), що характеризували діагностований особистісний конструкт за названими емпіричними проявами.

Пункти опитувальника було запропоновано у формі тверджень, що описують уявлення досліджуваного про перебіг та результат процесу самореалізації, його позитивні та негативні феномени. Речення виключали використання спеціальної термінології з метою уникнення смислових бар’єрів та забезпечення розуміння опитувальника досліджуваними із будь-яким рівнем та напрямом освіти. Формулювання пунктів тесту передбачали як прямі, так і зворотні характеристики особистісної реалізованості, розміщені у змішаному порядку з метою попередження настановочної поведінки випробуваних під час дослідження. Прямими вважалися формулювання, що незадовільно оцінюють

Сучасні дослідники феномена самореалізації вказують на те, що іншим аспектом у механізмі зазначеного явища є технологічний, що містить відповідні засоби самореалізації, до яких належать рівні соціальної активності. Звідси виходить, що засобами професійної самореалізації вчителя музики виступають педагогічна майстерність (яка виявляється у високому рівні його самовіддачі, індивідуальному внеску в розвиток особистості учня), педагогічна творчість (виявами її є особистісно-орієнтовані авторські педагогічні технології) і професійна культура як універсальний засіб і спосіб виявлення власної творчої індивідуальності педагога.

Висновки. Професійну мобільність можна віднести до професійно значущих якостей, яка зазнає позитивних змін у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики та невід’ємно пов’язана зі становленням його позитивної «Я-концепції». Отже, розвиток професійної мобільності стає рушійною силою процесу самореалізації.

Резюме. Стаття посвячена проблемам професійного становлення майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки, передумовою якого виступає професійна мобільність, як значиме качество личности специалиста на этапе его самореализации. **Ключевые слова:** профессиональная мобильность, профессиональная самореализация, будущий учитель музыки.

Резюме. Стаття присвячена проблемам професійного становлення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки, передумовою якого виступає професійна мобільність, як значима якість особистості фахівця на етапі його самореалізації. **Ключові слова:** професійна мобільність, професійна самореалізація, майбутній вчитель музики.

Summary. This article is devoted to problems of professional becoming of the future teacher of music during instrument preparation as which precondition professional mobility as significant quality of the person of the expert at a stage of his self-realization acts. **Keywords:** professional mobility, professional self-realization, future music master.

Література

1. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: личность образования, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
2. Зязюн И. А. Педагогическая мастерность / И. А. Зязюн. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
3. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. докт. пед. наук / Ю. И. Калиновский. – СПб., 2001.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Рыбникова Л. И. Организация практического обучения в колледже как один из путей формирования социально-профессиональной мобильности специалиста [Электронный ресурс] / Л. И. Рыбникова. – Режим доступа: // <http://www.igpk.ru>

Подано до редакції 15.06.2010

уміння створити емоційно-творчу атмосферу на заняттях, налаштованість на акцентуацію позитивних якостей учня в процесі навчання, артистизм тощо. Серед важливіших питань впровадження комунікативної стратегії є формування мовної культури викладача, що допомагає викладачу адекватно виразити власні наміри, сприяє налагодженню навчальних контактів з учнями [4, 18-19].

Успішність професійної самореалізації педагога забезпечується побудовою педагогічного процесу на засадах діалогової взаємодії. Однією з необхідних якостей вчителя музики цьому аспекті є дійова емпатія, яка виявляється в умінні встановлювати партнерські взаємини з учнями, колегами, батьками. Майбутній вчитель музики не може бути професійно мобільним, якщо в нього відсутні навички фахового спілкування, уміння актуалізувати процес творчого колективного розв'язання проблем, що стосуються майбутньої професійної діяльності.

Професійно-педагогічна культура є мірою і способом самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах професійної діяльності та спілкування. Через професійну діяльність вчитель досягає максимальних для себе результатів. Прагнучи виявити свої здібності. Таким чином він зумовлює своє ставлення до педагогічної праці. Особистісна культура вчителя перетворюється в культуру педагогічної праці.

Для розвитку професійної самореалізації майбутньому вчителю музики край необхідно чітко визначення характерних ознак власної стратегії професійної діяльності, за якою буде відбуватися його самореалізація. У психолого-педагогічній літературі розрізняють особистісно-розвиваючу та особистісно-гальмуючу стратегії педагогічної взаємодії. Якщо педагог благодіє впливає на самооцінку учня, упевнює його у власній цінності, залучає до вирішення творчих завдань, встановлює емоційний контакт з учнями, у наслідок чого, діяльність учителя викликає бажання співпрацювати – така стратегія є особистісно-розвиваючою. Визначальне місце в ній належить таким тактикам професійної самореалізації вчителя, як співпраця й партнерство, що надають можливість учню виявити творчу активність, самостійність, винахідливість. Вчитель з такою тактикою поглиблює зміст спільної творчої діяльності, підвищує якість та ефективність виховних впливів, що досягаються розвитком творчого характеру процесу спілкування з учнями засобами музичного мистецтва.

Отже, стратегія розвитку особистості учня яка спрямована на розкриття його потенціалу, самовиявлення, є критерієм вищої професійної самореалізації майбутнього вчителя музики, побудованої на гуманістичних засадах.

Успішність професійної самореалізації майбутнього вчителя музики залежить від гармонійного поєднання цілей саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Суттєвим елементом у цьому процесі виступає творча спрямованість, яка реалізується у прагненні до професійного самовдосконалення, самостійності та ініціативи. Творчий характер педагогічної діяльності мобілізує всі психічні сфери особистості, налаштовує її на відкритість до інновацій. У наслідок цього людина стає більш мобільною і в професійному плані, спрямовується на професійне зростання.

процес та підсумки самореалізації, зворотними було признано твердження, що містили вказівки на позитивний перебіг та значущі результати.

В процесі роботи з першим варіантом методики досліджувані мали оцінювати ступінь своєї згоди із запропонованими твердженнями за шкалою із полюсами: „1 – зовсім невірно”, „5 – зовсім вірно”. При обробці результатів досліджуванам присуджувалася кількість балів у відповідності до типу твердження: для прямих формулювань – номер відповіді позначав отримувану кількість балів; для зворотних формулювань кількість балів обчислювалася за зворотним співвідношенням: 5→1; 4→2; 3→3; 2→4; 1→5. Таким чином, було встановлено таку закономірність: відповідям, що свідчили про незначущі досягнення, незадовільний перебіг та песимістичні перспективи у процесі самореалізації, приписувалися високі бали; відповідям, що були пов'язані з позитивними характеристиками самореалізації на життєвому шляху, надавалися низькі бали. Отже, передбачалося, що сума балів, набрана досліджуванам, свідчитиме про рівень його психічного неблагополуччя в аспекті особистісної реалізованості.

Первинну, пілотну, форму опитувальника (120 тверджень) було запропоновано 147 досліджуванам віком від 19 до 25 років. Обстеження проводилося російською мовою, оскільки вона є мовою спілкування та мислення для вибірки на якій розроблявся опитувальник.

Результати цього первинного, пілотного, заміру було використано для оцінки психометричних характеристик методики. Обробка даних проводилася за допомогою пакету SPSS 12.0 та Excel 2003 for Windows.

На першому етапі для усіх 120 пунктів опитувальника вираховувалися показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості з метою позбавлення методики пунктів, що мають низьку психодіагностичну цінність.

На другому етапі обробки даних, отриманих за допомогою первинної форми методики, було проведено факторний аналіз методом головних компонент та обертанням факторних структур за принципом Varimax. Аналіз отриманої матриці показав виділення досить великої кількості факторів (більше 30), які описували 85,16 % загальної дисперсії. При цьому, на увагу заслуговував тільки один фактор – єдиний, який пояснював 63,95 % дисперсії та містив 43 перемінні, що мали значущу факторну вагу (більше 0,45 [4, с. 111]). Усі інші фактори пояснювали менш, ніж 1 % загальної дисперсії, та були утворені перемінними із незначущою факторною вагою (менше 0,45).

Отримані результати факторного аналізу дозволили припустити, що 43 твердження, виділені в результаті факторного аналізу, є характеристиками певного „генерального фактору”, що поєднує взаємопов'язані характеристики конструкту особистісної реалізованості. У другий варіант створюваної психодіагностичної методики було включено саме ці 43 твердження, інші, що мали незначущу факторну вагу та не увійшли до жодного значного фактору, було відкинуто.

Другий варіант опитувальника було запропоновано досліджуванам із тією самою інструкцією. Отримані результати оброблялися та підлягали статистичній обробці.

В результаті статистичного аналізу було встановлено, що всі 43 пункти

мають задовільні показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості. В процесі факторного аналізу було виділено 10 факторів, що пояснювали 84,31 % загальної дисперсії.

Перший фактор (26,14 % загальної дисперсії) було утворено 11 перемінними із факторними навантаженнями більше 0,45, які характеризували оцінки особистісної реалізованості у такому вимірі, як теперішній час.

Другий фактор (20,17 % загальної дисперсії) було утворено 11 перемінними із факторними навантаженнями більше 0,45, які належали до тверджень, що характеризували вимір майбутнього.

Третій фактор (11,67 % загальної дисперсії) було утворено 13 перемінними із факторними навантаженнями більше 0,45, які належали до тверджень, що характеризували вимір минулого.

Інші 7 факторів були утворені 1 – 3 перемінними, а, отже, не мали значення для створюваної методики.

Отримані в результаті факторного аналізу 35 тверджень було використано для створення третьої версії опитувальника, в який увійшли 30 пунктів (п'ять із найнижчою факторною вагою було виключено щоб уникнути майже тотожних тверджень).

Третій варіант опитувальника було запропоновано досліджуваним із тією самою інструкцією. В результаті статистичного аналізу отриманих результатів було виключено 4 пункти, що мали низький рівень внутрішньої узгодженості.

Останній, четвертий, варіант методики було запропоновано виборці із 143 досліджуваних. В результаті статистичного аналізу отриманих результатів було встановлено високі показники дискримінативності (grb) та внутрішньої узгодженості (gru) для кожного з 26 пунктів (див. табл. 1). Результати факторного аналізу показали утворення трьох факторів, які пояснювали 63,7 % загальної дисперсії (табл. 1).

У перший фактор увійшли дев'ять пунктів, які можна об'єднати в шкалу „Поточний момент”. Зміст фактору характеризує уявлення досліджуваного про ненасиченість сьогодення важливими справами, визначає відсутність активності та енергійної діяльності з досягнення важливих життєвих результатів, показує незадоволення повнотою використання особистісних ресурсів. Другий фактор – вісім пунктів, яким можна дати об'єднуючу назву „Перспектива”. Характеризує песимістичні прогнози досліджуваних щодо реалізації важливих планів та мрій на майбутнє, незвіру у наявності ще невичерпаного особистісного потенціалу, відсутність значущих задумів та проєктів, брак прагнення до особистісного зростання. Третій фактор – дев'ять пунктів, які можна об'єднати в шкалу під назвою „Ретроспектива”. Зміст фактору відображає відповідь на запитання „Як проходив процес самореалізації в минулому досліджуваного”. Твердження, що увійшли до цієї шкали характеризують уявлення людей про низький рівень досягнення життєвого успіху, неповне використання особистісних ресурсів на шляху до досягнення значущих цілей, неефективність життєвого планування у минулому, пасивність у реалізації запланованого, незадоволення від результатів самореалізації.

особистісній цінності та професійну компетентність, яка є складовою професійної мобільності. Високий рівень розвитку особистісно-суб'єктивного компонента творчої індивідуальності вчителя музики зумовлює діяльнісний аспект механізму професійної самореалізації – професійні цілі, ідеї, задуми, потреби.

Шляхом визначення рівня розвитку особистісно-суб'єктивного компонента власної професійної індивідуальності є глибокий самоаналіз професійної самосвідомості. Самоаналіз – аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності; полягає у зіставленні того, що планувалося, з тим, що зроблено або могло бути зроблено, у виділенні окремих рис, якостей для докладного вивчення. Здійснюючи самоаналіз, майбутній учитель критично дивиться на себе: аналізує успіхи спілкування на практиці, бере до уваги свій попередній довузівський досвід [2, 68-69].

На підставі самоаналізу формується самооцінка як компонент самосвідомості, що містить поряд із знаннями про себе власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків. Самосвідомість пов'язана з умінням зрозуміти своє ставлення до обраної професії, визначити соціальне призначення вчителя музики, проаналізувати які здібності, знання, уміння, якості допомагають або заважають досягти успіху в професійній діяльності, яким чином можна зробити ціннісний внесок у розвиток особистості учня та які для цього необхідні засоби. Ці та інші запитання допоможуть вчителю музики з'ясувати рівень розвитку професійної самосвідомості, педагогічного мислення, які є сутнісним підґрунтям визначення тих особистісно-діяльнісних ознак, які вимагають самовдосконалення.

У процесі самовдосконалення велику роль відіграє самовизначення, оскільки воно спрямовує особистість на певну професійну діяльність, в якій найбільш повно розкривається здібності людини, реалізується її потенціал, індивідуальний стиль діяльності, тобто формується особистість професіонала. Суттєвим фактором що до формування та розвитку професійної мобільності вчителя музики є орієнтація на професіоналізм – якість, що забезпечує високий рівень професійної діяльності: її масштабність, універсальність, різнобічність, художню та технічну вдосконалість, а також, вміння гнучко варіювати своїми знаннями та навичками залежно від умов професійної та педагогічної діяльності. Так, музикант Ю.Башмет відзначає, що мобільність є показником професіоналізму музиканта.

В рамках підходу до професійної освіти як засобу формування професійно мобільного спеціаліста, необхідно передбачити в навчанні посилення ціннісно-орієнтованих, перетворюючих, комунікативних компонентів навчального процесу за рахунок включення дослідницького методу. Дослідницький метод забезпечує ефективне залучення майбутніх учителів музики до творчої діяльності, спонукає на творчу самореалізацію, підвищує мобільність, сприяє творчому саморозвитку.

Визначальне місце в формуванні професійної мобільності майбутнього вчителя музики має оволодіння комунікативними технологіями організації навчально-виховного процесу. Комунікативна підготовленість викладача включає такі складові, як толерантність, здатність до педагогічної рефлексії,

Таблиця 1

Психометричні характеристики пунктів опитувальника особистісної реалізованості, що були одібрані в його четвертий (остаточний) варіант

Зміст твердження	rpb	rxy		Факторна вага
		із шкалою	із загальним	
Фактор 1 (25,33 % загальної дисперсії) – Шкала „Поточний момент”				
В моей жизни мало важных и интересных жизненных событий (+)	0,825	0,589	0,625	0,457
У меня так много вдохновения и жизненной энергии, что помимо основной работы (учебы), я успешно и с удовольствием занимаюсь и другими важными делами (–)	0,785	0,731	0,769	0,604
Я редко бываю занят важными, интересными делами (+)	0,754	0,646	0,706	0,735
Я достаточно активен, мне некогда скучать (–)	0,799	0,631	0,718	0,586
Каждый день у меня достаточно насыщенный график (–)	0,805	0,612	0,739	0,768
После достижения успеха в каком-нибудь деле мне нужно какое-то время, чтобы расслабиться и отдохнуть (+)	0,603	0,26	0,347	0,6
Я каждый день работаю над тем, чтобы как можно полнее реализовать имеющиеся у меня возможности и таланты (–)	0,784	0,591	0,629	0,739
Утром я часто не могу заставить себя сделать все, что было запланировано вчера (+)	0,623	0,37	0,456	0,589
Я не считаю, что на полную мощность использую свои внутренние ресурсы, чтобы добиться важных жизненных целей (+)	0,402	0,36	0,459	0,463
Фактор 2 (22,35 % загальної дисперсії) Шкала „Перспектива”				
У меня много важных жизненных планов и стремлений (–)	0,841	0,557	0,723	0,685
Мне уже не удастся реализовать многое из того, о чем я мечтал в молодости (детстве) (+)	0,804	0,451	0,557	0,783
Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего (–)	0,859	0,459	0,598	0,711
Я не смогу реализовать значительное количество жизненных замыслов (+)	0,672	0,367	0,364	0,84
Добившись значительных успехов, человеку стоит остановиться, чтобы иметь возможность насладиться достигнутыми результатами (+)	0,788	0,647	0,699	0,652
Я уверен, что в любом возрасте я смогу сделать свою жизнь насыщенной и интересной (–)	0,733	0,331	0,373	0,701
Многие мои мечты неосуществимы (+)	0,798	0,571	0,693	0,611
Мои профессиональные и личные перспективы достаточно привлекательны (–)	0,819	0,435	0,641	0,563

педагогічних задач, спираючись на передові педагогічні наробки, реалізуючи при цьому професійний музичний досвід.

Умовою забезпечення розвитку професійної мобільності майбутнього вчителя музики є оновлювання навчально-виховного процесу, введення нових технологій активізації творчої діяльності студентів, що стимулюють їх до саморозвитку та самовдосконалення.

В умовах сучасної музичної освіти, яка полягає в універсальності цілей та завдань виховання майбутніх вчителів музики, в інтенсивному та всебічному розвитку здібностей, для майбутнього вчителя музики великого значення набуває здатність і бажання постійного відновлення своїх знань, вміння їх вдосконалювати і самостійно здобувати відповідно до новітніх досягнень науки та мистецтва.

Отже, основою професійної мобільності є широкопрофільна загальна та професійна підготовка, мотивація успіху, володіння сукупністю „ключових компетенцій”, які формують ядро справжнього професіонала.

Проблема самореалізації та самовдосконалення майбутнього вчителя постає сьогодні як ніколи гостро, бо сучасний світ і сучасна освіта вимагають від майбутнього фахівця бути соціально активним, конкурентоспроможним, професійно компетентним, здатним до самореалізації, саморозвитку та модернізації власної діяльності. Тому треба насамперед розвивати у майбутніх вчителів музики навички самоосвіти, вміння швидко знаходити та засвоювати нову інформацію, самостійно думати, шукати, проявляти себе, розвивати свої власні сили. І це повною мірою відповідає задачам сучасної вищої школи, де на перший план виходить розвиток самостійного мислення студента та створення умов для його особистісного самоздійснення.

Для актуалізації та задоволенні потреби майбутнього вчителя музики реалізувати свій професійний потенціал у педагогічній сфері, потрібне прагнення до самовдосконалення, яке є одним зі шляхів його самореалізації. Професійна мобільність вчителя музики, як ніяка інша, пов'язана з внутрішнім самовдосконаленням особистості, що базується на стабільних цінностях та потребі самовдосконалення. Необхідним актом для визначення напряму професійного самовдосконалення є самопізнання власної творчої індивідуальності, яку вважають ключем у науковому розумінні сутності самореалізації.

Індивідуальність є складним структурним утворенням, яке віддзеркалює сутність трьох взаємозалежних компонентів: індивідного, особистісного, суб'єктивного.

Перший є основою професійної індивідуальності вчителя музики з огляду на його природні властивості (темперамент, емоційно-вольові задатки, здібності, тощо). Індивідний компонент визначає працездатність і настрої.

Сутнісне підґрунтя професійної індивідуальності вчителя музики становлять особистісний та суб'єктивний компоненти, які розвиваються лише на соціальному рівні й складають систему професійно значущих зв'язків (ставлення до суб'єктів педагогічної взаємодії, до обраної професійної сфери, самовиявлення, тощо), особистісних якостей, що визначають можливості для успішного здійснення професійної діяльності, впевненість у власній

Фактор 3 (16,02 % загальної дисперсії) – Шкала „Ретроспектива”				
В прошлом мне не всегда удавалось планировать свою жизнь и реализовывать намеченное (+)	0,723	0,618	0,647	0,512
В своей жизни я потратил попусту много времени (+)	0,637	0,586	0,684	0,577
Иногда мне кажется, что все самое интересное прошло мимо меня (+)	0,807	0,512	0,469	0,469
Я доволен тем, как до сих пор использовал свой личностный потенциал (–)	0,692	0,688	0,75	0,455
Я добился очень много по сравнению со своими сверстниками (–)	0,673	0,739	0,798	0,64
Я мог бы добиться намного большего, если бы мне не мешали другие люди и обстоятельства (+)	0,746	0,643	0,72	0,589
Когда я оглядываюсь на прожитые годы, я испытываю удовлетворение от того, насколько полно были реализованы мои способности (–)	0,691	0,548	0,612	0,453
В моем прошлом было мало важных жизненных событий (+)	0,821	0,444	0,493	0,465
На данном этапе я достиг значительных успехов в своей жизни (–)	0,727	0,692	0,796	0,578

Примітки: (+) – прямі твердження, (–) – зворотні твердження

На підставі результатів, наведених в табл. 1, четвертий варіант опитувальника, утворений 26 твердженнями, на даному етапі дослідження було визнано остаточною редакцією „Опитувальника особистісної реалізованості”.

Таблиця 2

Показники надійності „Опитувальника особистісної реалізованості”

Показники методики	Показники надійності		
	коефіцієнт Кронбаха	коефіцієнт кореляції ретестової надійності для	коефіцієнт кореляції результатів частин тесту
Поточний момент	0,783	0,79	0,57
Перспектива	0,814	0,831	0,726
Ретроспектива	0,706	0,656	0,735
Поточний момент	0,754	0,732	0,84

Перевірка надійності методики проводилася за допомогою найбільш поширених та використовуваних методів [1]: оцінки внутрішньої консистентності (коефіцієнт Кронбаха); оцінки ретестової надійності (повторне тестування проводилося через місяць після першого); оцінки надійності за методом розщеплення.

на ринку праці шляхом зміни свого положення в системі зайнятості.

Найбільш повним є визначення професійної мобільності М.І.Дяченка та Л.О.Кандиловича, які під професійною мобільністю розуміють можливість і здатність успішно переключатись на іншу діяльність або змінювати види діяльності. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів та вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої, а також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста [1, 195-196].

Щодо професійної мобільності вчителя музики, то для її розгляду, потрібно врахувати структурну модель діяльності педагога-музиканта. Структурна модель діяльності педагога-музиканта орієнтована на інтегративну сутність та складається з різних видів виконавської творчості : співу, інструментального виконання, диригування, акомпанементу, музично-просвітницької діяльності, які зі своїм змістом припускають гнучку варіативність, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних задач, спираючись на передові педагогічні наробки і гуманістичне світобачення. Це передбачає усвідомлене ставлення майбутнього вчителя музики до музичного мистецтва у всій його повноті та глибині, розуміння художньо - смислової побудови твору, достатній запас ерудиції, знань, сформованість художнього світогляду. Суміщеність спеціальностей виступає фактором прояву мобільності вчителя в умовах педагогічної діяльності. Тому формування та розвиток професійної мобільності у майбутніх вчителів музики є найважливішою метою, що забезпечить можливість майбутнього фахівця реалізувати себе у різних аспектах професійно-музичної діяльності.

Існує наукове визначення мобільності як здатності особистості (індивіда, суб'єкта) швидко міняти положення, рухатися, вникати в ситуацію, приймати рішення під впливом мінливих умов життєдіяльності. Воно відбиває вимоги, які пред'являє сучасна цивілізація до особистості (швидкість, темп, ефективність, оперативність), а також характеризує стиль мислення людей, соціальних і етнічних груп як швидке реагування. Мобільність педагога-музиканта історично обумовлена змістом його різнобічної професійної підготовки як універсальної. Універсальний зміст професійної підготовки вчителя музики ставить завдання виховання в нього здатності варіативно змінювати хід і зміст педагогічної діяльності, різнобічно проявляючи себе в ній. Отже, даний характер діяльності сприяє формуванню професійної мобільності майбутнього вчителя музики як здатності до варіативної зміни ходу й змісту педагогічної діяльності, що дозволяє гнучко переборювати утруднення і штампи в педагогічних ситуаціях, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких

Динамізм сьогодення, органічно поєднаного з науково-технічним прогресом, потребує від майбутнього вчителя музики здатності до варіативної зміни ходу й змісту педагогічної діяльності, готовності творчо реалізувати себе в інноваційному педагогічному просторі, який змінюється відповідно до характеру економічного та соціального розвитку суспільства, швидко та мобільно обрати стратегію життєвої кар'єри, самостійно та свідомо визначити актуальніші пріоритети. Тому, формування професійної мобільності, яка виступає сьогодні як необхідна якість кваліфікаційної характеристики спеціаліста, стає важливішою задачею професійної освіти.

Актуальність дослідження проблеми професійної мобільності молоді у сучасному суспільстві зумовлена існуючими протиріччями між тенденціями розвитку української освіти та готовністю молодих фахівців прийняти нові та перспективні форми педагогічної поведінки.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема формування професійної мобільності особистості не отримала свого цілісного дослідження у педагогічній науці. Але окремі аспекти цієї проблеми згадуються у працях вітчизняних (Головіна О.Л., Курлянд З.Н., Музиченко Ю.М., Падалка Г.М.) та зарубіжних (Горюнова Л.В., Демент'єва О.М., Дюніна В.М., Луданова Т.В.) авторів.

Мета даної статті полягає у з'ясуванні ролі професійної мобільності у процесі професійної самореалізації майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Мобільність особистості – це готовність і здатність до професійних та територіальних переміщень. Вона відображає можливість до зміни соціального статусу, професійної належності, місця проживання. Основним видом мобільності є соціально-професійна мобільність, сутністю якої є територіальне переміщення з метою пошуку нової роботи.

За визначенням Ю.І.Калиновського, мобільність – «це інтегрована якість особистості, що характеризує її здатність швидко міняти свій статус або положення в соціальному, культурному або професійному середовищі» [3, 7-10].

Л.І. Рибникова розглядає поняття соціально-професійної мобільності у двох аспектах:

1. З одного боку, це зміна позицій, зумовлена зовнішніми умовами, а саме: відсутністю робочих місць, низькою заробітною платнею, побутовою невпорядкованістю тощо. В цьому разі соціальна мобільність зумовлена необхідністю адаптуватись до реальних життєвих ситуацій.

2. З іншого – соціально-професійну мобільність можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях і потребі в самовдосконаленні. Підставою цієї соціальної мобільності є грамотність, освіченість та професійна компетентність. Як результат – особистість, що має внутрішню свободу, здатна швидко реагувати на зміни в соціумі [5].

Соціальна й професійна мобільність особистості ведуть до адаптації, орієнтації, актуалізації діяльності.

З психологічної точки зору, професійна мобільність у кризові соціальні періоди являє тип адаптованої поведінки – засіб прилаштування до нових умов

Застосовані статистичні процедури показали прийнятний рівень надійності оцінюваної психодіагностичної методики. Результати оцінки надійності за названими методами наведені в табл. 2.

Для оцінки валідності розробленої методики було проведено зіставлення отриманих результатів із даними інших методик, які мали б утворювати теоретично передбачувані та зрозумілі зв'язки з показниками особистісної реалізованості. В перебігу кореляційного аналізу було встановлено низку очікуваних статистично значущих взаємозв'язків між результатами „Опитувальника особистісної реалізованості” та оцінками досліджуваних за відповідними показниками методик: „Оцінка п'ятирічних інтервалів”, „Психологічна автобіографія”, „Семантичний диференціал часу – СДЧ”, „Опитувальник часових перспектив – ZTP1”. Статистично значущі коефіцієнти кореляції наведені в табл. 3.

На заключному етапі конструювання «Опитувальника особистісної реалізованості» проводилася його стандартизація – розраховувалися середні значення та стандартні відхилення результатів за всіма показниками методики. Вибірка стандартизації склала 586 осіб віком від 17 до 78 років. Отримані результати наведені в табл. 4.

Таблиця 3

Кореляції шкал „Опитувальника особистісної реалізованості” з іншими перемінними ($p < 0,01$)

Корельовані перемінні		Показники особистісної реалізованості» «Опитувальника			
		Ретроспектива	Поточний момент	Перспектива	Загальний показник
ОП	Оцінка минулого			-0,322	
	Оцінка теперішнього	-0,377	-0,385		-0,436
	Майбутнього	-0,266	-0,489	-0,317	-0,403
	Оцінка життя в цілому			-0,336	-0,258
	Очікувана тривалість життя	-0,376	-0,227	-0,288	-0,338
	Розрахована реалізованості	0,479	0,457	0,411	0,509
	Власна оцінка реалізованості	-0,422	-0,213	-0,328	-0,365
	Психологічний вік	0,249	0,394	0,271	0,344
	Коеф. дорослості	0,315	0,234	0,305	0,376
Психологічна автобіографія	Кількість подій майбутнього	-0,238	-0,571		-0,334
	Кількість подій минулого		0,538		
	Середній час ретроспекції	0,4274	0,595	0,574	0,415

Корельовані перемінні		Показники особистісної реалізованості» «Опитувальника				
		Ретроспектива	Поточний момент	Перспектива	Загальний показник	
СДЧ: оцінки	Середній антиципації: час	-0,333	-0,463		-0,299	
	Загальна оцінка часу	-0,644	-0,3	-0,324	-0,694	
	Оцінка за факторами::					
	Активність	-0,473	-0,513	-0,447	-0,543	
	Емоційне забарвлення	-0,504	-0,564	-0,493	-0,591	
	Розмір			-0,346	-0,369	
	Структура	-0,629	-0,425	-0,555	-0,613	
	Відчувасність			-0,286	-0,288	
	Загальна оцінка часу	-0,455	-0,329		-0,392	
	Оцінка за факторами:					
	Активність	-0,477			-0,217	
	Емоційне забарвлення	-0,38	-0,305		-0,359	
	Розмір	-0,327	-0,228		-0,314	
	Структура	-0,363		-0,346	-0,337	
	Відчувасність	-0,26	-0,306		-0,238	
	СДЧ: оцінки	Загальна оцінка часу	-0,418	-0,664		-0,557
		Оцінка за факторами:				
		Активність		-0,308		-0,211
Емоційне забарвлення		-0,375	-0,607	-0,325	-0,49	
Розмір			-0,533	-0,351	-0,449	
Структура		-0,371	-0,43		-0,519	
СДЧ: Майбутнього	Відчувасність	-0,313	-0,417		-0,363	
	Негативне минуле	0,56	0,49	0,582	0,62	
	Майбутнє	-0,384	-0,245	-0,365	-0,38	
	Позитивне минуле	-0,336		-0,309	-0,317	
ЗГРІ	Фаталістичне теперішнє	0,452	0,503	0,462	0,538	

Література

1. Бутман И. Саксофон – инструмент не академический / Игорь Бутман // Музыкальные инструменты. – 2006. – № 12. – С. 10-12.
2. Воронцов Ю. Саксофон: и классика, и джаз / Юрий Воронцов // Музыкальные инструменты. – 2007. – № 13. – С. 28-29.
3. Иванов В. Современное искусство игры на саксофоне: проблемы истории, теории и практики исполнительства: автореф. дис. ... доктора искусствоведения: спец. 17.00.02. – Музыкальное искусство / Иванов Владимир Дмитриевич. – М., 1997. – 40 с.
4. Крупей М. Сильові основи формування виконавської майстерності саксофоніста (у контексті музичної творчості XIX – XX століть): автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / Крупей Михайло Васильович. – Одеса, 2006. – 15 с.
5. Понькина А. Саксофон в музыкальной культуре XX века (на материале сонатного творчества зарубежных и украинских композиторов): диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения: спец. 17.00.03 – Музыкальное искусство / Понькина Антонина Михайловна. – Харьков, 2009. – 257 с.
6. Шапошникова М. К проблеме становления отечественной школы игры на саксофоне / М. Шапошникова // Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах: [сб. статей]. – Вып. 80. – М.: ГМПИ им. Гнесеных, 1985. – С. 22-38.
7. Шапошникова М. Парад саксофонов / М. Шапошникова // Музыкальная жизнь. – 1983. – № 3. – С. 107-109.

Подано до редакції 19.06.2010

УДК 378.013+372.2.78.022

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ – ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Кабур Людмила Миколаївна, викладач кафедри музично-інструментальної підготовки інституту мистецтв Південноукраїнського національного університету ім. К.Д.Ушинського

Постановка проблеми. У зв'язку з реформуванням освіти, музично-педагогічної зокрема, постає питання про необхідність переходу від унітарної освітньої системи до варіативної. Варіативність вимагає актуалізації творчого потенціалу особистості, формування у майбутніх фахівців здатності проявляти себе мобільно, стимулюючи процеси саморегуляції, саморозвитку, самореалізації як умов удосконалювання професійної діяльності, пошуку можливостей для підвищення кваліфікації з метою одержання додаткових спеціальностей. Тож особистість майбутнього вчителя музики стає центром інноваційного пошуку, оскільки саме він, розробляє та втілює в своїй майбутній професійній діяльності всі надбання сучасної педагогічної науки.

принципу производного контраста, темы являются взаимодополняющими по образности, как, например, в первой части Сонатины а la jazz З. Сиерры.

Основным композиционным принципом в сонатах этой группы является трехчастность, распространяемая не только на структуру отдельных тем, а и на строение цикла в целом. Так, например, Соната М. Эжени, «Фантастическая сонатина» П. Дюбуа, Сонатина в джазовом стиле З. Сиерры, Соната А. Золкина, имея трехчастную структуру, построены на контрастном сопоставлении частей. Исключение составляет Соната П. Лантье: в ней цикл состоит из двух частей. Однако, исходя из темпового соотношения второй части Andante – Allegro quasi presto, можно предположить, что Allegro в связи с темповой и образной контрастностью выполняет функцию третьей части сонаты.

Произведения этой группы с исполнительской точки зрения, можно разделить на две подгруппы:

— сонаты, в которых от солиста не требуется исполнения характерных джазовых приемов (к ним можно отнести сонаты П. Дюбуа, П. Лантье, М. Эжени);

— сонаты, при исполнении которых, основной акцент приходится на умение солиста выполнять специфические джазовые приемы: свинговый штрих, многие разновидности глиссандо, «проглоченные ноты», многочисленные и разнообразные синкопы (сонаты З. Сиерры, А. Золкина).

Выводы. Таким образом, в эволюции жанра сонаты для саксофона обозначились процессы, отражавшие коренные сдвиги европейского музыкального сознания XX века. Кроме этого, процесс становления и развития жанра сонаты для саксофона ассимилировал все своеобразные и противоречивые черты, которые были свойственны саксофону как инструменту со сложным прошлым и не менее трудным настоящим.

Резюме. В статье рассматриваются особенности взаимосвязи применения саксофона в академической и эстрадно-джазовой практике саксофонистов. Материалом исследования стали сонаты для саксофона в джазовом стиле. Объектом статьи – взаимодействие двух абсолютно разных полюсов: джазового стилистического направления и жанра академической музыки. **Ключевые слова:** саксофон, исполнительство на саксофоне, джаз, академическая музыка, соната для саксофона.

Резюме. В статті розглядаються особливості взаємозв'язку застосування саксофона в академічній і естрадно-джазовій практиці саксофоністів. Матеріалом дослідження стали сонати для саксофона в джазовому стилі. Об'єктом статті – взаємодія двох протилежностей: джазового стилістичного напрямку і жанру академічної музики. **Ключові слова:** саксофон, виконавство на саксофоні, джаз, академічна музика, соната для саксофона.

Summary. In article are considered particularities intercoupling the using the saxophone in academic and vaudeville-jazz practical person play on the saxophone. The Material of the study become sonatas for saxophone in jazz stiletto. The Object of the article – an interaction two absolutely miscellaneous pole: jazz style of the direction and genre of the academic music. **Keywords:** saxophone, play on saxophone, jazz, academic music, sonata for saxophone.

Таблиця 4

Середні значення та стандартні відхилення загального показника та шкал «Опитувальника особистісної реалізованості»

Показники методики	Середні			Стандартне відхилення		
	Чоловіки	Жінки	В цілому	Чоловіки	Жінки	В цілому
Поточний момент	2,18	2,988	2,77	0,75	0,7	0,69
Перспектива	1,86	2,50	2,09	0,61	0,69	0,67
Ретроспектива	2,45	2,94	2,75	0,8	0,78	0,76
Загальний показник	6,9	7,92	7,61	1,83	1,91	1,86

Висновки. В даному дослідженні було здійснено спробу створення діагностичного інструменту вивчення особистісної реалізованості для оцінки результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу людини.

Факторна структура методики дозволяє вивчати особистісну реалізованість у трьох вимірах: минулому, теперішньому та майбутньому.

Шкала «Поточний момент» характеризує уявлення досліджуваного про ненасиченість сьогодення важливими справами, характеризує низький ступінь активності, спрямованої на досягнення важливих життєвих результатів, показує незадоволення повнотою використання особистісних ресурсів.

Шкала «Перспектива» оцінює негативні прогнози людини щодо реалізації важливих планів та мрій у майбутньому, переживання вичерпаності особистісного потенціалу, відсутність значущих задумів та проектів, слабе прагнення до особистісного зростання.

Шкала «Ретроспектива» характеризує уявлення людини про низький рівень досягнення життєвого успіху, неповне використання особистісних ресурсів на шляху до досягнення значущих цілей, неефективність життєвого планування у минулому, низький рівень активності та енергійності у реалізації запланованого, незадоволення від процесу та вже наявних результатів самореалізації.

Сконструйована версія опитувальника має задовільні психометричні характеристики за показниками надійності та валідності.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у докладнішому вивченні показників валідності розробленої методики, виявленні гендерних та вікових розбіжностей у показниках особистісної реалізованості, дослідженні взаємозв'язків цього конструкту із іншими психологічними феноменами.

Резюме. Описано процес створення діагностичного інструменту вивчення особистісної реалізованості як психічного образу, у якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив самореалізації людини. Створена методика дозволяє вивчати особистісну реалізованість у трьох вимірах: минулому, теперішньому, майбутньому та має задовільні психометричні характеристики. **Ключові слова:** особистісна реалізованість, самореалізація, психодіагностика.

Резюме. Описан процесс создания диагностического инструмента для

изучения личностной реализованности как психического образа, в котором отражена субъективно неудовлетворительная оценка результатов, особенностей протекания и перспектив самореализации человека. Созданная методика позволяет изучать личностную реализованность в трех измерениях: прошлом, настоящем, будущем и имеет удовлетворительные психометрические характеристики. **Ключевые слова:** личностная реализованность, самореализация, психодиагностика.

Summary. It's presented the process of creation of psychodiagnostic method for the personal realization study. The personal realization is defined as mental form of negative valuation of self-realization process. The new psychodiagnostic method is suited for the study of three dimensions of personal realization: past, present and future. The new psychodiagnostic method is characterized by satisfactory psychometric characteristics. **Keywords:** personal realization, self-realization, psychodiagnostic.

Література

1. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов : Введение в психометрическое конструирование / П. Клайн. – К. : ПАН Лтд, 1994. – 284 с.
2. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая биография» в психодиагностике жизненных ситуаций / Е.Ю. Коржова. – К. : МАУП, 1994. – 109 с.
3. Кроник А.А. Каузометрия : Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 258 с.
4. Митина О.В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И.Б. Михайловская. – М.: Учебно-методич. коллектр «Психология», 2001. – 169 с.

Подано до редакції 11.06.2010

УДК 378.016:51:004

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Бубнова Марина Юріївна

аспірант кафедри математики,

теорії та методики навчання математики

Республіканський вищий навчальний заклад

«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя математики повинна цілеспрямовано формувати необхідний рівень усвідомлення ним своїх особистісних властивостей, професійних якостей, надавати йому можливість оволодіти активними методами соціальної й навчально-виховної взаємодії, які б сприяли становленню професійної

рассматривать как три самостоятельные произведения, объединенные в один цикл джазовым влиянием, но окончания частей обращают на себя внимание. Фермата на последнем аккорде каждой из частей создает ощущение недосказанности. В связи с этим части являются продолжением одна другой и связывают произведения в единый цикл.

Интонационная основа сонат П. Дюбуа (1956), П. Лантье (1963), З. Сиерра (1973), М. Эжени (1963), А. Золкина (1984) – джазовые стандарты с их характерным сплавом вокального и инструментального начал, использованием свингового ритма, метроритмических «сбивок», смещений или пропусков сильной доли.

Многие сонаты очень интересны ритмически – отсутствуют четко метризованная схема и симметрические структуры. Эта характерная особенность предполагает свободное исполнение. Так, например, в Сонатине а la jazz З. Сиерры подчеркивание слабых долей такта, пунктирный ритм, штрих, характерный для джазовой музыки, ритмическое паузирование придают вступлению джазовый характер. Однако ритмические сбивки и паузы лишают мотив квадратной структуры (характерной для джаза) и он фактически приобретает не свойственный джазу размер 3/4.

Гармонический язык сонат опирается на сложившиеся в джазовой музыке нормы: блюзовый лад, переменные ступени, многотерцовые аккордовые вертикали. Так, например, Соната М. Эжени обращает на себя внимание переплетением джазовых и классических принципов письма. В Первой части, как и во всей сонате, ощущается влияние джазовой гармонии. Широко развернутая мелодическая линия предполагает мелодизацию всей фактуры. В гармонии преобладают линейные аккорды кварто-квинтового и терцового строения, что порождено линейной природой тематизма.

Во всех сонатах этой группы широко используется субдоминантовая сфера. Композиционно-драматургические закономерности сонат обусловлены преимущественно песенным типом тематизма и структурной замкнутостью тем, а также особенностями джазового мышления. В сонатах этой группы часто встречаются каденции, как отражение традиции джазового импровизирования. Это квази-каденции в Сонатах П. М. Дюбуа, М. Эжени, П. Лантье и каденция в Сонатине З. Сиерры. Наиболее часто партия фортепиано выполняет сопровождающую функцию. В фортепианной партии многих сонат просматриваются построения, которые отдаленно напоминают шагающий бас, применяемый в джазовой музыке, как, например, во второй части Сонатины З. Сиерры.

Основным методом развития является вариационность, которая ведет за собой тональное переосмысление, перегармонизацию и фактурное развитие материала, в связи с чем, в некоторых сонатах, как, например, в Сонате М. Эжени, появляется скрытое многоголосие и имитации в партии саксофона, что требует от исполнителя определенного мастерства. Сонатность, как принцип, обладающий определенными универсалиями, в произведениях этой группы в основном не используется (исключение составляет Соната А. Золкина, в которой композитор ставит перед собой цель сохранить все жанровые признаки сонаты). Тематический материал сопоставляется по

из этого, нами были выделены следующие типы сонат по характеристике композиторских и исполнительских средств музыкальной речи:

— первые три группы – «академического типа» – необарочная, неоклассицистическая, неоромантическая, в них можно отметить опору на стилиевые модели предшествующих музыкально-исторических эпох;

— четвертая группа сонат получила определение в связи с опорой на традицию фольклорного типа музицирования – фольклорная;

— пятая группа сонат – с опорой на джазовую стилистику, в рамках которой идет разделение на сонаты, не требующие от солиста исполнения характерных джазовых приемов, и сонаты, основной акцент в которых приходится на умение солиста исполнять специфические джазовые приемы;

— шестая группа – авангардного типа: сонатные композиции, имеющие оригинальное исполнительское и композиторское решение [5].

Сонаты для саксофона различны по стилистическому и композиционному воплощению, так как в этот период жанр сонаты для саксофона активно ассимилирует культурно-музыкальные реалии своего времени. Вследствие этого в нем активно отразились многие достижения и противоречия музыки XX века, что ознаменовалось новаторскими решениями и ломкой коренных стереотипов, как в композиторском письме, так и в использовании выразительных и технических средств саксофона.

Примечательной чертой большинства произведений становится стилистическое объединение различных музыкальных направлений вследствие творческого заимствования и переосмысления музыки различных стран (жанр регтайма в Сонате Э. Денисова, джазовые ритмы в Сонате Ю. Ищенко и др.). В произведениях этого периода сочетаются стилистические признаки не только различных современных музыкальных культур, но и культур различных периодов. Стилистическое взаимодействие академической и джазовой музыки приводит к возникновению новой жанровой разновидности – сонаты для саксофона в джазовом стиле. Например, одним из ярких произведений этого периода является Соната для баритона-саксофона В. Шмидта. Сочетая в себе трехчастную классическую композицию, джазовые приемы исполнения и четкую ритмическую основу, Соната положила начало ряду джазовых сонат для саксофона.

Увеличивается удельный вес джазовых сонат для саксофона. Появляются джазовые Сонаты З. Сиерры (Z. Sierra), Р. Риккера (R. Ricker), Р. Каравана (R. Caravan), «Соната для импровизаций» С. Улейлы («Sonata for improvisation» S. Ulehla). Как яркое влияние различных жанров джазовой музыки во многих сонатах, написанных в эти годы, преобладает тенденция импровизационности. Это подтверждает наличие каденций, квази-каденций, алеаторики, псевдоимпровизационных и импровизационных построений. Наиболее интересное произведение этого периода – это Сонатина в джазовом стиле Зигфрида Сиерры.

Сонатина имеет трехчастную структуру и построена на классическом контрастном сопоставлении частей (первая часть – *Energisch*, вторая часть – *Langsam*, третья часть – *Nicht zu schnell*). Все части написаны в простой трехчастной форме с контрастной серединой. По сути, части можно

самосвідомості. Необхідно підвищити рівень методичної підготовки майбутнього вчителя математики, тому що саме методична підготовка є однією з важливих складових у системі його фахової підготовки та використовувати при цьому інноваційні технології навчання.

Аналіз досліджень та публікацій. Удосконалення системи підготовки майбутнього вчителя математики в вищих педагогічних навчальних закладах розглядали такі вчені-методисти як В. Болтянський, М. Виленкин, Г. Глейзер, Я. Грудьонов, В. Гусев, Г. Дорофеев, М. Игнатенко, Ю. Колягин, В. Крупич, Г. Луканкін, М. Метельський, В. Мішин, Є. Петросова, В. Монахов, О. Мордкович, Є. Ляшенко, І. Новик, Г. Саранцев, З. Слепкань, Н. Стефанова, А. Столяр, Р. Черкасов, Н. Шкіль та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити педагогічні умови методичної підготовки майбутніх учителів математики та розглянути модель, що забезпечує їх реалізацію. Охарактеризувати основні компоненти моделі, що забезпечують повну адаптацію студента до застосування інформаційних технологій, його стійку мотивацію до освіти та професійного розвитку, а також виділити критерії визначення рівня методичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Реалізація якісної підготовки майбутнього вчителя математики зумовлює необхідність пошуку шляхів і засобів удосконалення його методичної підготовки, яка є важливою ланкою в структурі його професійно-педагогічного становлення й розвитку. Під методичною підготовкою майбутнього вчителя розуміємо оволодіння ним основами методичної діяльності [5].

Вимоги до методичної підготовки майбутнього вчителя математики є такими: майбутнього вчителя слід готувати до професійної праці не лише функціонально, але й як творчу особистість; зміст і структуру методичних дисциплін доцільно будувати відповідно до основних фахових функцій і типових задач методичної діяльності майбутнього вчителя математики на основі особистісно-орієнтованого підходу та ціннісно-гуманістичної спрямованості; процес формування професійно-технологічних умінь під час вивчення курсів методики навчання математики, вища математика повинен здійснюватися цілеспрямовано з урахуванням педагогічних умов, які сприяють його реалізації; процес включення майбутніх педагогів у методичну навчально-дослідницьку й науково-дослідницьку діяльність повинен бути систематичними і цілеспрямованими; вироблення критичного ставлення студентів до результатів попередньої роботи й вироблення ними конструктивних ідей щодо вдосконалення своєї професійної діяльності, самовдосконалення [4, с. 120].

Методична підготовка майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій буде проходити більш ефективно при реалізації наступних педагогічних умов:

- забезпечення стійкої позитивної мотивації та потреби оновлення методичного багажу;
- спрямованість діяльності викладача на підтримку, розвиток та саморозвиток студента;

- використання комплексу психолого-педагогічних знань та сформована система вмінь щодо організації навчального процесу на засадах особистісно орієнтованого навчання;

- вміння застосовувати інноваційні педагогічні та інформаційні технології навчання в процесі майбутньої професійної діяльності.

Для визначення найбільш прийнятної для проблеми нашого дослідження змістового і процесуального наповнення такого способу (педагогічних умов), звернулися до моделювання.

Слід відзначити, що проблема визначення сутності методичної підготовки і засобів її реалізації, в навчальному процесі педагогічних ВНЗ залишається маловивченою, а саме в попередніх дослідженнях з цієї проблеми не знайшли відображення такі компоненти методичної підготовки вчителя математики з використанням інформаційних технологій як: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний та рефлексивний. Це зумовлює постановку цілком конкретного завдання – побудови теоретичної моделі методичної підготовки майбутнього педагога. Для побудови такої моделі скористуємося процесом теоретичного моделювання, запропонованим Б. Пальчевським та Н. Масюковою, згідно якому виділяються декілька етапів: склад елементів моделі; зв'язки і/або відношення цих елементів; характеристики елементів і моделі в цілому; ступені або рівні розвитку моделі; закономірності або механізми розвитку елементів і моделі в цілому.

Модель – це „умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорцію частин при певній схематизації й умовності засобів зображення” [2, с. 213]. Знання й осмислення означених частин (елементів моделі) дає змогу краще зрозуміти сутнісну характеристику досліджуваного об'єкта (в нашій статті методична підготовка студентів з використанням інформаційних технологій) як педагогічного процесу і визначити основні засоби його практичного здійснення.

Розглядаючи проблему змісту і становлення методичної підготовки майбутнього вчителя, необхідно мати цілісне уявлення про даний феномен не тільки з боку її структурних компонентів, але і з боку функціональних зв'язків і відносин. З метою формування уявлення про структуру методичної підготовки майбутнього вчителя можна виділити зовнішньоструктурне та внутрішньоструктурне пояснення. З погляду зовнішньоструктурного пояснення методична підготовка майбутнього вчителя є однією з важливих складових у системі його фахової підготовки. Методологічними основами внутрішньоструктурного пояснення методичної підготовки майбутнього вчителя в нашому дослідженні стали наступні підходи: системний, особистісно орієнтований, акмеологічний, діяльнісний.

Формування уявлень про сутність і структуру методичної підготовки майбутнього вчителя математики вимагає звернення до процесу моделювання досліджуваного явища, основою якого є наступні методологічні положення:

– методична підготовка майбутнього вчителя математики розглядається як навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами методами та прийомками роботи з учнями;

обнаружение новых исполнительских возможностей и выразительных средств инструмента.

Одним из таких средств становится использование звуковых возможностей саксофона, технические приемы и тембр которого позволяют создавать самые различные по настроению и художественному содержанию музыкальные образы. Как пишет М. Крупей, «...подобное обновление и углубление исполнительской культуры игры на саксофоне свидетельствует о том, что последняя поднялась на качественно другой эстетичный уровень и требует от исполнителя глубокого осмысления и овладения современным профессиональным искусством звукоуплощения-звуковыражения в игре» [4, с. 11].

Соната для саксофона, появившись в первой половине XX века как результат тембрового экспериментирования, затронувшего все жанровые сферы, к концу XX века формируется в отдельную, достаточно самостоятельную разновидность. В настоящее время существует достаточно большое количество произведений, носящих это жанровое «имя». Анализ каждого из них дает основание для выявления определенных закономерностей, свойственных данной жанровой группе в целом и обусловленных воздействием различных культурно-стилевых тенденций, а затем – для типологической систематизации.

Жанровое многообразие современной музыки, и саксофонной сонаты в частности, тем не менее, имеет достаточно ясно выраженные стилевые ориентиры. Отталкиваясь от них, можно установить несколько групп сочинений, отличающихся по характеру преломления в них тех или иных культурно-стилевых тенденций. Сонаты для саксофона – исторически более поздняя разновидность жанра. Однако в них четко прослеживается опора на инвариантные законы, что в целом отражает жанровую стабильность. В то же время сочинения композиторов различных национальных школ демонстрируют значительную стилистическую мобильность, ориентацию музыкального языка сочинений на определенную культурно-стилевую модель.

В основу типологии положена характеристика композиторских и исполнительских средств по следующим основополагающим для музыкального мышления критериям:

- музыкальный язык – форма – техника письма;
- тематизм, интонационно-стилистические, ритмические и фактурные особенности музыкального материала;
- закономерности структурирования, способы развития и виды композиционных структур;
- взаимосвязь видов программности с типом музыкальной формы – имманентным или драматургическим;
- исполнительские особенности средств художественной выразительности: темп, агогика, динамика, штрихи, фразировка и связанное с ней дыхание, способы и приемы звукоизвлечения.

Основным критерием группировки послужила ориентация музыкального языка сочинений на определенную культурно-стилистическую модель. Исходя

писатель Ф. С. Фицджеральд определяет период начала XX века как «век джаза».

Действительно, джазовые музыканты первые показали широкие динамические и звуковые возможности саксофона как «наиболее концертного инструмента из всех духовых, который может звучать нежнее флейты, мощнее трубы, виртуознее кларнета» [6, с. 11], тем самым сделав саксофон «королем» джаза. В связи с этим, определенную роль сыграла инерция восприятия, так как в сознании большинства саксофон начал ассоциироваться с джазовой музыкой. Вследствие этого, академическое исполнительство на саксофоне и, соответственно, становление концертного репертуара развивалось замедленными темпами.

Этот сложный этап в истории становления саксофона как академического инструмента отмечает и А. Онеггер. Композитор пишет, что саксофон «стал широко популярным благодаря джазу и различным видоизменениям своего тембра. Однако, из-за указанных видоизменений, все клеветали на него. Сделали из саксофона инструмент, виновный во всех непристойных звучаниях, <...> а между тем, у саксофона голос благородный, серьезный и захватывающий. В руках хорошего солиста – это инструмент-певец» [3, с. 58 – 59].

Получив известность благодаря джазовой музыке, саксофон по странному стечению обстоятельств в 30-е годы XX века вновь вызывает интерес у композиторов и возрождается в творчестве исполнителей академического направления. Как отмечает М. Крупей, в этот период происходит «вторичная академизация» саксофона в художественной культуре и композиторском творчестве [4]. Музыкальное искусство начинает отражать характерные особенности процесса «диффузии» профессиональной академической и популярной эстрадно-джазовой сфер.

Начиная с 30-х годов XX века, появляются и первые образцы сонат для саксофона: «Джазовая соната» (1930) Э. Шультхоффа («Hot sonata» E. Schulhoff), Соната (1937) П. Крестона (P. Creston), «Спортивная сонатина» А. Черепнина (1939). С этого момента, по словам М. Шапошниковой, саксофон – это «инструмент XX века, синтезирующий в себе все жанры» [7, с. 107] – от камерной сонаты до «черного» свинга. Это подтверждает появление сонат в джазовом стиле композиторов З. Сиерры (Z. Sierra), Р. Риккера (R. Ricker), Р. Каравана (R. Caravan) и др. Таким образом, в первой половине XX века были заложены основы для дальнейшего развития оригинального жанра сонаты для саксофона.

Становление жанра сонаты для саксофона связано не только с историей жанра в целом, но и с эволюцией саксофона как инструмента с богатыми техническими и выразительными возможностями. Отражая кардинальные изменения, произошедшие в музыкальной культуре XX столетия и откликаясь на малейшее «веяние» новизны в музыке, соната трансформируется и приобретает все более разнообразные и порой, казалось бы, даже несколько неожиданные черты. Это и отказ от сонатности как смыслообразующего принципа, в связи с чем соната перерастает в инструментальную пьесу;

– методична підготовка включає в себе комплекс психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику викладання математики та педагогічну практику;

– особливості методичної підготовки зумовлюються специфікою уроку математики, а також можливістю протягом усіх років навчання під час індивідуальних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою озброєння їх комплексом знань, умінь та навичок;

– важливою складовою частиною методичної підготовки є інформаційно-технологічна підготовка (особливий тип організації науково-спеціальних знань, що дозволяють ухвалювати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності різного рівня і визначати рівень оволодіння і використання інформаційних, мультимедіа- та Інтернет-технологій в освітньому процесі).

В системі методичної підготовки найефективніше реалізуються основні напрямки педагогічної діяльності вчителя математики: конструктивний, комунікативний, творчий, організаційний та дослідницький. Наукове осмислення даних напрямків дозволило встановити, що в змістовному плані методична підготовка майбутнього вчителя математики включає в себе не тільки сукупність методичних знань, умінь і навичок, а й сформованість професійно-значущих якостей особистості, таких як: математичне, логічне та аналітичне мислення, любов до дитини, емпатія, педагогічна інтуїція, динамізм особистості, емоційно-професійна стабільність тощо.

Дослідження структури методичної підготовки майбутнього вчителя дозволяє визначити її як синтез наступних компонентів: мотиваційно-вольового, функціонального, комунікативного, рефлексивного. Під компонентом методичної підготовки ми розуміємо уміння здійснювати певний вид педагогічної діяльності, що характеризується способами його володіння. Виділені компоненти в єдності утворюють основу формування методичної підготовки майбутнього вчителя, дозволяють виявити динаміку її розвитку і проводити коректування її компонентів.

Мотиваційно-вольовий компонент включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії, припускає наявність інтересу до професійної діяльності. Являє собою стійку орієнтацію на досягнення високих результатів щодо отримання фундаментальної підготовки, інтерес до професії вчителя математики, цінність самоактуалізації, самореалізація в майбутній професійній діяльності. Здатність до саморозвитку характеризується прагненням самовдосконалюватися, наявністю відповідних якостей особистості, які сприяють саморозвитку і можливостям особистісної реалізації у майбутній професійній діяльності.

Функціональний компонент в загальному випадку виявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідні вчителю для проектування і реалізації тієї або іншої педагогічної технології.

Комунікативний компонент включає уміння ясно і чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати думки, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог. Комунікативні і організаторські

здібності характеризуються вмінням майбутніх вчителів встановлювати контакт, взаємини з учнями й організовувати їх для виконання поставлених задач.

Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівні власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Компонент рефлексії – є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних сенсів в спілкуванні з людьми, самоврядування, а також спонукачем самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності і формування індивідуального стилю роботи.

Вказані компоненти неможна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом як методичної так і професійної підготовки загалом [3].

Проблеми інформатизації навчального процесу і моделювання процесів використання інформаційних технологій в різних видах навчальної діяльності дозволяють виділити окремо інформаційно-технологічні знання майбутнього вчителя. Комп'ютер виступає як робочий інструмент пізнання навколишньої дійсності. Ефективність використання інформаційних технологій, можливості індивідуалізації освіти істотним чином залежать від рівня інформаційно-технологічної компетентності вчителя, від ступеня його готовності до використання інформаційних технологій в навчальному предметі, в цілісному освітньому процесі.

Найбільш важливими положеннями навчання з використанням інформаційних технологій є наступне: в основі акмеологічної моделі є студент, викладач допомагає йому адаптуватися до роботи в нових умовах всебічного використання комп'ютера, сприяє розвитку особистісних якостей, виявленню творчого потенціалу студента; комп'ютерна і психологічна грамотність є засобом, здатним здійснити якісну методичну підготовку за допомогою використання інформаційних технологій.

На основі виділення даних структурних компонентів була розроблена система критеріїв для визначення рівня методичної підготовки майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій в процесі педагогічної діяльності.

Мотиваційно-емоційний критерій відображає характер ставлення студентів до професійної діяльності. Показниками даного критерію є: інтерес до професії вчителя математики; позитивне ставлення до педагогічної діяльності; бажання поглиблювати свої знання щодо методики викладання предмету, вдосконалювати набуті вміння і навички; задоволення результатами методико-практичної діяльності.

Конструктивно-пізнавальний критерій характеризує ступінь володіння студентами аналітичними та конструктивними вміннями. Він включає такі показники: вміння методично вірно планувати урочну та позакласну роботу з учнями на основі використання теоретичних знань з методики навчання математики та психолого-педагогічних дисциплін; уміння проводити аналіз і самоаналіз результатів роботи.

сонаты как раз и является одним из тех жанров, который отразил процесс эволюции саксофона как концертно-виртуозного джазового и академического инструмента. Великолепные образцы музыки для саксофона (как академической, так и джазовой традиции) дают представление о том, насколько активно в культуре XX века происходило применение саксофона в различных видах и жанрах музыки.

В связи с этим актуальность темы данной статьи обусловлена необходимостью рассмотреть особенности применения саксофона в исполнительской и композиторской практике академического и джазового направлений.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретическую основу исследования составили концептуальные положения посвященные:

— искусству игры на саксофоне (И. Бутман, Ю. Воронцов, В. Иванов, М. Крупей, А. Понькина, В. Чуриков, М. Шапошникова);

— научные исследования по общей теории жанра, стиля, методологии анализа музыкального произведения (М. Арановский, Б. Асафьев, Н. Горюхина, И. Котляревский, В. Москаленко, Е. Назайкинский, Л. Шаповалова).

Цель данной статьи – проследить взаимосвязь двух полярных стилевых направлений (академического и джазового) в исполнительской и композиторской практике саксофониста в музыкальной культуре XX века.

Изложение основного материала. В целом джаз сыграл положительную роль в судьбе саксофона. Общий подъем джазового исполнительства на этом инструменте намного обогатил арсенал звучания инструмента и «одновременно разграничил саксофонистов на исполнителей академического и джазового направления» [3, с. 40]. Начиная с 20-х годов XX века, саксофон, по меткому выражению М. Шапошниковой, попал в «полосу борения классики и джаза» [6, с. 22] и был отодвинут в «историческую тень» (С. Раппопорт) вплоть до 30-х годов XX века (как академический оркестровый и, тем более, как сольный инструмент). Определенную роль в этом процессе сыграли приемы звукоизвлечения саксофона, которые в сознании большинства музыкантов ассоциировались с джазом.

Джаз притягивал к себе специфической «ранее чуждой» европейской культуре мелодикой (пентатонические и блюзовые ходы), специфической гармонией (квартаккорды, нонаккорды, аккорды с расщепленными ступенями и т.д.), остротой и сложностью ритма (синкопы, одновременное наложение различных метрических сеток в разных голосах), импровизационной сущностью. Один из крупнейших французских композиторов Д. Мийо так высказал свое восхищение джазом: «Стоит ли напоминать о перенесенном потрясении новыми эффектами ритма и новыми тембровыми комбинациями ... Стоит ли напоминать о значении синкопированных ритмов, поддержанных глухой, равномерной опорой ... фортепиано приобретает сухость и точность барабана и банджо; «воскрешается» саксофон» [3, с. 13] (курсив мой А. П.). Кроме этого джаз становится «общекультурным символом» (В. Смирнов), «архетипом музыки XX века» (Е. Пономаренко), а известный американский

Ключевые слова: исполнительская культура, исполнительская семантика, интерпретация, исполнительские знаки.

Summary. The problems of the understanding and interpretation of piano pieces by F.Chopin are considered in this article. The ways of study of the composers stylistic are offered in the context of culturological approach. **Keywords:** performing culture, performing semantics, interpretation, performing signs.

Литература

1. Советские пианисты о Шопене //Венок Шопену: Сб. статей. – М.: Музыка, 1989. – С. 235-257.
2. Ионов В. Стиль в музыке как предмет культурологического исследования //В. Ионов //Музичне мистецтво і культура. – Науковий вісник. - Одеса, 2006. – Вип.7, Книга 1. – С.115-126.
3. Рахманинов С. Литературное наследие. – М.: «Сов. комп.», 1980. – Т.3.- 573 с.
4. Субота О. Музична моторність як метазнак музичного мислення /О.Субота //Музичне мистецтво і культура. – Науковий вісник. - Одеса, 2006. – Вип.7, Книга 1. – С. 45 – 55.
5. Тукова И. О смысловом пространстве музыкального произведения /Тукова И. //Музичне мистецтво і культура. – Науковий вісник. - Одеса, 2006. – Вип.7, Книга 2. – С. 108-116.

Подано до редакції 10.06.2010

УДК 784.5

СОНАТЫ ДЛЯ САКСОФОНА В ДЖАЗОВОМ СТИЛЕ В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ XX ВЕКА

Понькина Антонина Михайловна

кандидат искусствоведения

старший преподаватель кафедры

оркестровых духовых и ударных инструментов

Донецкой государственной музыкальной

академии имени С. С. Прокофьева

Постановка проблемы. Становление и развитие саксофона как инструмента с богатыми возможностями было связано с процессами, происходящими в музыкальной культуре XIX – начала XX веков. Искусство игры на саксофоне «несмотря на относительно недолгий путь своего развития, сумело оформиться в мировом музыкально-исполнительском творчестве музыкантов духовиков как уникальное художественное явление, отличающееся от других видов инструментальной практики спецификой и разнообразием форм музицирования» [3, с. 3].

Всеобъемлющий арсенал технических и художественных приемов звукоизвлечения этого инструмента становится связующим звеном в использовании его в рамках как академической, так и джазовой музыки. В связи с этим большинство произведений отражает характерные особенности «процесса диффузии» (М. Крупей) двух абсолютно полярных сфер. Жанр

Операційно-діяльнісний критерій характеризує наявність у студентів комплексу вмінь і навичок щодо організації та здійснення різних видів діяльності учнів. Його показниками виступили: вміння досягати комплексності уроку, раціонально розподіляючи час за видами діяльності учнів; навички розв'язання задач; навички проведення індивідуальної роботи з учнями; володіння методикою викладання математики; володіння методикою організації діяльності учнів; уміння використовувати міжпредметні зв'язки школярів; уміння організовувати колективну та індивідуальну діяльність учнів, забезпечуючи особистісно зорієнтований підхід у процесі роботи.

Творчий критерій відображує міру творчої спрямованості методико-практичної діяльності студентів і охоплює такі показники: володіння методами організації творчої навчальної діяльності учнів; ступінь самостійності у виборі прийомів і методів викладання математики; володіння навичками педагогічної імпровізації в аспекті вільного використання різноманітних методів і прийомів роботи з учнями.

Інформаційно-креативний критерій виявляється в знанні інформаційних технологій; в умінні проводити комплексний аналіз слабо структурованих проблем з використанням комп'ютера, користуватися засобами інформаційних технологій; у здатності нетривіально підходити до вирішення інформаційних завдань, накопичувати досвід дозволу нестандартних проблем.

Перераховані критерії дозволяють контролювати: усвідомленість студентами прийомів і засобів, що забезпечують пізнавальну діяльність, рівень оволодіння цими прийомами та засобами на конкретному навчальному матеріалі і засвоєння даного матеріалу [1].

На основі цих положень розроблено електронні курси з вищої математики, та методики викладання математики для студентів ВНЗ, які ми визначили основним засобом реалізації визначеної моделі на практиці. Вивчення курсів методики навчання математики та вищої математики здійснюється цілеспрямовано з урахуванням педагогічних умов.

Рівень методичної підготовки вчителя математики при цьому визначається рівнем набутих фахових знань, методико-практичних умінь та навичок, педагогічних здібностей. Головною ознакою підготовки висококваліфікованого спеціаліста є універсальність набутих ним знань.

Якість методичної підготовки вчителя математики може бути визначена як система знань і умінь випускника педагогічного закладу здатного самостійно застосовувати набуті знання, уміння та навички з метою розв'язання педагогічних, а також соціальних задач.

Висновки. Виділення основних компонентів, та критеріїв дозволило побудувати структурно-функціональну модель методичної підготовки майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій. Впровадження представленої моделі дозволить реалізувати педагогічні умови методичної підготовки майбутніх учителів та ефективно використовувати інформаційні технології в ході навчання студента у ВНЗ, що дозволить підвищити рівень методичної підготовки майбутніх вчителів математики.

Резюме. У статті вказано вимоги до методичної підготовки майбутніх учителів математики. Охарактеризовано основні компоненти методичної

підготовки майбутніх учителів математики. Розглянуто педагогічні умови методичної підготовки вчителів математики з використанням інформаційних технологій. Розроблена модель реалізації цих педагогічних умов. Також виділено критерії визначення рівня методичної підготовки сучасного вчителя математики. **Ключові слова:** модель, педагогічні умови, методична підготовка, вчитель математики, інформаційні технології.

Резюме. В статье указаны требования к методической подготовке будущих учителей математики. Охарактеризованы основные компоненты методической подготовки будущих учителей математики. Рассмотрены педагогические условия методической подготовки учителей математики с использованием информационных технологий. Разработана модель реализации этих педагогических условий. Также выделены критерии определения уровня методической подготовки современного учителя математики. **Ключевые слова:** модель, педагогические условия, методическая подготовка, учитель математики, информационные технологии.

Summary. In the article indicated requirement to methodical preparation of future teachers of mathematics. The basic components of methodical preparation of future teachers of mathematics are described. The pedagogical terms of methodical preparation of teachers of mathematics are considered with the use of information technologies. The model of realization of these pedagogical terms is developed. The criteria of high-quality preparation of modern teacher are also selected. **Keywords:** model, pedagogical terms, methodical preparation, teacher of mathematics, information technologies.

Література

1. Абдалина Л. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки / Л. Абдалина, И. Бережная // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 146-148.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дружилов С. А. Критерии эффективности профессионалов в условиях совместной деятельности / С. А. Дружилов // Объединенный научный журнал. – М. : Тезарус, 2001. – № 22. – С. 44-45.
4. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / Кузьмінський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
5. Моторіна В. Г. Технології навчання математики в сучасній школі : Монографія / В. Г. Моторіна. – Х. : «Лемінги», 2001. – 262 с.

Подано до редакції 13.06.2010

элементов, формирующих музыкальное произведение как самодостаточный феномен. Вторая – это субъективное означивание этих элементов.

В качестве наиболее явных смыслообразительных признаков она предлагает рассматривать: во-первых, все экстрамузыкальные связи сочинения (программные и жанровые установки); во-вторых, устоявшиеся интрамузыкальные связи, такие как исторически закреплённый интонационный фонд, стилевые проявления и т.д.

Некий «обобщённый образ», промежуточное звено между нотным текстом и его исполнительским воплощением Л.Касьяненко предлагает называть «фактурным абрисом».

Одним из серьёзных недостатков в игре современных исполнителей музыки Шопена, многие музыканты называют увлечение показной виртуозностью, быстрыми темпами, преувеличенной силой, что приближает их исполнение к механистической игре. Так, по словам А.Гольденвейзера, «вместо естественного, простого чувства у них чуждая Шопену ходульная приподнятость, так называемый «темперамент». А ведь в музыке Шопена переданы глубочайшие переживания человека, его чувства и мысли (курс. наш – О.Ч.). Безгранично мелодическое и гармоническое богатство шопеновских сочинений. Совершенство их форма. Нужно уметь читать и видеть в нотах» [1, с.236].

Выводы. Для более глубокого проникновения в авторскую поэтику исполнителю необходимо очень тщательное и скрупулёзное изучение нотного текста музыкального произведения с опорой на различные источники, редакции, исследования выдающихся музыкантов-исполнителей, искусствоведов и педагогов. Особое внимание должно уделяться изучению исполнительских традиций ведущих исполнителей-шопенистов.

Изучение музыкального текста как художественного должно осуществляться в широком культурологическом контексте, с осмыслением «образа автора» и духа эпохи.

Для того чтобы подняться на данный уровень интерпретации, исполнитель должен обладать технической состоятельностью, которая является не целью, а средством для достижения более высоких художественных задач.

Таким образом, чтобы приблизиться к пониманию и интерпретации музыки Шопена, исполнитель должен не только обладать филигранной техникой и свободным пианизмом, разнообразным туше, особым чувством исполнительского времени, мастерством педализации; главное – он должен обладать высочайшей культурой, душевной тонкостью, богатым воображением и широкими знаниями в различных областях культуры.

Резюме. У статті розглядаються проблеми розуміння та інтерпретації фортепіанних творів Ф.Шопена. Пропонуються шляхи вивчення композиторської стилістики у контексті культурологічного підходу. **Ключові слова:** виконавська культура, виконавська семантика, інтерпретація, виконавські знаки.

Резюме. В статье рассматриваются проблемы понимания и интерпретации фортепианных произведений Ф.Шопена. Предлагаются пути изучения композиторской стилистики в контексте культурологического подхода.

Ошибочно предполагать, что знание факта, будто Шуберт был вдохновлен какой-либо поэмой, или что Шопен черпал вдохновение в какой-либо легенде, сможет компенсировать недостаточность истинных основ фортепианного исполнительства. Некоторые преподаватели склонны преувеличивать важность вспомогательных упражнений и преуменьшать необходимость приобретения подлинной музыкантской базы» [3, с. 237].

Несмотря на то, что в мире существуют уже сложившиеся определенные традиции исполнения фортепианных произведений Шопена, эта музыка остается одной из самых сложных для современного музыканта-исполнителя. Множественность понимания, заложенная в самом тексте, который сам автор мог менять, по свидетельству современников, во время исполнения – дала основание для появления различных стилевых направлений в исполнительской культуре. Профессор С.Доренский отмечает, что «французские музыканты имеют свое отношение к Шопену, ... видят Шопена как бы через Дебюсси, через импрессионистическую дымку. Поляки ... несколько нивелируют шопеновский драматизм. Наша русская школа – Шопен В.Софроницкого, Я.Зака, Г.Гинзбурга – это Шопен драматический, прежде всего. У польских же пианистов Шопен, я бы сказал, салонный. Но я не вкладываю в это понятие – салонный – негативный смысл! Вы, наверное, слышали старые записи И.Падеревского или Л.Годовского? Это тоже особая традиция, и продолжают ее сейчас именно в Польше» [1, с. 250].

Среди выдающихся интерпретаторов музыки Шопена, глубоко впитавших опыт великих западноевропейских пианистов (А.Корто, И.Гофмана, И.Падеревского, А.Бенедетти-Микеланджели, А.Рубинштейна и др.) необходимо назвать отечественных: Антона Рубинштейна, Ф.Блуменфельда, Г. и С.Нейгаузов, Л.Оборина, Я.Флиера, В.Софроницкого, С.Фейнберга, В.Горовица. Особое место музыка Шопена занимает в репертуаре современных пианистов, продолжающих лучшие традиции советской школы: Э.Вирсаладзе, Д.Башкирова, С.Арабкерцевой, С.Иголинского и многих других.

Постижение контекстуальных связей усложняется с увеличением исторической дистанции между временем создания музыкального произведения и его озвучиванием. С одной стороны, два столетия, отделяющие нас от композитора, создают немалые сложности в понимании заложенных в его музыке смыслов; с другой стороны, чем дальше по временной шкале находятся друг от друга эпохи, тем больше напластование культурных слоев, которые дополняют и корректируют в восприятии смысловую направленность художественного произведения.

Всю совокупность возможных трактовок произведения, заложенных автором и возникающих в период существования сочинения, исследователь И.Тукова определяет как «смысловое пространство» [5, с.110]. Самой трудной задачей, по ее мнению, является определение факторов, фиксирующих механизм формирования смыслового пространства и, одновременно, предопределяющих возможные смысловые поля произведения. Процесс формирования смыслового пространства музыкального произведения И.Тукова условно делит на две стадии. Первая – выявление контекстуальных значений

УДК 378.937

Я-ОБРАЗ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бухнісва Олена Анатоліївна

аспірантка кафедри педагогіки ОНУ імені І.І.Мечникова

Постановка проблеми. Вивчення наукової літератури з проблеми становлення та розвитку професіоналізму науково-педагогічних кадрів засвідчує, що від рівня сформованості у них Я-образу викладача вищої школи в значній мірі залежить ефективність їхньої навчальної, навчально-методичної й організаційно-педагогічної діяльності в змінених умовах – єдиному європейському освітньому просторі. Тому, перевіряючи правомірність означеного висновку в нових соціокультурних умовах розвитку національної системи вищої освіти, що інтегрує в єдиний європейський освітній простір, для нас особливий інтерес викликала специфіка наявного у викладачів гуманітарних дисциплін Я-образу євровикладача, здатного до інноваційної діяльності, та динаміка його розвитку протягом їхньої професійної кар'єри.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен Я-образу викладача сучасної вищої школи досить рідко ставав предметом спеціального науково-педагогічного й психологічного аналізу, але досліджувався побічно у таких аспектах: психофізіологічний механізм формування Я-образу педагога-професіонала (Виготський Л.С., Михайлов Ф.Т., Рубінштейн С.Л., Спіркін А.Г., Столін В.В. та ін.); сутність та передумови розвитку особистості педагога в різні вікові періоди (Божович Л.І., Ельконін Д.Б., Лісовський В.І., Чамата П.Р. та ін.); психологічні модулі професії вчителя (Гоноболін Ф.Н., Клімов Є.О., Рогов Е.І., Саннікова О.П., Петровський А.В., Чебикін О.Я. та ін.); шляхи підвищення професійно-педагогічної компетентності викладача (Кузьміна Н.В., Реан А.А., Спірін А.Ф., Семиченко В.А. та ін.); педагогічна майстерність та педагогічна техніка вчителя (Зязюн І.А., Кан-Калік В.О., Посталюк М.Ю., Сисоєва С.О. та ін.); динаміка розвитку професійно важливих якостей педагога (Кулюткін Ю.Н., Сластьонін В.О., Сухобська Г.О., Хмелюк Р.І., Щербаков А.І. та ін.); психологічна готовність майбутнього педагога до професійно-педагогічної діяльності (Дьяченко М.І., Кандибович Л.А., Кондрашова Л.В. та ін.); особливості розвитку професійної самосвідомості вчителя (Боброва О.М., Васковська С.В., Козієв В.Н., Кулюткін Ю.Н., Метельський Г.І., Мітіна Л.М., Шавір П.О., Юсупов І.М.) тощо.

Метою статті є висвітлення концептуальних підходів до визначення специфіки Я-образу викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічних джерел переконливо доводить, що Я-образ педагога-професіонала загалом та євровикладача вищої зокрема переважно вивчався у вітчизняній психолого-педагогічній науці з позицій двох провідних підходів: діяльнісного та особистісного. З позицій діяльнісного підходу Я-образ викладача вищої школи вивчався у відповідності чи невідповідності його особистості до вимог

професійної діяльності, оскільки вбачалося, що, по-перше, від особливостей праці діяльність детермінує професійну поведінку й свідомість особистості; а по-друге, професійна діяльність розвиває не тільки відповідні їй навички, вміння, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але й формує особистість в цілому, її професійні риси, особливості пізнавальних процесів, тобто задає професійну типологію.

Жорсткі формально-діяльнісні схеми, моделі, професіограми, показники і вимоги в межах вивчення різних видів професійної праці викладача вищої школи з урахуванням його спеціалізації було розроблено на певному етапі розвитку суспільства і науки, що було виправдано. Діяльнісний підхід, який заснований на аксеомі, що концепція професіонала типологічна, нормативна у своїй основі, і в тій чи іншій мірі передбачає наявність стандартних вимог до особистості, а також діяльності спеціаліста, сьогодні спрямований передусім на пошук типового в особистості викладача вищої школи через врахування специфічних вимог до його особистості, виходячи з державного замовлення, директивних документів, що стосуються системи вищої освіти тощо. Згідно з цим розумінням викладач вищої школи стає професіоналом лише в результаті цілеспрямованого та довготривалого педагогічного впливу.

Між тим, вимоги до професійної діяльності педагога не є незмінними, оскільки ці зміни детермінує не тільки розвиток суспільства, але й його особистість через свою практичну, творчу діяльність, змінюючи і саму професію, і себе в ній. При цьому рушійною силою в означеному процесі є наступні протиріччя: між динамікою професійних завдань, вимог до професії викладача вищої школи і його внутрішньою готовністю до їх здійснення; між невизначеністю виховної політики, морально-ідеологічних установок у суспільстві і прагненням викладача вищої школи займати чітку і визначену педагогічну позицію; між природною особистою потребою викладача вищої школи до самореалізації впродовж здійснення інноваційної діяльності і можливостями її досягнення в умовах євроінтеграції [1, с. 52-53]. Як наслідок, саме такі протиріччя, стандартні вимоги, шаблони, стереотипи і т.ін. гальмують процес становлення особистості євровикладача вищої школи і не сприяють підвищенню ефективності його науково-педагогічної діяльності.

Навпаки, особистісний підхід розглядає особистість викладача вищої школи з точки зору її індивідуальних особливостей, що проявляються в його професійній діяльності. При цьому підході до проблеми євровикладача вищої школи акцент зміщується з поняття “професійна діяльність” на поняття “особистість професіонала”. В межах особистісного підходу концепція індивідуальності професіонала є центральною, в той час як професійна діяльність розглядається як сфера докладання творчих можливостей індивідуальності, а не жорстка імперативна детермінанта в формуванні особистості викладача вищої школи. Ми, дотримуючись поглядів вчених (В.Ф.Моргун, Д.Н.Ніколенко, Л.П.Проколієнко, В.А.Семиченко, Б.О.Федоришин, О.С.Цокур, Т.С.Яценко та ін.), вважаємо, що цей підхід є дійсно гуманістичним, оскільки він орієнтований на саморозвиток, самоактуалізацію, свободу особистості в професійному самовизначенні і формуванні індивідуального стилю діяльності та розширенні своїх

совпадают (композитор не соблюдал скрупулезной точности и нередко изменял уже написанное). Сравнивая, сопоставляя различные редакции, вслушиваясь в сочинение, исполнитель должен останавливаться на избранном тексте, полагаясь на свой вкус. Сравнительный анализ редакций учеников Шопена Фонтана либо Микули, оксфордского или польского изданий выявляет целый ряд текстовых разночтений. Одной из лучших редакций является редакция Л.Оборина и Я.Мильштейна.

Несмотря на то, что именно в XIX веке текст музыкального произведения обретает полноту и относительную завершенность (появляются как специфические музыкальные знаки, имеющие жанрово-стилистическую природу, так и не-специфические знаки музыки – графические и вербальные обозначения характера исполнения, приобретающие семантическую весомость, благодаря взаимодействию со специфическими музыкальными знаками; в свою очередь, не-специфические знаки музыки делятся на две группы: не-специфические знаки исполнительской стилистики, обладающие собственной условностью, способами начертания, и на не-специфические – вербальные), проблема интерпретации шопеновских текстов остается открытой.

Изложение основного материала. О.Суббота отмечает, что на смену простой связи «музыкальная форма – денотат» приходит более сложная – «музыкальная фраза – символ». «Именно в первом десятилетии XIX века, при значительном снижении роли рационалистических знаковых способов, значительно вырастает роль нефиксированной семантики» [4, с.53] (курс. наш – О.Ч.).

К сфере нефиксированной семантики можно отнести такие средства выразительности, как: темп, ритм, интонационную выразительность (интонацию и исполнительское время). Именно эти аспекты остаются наиболее сложными для исполнителей музыки Шопена. Взаимодействия жанра и стиля открывают новые смысловые грани в творчестве польского композитора, особые символические возможности, которые необходимо осознать и воплотить в исполнительской интерпретации.

Один из путей к пониманию художественного текста и его символических возможностей В.Ионов предлагает искать, обращаясь, «во-первых, к социокультурному контексту с целью определения ценностно-смыслового содержания жанра; во-вторых – к «образу автора», то есть к личностно-психологическому контексту формирования музыкального замысла – с целью выявления содержательных установок стиля» [2, с. 118].

О важности обращения к широкому культурологическому контексту при интерпретации музыкальных произведений говорят многие исследователи. Однако, не всегда знакомство с художественными произведениями, навеявшими композитору музыкальный образ, могут ученика достаточно приблизить к правильному пониманию и интерпретации сочинения. Так, известна позиция С.Рахманинова, который говорил о том, что: «некоторые преподаватели особенно настаивают на том, чтобы ученик знал источник вдохновения композитора. Это, конечно, интересно и может помочь стимулировать скудное воображение. Однако я убежден, что для студента было бы гораздо лучше полагаться на свое собственное понимание музыки.

УДК 786.2:78.071.2

ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛОВОГО ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА Ф.ШОПЕНА

Чеботаренко Ольга Валерьевна

*кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыковедения,
инструментальной и хореографической подготовки
музыкально-педагогического отделения факультета искусств КГПУ
Государственный педагогический университет (г. Кривой Рог)*

Постановка проблемы. Уникальность фигуры великого польского композитора Ф.Шопена в том, что его музыка была почитаема и любима как при жизни композитора, так и на протяжении 200 лет. Фортепианный стиль Ф.Шопена – феномен в музыкальной исполнительской культуре, который, несмотря на глубокий и неослабевающий интерес, как со стороны исполнителей, так и со стороны музыковедов, теоретиков, культурологов, психологов, педагогов, оставляет массу неразрешенных вопросов. Произведения Шопена и сегодня являются своеобразной «лакмусовой бумагой» для пианистов в проверке мастерства, профессионализма, вкуса, глубины, технического уровня. Начало XXI столетия ставит новые задачи перед исследователями и исполнителями его творчества в понимании смысловых глубин, заложенных в музыкальных произведениях.

Анализ последних исследований. Исследованию творчества композитора посвящены труды Международного Конгресса музыковедов (Белявского, Хедли, Эккера, Хернади, Иранека, Кобылянской, Бэлзы, Кремлева, Лиссы, Лобачевской, Мильштейна, Протопопова, Скребкова, Шульца, Сихры, Сикоры, Томашевского и других музыкантов). Глубоко исследуются различные аспекты: биографические, жанровые, стилевые; особенности мелодии, гармонии, полифонии, форм; анализируются интерпретации сочинений; текстология. Среди теоретических исследований, особое место занимают труды: А.Алексеева, Б.Асафьева, Л.Бронарского, Д.Житомирского, Л.Мазеля, В.Протопопова, С.Скребкова, Ю.Тюлина, В.Цуккермана; книги и статьи И.Бэлзы, К.Игумнова, Ю.Кремлева, Г.Когана, А.Корто, Ф.Листа, М.Лонг, Л.Мазеля, Я.Мильштейна, Ф.Никса, Г.Нейгауза, Д.Рабиновича, А.Соловцова, А.Хубинского, Г.Хубова, и многих других.

Особое место в современных исследованиях занимает изучение влияния творчества Шопена на формирование авторского стиля различных композиторов: западноевропейских (К.Дебюсси, М.Равеля), русских (А.Лядова, А.Глазунова, А.Скрябина, С.Рахманинова, М.Балакирева, С.Ляпунова и др.), украинских (Н.Лысенко, В.Косенко, Л.Ревуцкого, В.Сильвестрова, Б.Фильц и др.) (см. диссертационные исследования Л.О.Касьяненко, Р.А.Сулим, Е.И.Мордасовой и др.).

Много вопросов у исполнителей возникает при обращении к нотному тексту произведений Шопена, так как отбор текстов, соответствующих авторскому замыслу вызывает определенную сложность. Известно, что тексты первых изданий шопеновских сочинений во Франции, Англии и Германии не

можливостей, сфери їх прикладання. Крізь призму особистісного підходу особистість викладача вищої школи постає як людина, котра активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, вольових переживань, змістів, рівнів опанування і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням вимірюється свобода самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки перед суспільством і власною совістю.

Суттєво, що більшість сучасних дослідників проблеми викладача вищої школи додержуються саме інтегрального – діяльнісно-особистісного підходу, вважаючи процес професійного становлення педагога довготривалим, багатоплановим і динамічним. В межах означеного підходу слід виділити окремі позиції авторів щодо розуміння сутності процесу професійного становлення педагога та його структури, а також динаміки Я-образу викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності. Так, виходячи з професійного досвіду та років самої кар'єри, М. Хуберман розподіляє цикл професійного життя викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності, виділяючи такі фази: на 1-3 роки кар'єри припадає початок, пошук свого шляху; з 4 до 6 років – це стабілізація накопичення педагогічного репертуару; з 7 по 25 років іде розширення активності, переоцінка своєї діяльності; 26-33 років діяльності – ясність, емоційна стриманість і навіть консерватизм; на 34-40 роках педагогічної праці досягається свобода у вигляді спокою, радості чи муки, гризоти, гіркоти. На відміну від попереднього автора, основними етапами професійного становлення педагога О.М.Іванова вважає такі: інформаційно-консультаційний етап, коли відбувається формування інтересу у школярів до педагогічної професії; професійно-навчальний етап, коли формується певна сукупність знань, вмінь, навичок, ставлення до праці та її результату; професійно-консультаційний етап вибору місії роботи; адаптаційний етап, на якому здійснюється реалізація набутого та особистісного інтересу і пристосування до організаційних, фізичних та соціально-психологічних умов діяльності [2].

Аналіз розглянутих точок зору науковців засвідчує, що процес професійного становлення викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності є, по-перше, єдиним, цілісним процесом, який відбувається протягом всього його життя; по-друге, багатогранним процесом як за своїм змістом, так і за віковими межами стадій та етапів, що відбивають динаміку розвитку особистості педагога-професіонала. Спираючись на таке розуміння процесу професійного становлення особистості викладача вищої школи, його Я-образ як суб'єкта інноваційної діяльності правомірно розглядати як суб'єктивний продукт психічного відображення в пізнанні реальної освітнянської дійсності, що постійно змінюється в процесі формування та розвитку в силу зміни соціокультурної ситуації, так як самому педагогу властиво змінюватись, особистісно зростати, розвивати свої здібності (Бодальов О.О., Чамата П.Р.). Образ Я як елемент відображення, є поглядом викладача вищої школи на свою діяльність, на самого себе шляхом рефлексії власного минулого досвіду, реальних даних про себе, а також врахування

очікувань на майбутнє. Прийняття викладачем вищої школи себе як суб'єкта інноваційної діяльності реально, тобто чи є він таким насправді, є ознакою його душевного здоров'я, оскільки таке прийняття себе і є бажанням бути ближче до педагогічної реальності, що постійно змінюється завдяки модернізації освіти, а також до свого актуального стану.

Професійний розвиток особистості педагога-професіонала обумовлює цілісність формування його Я-образу викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності. Ця цілісність визначається шляхом різного співвідношення в образі Я-реального викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності і минулого досвіду, і випереджаючого відображення, тобто моделі майбутнього, Я-ідеального. Тому впорядкованість Я-образу, здійснюється завдяки взаємодії формально-об'єктивної сторони відображення, що залежить від віку, педагогічного стажу, професійно-педагогічного оточення викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності, та змістовної спрямованості його особистості, суб'єктивного відображення Я-образу педагога-професіонала [3].

Ціннісно-сміслова й творча спрямованість надає викладачу вищої школи як суб'єкту інноваційної діяльності інтелігентності і професійного гуманізму (Балл Г.А., Бех І.Д.). Об'єктивна перевага минулого педагогічного досвіду може бути нейтралізована, а може і поглиблюватися суб'єктивними характеристиками Я-ідеального педагога-професіонала, а це сприятиме гармонії чи дисгармонії Я-образу в самосвідомості викладача вищої школи. Тому є важливим усвідомлення відповідності Я-образу своїм індивідуально-психологічним особливостям викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності на кожному рівні професійного становлення. Зумовлено це тим, що в психологічному аналізі Я-образу педагога-професіонала вихідним моментом є його "Я-концепція", що характеризується сукупністю всіх уявлень індивіда про себе і включає переконання, оцінки і тенденції поведінки (Бернс Р., Грімек Л.П., Петровський А.В., Кон І.С., Ітмуратов А.Т., Маслоу А., Роджерс К. та ін.). При аналізі змістовної сторони Я-образу виділяються риси динамічності та статичності. Причому позитивна динамічність образу Я педагога-професіонала зумовлена активним розвитком його особистості, її прогресом. Статичність образу носить умовний характер, хоча зумовлена зупинкою в розвитку особистості. Деградація особистості призводить до деструкції Я-образу. Як наслідок, саме динамічність-статичність Я-образу викладача вищої школи на кожному рівні професійного становлення характеризує його чи як прогресивного, чи як консервативного, чи як деструктивного суб'єкта діяльності.

Як показують результати наших спостережень, динамічна сторона суб'єктивного формування Я-образу викладачів вищої школи на кожному рівні їх професійного становлення певною мірою зумовлена віком і обсягом науково-педагогічного стажу роботи. У аспірантів як починаючих викладачів вищої школи цей образ поєднує професійну орієнтацію на сучасність з певною відсутністю уяви про професіонала-викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності. Для викладачів вищої школи зі стажем 5-10 років характерне прагнення до професіоналізму в майбутньому, що дозволяє їм

окончательное представление о звучании произведения, оно бывает всегда неповторимо своеобразным.

Анализ особенностей творческого этапа исполнительской интерпретации позволяет утверждать, что сложный процесс становления исполнительской концепции от момента ее зарождения в сознании в виде общего эмоционального ощущения музыки до ярких конкретных обобщенных образов требует от студента активной поисковой деятельности, совершенствования знаний, обогащения индивидуальных приемов, активизации внутренне-слуховой сферы.

Выводы. Прделанный анализ позволяет констатировать, что процесс исполнительской интерпретации музыкального образа студентами в ходе инструментальных занятий может быть успешным в том случае, если будут учтены основные закономерности и особенности этого процесса, рассмотренные в настоящей статье. Важнейшими предпосылками формирования у студентов умений интерпретации музыкального образа являются: отличное знание нотного текста, умение интерпретировать его в соответствии со специфическими особенностями нотной записи; понимание музыкального языка как сущности творчества композитора, чуткое ощущение к форме, стилю, образному строю произведения, активная аналитическая деятельность, направленная на определение семантических единиц различного уровня, помогающая оперировать понятиями и синтезировать их, обобщая в исполнительских результатах; активное творческое воображение, способствующее воплощению оригинального исполнительского варианта трактовки музыкального образа.

Резюме. В статье рассматривается исполнительская интерпретация музыкального образа в процессе подготовки педагога-музыканта. **Ключевые слова:** исполнительская интерпретация, музыкальный образ, подготовка педагога-музыканта.

Резюме. В статті розглядається виконавська інтерпретація музичного образу в процесі підготовки педагога-музиканта. **Ключові слова:** виконавська інтерпретація, музичний образ, підготовка педагога-музиканта.

Summary. In the article the interpretation of musical appearance in the process of preparation of teacher-musician carrying out is examined.

Keywords: interpretation carrying out, and musical appearance, preparation of teacher-musician.

Література

1. Андреев И.М. Проблема анализа искусства как формы познания. – М., 2005. – С. 90.
2. Гарбузов Н.А. Зонная природа звуковысотного слуха. – М., 1983. С. 79.
3. Кочнева Т.Г. Объективное и субъективное в музыкальной интерпретации. – М., 2005. – С. 112.

Подано до редакції 28.05.2010

конструктивной устойчивости включаются в более сложные переживания утверждения, радости, уверенности, оптимизма. Не смотря на то, что рассмотренные три низших уровня интерпретации имеют большое значение, сами по себе постижения основного содержания музыкального образа они не дают.

Дальнейший процесс исполнительской интерпретации осуществляется благодаря интерпретации семантических единиц и представляет собой три высших уровня: 1) интерпретации интонации как мельчайшего элемента художественного образа; 2) интерпретации музыкальной темы как носителя простого образа и семантической единицы более высокого уровня; 3) интерпретации всего произведения как определенной организации нескольких музыкальных тем и образов, включающей в себя все предыдущие уровни.

На первом высшем уровне осуществляется интонационный анализ.

Музыкальные интонации отличаются строгой звуковысотной определенностью, комплексностью выразительных средств и связей с общей целостной системой музыкального мышления. Это значительно обогащает и усиливает возможности их воздействия на исполнителей. Следовательно, на этом уровне интерпретации необходимо применение метода семантического интонационного анализа, который позволяет студенту осознать и почувствовать выразительное значение интонаций, как мельчайших носителей музыкального образа.

На втором высшем уровне происходит постижение семантической единицы более высокого уровня – музыкальной темы, которая представляет собой уже целый комплекс интонаций, воплощающих существенные черты музыкального образа. Музыкальный образ на этом уровне выступает как определенная организация нескольких тем.

И, наконец, на третьем высшем уровне осуществляется интерпретация всего произведения как определенной организации нескольких музыкальных тем и образов. Третий уровень включает в себя два предыдущие, выступая связующим звеном между частями циклического произведения и соответствующими им сложными художественными образами.

Выявление в музыкальном образе различных уровней имеет условный характер. Причиной этого является целостный характер музыкального произведения. Вычлененные в результате анализа интонации, темы, части цикла должны быть рассмотрены с учетом того целого, из которого они выделены. Семантические единицы всех уровней приобретают свое полное, истинное значение не сами по себе, а лишь в свете целого, в которое они входят. На этой фазе обобщения интеллектуальная активность будущего педагога-музыканта приводит к постижению сущности произведения – смыслового ядра художественного образа.

Третий этап исполнительской интерпретации – процесс сугубо творческий; в ходе него постигнутый музыкантом на предыдущих этапах музыкальный образ подвергается переосмыслению. Студент здесь выступает как художник-творец. Студент вносит необходимые изменения в первоначальное представление, приспособляя его к выражению изменившегося образа. Поэтому, когда студент материализует свое

вийти за межі власної “актуальної” особистості. У досвідчених викладачів вищої школи зі стажем 15-20 років Я-образ педагога-професіонала в кількісному відношенні оптимальний: у них достатньо педагогічного і життєвого досвіду, але разом з тим ще достатньо перспектив на майбутнє і вони опосередковують теперішню педагогічну діяльність. У викладачів із педагогічним стажем 20-25 років можуть розвиватись дисгармонійні (деструктивні) моменти в результаті психічного виснаження на основі великого життєвого досвіду, певних стереотипів, негативних вражень та емоційних переживань. Саме тому, для нас було важливим завданням експериментально дослідити, які ж характеристики Я-образу педагога-професіонала властиві молодим і досвідченим викладачам вищої школи як суб'єктам інноваційної діяльності. При цьому, ми виходили з таких настанов:

-Я-образ викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності в якості суб'єктивного продукту психічного відображення в пізнанні існуючої педагогічної дійсності є гнучкою індивідуально-варіативною реальністю, що в його діяльності виконує конструктивну, регулятивну, прогностичну та еталонно-оціночну функції;

-Я-образ викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності – це реальність, що детермінована суб'єктивними та об'єктивними факторами, значущими для нього. В кожного викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності є кілька образів свого “Я”: для інших – це Я-ідеальне, Я-моральне, Я – функціонально-рольове, Я –фантастичне, Я – професійне, Я – несподіване, Я – соціальне; для себе – це Я – реальне, Я –інтимно-рефлексивне, Я- активне, Я – майбутнє, Я – прагматичне, Я – уявне, Я – духовне;

-всі образи «Я» викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності, хоча і відносно автономні, скеровані «реальним Я», формуючись на основі самосвідомості і тому не виходять за межі його суб'єктивного уявлення про себе;

-система Я-образів викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності є перш за все показником того, як він оцінює сам себе;

-з розвитком особистості викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності відбувається постійне уточнення змістових і структурних компонентів Я-образу педагога-професіонала, а також його динамічної та статичної складових;

-детермінантами формування цілісного Я-образу викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності виступають об'єктивні (державне замовлення, атмосфера в суспільстві, рівень розвитку соціокультурного виробництва і системи вищої освіти, певний науково-педагогічний колектив) та суб'єктивні (орієнтація в професійній кар'єрі, домінуючі переживання, змістовні центрації особистості, рівень професіоналізму, форми реалізації педагогічної діяльності, професійно та соціально значущі особистісні якості викладача вищої школи) фактори;

-здатність формувати позитивний Я-образ викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності є передумовою його активного саморозвитку в якості творчої особистості [4].

На основі методик, що описані у сучасній науково-психологічній літературі, а також власного досвіду, ми відібрали комплекс методів вивчення особливостей формування та динаміки Я-образу викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності у аспірантів. Серед них методи: незавершених речень (опитувальник “Майбутнє Вашого вищого навчального закладу” з 8 речень”); анкетування професійної спрямованості особистості викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності; самооцінки професійних та особистісних якостей викладача вищої школи (комунікативних, інтелектуальних, соціальних, моральних, ділових); проективного малюнку (Тема малюнку: “Образ сучасного викладача вищої школи як професіонала та непрофесіонала”; вербальних асоціацій (Добір асоціацій на слово “Викладач вищої школи як суб'єкт інноваційної діяльності”); суб'єктивного шкалювання Я-образу викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності (45 шкал); вибору соціальних ролей (методика М. Куна “Хто Я?”) [5].

Реалізація комплексу визначених вище методів дослідження дозволила визначити головні риси молодих викладачів вищої школи, побачити їх центрації та орієнтації в професійній кар'єрі, домінуючі переживання, рівні професіоналізму та форми реалізації педагогічної діяльності, а також мотиви, що спонукають їх до професійного саморозвитку як викладачів вищої школи та як суб'єктів інноваційної діяльності. Зокрема, результати дослідження структури Я-образу серед молодих викладачів вищої школи як суб'єктів інноваційної діяльності за даними методики незавершених речень показали, що при домінуючих песимістичних переживаннях та практичній формі реалізації педагогічної діяльності, орієнтація в професійній кар'єрі зводиться до орієнтації на перспективу (ретроорієнтації немає взагалі). Молоді викладачі визначають свій рівень професіоналізму з незначною перевагою від репродуктивно-виконавського до творчо-лідерського при гуманістичній спрямованості їх особистості.

Висновки. Таким чином, опираючись на вищевикладене, очевидно, що в аналіз Я-образу викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності ми включили наступні структурні компоненти:

- змістовні професійні спрямованості (центрації) особистості викладача вищої школи (предметно-ділова, з орієнтацією на предмет; гуманістична з орієнтацією на інших; індивідуальна, з орієнтацією на себе);

- орієнтації в професійній кар'єрі викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності, що реалізуються протягом всього життєвого шляху особистості професіонала і виражені в ретроорієнтації (консерватизм), кон'юнктурній орієнтації (на сучасність) та перспективній орієнтації (на майбутнє);

- домінуючі емоційно-вольові переживання, серед яких песимістичні (негативні), врівноважені (амбівалентні) та оптимістичні (позитивні);

- рівні професіоналізму, які реалізуються через соціально-психологічну компетентність, майстерність, спосіб опанування педагогічним досвідом (навчально-підпорядкований, репродуктивно-співвиконавський і творчо-лідерський чи новаторський);

анализа музыкального произведения как целостной системы функциональных связей в ладовой, метро-ритмической, гармонической, динамической, структурной организации. Данный метод позволяет студенту представить звучание произведения как единого целого, на основе которого уточняются все оттенки музыкального образа.

Следующим условием, необходимым для конкретизации значений нотных знаков, является применение метода стилизового анализа, основанного на изучении особенностей стиля композитора, его эпохи. Лишь на фоне знания общих и характерных черт, стилизовых особенностей творчества композитора студент сумеет почувствовать образное назначение каждого элемента музыкальной ткани произведения, каждого функционального соотношения.

Второй этап исполнительской интерпретации – постижение авторского представления о художественном образе произведения. Процесс проникновения в композиторский замысел может быть, на наш взгляд, представлен как многоуровневая система, состоящая из трех низших и трех высших уровней интерпретации.

Низшие уровни включают в себя: 1) переживание эмоций, порожденных психофизиологическим воздействием; 2) эмоциональные ощущения, вызванные с помощью механизма идеомоторного эмоционального заражения (внутреннего интонирования и мышечного ощущения ритма); 3) эмоциональное переживание выразительных особенностей гармонического развития в произведении.

Первый низший уровень связан с общим воздействием акустической материи, восприятие которой вызывает у человека особого рода эмоциональные реакции низшего уровня: очень громкие звуки или резкое нарастание звучности вызывают у человека резкое возбуждение; глухие, хриплые звучания раздражают; акустические диссонансы действуют раздражающе и возбуждающе; акустические консонансы воспринимаются как приятные и спокойные созвучия [3]. Эмоции, порождаемые психофизиологическим воздействием – это простейшие переживания приятного и неприятного. В содержании музыкального образа они выполняют роль общего эмоционального фона.

На втором низшем уровне действует механизм идеомоторного эмоционального заражения. Его функционирование, в сравнении с психофизиологическим, более сложно: в процесс слухового восприятия включаются так называемые идеомоторные движения. Аналогично в процесс восприятия звуковысотных соотношений включается механизм их внутреннего пропевания человеком. Следовательно, на втором уровне переживание эмоций, входящих в художественный образ, осуществляется во внутреннем интонировании и мышечном простукивании ритма.

Третий низший уровень интерпретации музыкального образа связан со способностью нашей психики реагировать на усиливающуюся неустойчивость гармонического развития, ощущать обострения тяготений созвучий. Кроме своей конструктивной роли, эти ощущения имеют и выразительное значение, становясь компонентами эмоционального переживания подъема, нарастания драматизма, назревающей трагедии и так далее. И наоборот, ощущения

УДК 78.071.5:78.02

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Карнаухов Николай Васильевич

заслуженный работник культуры

Российской Федерации, доцент, директор

Таганрогского музыкального колледжа

Карнаухова Татьяна Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой истории и теории музыки

Таганрогского педагогического института

Постановка проблемы. В многогранной деятельности педагога-музыканта инструментальное исполнительство занимает исключительно важное место.

Безусловно, уровень исполнительской подготовки учителя музыки общеобразовательной школы не может быть столь же высоким, как у музыканта-исполнителя, первостепенное значение здесь приобретает умение постичь образ созданного композитором музыкального произведения, творчески интерпретировать его в процессе исполнения, донести до сознания учеников.

Изложение основного материала. Исполнительская интерпретация – это сложный процесс, в основе которого лежит понимание композиторского замысла в ходе интерпретации нотного текста и постижение авторского представления о музыкальном образе произведения [1]. Мы полагаем, что процесс исполнительской интерпретации включает в себя три уровня: 1) интерпретация нотной записи; 2) постижение авторского представления о музыкальном образе произведения; 3) творческое переосмысление музыкального образа.

На первом этапе студент должен интерпретировать нотный текст, который, являясь посредником между композитором и исполнителем, при помощи знаковой символики отражает объективное содержание авторского замысла и общее направление авторской логики развития музыкального образа. Нотная запись доносит до музыканта многие грани авторского представления о звучании произведения, (темп, метр, динамику, исполнительские указания, фразировку, артикуляционные указания, программное содержание пьесы, ее название). Однако все эти данные указывают только общее направление развития музыкального образа: нотные знаки отсылают лишь к некоторым зонам возможных звучаний и вследствие этого не могут фиксировать все богатство тонких оттенков авторского представления о звучании произведения [2]. Поэтому, читая нотную запись, студент всегда бывает поставлен перед выбором вариантов трактовки музыкального произведения.

Мы полагаем, что такой выбор должен осуществляться в соответствии с несколькими условиями. Прежде всего, необходимо применение метода

-формы реализации педагогического опыта – практична (педагогические техники), научно-образна (перцептивно-спостережлива) і теоретична (мовленнєво-розумова);

-значущі особистісні якості викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності.

Резюме. У статті представлено теоретичне обґрунтування концептуальних засад щодо вивчення специфіки образу Я викладача вищої школи. Особливої уваги приділено висвітленню методологічних настанов, що зумовлюють розвиток образу Я викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної діяльності. Означено методики діагностики аспірантів як викладачів вищої школи. Розкрито сутність здобутих впродовж дослідження результатів. **Ключові слова:** Я-образ викладача вищої школи, викладач як суб'єкт інноваційної діяльності, формування особистості аспіранта в якості євровикладача.

Резюме. Статья посвящена теоретическому обоснованию концептуальных основ, позволяющих выявить особенности Я-образа преподавателя высшей школы. Особое внимание уделено методологическим установкам, обуславливающим становление и развития Я-образа преподавателя высшей школы как субъекта инновационной деятельности. Определены методики диагностики аспирантов в качестве преподавателей высшей школы. Раскрыта суть полученных результатов диагностики. **Ключевые слова** Я-образ преподавателя высшей школы, преподаватель как субъект инновационной деятельности, формирование личности аспиранта как европреподавателя.

Summary. The article is dedicated to the theoretical reasoning of the conceptual basis, which let us find out peculiarities of the I - concept of a teacher of a higher educational establishment. Special attention is paid to the methodological adjustments determining formation and development of high-school teaching staff as a subject of innovative activity. Methods of diagnostics of postgraduates as high-school teachers are defined. The essence of the received results of diagnostics are disclosed. **Keywords:** I - concept of a teacher of a higher educational establishment, a teacher as a subject of innovative activity, formation of the identity of a postgraduate as that of a European teacher.

Література

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С.Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.
2. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя / И.Д.Багаева: Дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01. – Усть-Каменогорск, 1991. – 338 с.
3. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.А. Балл. – Киев-Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 265с.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И.Рогов. – М., 1995. – 653 с.

Подано до редакції 14.06.2010

УДК 373.5 (477) «187/194»

**РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ:
«ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ
СПИРИДОНА ЧЕРКАСЕНКА**

*Вишневський Володимир Анатолійович
аспірант кафедри педагогіки*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасна українська наукова думка накопичила чималу кількість праць, які розкривають «білі плями» історії української педагогіки, особливо в житті та діяльності мало досліджених персоналії.

На сьогодні, ще маловідомою в педагогіці залишається постать С. Черкасенка, який зробив значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки.

Аналіз актуальних досліджень. Не дивлячись на те, що постать С. Черкасенка в більшій мірі досліджувалась з літературознавчих позицій, в сучасній науковій думці є дослідження, присвячені іншим аспектам життя та творчості митця, а саме роботи – О. Сухомлинської, Н. Антоненко (біографія та педагогічна спадщина), Т. Жицька (театральна діяльність), О. Мишанич, Л. Ржепецький, А. Ситченко (біографія), В. Галущенко, В. Карнафель (загальна характеристика).

Метою статті є аналіз результатів дослідження, присвяченого проблемам початкової освіти у творчій спадщині Спиридона Феодосійовича Черкасенка.

Виклад основного матеріалу. У науковій роботі «Проблеми початкової освіти у творчій спадщині Спиридона Черкасенка» вперше здійснено цілісний аналіз науково-педагогічної, публіцистично-просвітницької діяльності Спиридона Феодосійовича Черкасенка, обґрунтовано її зміст через ряд напрямів, розроблено періодизацію, визначено провідні ідеї творчості вченого, узагальнено досвід його діяльності. Це дозволило узагальнити значення його ролі та актуалізувати внесок у розвиток початкової освіти і обґрунтувати можливості використання науково-педагогічного доробку Спиридона Черкасенка в сучасних умовах модернізації початкової школи України.

1. Виявлено, що формування системи поглядів і науково-педагогічної діяльності С. Черкасенка відбувалось у контексті суперечностей розвитку початкової освіти в Україні в середині XIX – початку XX століття. З'ясовано провідні тенденції розвитку початкової освіти, зумовлені державною політикою: прагнення держави на основі трансформації системи освіти впливати на перетворення суспільства в політично вигідних цілях, русифікація освіти, прагнення прогресивної громадськості до піднесення педагогічної свідомості в суспільстві, посилення протистояння влади і суспільства в питаннях організації початкової школи, альтернативність варіантів перетворень в галузі початкової освіти.

2. На основі маловідомого матеріалу встановлено і охарактеризовано базові чинники, які впливали на формування науково-педагогічного світогляду С. Черкасенка (родинне виховання та соціальне оточення; система освіти в

Упражнение 5. Надуть одну щёку, надуть другую, втянуть обе щеки. Упражнение укрепляет и тонизирует щечные мышцы.

Упражнение 6. Для укрепления круговой мышцы рта следует делать следующие движения: растянуть сомкнутые губы в ниточку. Поднимать верхнюю губу. Верхняя губа, поднимаясь вверх, обнажает зубы и из полукруглой становится квадратной. Губы сжать и выдвинуть вперед; круговые движения губами в обе стороны. Прodelьвать эти упражнения по несколько раз.

Упражнение 7. Вытянуть язык, сделать его узким, плоским. Поворачивать вытянутый язык вправо, влево. Согнуть язык, подняв его кончик. Делать круговые движения языком. Гимнастика языка хорошо осуществляется на подражательных движениях. Щёлканье языком – подражание цоканью копыт (поочередное присасывание и отрыв языка от твёрдого нёба), выбрасывание языка между зубами и губами с звуком «бл-бл-бл». Полезно упражняться на слогах «да-да-да», «ля-ля-ля». Прodelьвать эти упражнения по несколько раз, пока приятно. Можно не делать все сразу, а каждый раз по выбору. Упражнение тонизирует язык и укрепляет дно ротовой полости.

Резюме. В статье даются практические рекомендации по работе над правильным звукообразованием, резонированием и артикуляцией при пении, а также приведены упражнения для развития артикуляционного аппарата.

Ключевые слова: резонирование, звукообразование, артикуляция, звук голоса, дыхание при пении, резонаторы, упражнения по развитию артикуляции.

Резюме. У статті даються практичні рекомендації по роботі над вірним звукотворенням, резонуванням і артикуляцією при співі, а також наведені вправи для розвитку артикуляційного апарату. Ключові слова: резонування, звукообразование, артикуляція, звук голосу, дихання при співі, резонатори, вправи по розвитку артикуляції.

Summary. In the article practical recommendations are given on work above correct resounding and articulation at singing, and also resulted exercise for development of articulation vehicle. **Keywords:** resounding, zvukoobrazovanie, articulation, sound of voice, breathing at singing, resonators, exercises on development of articulation.

Литература

1. Голубев П. В. Советы молодым педагогам-вокалистам. - М. Музыка, 1963. - С.63.
2. Дмитриев Л. Б. Вопросы вокальной педагогики. - М.: Музыка, 1976. - С.261.
3. Кузьмина Е. Методические принципы М. В. Владимировой. - Вопросы вокальной педагогики. Вып. 2. - М., 1964. - С.66.
4. Любомудрова И. Педагог и ученик. Проведение урока. - Очерки по методике обучения игре на фортепиано. Вып. 1. - М.: Музыка, 1955 - С.50.
5. Отс Георг. Певец и песня. - Советская эстрада и цирк, 1967.
6. Подольская В. А. В. Нежданова и её ученики. - С.54.

Подано до редакції 04.06.2010

ощущения нужной установки глотки, носоглотки и мягкого нёба мы предлагаем мысленно произносить звуки «к» и «г». Такая установка в глубине ротовой полости способствует распространению звука прямо вверх и ощущению головного резонирования. Распространению звука вперед помогает ощущение звука как бы на зубах, на губах, в переносице. Мы видим, что для формирования головного резонирования нам может помочь не только слуховой контроль и ощущение вибраций, но и мышечноосознательное чувство.

Грудное резонирование способствует полноте, насыщенности, богатству звучания голоса, а головное – яркости и благородству тембра. Соединение резонирования грудного и головного на протяжении всего певческого диапазона дает наилучшее звучание голоса.

Наряду с правильным резонированием не менее важна тренировка артикуляционного аппарата для четкой дикции. Ведь одна из сложностей вокального искусства заключается в том, что голосовым аппаратом, обладающим всеми свойствами музыкального инструмента, певец должен ещё и говорить. Не артикулировать так, как в речи, певец не может ввиду необходимости для голоса особых певческих условий звучания. Все же, несмотря на разницу фонационной работы в обычной и вокальной речи певец должен стремиться к ясности произношения и простоте, без чего не может быть выразительного пения. Для хорошей дикции надо научиться четко произносить согласные и чисто пропевать певческие гласные, что требует от артикуляционного аппарата определённого тренажа. Практика показывает, что подавляющее большинство обучающихся пению в жизни плохо говорят: недостаточно ясно, полно, активно. Артикуляционный аппарат у них часто плохо разработан, вял, иногда зажат. При его разработке и тренировке мы с успехом применяем как просто гимнастические упражнения без звука для развития подвижности, ловкости и силы артикуляционных мышц, так и упражнения в речи и пении.

Беззвучковые упражнения подготавливают артикуляционный аппарат к более четкой работе, делают его более подвижным, сильным, улучшают тонус мышц и благоприятствуют свободе мимической мускулатуры лица, рта, а также нижней челюсти, шеи. Мы рекомендуем следующие упражнения.

Упражнение 1. Открыть рот вертикально, подержать в таком положении немного, закрыть рот, проделать это пять раз. Упражнение укрепляет связки, сочленения, суставы, жевательные мышцы.

Упражнение 2. Открыть рот, затем рукой, сжатой в кулак, надавить на нижнюю челюсть снизу, стараясь как бы закрыть рот и в тоже время сопротивляясь, держать его открытым. Делать это движение с сопротивлением, считая медленно от пяти до десяти. Потом рот закрыть и повторить ещё три-шесть раз.

Упражнение 3. Повороты челюсти вправо, влево, вперед, назад. Делать как с открытым ртом, так и с закрытым по несколько раз в каждую сторону.

Упражнение 4. Проделывать несколько раз нижней челюстью и лицевыми мышцами жевательные движения. Жевать, широко открывая рот. Также жевать с закрытым ртом. Эти упражнения тренируют нижнюю челюсть и делают её более свободной и подвижной.

Новобузькій семінарії; позитивний приклад викладачів Новобузької семінарії – О. Крилова, К. Демидова, І. Успенського, С. Чорного та ін.), та сприяли становленню світоглядних позицій, моральних переконань, формуванню наукових інтересів, самостійності наукових пошуків, становленню педагогічних ідей стосовно початкової школи; досліджено біографію С. Черкасенка, розроблено періодизацію його діяльності з урахуванням ретро-хронологічного, біографічного та діяльнісного критеріїв: 1-й етап (1886-1895 рр.) – отримання педагогічної професії (початкове училище, Новобузька вчительська семінарія); 2-й етап – (1895-1910 рр.) педагогічна діяльність в початкових школах Катеринославщини; 3-й етап – (1910-1919 рр.) суспільно-просвітницька, видавничо-педагогічна, літературно-публіцистична діяльність в Україні; 4-й етап – (1919-1940 рр.) просвітницько-громадська, мистецька та видавнича діяльність в еміграції.

3. У результаті проведення дослідження встановлено, що творча діяльність С. Черкасенка складалася з двох взаємопов'язаних ланок – педагогічної та громадсько-просвітницької. Педагогічна діяльність включала такі напрямки:

- викладацький (вчителювання в селах Улянівка, Василівка, Юхів, Лідівські копальні та ін., робота на вчительських курсах);
- виховний (виховання національної свідомості, патріотизму в учнів);
- науково-теоретичний (розробка основних ідей реформування початкової школи, висвітлення проблем початкової школи на з'їздах вчителів та в періодичній літературі);
- навчально-методичний (створення підручників та книг для початкової школи).

Основними напрямками громадсько-просвітницької роботи педагога були:

- громадський (членство у Всеукраїнській спілці вчителів, спрямоване на практичне втілення демократичних норм та прогресивних організаційних принципів функціонування початкової школи; просвітницька робота з батьками дітей);
- журналістський (робота у відомих на той час журналах «Світло», «Вільна українська школа», «Сяйво», «Книгар» та газетах «Рада», «Дзвін» тощо);
- літературний (автор циклу творів для дітей, віршів, романів, п'єс, драматичних творів тощо).

4. Системний аналіз педагогічних поглядів С. Черкасенка дозволив виявити проблеми тогочасної початкової школи, на які звертав увагу педагог, а саме: відсутність україномовних підручників та навчання російською мовою; недостатній рівень знань вчителів з української мови та українознавства і підготовки вчителів народних шкіл до професійної діяльності; низька зацікавленість батьків у результатах навчання їх дітей; мізерне фінансування освіти з боку держави.

5. В науково-педагогічному доробку Спиридона Черкасенка важливе місце відведене ролі, меті, змісту та завдання початкової школи, провідним ідеям щодо вдосконалення початкової освіти: українізація початкової школи, створення мережі регіональних початкових шкіл для україномовних дітей;

розширення громадської та освітньої діяльності початкової школи; підвищення кваліфікації учителів, навчання дітей рідною (українською) мовою, наявність підручників на українській мові, використання новітніх методів навчання, свобода творчості, необхідність державної підтримки вчителів.

6. Науково-теоретичні положення і методичні напрацювання С. Черкасенка, його рекомендації щодо організації навчання в початковій школі є значним вкладом у вітчизняну педагогіку. Зокрема, заслуговують на увагу створені педагогом підручники та читанки для української національної початкової школи, а також його підходи, спрямовані на розвиток та функціонування української мови та літератури в полікультурному середовищі. Проведене дослідження не вичерпує усіх питань, пов'язаних із творчою діяльністю С. Черкасенка. Подальшого дослідження потребує вивчення його підходів щодо підготовки вчителів до навчання дітей молодших класів письму та читанню із врахуванням їх національних та вікових особливостей.

Висновки. Таким чином, комплексний та глибокий аналіз педагогічної, просвітницької та літературної діяльності С. Черкасенка дозволив узагальнити значення його ролі на тлі розвитку вітчизняної педагогічної думки, актуалізувати внесок у розвиток початкової освіти і обґрунтувати можливість використання науково-педагогічного доробку Спиридона Черкасенка в сучасних умовах удосконалення початкової школи в Україні.

Резюме. В статті подаються результати історико-педагогічного дослідження з теми «Проблеми початкової освіти у творчій спадщині Спиридона Черкасенка». **Ключові слова:** результати, творча спадщина, дослідження, початкова освіта.

Резюме. В статье отображены результаты историко-педагогического исследования «Проблемы начального образования в творческом наследии Спиридона Черкасенка». **Ключевые слова:** результаты, творческое наследие, исследование, начальное образование.

Summary. In article the results of historical and pedagogical research «Elementary education problems in a creative heritage of Spiridon Cherkasenko» are displayed. **Keywords:** results, a creative heritage, research, elementary education.

Література

1. Антоненко Н. Б. Педагогічна діяльність Спиридона Черкасенка в контексті руху за національну освіту (1906-1940): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 221 с.
2. Вишневський В. Постать Спиридона Феодосійовича Черкасенка (1876 – 1940) в контексті української педагогічної думки. – мат. наук.–практ. конф. «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону». – Ялта. – 2007.
3. Вишневський В. Той самий Свій Спостережливий Педагог, Театрал, Провінціал як гордість Новобузького краю // Вперед. – 2008. – №№ 68-69, 23 серпня. – С. 4.
4. Державна національна програма «Освіта. (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 60 с.

Подано до редакції 21.06.2010

Мы в своей практике придерживаемся методики создания голоса с выраженным грудным резонированием, считая его основой выразительной кантлены. Оно должно сохраняться не только на forte, но и на piano.

Даже у профессиональных певцов управление грудным резонансом, достигаемое обычно в процессе постановки голоса интуитивным путём, не всегда бывает совершенным. Вполне удовлетворительное в средней и в средне-высокой части диапазона, оно часто оказывается недостаточным по отношению к его крайним областям, где полнота грудного резонанса всего нужнее. При неполной резонации «низ» звучит грубо. Грудное резонирование находится следующим образом: используя слуховой и мышечный контроль, мы находим ту установку дыхания, то положение и напряжение дыхательных мышц в области «подложечного круга», при котором у данного певца на данной высоте лучше всего проявляется грудной резонанс. В соответствии с лучшим звучанием надо мышечно запомнить положение «подложечного круга» и на других тонах диапазона.

Предварительная тренировочная работа в дыхательных упражнениях создает привычку контролировать действия дыхательных мышц и тем самым облегчает фиксацию ощущений работы мышц на уровне подложечной области по всему кругу, включая спину.

Наши упражнения приводят к навыку управления грудным резонансом. Для этого, прежде всего, следует выработать тесную связь между характером звука и ощущениями работающих мышц дыхания и гортани. Голосовая мускулатура может быть настолько подчинена слуху, что достаточно одного лишь звукового представления для её мгновенного и правильного действия.

Этого психофизического состояния певец может достичь в результате длительной и сознательной тренировки, требующей целеустремленности и силы воли. Зато чувство свободы и легкости, которые приходят на смену усталости, иногда испытываемой при напряженном пении, вознаграждает за проделанный нелегкий труд. Система упражнений приводит к автоматизму и подсознательному подчинению слуховым требованиям. Важность постоянной тренировки обуславливается необходимостью подкреплять и шлифовать приобретенные вокальные навыки. По нашим наблюдениям, грудная резонация облегчает мускульную работу, необходимую для силы голоса.

Звук с грудным резонированием должен одновременно звучать близко, ярко ощущаясь в районе твердого нёба, верхних зубов и области головного резонатора. Для этого певец должен развить ощущение, называемое верхним, или головным, резонированием.

Укладом языка в ротовой и глоточной полостях создаются резонаторные полости, необходимые для образования каждого гласного звука. При этом рот также должен иметь определённую для каждого гласного форму. Однако формой рта можно повлиять и на улучшение головного резонирования. Для ученика, который приходит с открытым, «белым» звуком в начале обучения, мы рекомендуем брать такую форму рта, при которой губы имеют овальную форму и несколько вытянуты вперёд. При этом верхнюю губу надо поднять, сделав её как бы квадратной. Такое положение рта косвенно может влиять на установку мягкого нёба и глотки, создавая «купол» для округления звука. Для

или говорящий человек использует не только слух, но и мускульно-осязательные чувства и другие ощущения для контроля и нахождения наилучшего звучания голоса. Певец получает информацию от всех отделов работающего голосового аппарата.

Во время дыхания мы чувствуем, что наша грудная клетка поднимается и опускается, хотя это происходит рефлекторно, мы ощущаем движения дыхательных мышц. Во время пения мы стараемся дышать реже, мы как бы экономим расход воздуха, но делаем это с помощью тех же мышц. Следовательно, во время жизненного дыхания, так и во время певческого ему сопутствует мышечное ощущение. При правильном умелом пользовании дыханием в пении говорят, что такое пение – «на дыхании». Это значит, что оно скоординировано с работой других отделов голосового аппарата, что оно правильно поддерживает работу голосовых связок. Вовремя пения под связками благодаря дыханию поднимается давление воздуха в трахее, там ощущается как бы «воздушный столб». Давление регулируется дыханием в зависимости от звуковой задачи. И вот, если певец уловит нужное соотношение «воздушного» столба с вибрацией голосовых связок, то в это время ему петь удобно приятно и легко. Это происходит потому, что создана именно та нужная дыхательная поддержка, при которой лучше звучит голос и связки не перенапрягаются. Таким образом, уясняется роль дыхания не только как непосредственного участника акта пения и речи, но также как фактора, способствующего обогащению звука обертонами. Красота тембра голоса человека зависит от обогащения звука голоса обертонами. Обертоны образуются в полостях дыхательных путей, часть из которых находится выше голосовых связок, в надставной трубе и называется верхним, или головным резонатором, часть – ниже голосовых связок – это грудной резонатор. В процессе постановки голоса певец ищет наилучшие акустические условия образования звука при наименьшей затрате мышечных усилий. Здесь большую роль играет грудной и головной резонанс.

В своей работе с учениками мы добиваемся образования у ученика такого голоса, в котором всегда есть головное и грудное резонирование: это смешанное звучание. Звук должен усиливаться свободно до любой степени, не теряя ни одного из своих качеств – чистоты, мягкости, звучности, носкости. Смешанное голосообразование достигается путём продолжительных настойчивых упражнений, в которых известную роль и играет и показ звука с большим или меньшим грудным резонированием. Учащиеся в поисках ощущения наибольшей свободы голосообразования, на которой мы настаиваем, приходят к естественному отбору движений и установок, при которых голосовые связки работают в наилучших, наиболее выгодных акустических условиях.

В методической литературе о грудном резонансе говорится как об объективном явлении, сопутствующем голосообразованию в определённых звуковысотных пределах и нужном для того, чтобы придать голосовому тону полноту и выразительность, необходимые для художественного исполнения. Однако грудной резонанс – не только тембровая окраска. При правильном использовании он влияет на легкость и верность голосообразования.

УДК 378.147:51:159.9

ПРИНЦИП РОЗУМНОЇ СТРОГОСТІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ЯК ОСНОВА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ

Власенко Катерина Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри вищої математики

Донбаської державної машинобудівної академії

Постановка проблеми. Одним із самих складних питань у викладанні математичних дисциплін є питання про ступінь строгості викладу навчального матеріалу. Це пов'язане з тим, що математика, як і будь-яка наука, має свою внутрішню структуру й внутрішню логіку. При навчанні її основам важливо, щоб учень їх зрозумів і засвоїв, тому що тільки тоді він зможе опанувати не хаотичним набором фактів, а методами й методологією цієї науки. Зовсім очевидно, що за більш-менш короткий час, що відведено навчальними планами на вивчення вищої математики, просто неможливо, та й не потрібно намагатися з повним аналізом викладати всі питання програми курсу (навіть якщо математика є майбутньою професією студента), не говорячи вже про генезис і розвиток різних математичних понять. У цьому й полягає одне з основних відмінностей навчального викладу від наукового.

Аналіз досліджень і публікацій. Для успішного розв'язання завдання інтенсивного навчання вищої математики майбутніх спеціалістів машинобудування необхідно встановити оптимальний рівень логічної строгості викладання предмету. Дослідження відомих психологів, наприклад, С.І.Архангельського, В.П.Беспалько, С.Б.Бенедиктова, Л.Б.Ітельсона, І.П.Калошиної та інших вказують, що уривчаста, несистематизована інформація погано засвоюється студентами, погано запам'ятовується та швидко забувається. У такому випадку в учнів суттєво повільніше виникають й закріплюються практичні вміння по застосуванню отриманих знань.

Ми скористалися дослідженнями російського професора В.Т.Петрової, які стосуються еволюції строгості викладання математичних курсів [5], починаючи з 2000-1800 р.р. до Р.Х. та зробили висновок, що універсального критерію розумної строгості викладання не існує.

Метою нашої статті є висвітлення проблем, що стоять перед сучасною вищою школою та вимагають розробок інтенсивних методів навчання. У якості однієї зі складових інтенсифікації навчання математики у вищій технічній школі пропонується сукупність умов, що виділена автором і названа принципом розумної строгості. Це положення буде обґрунтовано й підтверджене прикладами викладання навчального матеріалу в навчально-методичному комплексі з вищої математики для майбутніх інженерів-машинобудівників з описом і аналізом розробленої відповідно до цього принципу методики навчання студентів.

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо, якою може бути строгість викладання навчального матеріалу з вищої математики для майбутніх фахівців

машинобудівної галузі з урахуванням інформаційного потоку останнього часу, що за досить короткий час навчання студент повинен вивчити, а також підготувати до використання для інших загальноінженерних і спеціальних дисциплін.

Сьогодні в різних дослідженнях указується на наступні недоліки викладання вищої математики у технічних вищих навчальних закладах (внз). Головним «мінусом» підручників для вищих технічних навчальних закладів з математичних дисциплін є або зайва строгість, зневага наочністю, евристичністю й інтуїцією, прагнення зайво формалізувати викладання, або навпаки спрощене викладання питань вищої математики, за яким криється прагнення знизити рівень навчального матеріалу при недостатньо сильному й підготовленому контингенту для цих внз в останні роки. Під час вивчення вищої математики важливо, щоб студент дійсно зрозумів та добре засвоїв основні поняття, а не мав про них приблизне, розпливчасте уявлення. Необхідно побудувати курс так, щоб учні усвідомлювали основні ідеї вищої математики, розуміли їх взаємозв'язок з інженерною практикою, намагалися оволодіти самим процесом творчого інженерного мислення. Засвоєння тільки зовнішньої кінцевої форми, що записана у вигляді символів – формалізація навчання, завжди неповноцінна й не може дати істинних знань для застосування їх на практиці. До цього необхідно додати, що ще Б.Паскаль писав, що «предмет математики настолько серьёзен, что нужно не упустить случая делать его немного занимательным». Тому, ми погоджуємось з тим, що необхідно так організовувати навчання, так надати такий підручник або навчальний посібник, щоб студентів було цікаво навчатись та ще й «по силах».

У технічних вузах викладачі спеціальних дисциплін прагнуть скоріше одержати працездатний апарат для власного предмета на основі математичних знань з векторної і лінійної алгебри, диференціального, інтегрального числення та дорікають викладачів вищої математики, які вникають у подробиці курсу, що для застосування математики зовсім немає необхідності знати її тонкості й досить користуватися нею тільки як зручним «робочим інструментом». В дослідженні ми теж апелюємо до прикладного характеру застосування математики в подальшій практиці студентів, як навчальної, так і виробничої, але ж вважаємо, що для дисципліни, де кількість інформації, записаної формулами така велика, без оволодіння логікою, прийомами строгого міркування та розуміння, засвоїти та застосувати цю інформацію дуже важко. Разом з тим відмітимо, що достатньо часто захоплення подробицями, глибиною або узагальненістю викладання питань призводить до того, що лекція або книга, яка пропонується як навчальний посібник для студентів, виявляється цікавою тільки для спеціалістів у вузькій галузі математики, а навчання по такій книзі студентів або самостійне вивчення питань з'являється дуже важким та взагалі неможливим. Критики «зайвої» з їхнього погляду строгості математичних курсів, уважають, що для наочності й кращого розуміння студентами навчального матеріалу, виклад питань вищої математики доцільніше вести на описовому рівні, опираючись на інтуїтивні подання про деякі математичні факти й поняття [7]. Ми не погоджуємось із

УДК 784.9

ПРАВИЛЬНОЕ ЗВУКООБРАЗОВАНИЕ И РЕЗОНИРОВАНИЕ ПРИ РАБОТЕ НАД ПОСТАНОВКОЙ ГОЛОСА

Чирич Ирина Петровна

*ассистент кафедры теории, истории музыки
и игры на музыкальных инструментах*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Вопросы резонирования являются одной из важнейшей составляющей при работе над постановкой голоса в класс вокала, поэтому за основу статьи была взята именно эта проблема.

Цель статьи - познакомить педагогов и студентов с правилами резонирования голоса при работе в классе вокала.

Изложение основного материала. Верную настройку голоса практически можно ощутить следующим образом. Если при внутреннем ощущении лёгкости удастся установить наиболее удобный, берущийся без напряжения тон своего голоса в пении, то нужно постараться зафиксировать его слухом и мышцами. У каждого человека должен найтись такой тон или группа тонов его голоса. Затем следует стараться подстраивать к нему другие тоны своего голоса. Этот принцип соответствует концентрическому методу М. И. Глинки и является общепринятым в вокальной педагогике. Важным фактором при этой работе является самоконтроль, который надо стараться совершенствовать в процессе тренировки. Он осуществляется в основном слуховыми и мышечными ощущениями.

Перед фонацией не стоит делать длительную задержку дыхания. Нужно почти одновременно взять дыхание и начать петь. Мы советуем после окончания музыкальной фразы остаток воздуха сбрасывать до начала нового вдоха. В процессе пения дыхание должно подстраиваться, приспосабливаться к работе голосовых связок.

В поиске наилучшего звучания голоса помогают мускульно-дыхательные ощущения, которые нужно развивать в процессе тренировки дыхательного аппарата. Следует развивать и слуховой контроль, то есть уметь уловить слухом лучшее звучание голоса и фиксировать его мышечными ощущениями.

Для пения необходимо прежде всего иметь мысленное слуховое представление правильного звука. Певец как бы настраивает свой инструмент в соответствии с тем идеалом звучания, представление о котором у него создалось.

Обратите внимание на то, как прислушивается музыкант к звукам, которые он извлекает из инструмента. Во время игры он проверяет звук слухом и ищет руками именно то положение, которое даст наилучшее звучание. Он пользуется тонким мышечно-осознательным ощущением для получения желаемого звукового результата. Значит для качества звука нужно знать, как его издать.

Музыкант ищет своим слухом и пальцами лучших качеств звучания, соответствующих исполнительской задаче. Аналогично этому хорошо поющий

Стиль виступає як інтегруючий початок, пов'язуючи воедино всі складові навчального процесу: вчителя, учня, предмета, що вивчається. Педагогічний процес при цьому поєднує три стильові іпостасі - композиторську, виконавську і стиль сприйняття.

Творчий стиль учень сприймає крізь призму будь-якого стилю виконання. Інформацію про нього він вбирає із слуховим досвідом існуючої виконавської традиції, отримуючи її, зокрема, в творчому спілкуванні з педагогом. Синтетичний образ музичного стилю, що виникає в його свідомості, заломлюється в дзеркалі його індивідуального стилю. Ця система виражає процес народження в свідомості учня відчуття «почуття стилю», яке має бути реалізоване в живому виконавському акті.

Стиль, включаючись всередину структури особистості, детермінує єдність двох сфер її буття - внутрішню і зовнішню. Отже, індивідуальні виконавчі властивості визначаються музично-стильовими перевагами самого учня, впливом педагога та дією звукового довкілля.

Резюме. У статті розглядається проблема пов'язана з вокальною методикою стильового виконавства та стильовою інтерпретацією вокальних творів. **Ключові слова:** стиль в мистецтві, індивідуальність, виконавчі властивості, творчий процес.

Резюме. В статье рассматривается проблема, связанная с вокальной методикой стилизового исполнительства и стилизованой интерпретацией вокальных произведений. **Ключевые слова:** стиль в искусстве, индивидуальность, исполнительские свойства, творческий процесс.

Summary. In the article the problem related to the vocal method of the stylish carrying out and stylish interpretation of part-songs is examined. **Keywords:** style in the art, individuality, properties carrying out, and creative process.

Література

1. Богданов-Березовский В.М. Великая русская певица // Антонина Васильевна Нежданова. Материалы и исследования. - М., 1967. - С.180-207.
2. Власов В.Г. Стили в искусстве: Словарь. - СПб., 1998. - С.544-547.
3. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства. - М., 1983. - 170с.
4. Михайлов М. К. Этюды о стиле в музыке. - Л., 1990. - 148 с.

Подано до редакції 03.06.2010

думкою Г.Г.Хамова про «варіювання рівнем строгості» подання навчального матеріалу, при якому студент повинен знати, в чому полягає нестрогість міркування або визначення та застосовування не строго введеного поняття. Дійсно, було б дуже добре, якщо б студент мав можливість відрізнити строге визначення від інтуїтивного, яке лежить в основі попереднього, але з причини недостатньої математичної культури учнів та їх недостатньо розвинутої математичної інтуїції, адже під час пояснення їм «у чому полягає нестрогість міркувань», це може привести до того, що студент, не маючи чітких критеріїв істини у математиці, у майбутньому може розпочати довільно «варіювати рівнем строгості» своїх знань і відповідей під час інженерних досліджень.

На основі вищевказаних досліджень, ми сформулювали умови побудови й викладання вищої математики, сукупність яких назвали принципом розумної строгості викладання навчального матеріалу для майбутніх спеціалістів інженерно-машинобудівної галузі.

1. Пояснення нових понять із розглядом головних питань мотивованого навчання «Для чого це навчається?», «Де це застосовується в інженерній практиці?», чіткість та однозначність формулювань усіх визначень.

Очевидно, що нечітко сформульоване визначення допускає неоднозначність його розуміння учнями. Іноді некоректні формулювання не тільки перешкоджають розвитку математичної інтуїції, логіки та загальної наукової культури, але призводять до неправильного розуміння понять, що належать до спеціальних дисциплін та базуються на математичних. Розглянемо, як у розробленому нами навчальному посібнику, вводиться поняття векторного добутку, продемонструємо, як чіткість сприяє інтенсивному засвоєнню його студентами.

У деяких підручниках з лінійної та векторної алгебри та й у «Математичній енциклопедії» [8] до виправлення давалось таке визначення

векторного добутку: «Векторним добутком $[\vec{a}, \vec{b}]$ ненульових й неколінеарних векторів $\vec{a}$ і $\vec{b}$ називається вектор, модуль якого дорівнює

добутку їх модулів на синус кута між ними, перпендикулярний векторам $\vec{a}$ і $\vec{b}$ і напрямлений так, щоб трійка векторів $\vec{a}, \vec{b}, [\vec{a}, \vec{b}]$ була правою: $[\vec{a}, \vec{b}] = |\vec{a}| \cdot |\vec{b}| \cdot \sin \varphi$. Векторний добуток вважають рівним $\vec{0}$,

якщо $\vec{a} = \vec{0}$ або $\vec{b} = \vec{0}$, або вони колінеарні.» Декілька вище, зовсім окремо, дається пояснення, яка трійка векторів вважається правою.

По-перше, у визначенні більш акцентується увага за допомогою рисунку на поясненні «правості» трійки векторів, наочна інтерпретація геометричного змісту векторного добутку відсутня.

По-друге, допущена помилка $[\vec{a}, \vec{b}]$ - вектор, який не дорівнює, як відомо, числу $|\vec{a}| \cdot |\vec{b}| \cdot \sin \varphi$.

У навчальному посібнику «Вища математика для майбутніх інженерів» [2] під час розгляду теми ми надаємо пояснення того, як пов'язаний векторний добуток з інженерною практикою та по аналогії з поняттям моменту сили відносно точки О з теорії механізмів і машин вводимо означення поняття векторного добутку, суміщене з геометричною інтерпретацією правої трійки векторів та геометричним змістом векторного добутку. Це робить появу поняття векторного добутку у навчальному курсі природним та обумовленим логікою.

Необхідно підкреслити не тільки доцільність, але й важливість геометричних та фізичних ілюстрацій математичних понять, тобто моделей, для їх роз'яснення та зорового закріплення. Це сприяє інтенсифікації засвоєння поняття та його застосування під час вивчення спеціальних дисциплін.

2. Чіткість формулювань теорем (основних фактів курсу) та доведень тих, що найчастіше застосовуються під час розв'язування математичних завдань й завдань професійного типу.

Накопичення порушень строгості міркувань у процесі навчання майбутнього інженера гальмує розвиток в студентів математичної інтуїції, важливої у математичному вихованні їх майбутніх професійних якостей. Під час вивчення властивостей векторного добутку та його прикладного застосування є обов'язково необхідним виведення векторного добутку двох векторів, заданих координатами. Воно надається докладно (як і всі інші виведення, що пропонує посібник), що дає можливість і «слабкому» студенту зрозуміти його сутність. Можливість самостійно з'ясувати проблему під час навчання створює в студента впевненість у свої здібностях, можливостях, що важливо для формування мотивації навчальної діяльності. Відсутність доведень деяких тверджень у навчальному курсі вищої математики для майбутніх інженерів-машинобудівників повинне мати серйозні причини (технічна важкість доведення, що не може бути розглянуто самостійно та вимагає багато часу під час викладання у лекційному курсі, необхідність постановки та розгляду нових завдань, для розв'язування яких залучаються ідеї, що не розглядаються у курсі, але необхідні у майбутній професійній діяльності інженера) і ця причина повинна бути роз'яснена студенту.

3. Чіткість постановки завдання, логіки міркування, акуратне застосування математичного апарату під час розв'язування завдань професійного типу.

Створення в майбутньому інженерних проектів залежить початково від якості постановки навчальних завдань, від чіткості їх формулювань, від підходу до їх складання. Постановка задач будь-якого навчального посібника, задачника або розв'язальника з вищої математики для студентів технічних вишів повинна відбиватися з поступовим уточненням завдань за допомогою загальних евристичних підказок, евристичних приписів, алгоритмів та

представляється відкриття М.Михайловим такого психічного утворення як «стиле-слуховий досвід» [4]. Можна стверджувати, що стиль композитора як певна сутність виявляє себе в різних виконавських стилях. Існування однієї іпостасі стилю через виявлення її в іншій відкриває ще одну онтологічну форму стилю, а саме його існування у виконанні, яке створює «звучний стиль». Цей факт говорить про неминучу його варіативність, що актуалізується в конкретних виконавських інтерпретаціях.

Про органічний зв'язок двох стильових іпостасей писав Я.Мільштейн: «Саме відособлення виконавського стилю від композиторського - вельми відносно. Виконавський стиль в недавньому минулому створювався не виконавцями, а композиторами. Композитори, будучи одночасно і виконавцями, вказували напрямок виконавцям, ставили перед ними нові завдання, іншими словами, визначали їх стиль» [3]. Проте, з'явившись з одного витoku, творчий і виконавський стилі у подальшому живуть самостійним життям. Музика, якщо вона дійсно є великою цінністю, набагато переживе свій час, увійшовши в нову епоху, яка характеризується вже іншим виконавським стилем, який підпорядковує собі виконання ранньої музики. Саме так було в епоху романтизму - з появою нового піаністичного стилю «романтизувалися» твори І.Баха, В.Моцарта, Л.Бетховена.

Всі три учасники нашого педагогічного процесу - вчитель, учень і музичний твір виявляються носіями однієї з іпостасей стилю. Так, музичний твір виражає стиль композиторський, педагог виступає як представник певної виконавської традиції, інакше кажучи, виконавського стилю, учень же як суб'єкт сприйняття стилю виявляється виразником третьої його іпостасі, тобто стилю сприйняття.

Як доводять деякі з «Сорока чотирьох тез» Умберто Мазетті, педагога-вокаліста, професора Московської консерваторії, узагальнюючих у вигляді інструкції його педагогічний досвід, цей видатний педагог-митець не бачив мету співацького мистецтва лише в оволодінні досконалої вокальної техніки. Він добре усвідомлював, що вона лише необхідний засіб для досягнення всієї повноти і, головне, точності виразності. Про це говориться в пунктах 37, 39, 41 «Тез»: «Виразність, що полягає у вірній передачі відчуття і настрою, є вінець вокального мистецтва. Аби досягти виразності, необхідно вміти розуміти виконуване» [1].

У вокальному класі, більш ніж в інструментальному, велику роль відіграє орієнтація педагога на ресурси практичних індивідуальних занять зі студентами, в процесі яких розглядання особливостей стилю виявляється результатом особливої аналітичної майстерності і стильового відчуття педагога. Аби учень створював свою, а не копіював чужу інтерпретацію, необхідне його заглиблення в смисловий світ стилю, пізнання його сутності, яке дає можливість на основі її переосмислення активізувати творчі сили, знайти власні форми її звукового втілення.

Висновки. В історії вітчизняної педагогіки і стильознавства можна виявити три періоди, коли вивчення категорії стає особливо актуальним. Це 20-і, 60-і, і 90-і роки ХХ століття. Ці періоди характеризуються найбільшою увагою до особистості учня як об'єкту виховання і навчання.

Розробити принципи, методи і прийоми стильового підходу у вокально-виконавському класі, коли стильова адекватність стане результатом цієї роботи.

Наукова новизна дослідження представлена новою інтерпретацією поняття «стилю», дія якої здійснюється в рамках вокально-виконавського класу. На основі розкриття функції категорії «стиль» створені принципи, методи і прийоми формування індивідуального стилю учня у вокально-виконавському класі ВНЗ.

У вітчизняному музичному стильознавстві розглядаються три основні періоди, що мають свою специфіку, в яких дана категорія стає об'єктом пильної уваги у сфері як теоретичного, так і виконавського музикознавства. Можна виявити відому кореляцію - тимчасову і змістовну - між періодами загального і музичного стильознавства. Перший, в свою чергу, пов'язаний з іменами Б.Яворського і Б.Асаф'єва, другий - М.Михайлова, С.Скребкова, Л.Мазеля, В.Цуккермана, А.Сохора, Ю.Кремльова, третій - М.Арановського, В.Медушевського, В.Холопової, В.Григор'євої. У виконавському музикознавстві їм відповідають імена Г.Когана, А.Алексєєва, Я.Мільштейна, Д.Рабіновича, В.Чинаєва. Відзначимо в стильових концепціях, які належать різним авторам, те, що представляє інтерес для цього дослідження, що саме розглядає музичний стиль як основу педагогічного підходу.

Перший етап в розвитку радянської науки про музичний стиль відмічений формуванням його інтонаційної концепції, яка належить Б.Асаф'єву. Стиль був усвідомлений музикантом як «система інтонаційної постійності», а в якості основного стильоутворюючого елементу була висунута інтонація як змістовна одиниця музики. Асаф'єв йде від поняття «комплексу», крізь поняття «інтеграцію» до «системи». Таким чином, в останній редакції словника музичних термінів музикант розміщує визначення, яке втілює пошук цього поняття та стає ключовим в наступній дефініції: «Стиль - властивість, манера, характерні риси, сукупність і, нарешті, система виразних властивостей» [2].

Б.В.Асаф'єв висуває чотири аспекти аналітичних спостережень, що стосуються стилю в музиці, поклавши тим самим основи стильового аналізу.

Перший полягає у з'ясуванні інтонаційного генезису твору, його інтонаційних і, перш за все, мелодійних витоків; другий аспект пов'язаний з виявленням жанрових традицій; третій - «визначення стилю через метод розвитку»; наступний полягає в стильовому аналізі окремих виразальних засобів - «мелодики, гармонії, ритму, типу фактурного втілення».

Найбільш великою, створеною на основі інтонаційного підходу, є концепція музичного стилю М.Михайлова, що розглядає цей феномен з філософсько-естетичної, музично-теоретичної і психологічної позицій. Учений створює струнку побудову стильової теорії, яка включає осмислення наступних проблем: стиль і музичне мислення, стиль і творчий процес, стиль і психологія, стиль та інші категорії естетики, структура стилю, різні його «рівні» і масштаби. Згідно концепції М.Михайлова, музичний стиль є ієрархічно побудованою системою, яка включає три основні підсистеми, створюючи при цьому три її рівні. Вищим є рівень епохального, або історичного стилю. Надзвичайно важливим в аспекті даної проблеми

конкретних інформаційних підтримок. Такий підхід дозволить зробити більш чітке групування математичних задач і завдань професійного змісту по темах.

Проблема зв'язку навчання математики з інженерною практикою є не тільки давньою, а й сучасною. Міністерством освіти затверджено «План дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009-2012 роки». У ньому, крім іншого, передбачається «забезпечити підготовку студентів використовувати набуті знання та вміння у майбутній професійній діяльності» [6]. Але розв'язання цього питання неможна зводити до політехнізації життєвих ситуацій, наголошується у дискусії, що пропонуються Г.П.Бевзом на сторінках «Математика в школах України» [1]. Ми вважаємо, що під час навчального процесу студентам необхідно зустрічатись не тільки з різними видами навчального матеріалу, а й з професійними проблемами, не зважаючи на те, що матеріал професійних проблем не є офіційною частиною навчального процесу з вищої математики. Тому ми пропонуємо застосування професійної творчої задачі (творчої задачі професійного типу), що вводяться на матеріалі відповідному майбутній професії. Професійна творча задача [4] застосовується нами як засіб формування та підтримки мотивації інтенсивної навчальної діяльності студентів інженерно-машинобудівних спеціальностей з метою розробки підходів формулювань понять і тверджень, доведень теорем, застосування алгоритмів, моделювання процесів й тощо.

4. Пояснення нових понять і методів на достатньому числі прикладів, що включають не тільки математичні завдання, а й завдання професійного типу.

Труднощі у розумінні деяких математичних понять і методів нерідко пояснюються тим, що вони не були досить добре й вчасно роз'яснені студентам й тому залишилися незрозумілими. Як правило, чітке й повне висвітлення поняття не вимагає більше часу, ніж створення про нього інтуїтивно описового подання, що не може обійтись без додаткових пояснень. Чіткість введення нових понять цілком виправдує себе при їхньому застосуванні, дозволяючи не тільки правильно їх використати, але й змістовно організувати подальше вивчення властивостей цих понять і структур.

Інтенсифікація навчання, як показують дослідження психологів і як ми відзначали вище, характеризується більш напруженим цілеутворенням. Це означає, що для кращого й інтенсивного засвоєння навчального матеріалу важливе розуміння студентом мети вивчення тих або інших математичних понять і структур. Причому такі цілі повинні бути не тільки досить напруженими, орієнтованими на максимальні можливості учнів, але й бути принципово досяжними, конкретними й служити керівництвом до активних дій.

Звичайно, необхідно роз'яснити нові поняття й теореми на достатній кількості прикладів настільки глибоко й повно, щоб у результаті студент міг розрізнити нові об'єкти на інтуїтивному рівні й бачити можливі застосування нових теорем у конкретних умовах. Число прикладів, необхідних студентам для з'ясування понять, індивідуально, однак, тимчасові рамки навчання вимагають обмежень їхнього числа, а інтенсивність навчального курсу – на їхній зміст і характер. Тому частину прикладів з роз'ясненнями, евристичними підказками або інформаційними підтримками доцільно включати у завдання

різних рівнів. Прикладів «на розпізнавання» повинне бути значно більше для першого рівня. Крім цього очевидно, що в інтенсивному курсі кількість прикладів, що ілюструють тільки одне яке-небудь поняття повинне бути мінімальним, виникає необхідність змістовних «ланцюжків прикладів».

Усі приклади в навчальному математичному курсі можна умовно розбити на дві групи. Першу з них назвемо «закріплюючою», а другу «перспективною».

До першої групи відносяться приклади, які роз'яснюють нові поняття й закріплюють їхні ознаки або правила застосування нових методів, в основному, на основі відомих і цілком засвоєних студентами фактів. Ними показуються нові властивості «старих» структур або більші можливості й переваги нових методів у відомих ситуаціях. Метою прикладів цієї групи так само є вироблення під час закріплення характеристичних ознак інтуїтивного впізнання студентами нових структур і ситуацій. Кількість і характер прикладів, повинні бути достатніми для того, щоб студенти могли цілком освоїти нові поняття й методи.

Іноді однакові приклади закріплюють нові поняття й становлять поступову й докладну підготовку до нових, більш складних понять і структур. Вибудовування подібних «ланцюжків» нових понять дозволяє інтенсифікувати введення й освоєння більше складних структур у курсі, заощаджуючи час на визначеннях їх у майбутньому й розширюючи «бази даних» нових понять.

До другого типу відносяться приклади продумано побудовані, що проходять через кілька лекцій послідовності прикладів, зв'язаних загальним змістом або із практичною діяльністю майбутнього інженера. При засвоєнні за допомогою цих прикладів нових «локальних» понять поступово накопичується інформація про властивості більше складних і поки невизначених структур. Протягом декількох лекцій відбувається як би «розкручування» властивостей майбутніх понять до того, як вони стають основними об'єктами вивчення. Цілеспрямовано й логічно вибудовані такі «ланцюжки» прикладів, понять і їхніх властивостей приводять до нових понять так, що виявляються відомими складові їхньої структури, а при введенні нової структури залишається тільки зібрати все це разом, систематизувати, додавши нові, завершальні штрихи.

5. У готовому розв'язанні завдань все повинне бути доведене або розв'язане та показане, як це зроблене.

Викладач вищої технічної школи повинен навчити майбутнього інженера організовувати свою головну мету у вигляді досить маленьких кроків для того, щоб забезпечити оперативний зворотний зв'язок, тому в кожній темі одне або декілька професійно творчих завдань нашого посібника супроводжуються чітким покроковим планом розв'язання. Ми використаємо думку Конфуція: «Подорож довжиною в тисячу ліг починається із кроку». Із цієї мудрості складається прекрасна стратегія, що допомагає не допускати зволікання по відношенню важких справ і досліджень, роблячи їх більше за той самий строк. Ставлячи перед собою проміжні цілі, які відносно легко досяжні, легше скорегувати процес досягнення головної мети. Ідея подання докладного покрокового розв'язання задач використана у навчально-методичному посібнику «Геометрія для майбутніх інженерів» [3], «Вища математика для

Аналіз останніх публікацій. У розкритті даного дослідження ми користувалися дослідженнями В.А.Сухомлинського, П.Ф.Каптерєва, В.Л.Вахтерова, Е.Н.Вентцеля, педагогічним досвідом провідних представників музичної педагогіки, в процесі навчання якими були вироблені певні принципи освоєння стилю Г.Г.Нейгауза, А.Г.Рубінштейна, положень стильової концепції, створеної російськими музикознавцями на основі інтонаційної теорії Б.В.Асаф'єва, Г.І.Ніколаєва, В.В.Медушевського, М.К.Михайлова, Е.В.Назайкинського, С.С.Скребкова, В.Н.Холопова, В.А.Цуккермана, Л.П.Печко.

Викладання основного матеріалу. В сучасній соціокультурній ситуації, яка характеризується девальвацією багатьох етичних цінностей, перед педагогікою постає актуальне завдання знайти чинники, які впливають на особу, стимулюватимуть її творчу активність і служитимуть засобом її внутрішнього обмеження. В області викладання вокалу у ВНЗ таким чинником може стати звернення до категорії «стиль». Педагогічний потенціал закладений в його засвоєнні ще не достатньо реалізований. Цей процес розглядався з точки зору професійного вдосконалення студента, а не в аспекті особово-виховної функції.

Наукова новизна дослідження представлена новою інтерпретацією поняття «стилю», дія якої здійснюється в рамках вокально-виконавського класу. На основі розкриття функції категорії «стиль» створені принципи, методи і прийоми формування індивідуального стилю студента у вокально-виконавському класі ВНЗ.

Музикант - виконавець постійно зіштовхується із стильовими завданнями інтерпретації, бо співвідношення стилів твору і виконання пов'язане з труднощами, які неможливо вирішити лише на загально естетичному рівні. Різні акценти, дотепно зазначені в замітках Г.Г.Нейгауза полярно протилежними шляхами, – «Я!!! Граю Шопена – я граю Шопена!!!» - фіксують лише крайні точки тієї обширної сфери, в якій розгортається складна динаміка взаємодії композиторської і виконавської індивідуальності й спрямованого на слухача діалогу. Сучасний вокальний репертуар охоплює найбільшу кількість історичних епох порівняно до інших видів виконання.

Певна річ, з одного твору різних епох не можна зробити висновок про стиль будь-якого композитора. Пізнання стилю виникає за умови глибокого знання творчості митця. Для цього слід «увійти» до співзвучної йому епохи всіма можливими шляхами - крізь історію, філософію, літературу тощо.

Практика вокальної педагогіки часто емпірично знаходить і реалізує багато стилістичних особливостей інтерпретації того або іншого твору. Стильовий підхід, пропонований в даному дослідженні, виступає як особливий педагогічний підхід, що є системою реалізації цілей, цінностей і завдань виховання особистості та формування її індивідуального виконавського стилю.

Відповідно до мети дослідження передбачається вирішення наступних завдань дослідження :

Проаналізувати категорію «стиль» з музикознавчих, музично-педагогічних, психологічних, вокально-виконавських позицій; виявити властивості категорії стилю як основи педагогічного підходу.

творів у класі постановки голосу формує не тільки професійні уміння та навички студентів, а і збагачує духовно, розширює їх світогляд.

Резюме. В статье освещаются основные этапы работы будущих учителей музыки над вокальным произведением в классе постановки голоса. Предлагается план анализа вокального произведения, а также, раскрываются нежелательные и распространенные явления при его разучивании студентами. **Ключевые слова:** вокальное произведение, этапы работы, анализ произведения, творческий аппарат.

Резюме. У статті розглядаються основні етапи роботи майбутніх учителів музики над вокальним твором у класі постановки голосу. Пропонується план аналізу вокального твору та відображаються небажані і розповсюджені явища при його розучуванні студентами. **Ключові слова:** вокальний твір, етапи роботи, аналіз твору, творчий апарат.

Summary. The essential stages of work of future music teachers at vocal compositions on the statement of voice discipline are considered in this article. The plan of vocal composition's analyses is proposed, the undesirable and widespread occurrences are revealed, which appeared during of learning it by students. **Keywords:** vocal composition, stages of work, analysis of composition, creative apparatus.

Література

1. Дмитриев Л. В классе профессора М.С.Донец-Тессейр. - М.: Музыка, 1974. - 62 с.
2. Тронина П. Из опыта педагога-вокалиста. - М.: Музыка, 1976. - 111 с.
3. Силантьева И. Путь к интонации: Психология вокально-сценического перевоплощения. - М.: КМК, 2009.- 643 с.: нот.

Подано до редакції 06.06.2010

УДК 784.9.071.5-057.875

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ВИКОНАВЧОГО СТИЛЮ СТУДЕНТА ВНЗ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ МИСТЕЦТВОМ ВОКАЛУ

Логвіненко Андрій Анатолійович
асистент кафедри теорії,

історії музики та гри на музичних інструментах
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полягає в тому, що стиль, маркуючи кордон можливого прояву творчої свободи, сприяє вихованню в студенті інтелектуальних і естетичних якостей, а також зміцненню етичного стержня його особистості. Проте, проблема стилю в теорії вокального виконавства ще недостатньо розроблена, у відмінності від фортепіанної або оркестрової. Випала та ланка, яка пов'язує проблеми стилю теорії співу з виконанням.

Мета статті. Розробка методичних рекомендацій з індивідуального виконавчого стилю.

майбутніх інженерів» [2] і в майбутньому проекті «Робочий зошит з вищої математики для майбутнього інженера».

6. Справжня інтуїція розвивається і може бути розвинута тільки на основі мотивованого точного знання при застосуванні евристичних методів. Точне мотивоване знання неможливе та не може бути досягнуте не тільки без строгих логічних умовиводів, а й без евристичних.

У наукових дослідженнях інтуїція, тобто можливість визначити правильний і змістовний напрямок дослідження, передбачати результат до його одержання досвідченим або логічним обґрунтуванням, відіграє величезну роль. Тому мистецтво викладача значною мірою складається в умінні, виділивши найважливіші факти й етапи доведень тверджень, окремі основні й другорядні питання все-таки викласти на понятійному рівні інтуїтивної свідомості. Але це не означає порушення логічної строгості навчального курсу в цілому, оскільки робити так можна при наявності достатньої для цього математичної культури окремого студента й студентської аудиторії в цілому. Розвиток здібностей студента під час розв'язування ним задач інтуїтивно правильно представляти можливий результат і хід міркувань за допомогою евристичних підказок і приписів – безсумнівно, сприяє інтенсифікації навчання, оскільки саме в такому випадку, не порушуючи логіки навчального курсу, його можна викладати менш докладно із застосуванням евристичних прийомів і методів, заощаджуючи аудиторний час, не знижуючи якості знань студентів інженерно-машинобудівних спеціальностей.

7. Викладання матеріалу повинне бути цікавим настільки, щоб відкриття наступного розділу або поняття викликало в студента бажання пізнавати нове.

На початку кожної теми навчального посібника та робочого зошита з вищої математики для майбутніх інженерів дисертант пропонує матеріал, що пояснює, як пов'язане поняття майбутнього розгляду з інженерною практикою. Це сприятиме живій подачі навчального матеріалу під час лекцій і практичних занять, на яких викладач має можливість коротко, емоційно та добре викласти окремі сторони того чи іншого питання під час евристичної бесіди, вразі необхідності, організувати дискусію.

8. Процедури моделювання завдання або рутинного обчислення, дослідження та побудови можуть і повинні бути замінені процедурою застосування різних CAS або ППЗ.

Багато дидактичних можливостей сучасних комп'ютерних програм дозволяють істотно розширити арсенал традиційних методичних засобів для використання під час навчання. Тим самим відкривається найширше поле діяльності по розвитку й удосконалюванню методик навчання й розробці адекватних цим методикам навчальних посібників. До задач професійного змісту кожної теми модулів вищої математики нами визначається конкретна комп'ютерна підтримка у вигляді методичних інструкцій по «навчанню» комп'ютера обчислювати, моделювати, будувати, досліджувати за допомогою програмованих засобів Gran1, Gran2, Gran3D, DG, MathCAD, Derive, Maple, Mathematica та програм класу евристико-дидактичних конструкцій, що складається у виконанні вже засвоєних учнями операцій, рутинних обчислень і

громіздких перетворень, які тільки відволікають увагу учнів від суті й ускладнюють розуміння навчального матеріалу.

Висновки. Таким чином, корегуючи зміст технологій навчання вищої математики для студентів інженерно-машинобудівних спеціальностей, автор у, створений ним, навчально-методичній колекції з вищої математики зробив спробу викладання навчального курсу на рівні розумної строгості для студентів із різним рівнем підготовки, при якому вони активно включаються у самостійну проробку навчального матеріалу, обираючи для себе посильний рівень його засвоєння, а це означає індивідуальний рівень строгості. В силу психологічної комфортності такого вибору збільшилась кількість студентів, що бажає навчатися, для яких дотримання викладачем умов принципу розумної строгості дозволить побудувати навчання більш інтенсивно та, що не менш важливо, виховувати й розвивати в студентів здібності до самонавчання з отриманням більш якісної професійної підготовки за відведений термін у вищому технічному навчальному закладі.

Резюме. Проблеми, що стоять перед сучасною вищою школою вимагають розробок інтенсивних методів навчання. Автором у якості однієї зі складових інтенсифікації навчання вищої математики у вищій технічній школі пропонується сукупність умов, що названа принципом розумної строгості. Положення цього принципу обґрунтовано й підтверджене прикладами викладання навчального матеріалу в навчально-методичному комплексі з вищої математики для майбутніх інженерів-машинобудівників. Крім того, автором проаналізована та описана, розроблена відповідно до кожної умови, методика навчання майбутніх спеціалістів машинобудівної галузі. **Ключові слова:** інтенсифікація навчання, принцип наукової строгості, логіка міркування, інтуїція, мотивоване знання.

Резюме. Проблемы, которые стоят перед современной высшей школой требуют разработок интенсивных методов обучения. Автором в качестве одной из составляющих интенсификации обучения высшей математике в высшей технической школе предлагается совокупность условий, которая названа принципом разумной строгости. Положения этого принципа обоснованы и подтверждены примерами изложения материала в учебно-методическом комплексе по высшей математике для будущих инженеров-машиностроителей. Кроме того автором проанализирована и описана, разработанная в соответствии с каждым условием, методика обучения будущих специалистов машиностроительной отрасли. **Ключевые слова:** интенсификация обучения, принцип научной строгости, логика рассуждения, интуиция, мотивированное знание.

Summary. Problems which stand before modern higher school require developments of intensive methods of teaching. By an author as one of constituents of intensification of teaching higher mathematics at higher technical school the aggregate of terms, which is adopted principle of reasonable strictness, is offered. Positions of this principle are grounded and confirmed the examples of exposition of material in an учебно-metodicheskomo complex on higher mathematics for future machine engineers-builders. In addition analysed an author and described the method of teaching of future specialists of machine-building industry developed in

твору. Тільки після точного засвоєння тексту можна приступити до «вспівування».

2. Неточні моменти вступів співака на першому слові музичної фрази. Тут скоріше має місце «ритмічна неохайність», як наслідок нерозвинутого ритмічного чуття.

3. Порушення вокальної лінії.

Затухання окремих слів і складів в середині музичної фрази. Поквапливість переходу до наступної приголосної – скорочення належної тривалості голосних.

Взагалі, недоліки в основі своїй є результатом недостатньої уваги до роботи над манерою широкого кантиленного співу.

4. Зловживання вокальним прийомом.

Користування portamento вимагає від студента почуття художньої міри і стилю. Іноді доводиться слухати твори Генделя, Баха із застосуванням прийомів, гідних для неаполітанських пісень. У більшості виконавців цей прийом негативно впливає на передчасне ковзання тону при переході до наступної ноти із забиранням часу у попередньої ноти, від якої й починається portamento. Тому доцільно вимагати тимчасово цілком відмовитись від даного прийому, суворо витримувати тривалості нот, і тільки закінчуючи етап «вспівування», допустити цей прийом.

5. Довільна, музично невиправдана зміна темпів окремих фраз твору.

Це досить поширене явище є результатом перенесення центру ваги з тексту музичного на текст літературний. Зміст тексту вокального твору має бути виявленим з дотриманням авторських позначень темпів, втіленням динамічних відтінків і забарвленням окремих фраз, що надає виразності слову.

6. Самовільна переробка літературного тексту в залежності від статі виконавця.

Поет плакає в собі і відображає у своєму творі певний образ жінки або чоловіка, нерідко яскраво підкреслюючи ті або інші особливості свого героя. Композитор, натхнений віршами, відображає у звуках ті або інші переживання героя чи героїні, а студент, рахуючись лише із собою, подає текст від імені своєї статі [2].

Останнім етапом вивчення вокального твору є пошук художніх, творчих засобів при створенні власної інтерпретації. Якщо співак вміє знаходити в кожному творі, що вивчається, головну думку – він дістає необхідні відправні точки для виявлення правдивого художнього образу [3]. Слід усіма засобами, обмірковуючи та вивчаючи індивідуальні особливості кожного студента, розвивати в ньому вміння підкоряти волі не тільки свій голосовий апарат – «апарат втілення», а й, передусім, здатність включатися в образ – «творчий апарат» почуттів. Від можливості повного підкорення своїй волі «творчого апарату», значною мірою полегшуються і розширюються можливості «апарату втілення» – голосу. Майбутні вчителі повинні володіти знаннями про те, завдяки яким діям внутрішніх сил душевне життя отримує дану форму самореалізації та засвоїти прийоми управління ними.

Висновки. Сутність художньої творчості полягає у розширенні духовної особистості майбутнього вчителя. Глибоке, поетапне вивчення вокальних

Аналіз вокального твору готує другий етап роботи над твором, який може проходити таким чином:

1. Перший варіант, коли діставши загальні вказівки для початку роботи, студент старанно попрацювавши над твором, доводить його до ступеню відносної завершеності, доступної йому на даному етапі. Така форма є основною в педагогічній роботі.

2. Другий варіант – вокальний твір після аналізу розучується «ескізно», з певною обмеженою метою. У цьому випадку студент дістає певний зиск для себе в галузі засвоєння ряду прийомів вокальної та виконавської майстерності і припиняє роботу над ним. Мета цієї роботи – розширити музично – виконавський кругозір студентів.

Третім етапом є міцне технічне вивчення вокального твору. Процес, так званого, «вспівування» виконавцем вокального твору, може розпочатися, зрозуміло, у присутності педагога, лише після бездоганного і точного виконання вокального твору з боку ритму, своєчасних вступів і закінчень музичних фраз, виконання авторських вказівок і настанов, тлумачення твору в цілому. З метою досягнення високої співацької позиції, більшої різноманітності нюансування і динамічних відтінків окремих частин та фраз твору, в процесі «вспівування» необхідно стежити за студентом, щоб він використовував свій природний середній силовий фон (імпеданс), відповідний природній силі його голосу без найменшого форсування звуку.

Велика увага в класі повинна приділятися шліфуванню вокально – технічної сторони виконання твору. По умовній термінології німецького викладача вокалу Мішуги, співаку необхідно «поставити твір в точки». Під цим терміном розуміється точне технічне виконання кожного ходу, кожного звуку, визначеність місця звучання кожної ноти, точність інтонації. «Без доброї технічної форми неможливо повноцінно передати художній задум твору», - писала Марія Донець-Тессейр, - «як би не був музично обдарованим виконавець, щоб виконання було повноцінним, необхідно технічно вірно звуковедення та звукоформування» [1].

Одним з найдійовіших засобів розвитку творчої діяльності студента – є робота над вокальним твором без голосу і без акомпанементу. Головна користь такої роботи над твором у тому, що студент не йде стандартним шляхом наносних впливів у галузі виконавства, тому власна фантазія може проявитися більш вільно і гнучко. Крім того, при даному методі опрацювання студент мимоволі буде зупинятися на деталях, які часто випадають з поля зору.

Зосереджуючи увагу на питаннях, що стосуються фразування, збереження вокальної лінії, володіння елементами вокально – виконавської майстерності, легше відзначити деякі поширені явища негативного характеру, ніж встановити будь-які позитивні догми. Беручи за основу бездоганно точне засвоєння вокального твору відносно музичного тексту, необхідно виявляти небажані і поширені явища при співі:

1. Співання повним голосом недостатньо засвоєного матеріалу.

У процесі опрацювання матеріалу, студенти безцільно перевтомлюють свій голосовий апарат, виконуючи повним голосом ще недостатньо засвоєний матеріал. Надалі це може привести до невпевненості у виконанні окремих фраз

accordance with every condition. **Keywords:** intensification of teaching, principle of scientific strictness, logic of reasoning, intuition, explained knowledge.

Література

1. Бевз Г.П. Півстоліття тому / Г.П.Бевз // Математика в школах України. - № 13-14. – 2009. – С. 2-9.

2. Власенко К. Вища математика для майбутніх інженерів. Навчальний посібник для студентів технічних ВНЗ / К. В. Власенко; за ред. проф. О.І.Скафи. – Донецьк: «Ноулідж», 2010. – 429 с.

3. Власенко К. Геометрія для майбутніх інженерів. Навчально-методичний посібник для учнів старшої школи / Власенко К., Реутова І. – Донецьк: «VEPER», 2009. – 192 с.

4. Калошина И.П. Психология творческой деятельности: Учеб.пособие для вузов / И.П.Калошина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 431 с.

5. Петрова В.Т. О степени строгости изложения в математических курсах / В.Т.Петрова // Тезисы докладов XXXII научной конференции факультета физико-математических и естественных наук. – М., РУДН, 1996. – Ч. 4.

6. Про затвердження Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009-2012 роки. Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2008 № 1226 [http // www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).

7. Хамов Г.Г. Методическая система обучения, её построение и функционирование / Под ред. Г.Г.Хамова, О.Н.Цикиной // Развитие в обучении. – Мурманск, МГПУ, 1993. – С. 45-54.

8. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

Подано до редакції 21.05.10

УДК 37.091.322:001.8:51

ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В КЛАССАХ С УГЛУБЛЁННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ МАТЕМАТИКИ

Гаврилина Ольга Викторовна

аспирант кафедры математики,

теории и методики обучения математике

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В современной педагогической парадигме необходимым для учащихся является не только наличие знаний, но и формирование у учащихся умений самостоятельно приобретать необходимые знания.

Овладение познавательными умениями – залог успеха в обучении, средство самостоятельного познания, повышения познавательных возможностей, средство расширения границ творчества, накопления познавательного опыта учащегося. Все это ведет к формированию познавательной деятельности, к появлению положительных эмоций, удовлетворения возрастающим познавательным потребностям и интересам.

Одной из важных и актуальных современных проблем педагогики и психологии является проблема умений. Существует большой разноречивый в понимании отдельных ее вопросов. Несмотря на обстоятельное освещение многих аспектов этой проблемы, сущность понятия «умение» в отдельных работах интерпретируется по-разному.

В одних случаях под умением понимается способ действия, в других – умение рассматривается как приобретенный опыт, или как готовность, способность к успешному действию. Вместе с тем авторов объединяет то, что умения основаны на знаниях, что знания обязательно входят в фонд умений, и вопрос об их взаимосвязи менее всего подвергается сомнению.

Любое умение возникает на основе знаний, но отождествлять умения со знаниями нельзя, так как главная особенность умений в их действительности. Можно представить себе, как выполнять то или иное действие, но если человек не научится практически выполнять эти действия, знание не состоится и не произойдет. Чтобы знания превратились в умения, необходимо приобрести опыт практического их использования и применения.

Анализ исследований и публикаций. Характеризуя условия формирования умений, В.А.Крутецкий [1] выделяет две самостоятельные группы условий:

- наличие ясно осознанной цели и стремления ее достигнуть. Обучающийся должен отчетливо понимать, чего он должен достигнуть в результате упражнений;
- обучающийся должен знать, каких результатов он добивается в процессе упражнений, осознавать свои успехи и свои недостатки, ошибки и их причины.

Сущность другого подхода наиболее ярко представлена Е.А.Милеряном [2]. Автор на основе обобщения многочисленных исследований в педагогике рассматривает умения как основанную на знаниях и навыках способность человека успешно достигать сознательно поставленную цель.

Для нашего исследования особо значимым является положение Е.А.Милеряна о том, что в процессе формирования умений человеческий потенциал находит свою реализацию, и они становятся важным средством индивидуального развития.

Автор обращается к структуре умения и трактует его как чрезвычайно сложное структурное сочетание чувственных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности, формирующихся и проявляющихся в сознательном, целесообразном, успешном осуществлении системы мыслительных, волевых, сенсомоторных и других действий, обеспечивающих достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания.

Многомерное исследование умений учебно-познавательной деятельности С.Л.Фокиной [5] подтверждает большую роль этих умений для развития познавательного интереса учащихся. Автор классифицирует основные умения учебного труда школьников, выделяя учебно-организационные, учебно-информационные и учебно-интеллектуальные умения.

повинен мати в своєму арсеналі різні методи ознайомлення з новим вокальним твором. При цьому потрібно враховувати характер даного твору та індивідуальні можливості учня в засвоєнні певних завдань.

В ознайомленні майбутнього вчителя з новим твором, важливу роль відіграє перше враження від цього твору. Якщо викладач гарний виконавець, то твір, який навіть спочатку не подобався студенту, може постати у найвигіднішому світлі, глибоко зацікавити його. Даний спосіб ознайомлення з твором, охоплення його в цілому, можна проводити ще шляхом прослуховування звукозаписів виконання майстрів вокального мистецтва з відповідними коментарями викладача.

На першому етапі роботи над вокальним твором необхідно щоб студент проаналізував твір. Для вчителя музики велике значення має аналітичне засвоєння вокального твору, тому що його робота, крім вивчення з дітьми музичної грамоти, слухання музики, занять в шкільному лекторії та інших формах музично – просвітницької діяльності, включає обмірковане вивчення та артистичне виконання школярами і ним самим вокальних творів. Це потребує від студента ясного розуміння особливостей змісту і форми твору, ролі різних композиційних прийомів і музично – виразних засобів. Ось чому в аналізі вокального твору студент повинен аргументувати своє бачення змісту, форми твору, намітити виконавські, педагогічні, спеціальні вокальні прийоми, що допоможуть здійснити цю трактовку.

Аналіз вокального твору повинен розкривати наступне: ідею музичного твору, його зміст та форму; виконавські засоби художньо-образного змісту твору; вокальні засоби і прийоми реалізації ідеї музичного твору; вокальні, ритмічні, інтонаційні, ансамблеві, педагогічні складнощі, які можуть виникнути перед майбутнім учителем музики в процесі втілення виконавського задуму; ступінь педагогічного впливу музичного твору на учня.

Те, що може почути і побачити майбутній вчитель музики в нотних записах твору, вплине на якість його виконання, якість виконання його вихованців. Студентам необхідно визначати виконавські та педагогічні прийоми. Аналітична робота над твором повинна підвести їх до глибокого розуміння змісту твору.

На основі вищесказаного, ми пропонуємо план аналізу вокального твору:

1. Історико – стилістичний аналіз: інформація про історичний час, в якому жили і творили автори, короткі відомості про них, характерні риси творчості, стилю.
2. Аналіз поетичного тексту і музичного супроводу. Ідея твору, зміст, форма, структура віршу.
3. Аналіз музично – виразних засобів: гармонії, ритму, метру, фактури, структури художньо – музичного викладення, жанрових особливостей.
4. Вокально – технічний аналіз: вокальні труднощі, пошук шляхів їх подолання.
5. Аналіз виконавських засобів виразності: дослідження виконавських прийомів.
6. Педагогічний вплив даного твору на виконавця і слухача.

МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147:784.9

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОБОТИ НАД ВОКАЛЬНИМ ТВОРОМ

*Овчаренко Наталія Анатоліївна, канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри методики музичного виховання,
співу та хорового диригування
Державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

Постановка проблеми. Однією з важливих рис формування професіоналізму майбутніх вчителів музики є вміння студента самостійно пройти шлях від знайомства з вокальним твором до рівня цікавого художнього виконання. На перших курсах викладач керує процесом вивчення вокального твору студентом на всіх етапах; у подальшій роботі окремі етапи студент виконує самостійно; на останньому курсі майбутні вчителі музики повинні самостійно опрацювати твір, показати викладачеві результат своєї роботи. У практиці вищої педагогічної школи ми спостерігаємо, що значна кількість випускників музично-педагогічних факультетів не вміють повно і глибоко проаналізувати вокальний твір, а значить, і створити власну інтерпретацію при його виконанні.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз музично – педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що питання етапності вивчення твору у вокальному класі освітлюється неповно і недостатньо. Окремі фрагменти, такі як: аналіз твору, робота над художнім образом – ми можемо зустріти в деяких наукових працях, посібниках, методичних рекомендаціях. Значна кількість робіт присвячена музично-теоретичному (Г. Аберт, Б. Асаф'єв, В. Бобровський, Н. Герасімова-Персидська, Л. Кияновська, Л. Мазель, Є. Назайкінський, М. Ротерштейн, О. Самойленко, О. Соломонова, І. Способін, С. Тишко, В. Холопова, В. Цукерман, М. Черкашина та інші), вокально-виконавському (Н. Гребенюк, Л. Горелик, Т. Захарчук, А. Кулієва, О. Лісова, Ю. Олейникова, О. Пелишок, І. Силантьєва, Н. Старюченко, О. Стаховська, П. Троніна, О. Філатова та інші) етапам роботи над музичним твором. Але, на жаль, не має роботи, яка б знайомила студента у комплексі з усіма етапами роботи над вокальним твором, враховуючи специфіку навчання у класі постановки голосу на музично – педагогічному факультеті.

Мета дослідження – визначити основні етапи вивчення вокального твору майбутніми вчителями музики у класі постановки голосу, як основи для його художнього виконання. Формуючи у студентів вміння та навички свідомого і творчого відношення до тексту твору, закладається базис, який допоможе майбутнім учителям у їх самостійній професійній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рівень зацікавленості студента новим твором багато в чому залежить від методики ознайомлення його з твором, особливо, якщо він не був знайомим йому раніше. Викладач

Достоїнством роботи автора является доведение исследования до конкретных приемов развития различных умений учебной работы: умения намечать задачи учебной деятельности, работать с книгой и другими источниками информации, логически запоминать учебный материал, выделять в нем главное и др. Указания автора ориентируют учителя не только на важность формирования умения применять знания, но и на способы организации работы по этому формированию.

Г.И.Щукина [7] утверждает определенную роль организации деятельности учащихся для формирования умений, которые, по ее мнению, следует разделять на простые и сложные умения, специальные и обобщенные.

Выделяя в структуре учения его процессуальную основу, Г.И.Щукина намечает целый комплекс необходимых для успешного учения элементов, среди которых умениям отводится важное место как способам выполнения мотивированных действий. Результаты этих действий и деятельности в целом зависят не от совокупности элементов этого комплекса, а от тех связей и зависимостей, которые существуют внутри его.

Оценивая эффективность системы средств активизации обучения школьников, Т.И.Шамова [6] показывает, что внедрение данной системы в практику работы учителей привело к изменениям в содержании управленческой деятельности учителя и характера деятельности учащихся. Автор считает, что повышение уровня умственного развития обеспечивают лишь те приемы активизации, которые связывают учебно-познавательную деятельность учащихся с самим предметом усвоения, с основной целью урока. Для решения этой задачи автор составляет схему этапов формирования умений учащихся, устанавливает их психологическую структуру.

Обобщая результаты анализа психолого-педагогических проблем учебно-познавательных умений можно сделать следующие выводы:

В рамках психолого-педагогического подхода найдены ответы на важнейшие для формирования умений вопросы:

- умение формируется в деятельности и определяется ее субъективными и объективными специфическими особенностями;
- умение проявляет себя как способность человека к целенаправленной деятельности и является важнейшей качественной характеристикой и личности, и ее деятельности;
- эта способность у ученика формируется в процессе решения им системы учебно-познавательных задач;
- умения не образуются в процессе обучения автоматически, необходима специальная методика их формирования в различных видах самостоятельной деятельности под руководством учителя,

Цель и задачи исследования: проанализировать различные подходы для формирования и развития математических умений учащихся в процессе обучения в классах с углублённым изучением математики, и выделить из них те, которые способствуют развитию исследовательских умений учащихся и усовершенствованию учебной деятельности в целом.

Основное содержание статьи. Анализ педагогической и методической литературы позволил нам определить функции познавательных умений и их влияние на совершенствование учебной деятельности школьников (таблица 1).

Таблица 1

Влияние познавательных умений на усовершенствование учебной деятельности

Функции познавательных умений	Содержание
1. Овладение системой операций и приемов	• Способствует сознательному и целенаправленному овладению системами операций. • Способствует получению новых знаний, совершенствованию деятельности в целом.
2. Формирование умственных способностей	• Направлено на формирование мыслительных способностей, применение знаний на практике. • Способствует выделению существенных связей в содержании изучаемого, проведению анализа, выявлению причинно-следственных связей.
3. Развитие качеств личности	• Способствует воспитанию внимания, сообразительности, наблюдательности, настойчивости, инициативы, трудолюбия.
4. Развитие способов деятельности	• Формирует умение совершать «цикл познания», осознанность познавательных действий, способности к целеполаганию, самоконтролю в соответствии с достигнутым результатом.
5. Развитие мотивов деятельности	• Побуждает к овладению знаниями и их углублению, совершенствованию деятельности, развитию интереса к познанию.

Умения, формируемые на уроке математики, выступают перед нами как умения:

глубинного познани, которые задаются системой психологической защиты в базальных и периферийных (ситуативных) ее формах.

Резюме. У статті «Внутрішня динаміка психіки» представлено динамічний аспект розуміння психічного в єдності свідомого і несвідомого, показані особливості дослідження представленої проблеми, які пов'язані із забезпеченням спонтанної і невимушеної поведінки; центровано увагу на інтеграційно-деінтеграційних процесах глибинного пізнання, які задаються системою психологічних захистів в базальних та периферійних (ситуативних) її формах.

Summary. In the article "The internal dynamics of the psyche", there has been set the dynamic aspect of understanding the mental unity of conscious and unconscious spheres; shown features of investigation stated problem, which have been associated with providing a spontaneous and involuntary behavior; centered attention on the integration-disintegration processes of deep knowledge, which have been given by a system of psychological defense in the basal and peripheral (situational) its forms.

Заявленная в статье проблема имеет презентацию в публикациях:

1. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

2. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

3. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога практика : Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. ; За ред. Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.

4. Теория и практика глубинной психокоррекции: Первая Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко: Учеб. пособие / С. М. Аврамченко, Н. В. Дметерко, М. П. Зажирко, И. В. Евтушенко и др.; Под ред. Т. С. Яценко. – Донецк: ДИИПиП, 2008. – 268 с.

5. Теория и практика глубинной психокоррекции: Вторая Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / А. В. Глузман, Н. П. Зажирко и др.; Под ред. Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 222 с.

6. Теория и практика глубинной психокоррекции : Третья Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / А. В. Глузман и др.; Под ред. Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 200 с.

7. Яценко Т. С. и др. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: [Монография] / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник; Под ред. Т. С. Яценко. – К. ВИЩА ШКОЛА – ХХІ, 2010. – 231 с.

Подано до редакції 16.06.2010

базальные формы защиты, которые являются внеопытным, дорефлексивным синтезированным образованием. Исследование доказывает, что формирование базисных защит («по горизонтали») связано с периферийными, ситуативными («вертикальные» взаимозависимости), что указывает на вторичный характер их латентной природы и допускает участие сознания. Базисная защита находится вне прямого воздействия объективной реальности, вне волевого и осознанного усилия субъекта. Эта форма защиты является интегративным образованием предсознательного, со всеми признаками подчиненности энергетической силе конкурентной доминантности эмоциональных очагов фиксаций, которые отражают значимость пережитых жизненных событий. Такого рода «значимость» имеет каузальную зависимость от эдипального периода развития психики субъекта. Предсознательное формируется преимущественно на основании вытесненных «очагов», которые имманентно содержат опыт вербализации и осведомлены о требованиях социализации. Именно это позволяет строить диалогическое взаимодействие с субъектом, создавая основу процессуальной диагностики. Известно, что любой акт психического симультанно презентует единство сознательного и бессознательного. Другими словами, имеет выражение в точке пересечения «горизонталей» и «вертикалей», что связано, прежде всего, с взаимодействием базисных и ситуативных форм защиты. Задача психолога – развести, дифференцировать указанные два вектора в целях познания инфантильных детерминант актуального поведения, т. е. познания базисной формы защиты. Разработанная нами методика глубинного познания (АСПО) позволяет это осуществить, опираясь на процессуальную диагностику и путем диалогического взаимодействия с респондентом. Глубинное познание при этом опирается на итеративность, инвариантность характеристик бессознательного, что имеет проявление в поведении, которое и представляет основу глубинного познания.

Учитывая функциональные особенности бессознательного, мы используем в работе с субъектом метафорический материал (камни, игрушки, рисунки), что приближено к языку бессознательного, не имеющего возможности прямого проявления в поведении. Семантика базальных форм защиты, содержащих инфантильный интерес «незавершенных дел детства», не может объективироваться непосредственно, тем не менее находит выражение в логической упорядоченности поведенческого материала («иной логике», логике бессознательного). Задачей психолога является фасилитация глубинного процесса, а именно: ввести в поле сознания логическую упорядоченность, не осознаваемую субъектом, которая раскрывает значимость инфантильных детерминант для структурирования поведения, что и позволяет субъекту в дальнейшем упреждать деструктурирование собственных адаптационных возможностей.

Резюме. В статье «Внутренняя динамика психики» представлен динамический аспект понимания психического в единстве сознательного и бессознательного; показаны особенности исследования заявленной проблемы, связанные с обеспечением спонтанного и непроизвольного поведения; центрировано внимание на интеграционно-деинтеграционных процессах

- применять теоретические знания для анализа и объяснения учебных задач;
- пользоваться рациональными методами причинно-следственных связей и закономерностями между величинами, этапами выполнения математических преобразований, в ходе рассуждения;
- проводить наблюдения, вычисления, графические построения, применять формулы и т.д.;
- самостоятельно планировать и проводить решение, доказательство, рассуждение;
- пользоваться языком математической науки;
- пользоваться различным математическим справочным материалом.

Как уже упоминалось, в психолого-педагогической литературе различают простые и сложные умения, специальные и обобщенные. Обобщенными умениями, по мнению А.В.Усовой, можно назвать «категорию умений, гибких по своим свойствам, легко переносимых в новые обстоятельства, нацеленных на развитие интеллектуальных способностей учащихся» [4, с.38].

Обобщенные умения обладают свойством широкого переноса: их можно использовать при решении широкого круга задач не только в рамках одного предмета, но и на уроках по другим дисциплинам, а также в практической деятельности.

Разработка общего подхода к формированию умений и навыков и применение его в практике школьного обучения позволяет значительно ускорить процесс формирования умений и сэкономить немало учебного времени на решение более сложных, творческих задач.

К обобщенным познавательным умениям относятся: умения анализировать и синтезировать, сравнивать и обобщать, делать выводы, видеть причинно-следственные связи между явлениями (т.е. выполнять определенные мыслительные операции).

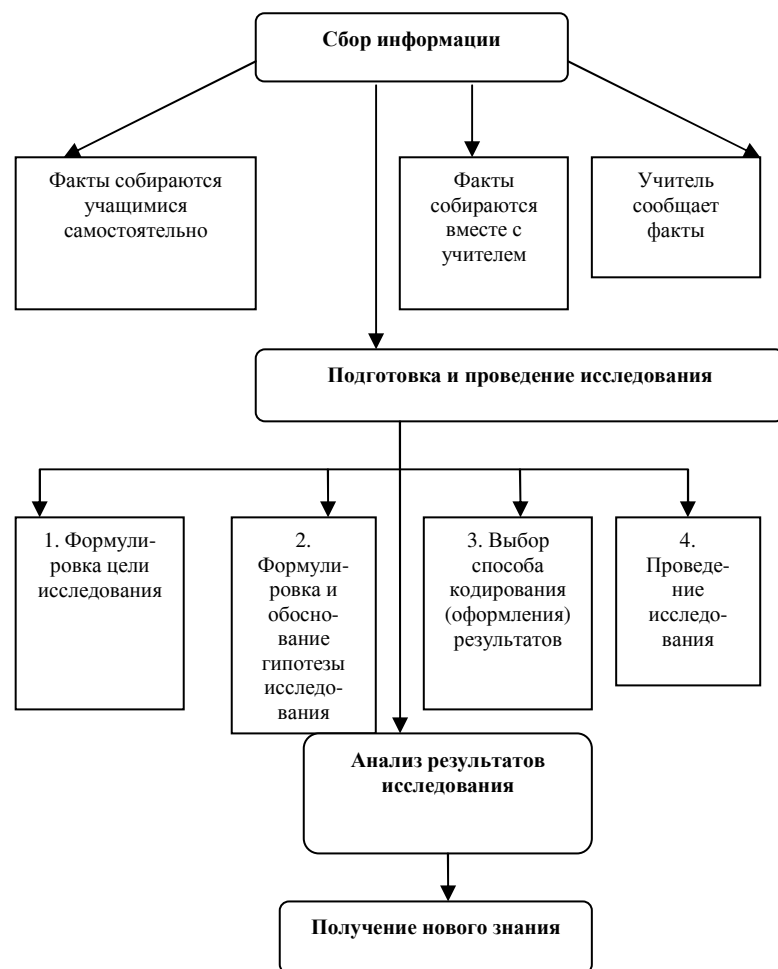
Без овладения школьником такими умениями его интерес к математике не проникнет вглубь, он останется поверхностным. Наличие отработанных познавательных умений обогащает процесс приобретения знаний. Они дают возможность ученикам своими силами выполнить познавательную работу, что повышает их возможности познания, придает веру в свои силы, создает условия для самоутверждения личности и для развития познавательного интереса.

Одним из видов обобщенных умений школьников и являются исследовательские умения.

Рассмотрим содержание основных элементов структуры деятельности учащихся при развитии их исследовательских умений (таблица 2).

Таблиця 2

Структура деятельности учащихся при развитии исследовательских умений



Деятельность учащихся по подготовке и сбору информации формируется достаточно интенсивно, начиная уже с младшего школьного возраста, на различных школьных предметах. При обучении математике учащиеся овладевают умением самостоятельно выполнять данный вид исследовательской деятельности сначала в его простейших вариантах. Умение учеников

«Ид» с активностью механизмов замещений, перенесений, вымещений, проекций, идентификаций и пр.

Если «по вертикали» снижается напряжение между требованиями «морали» и несоответствием ей влечений «Ид», то «по горизонтали» фактически срабатывают механизмы субъективной интегрированности психики, в функции которых входит маскировка противостояний между просоциальными тенденциями (см. рис. 8, стрелка 2) и инфантильно-эдипальными (глубинными) направленностями активности субъекта (стрелка 5). В семантическом аспекте интеграционную миссию выполняют условные ценности как презентанты единства нормативных и глубинных ценностей, включающих интроекты определенных черт (соответствующих тенденций «к силе» первичных либидных объектов). Возникает вопрос, какова внутренняя целесообразность всей этой структурно-семантической организации «Я»? Прежде всего, это психотерапевтирование психики субъекта на латентном уровне, путем снятия напряжения, порождаемого эдипальным дистанцированием от первичных либидных объектов. Сопутствующим феноменом эдипальной зависимости является формирование амбивалентности чувств, чувство неполноценности, чувство вины и сопряженное с ним самонаказание. Именно система психологической защиты обеспечивает ощущение целостности в контексте требований идеализированности «Я» на мнимых основаниях, что сопряжено с идеализацией (гиперболизацией достоинств и ступеневание недостатков). Вышесказанное не только указывает на способность психологических защит к отступлению от реальности, но и к ее искажению, наряду со способностью маскировки данного процесса от самовосприятия субъекта. Последнее предопределяет феномен «порочного круга»: чем в большей степени развиты процессы идеализации, тем больше требуются защитные услуги для маскировки расхождений в «желаемом» и «реальном». Преимуществом психологических защит является их «всеохватность» касательно сознательной и бессознательной сфер психического (см. рис. 8, эллипс), что расширяет основания с опорой на ценности социально-перцептивных искажений. Процессы субъективной интеграции психики имеют шанс маскировки просоциальными (профессиональными) ценностями, что и оправдывает нивелирование обыденных ценностных ориентиров общения в группах АСПО. Таким образом, субъективная интеграция не преследует достижение лишь просоциальных целей – скорее под их прикрытием (маскировкой) пытается завершить «незавершенные дела детства», связанные, прежде всего, с усеченностью либидных устремлений, их блокировкой и подменой данной конструктивной энергии энергией мортидо, агрессией. Поэтому вся диагностико-коррекционная процедура нацелена на разблокирование энергии либидо (потенциал креативности) и снижение мортирных проявлений в непроизвольной активности, сопряженной с тенденциями «к психологической смерти» и «к психологической слабости».

Динамический аспект целостной психики предполагает раскрытие семантического аспекта в его индивидуальной неповторимости. Есть основания утверждать, что индивидуально неповторимую семантику задают

Вышепредложенное понимание защитной системы раскрывает психическое в его противоречивой сущности, что презентует Модель внутренней динамики психики (см. рис. 8), отражающая единство антагонистических противоречий («вертикаль») и их содружество, антиномию («горизонталь»).

Мы высказываем убеждение, что психическое находится на пересечении «горизонталей» и «вертикалей», и только через понимание указанных взаимозависимостей можно объективировать сущность отдельно взятого акта психического в его индивидуальной семантике и направленности активности. Учитывая убедительность интеграционной «миссии» защит, сориентированных на снижение напряжения в психике, важно рассмотреть их реализацию на уровне сознания и на уровне бессознательного. Мы исходим из позиции, что лишь в единстве сознательного и бессознательного есть сущность психического. Наряду с этим, мы имеем эмпирические основания утверждать наличие функциональной асимметричности вышеуказанных сфер. На бессознательном уровне субъективная интеграция «спасает» психику от проблем, порожденных каузальностью эдипальной зависимости. «Наследием» эдипального периода, сформированным на базе вытеснений и фиксаций, есть формирование предсознания, умудренного опытом блокирования импульсов влечений «Ид». «Вертикаль» (см. рис. 8) явно вносит определенные поправки в генотип, формируя фенотип. Амбивалентность чувств как первичное порождение эдипальных зависимостей нарушает адаптацию субъекта через перенесение негатива чувств к близким (значимым) людям на других людей, замещающих первичные либидные объекты. Даже такой упрощенный экскурс в детерминацию поведения автоматизированными формами защиты обнаруживает сущность единства двух сфер – сознания и бессознательного, в котором ведущую роль играют механизмы вытеснения, что отражает предсознание.

Многочисленные вытеснения, активизированные в эдипальный период, сопутствуют человеку на протяжении жизни. Последнее вносит уточнение в отношение к эдипальному периоду, определяемому в литературе четкими временными границами, к которым, по нашему убеждению, относятся лишь первичные детерминанты деструкций психики, которые сохраняют свой энергетический потенциал и находят выражение в объектных отношениях, механизмах перенесения, замещения, идентификации и пр. Вытеснения влияют на формирование базальных форм защиты, основывающихся на взаимосвязях, систематизации энергетических очагов вытеснений. Вне сомнения, формирование базальных форм защиты находится под прессингом закона приоритета энергетической доминантности вытесненных и эмоционально потентных очагов. Вытеснение влияет на синтетические образования, предопределяющие просоциальное ощущение значимости «Я». Другими словами, эмпирический материал доказывает единство сознательного и бессознательного и что это единство предопределяет семантику динамики психического и наоборот. Таким образом, интегративная функция психологической защиты обеспечивает синтез вытесненных очагов влечений

осуществлять сбор фактов при правильной организации процесса обучения достигает обобщенного уровня сформированности, что обеспечивает максимальный успех.

Учитывая особенности содержания предмета математики, мы предлагаем следующие исследовательские умения, на развитие которых в процессе обучения математике должен ориентироваться учитель:

- 1) умение выявлять существенные свойства понятий;
- 2) умение устанавливать отношения между понятиями;
- 3) умение выявлять математические закономерности;
- 4) умение формулировать, записывать в различных формах, математических моделях одно и то же утверждение;
- 5) умение анализировать задачу, уравнение, формулу и т.п.;
- 6) умение выделять понятия, свойства, теоремы, утверждения, применимые к решению задачи, доказательству теоремы;
- 7) умение устанавливать аналогию задач, методов решений; обнаруживать структурные сходства задач, уравнений; выявлять взаимосвязи между задачами, теоремами;
- 8) умение формулировать учебную проблему, выдвигать предположение, гипотезу;
- 9) умение проверять гипотезу в частных случаях;
- 10) умение разбивать задачу на подзадачи (выделять логические составляющие задачи);
- 11) умение строить алгоритм решения задачи, проблемы;
- 12) умение находить различные варианты решения задач, доказательства теорем;
- 13) умение делать обобщающие заключения, выводы.

В процессе организации деятельности учащихся при изучении математики необходимо обращать их внимание на применение этих умений, показывать условия, в которых это возможно и отмечать получаемый результат.

В работах Стефановой Н.Л. при выделении набора исследовательских умений предлагается подразделять их на обобщенные (общие) исследовательские умения, инвариантные относительно различного содержания, специфические, используемые в отдельных дисциплинах и предметных областях, базовые исследовательские умения и инструментальные умения (умения работы с оборудованием) [3, с. 167-176].

Выводы. Таким образом, ставя перед собой задачу развития исследовательских умений учащихся на занятиях по математике в классах с углубленным ее изучением, мы предлагаем методические указания, использующие исследовательские умения из предложенного набора как наиболее часто применяемых в математической исследовательской деятельности.

Применение исследовательского метода в процессе обучения математике требует от учащихся участия их в исследовательской деятельности. Максимальной самостоятельности в ней они достигнут в случае наличия у них и применения в процессе деятельности исследовательских умений. Таким образом, исследовательские умения являются необходимым условием

творческой активности учащихся.

Резюме. В данной статье уточнена сущность понятия «умение». Охарактеризованы условия формирования умений для развития познавательного интереса учащихся. В рамках психолого-педагогического подхода найдены ответы на важнейшие для формирования умений вопросы. Определили функции познавательных умений и их влияние на совершенствование учебной деятельности школьников. Одним из видов обобщенных умений школьников и являются исследовательские умения, которые дают возможность ученикам своими силами выполнить познавательную работу, что повышает их возможности познания, придает веру в свои силы, создает условия для самоутверждения личности и для развития познавательного интереса. Указаны структура деятельности учащихся при развитии исследовательских умений, а также те исследовательские умения, на которые должен всегда ориентироваться преподаватель в процессе обучения. **Ключевые слова:** умения, исследовательские умения.

Резюме. У даній статті з'ясовано суть поняття «уміння». Охарактеризовано умови формування умінь для розвитку пізнавального інтересу учнів. У рамках психолого-педагогічного підходу знайдені відповіді на найважливіші для формування умінь питання. Визначили функції пізнавальних умінь та їх вплив на досконалість навчальної діяльності школярів. Одним з видів узагальнених умінь школярів і є дослідницькі вміння, які дають можливість учням своїми силами виконати пізнавальну роботу, що підвищує їх можливості пізнання, надає віру в свої сили, створює умови для самоствердження особистості і для розвитку пізнавального інтересу. Вказані структура діяльності учнів при розвитку дослідницьких умінь, а також ті дослідницькі вміння, на які повинен завжди орієнтуватися викладач у процесі навчання. **Ключові слова:** уміння, дослідницькі уміння.

Summary. In given article the intention of skill' is specified. The conditions of the skills' forming for the developing of the cognitive interest among the pupils are characterized. Within the scope of the psycho-pedagogical method the answers for the most important questions for the skill's forming are found. The functions of the cognitive skills and their influence on the perfection of the pupils' learning activity were detected. The research skills are among the kinds of the general pupils' skills, which give an opportunity to make a research work by themselves, and it raises their opportunities to study, gives the belief in their strength, makes the conditions for the self-affirmation of the personality and for the developing of the cognitive interest. The structure of the pupils' activity by the developing of the research skills, also the research skills, on that the teacher must always focus in process of teaching are pointed out. **Keywords:** skills, research skills.

Литература

1.Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развитие: Учеб. Пособие. - М.: Прометей, 1991.

2.Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. - М.: Педагогика, 1973.

является когнитивный уровень, задействованный как в возникновении, так и в снижении эмоционального напряжения (феномен «порочного круга»). Не зря говорят: «Словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести». Есть основания утверждать, что снижение напряжения имеет личностный смысл, связанный со стремлением к успеху, престижу, что обобщается в ощущении силы. Поэтому в динамическом аспекте абсолютно понятно, что защита имеет универсальную устремленность, распространяющуюся на все ее разновидности, – «от слабости к силе»! Таким образом, психологической защите свойственна не только системная упорядоченность, но и подчиненность одному ведущему механизму: «от слабости к силе», что на уровне бессознательного сопряжено с принципом удовольствия, а на уровне сознания – с принципом реальности. В этом моменте мы обнаруживаем глобальную противоречивость психики: с одной стороны – контроль «Супер-Эго» в соответствии с принципом реальности, а с другой – «Ид» (принцип удовольствия). «Эго» же обязано справляться с противоречивым противостоянием.

Исследование этого ракурса внутренней динамики защит позволяет выделить новые, ранее неизвестные разновидности защит – ситуативную и базисную (базальную). Отличительным признаком защит является, прежде всего, их разновекторность: базисные – это «горизонталь», ситуативные (периферийные) разновидности защит – это «вертикаль» (рис. 8).

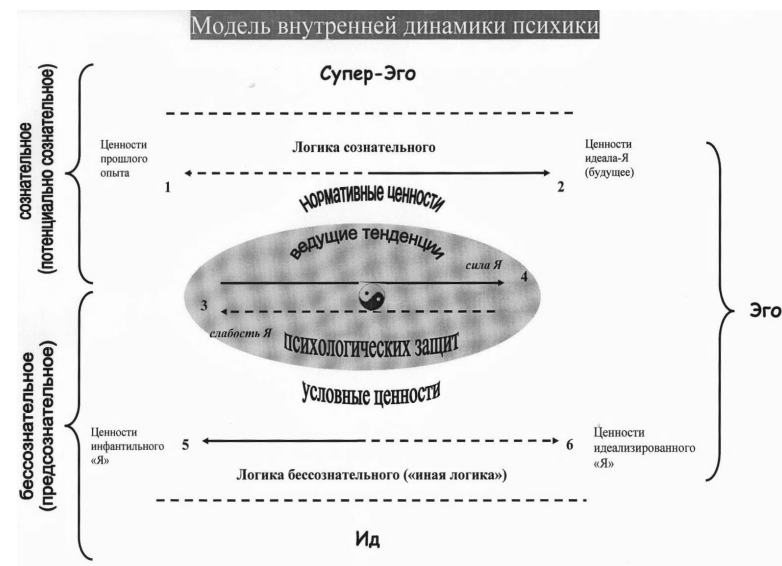


Рис. 8. Модель внутренней динамики психики



Рис. 6. Как я вижу сам себя

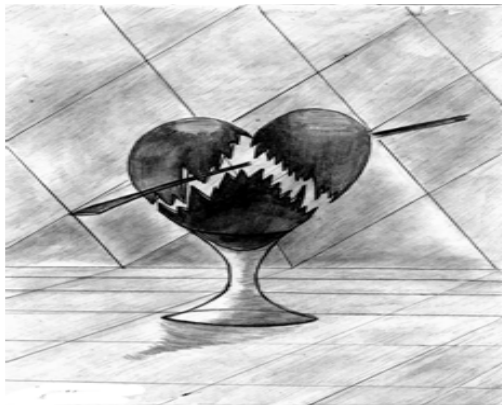


Рис. 7. Восприятие несчастья

Долгое время для нас оставалось загадкой, почему при такой мощной интегративной силе механизмов психологических защит мы постоянно имеем дело с дезинтегрированностью психики? Скрупулезный анализ феноменологии спонтанного непроизвольного поведения человека раскрыл сложную организованность защит и несводимость их к отдельным механизмам (проекция, перенесение, замещение), открытых в психоанализе.

Ведущая цель, преследуемая защитами, есть поддержание просоциального статуса, т. е. имиджа идеализированного «Я». Доминирующим для человека

3. Стефанова Н.Л. Проблема развития исследовательских умений учащихся с позиции метаметодического подхода. // Научный журнал изд-я РГПУ им. А.И. Герцена псих.-пед. наук. 2(3) - СПб., 2002.

4. Усова А.В. Психолого-педагогические основы формирования у учащихся научных понятий: Учеб. пособие. - Челябинск, 1979.

5. Фокина С.Л. К вопросу об исследовании познавательных умений и интересов учащихся. // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся, (пост. дейст. респ. межвуз. тематич. сб. науч. тр.) вып. 2. - Л., 1976.

6. Шамова Т.Н. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982.

7. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986.

Подано до редакції 30.06.2010

УДК [1:37] (091)

ЕВОЛЮЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ПОГЛЯДІВ С.І. ГЕССЕНА (1887-1950 Р.Р.)

Гибадулліна Наталія Георгіївна

РВУЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Існують розбіжності між дослідниками, в якому напрямку йшла еволюція філософсько-педагогічних поглядів С.І.Гессена. Тому, важливо виявити реальний шлях еволюції поглядів ученого.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження з питань російського неокантіанства відображені в роботах істориків, філософів, філологів, таких як В.Ф. Асмус, Т.Б. Длугач, Н.А. Дмитрієва, В.А. Курінь.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. В публікаціях, присвячених науково-педагогічній спадщині С.І.Гессена, майже всіма авторами наголошується еволюція філософських поглядів вченого впродовж всього його життєвого шляху. Існують значні розбіжності в думках, в якому напрямку йшла еволюція поглядів С.І.Гессена, а також практично ніхто не акцентував уваги на тому, коли почалася еволюція поглядів, що послужило їй стимулом.

Формулювання цілей статті. Визначити дійсний напрям еволюції поглядів С.І.Гессена, а також визначити початок цього процесу, і що послужило його стимулом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомий учений «Російського Зарубіжжя» філософ, педагог і публіцист С.І.Гессен, на пострадянському просторі для переважної більшості представників педагогічної науки став відомий після перевидання в 1995 році однієї з головних його робіт «Основи педагогіки або вступ до прикладної філософії».

Одним з перших дослідників педагогічної спадщини С.І.Гессена на пострадянському просторі став Е.Г.Осовський. У ряді публікацій, починаючи з 90-х років ХХ століття, їм даний аналіз головних етапів науково-педагогічної

діяльності С.І.Гессена в еміграції. Пізніше з'явилося багато досліджень, присвячених різним аспектам науково-педагогічної діяльності С.І.Гессена.

У багатьох цих дослідженнях обговорюється питання становлення і еволюції філософських поглядів ученого протягом його науково-педагогічної діяльності. Те, що ця еволюція мала місце ні у кого не викликає сумніву. Думки розходяться лише в одному, а саме, в якому напрямі йшла ця еволюція.

Так, А.І.Богатирев в своєму дисертаційному дослідженні вважає, що ця еволюція відбувалася в напрямі неокантианство-кантианство-платонізм [1, с.25], а В.Е.Дерюга вважає, що еволюція поглядів С.І.Гессена походила від неокантианства до гуманістичної педагогіки культури [3]. Е.Е.Седова [7] думає, що еволюція філософсько-педагогічних поглядів С.І.Гессена являє собою процес синтезу різних філософських шкіл і педагогічних теорій.

Крім того, вище названі автори не акцентують уваги на тому, коли почалася еволюція філософських поглядів С.І.Гессена, і що послужило їй стимулом.

У нашому дослідженні ми старалися не тільки скласти власну думку про напрям еволюції філософських поглядів С.І.Гессена, але і визначити час і стимул початку еволюції філософських поглядів ученого.

Відомо, що філософську освіту С.І.Гессен дістав у Німеччині. Здобувши прекрасну підготовку і залучившись до найсучаснішого для того часу філософського напрямку, що поєднував у собі досягнення філософії І.Канта і успіхи сучасної науки, С.І.Гессен повертається до Росії, де творчо застосовує здобуті знання в своїй подальшій науково-педагогічній діяльності. В першій чверті ХХ століття серед російських філософів широке поширення набули ідеї ірраціоналізму. С.І.Гессен виявився одним з небагатьох, хто послідовно і безкомпромісно захищав ідеї європейського раціоналізму.

Слід вказати, що західні філософські течії не були чужими для Росії, майже з середини ХVІІ століття вони робили вплив на розвиток російської філософії.

Розвиток філософії в Росії на початку ХХ століття відбувався в боротьбі різних філософських течій. Неокантианство в Росії було одним з таких, і було відповіддю на спроби перегляду основних принципів філософії І.Канта. Слід зазначити, що навіть серед прихильників російської раціоналістичної філософії, ставлення до основних положень філософії І.Канта було різним. Одні, разом з главою російських кантианців А.Введенським відносилися до нього з легкою байдужістю, а інші, наприклад, І.І.Лапшин відкидали повністю.

Багато російських філософів, не вважаючи себе представниками кантианства і неокантианства, проте, вивчали праці І.Канта, а також представників неокантианства, писали про них свої філософські роботи.

Кантианство в Росії до певної міри прагнуло здійснити створення наукової метафізики, що якоюсь мірою зближувало їх з представниками російського ірраціоналізму.

Серед російських філософів С.І.Гессен одержує популярність, як один з найпослідовніших прихильників баденської школи.

Таким образом, психологическая защита выполняет функцию интеграции сфер сознательного и бессознательного на мнимых основаниях путем искажений социально-перцептивной информации при участии процессов субъективной интегрированности психики, опирающихся на условность ценностей. Субъективизм, порождаемый защитой, с одной стороны, позволяет человеку нормально функционировать в обществе (с утверждением идеализации «Я»), благодаря совершенству маскировки внутренней разобщенности, противоречивости психики, а с другой – объективно порождает признаки ее дезинтегрированности, ощущение внутреннего конфликта, что и отражают авторские рисунки (рис. 4–7).



Рис. 4. Конфликт

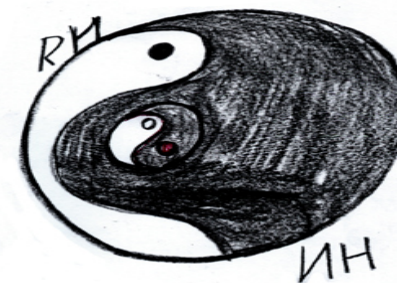


Рис. 5. Мое обычное психологическое состояние

индивидуально неповторимую динамику психических процессов и определенную инвариантность, итеративность (повторяемую неизменность) выявления в поведении.

Стало ясно, что психологическая защита является диспозиционным образованием, включающим когнитивные, эмотивные и поведенческие уровни. Эти уровни по-разному соотносятся со сферами сознания бессознательного: когнитивный аспект презентует логику сознания, эмотивный – преимущественно бессознательный ракурс через поведение. Мы понимали, что ведущей функцией психологической защиты являются интеграционные механизмы, но не сразу могли дифференцировать их функциональные отличия в сферах сознательного и бессознательного. Все более становилось ясным: снятием напряжения, что традиционно считалось исследователями ведущей функцией защит, нельзя объяснить всю сложность функционально-семантической нагрузки и индивидуальной неповторности их проявления у каждого субъекта (при универсальности отдельных механизмов). За кадром оставались: латентность ведущих характеристик психологических защит и причины их энергетической императивности, как и оригинальность способов реализации. По большому счету, оставался открытым вопрос о направленности защит, т. е. о том, что защищает психологическая защита, каковы семантические параметры организации психологической защиты в их энергетической направленности?

Мы с бережной внимательностью относились (на протяжении всех лет исследований) к самопроизвольной спонтанной активности участников групп АСПО и пытались раскрыть имманентно присущие ей закономерности детерминирования поведения. На одном из этапов нашего продвижения к формированию психодинамической теории глубинного познания мы солидаризировались с позицией З. Фрейда относительно рассмотрения психического на трех уровнях: структурном, энергетическом и функциональном. В начале 90-х годов мы могли лишь предполагать характер истоков непроизвольной активности субъекта. Со временем становилось все более понятным, что динамическую устойчивость психических процессов задает психологическая защита, которая:

а) имеет отношение к обеим сферам психического – сознательной и бессознательной – и при этом несет разную функциональную нагрузку в контексте каждой из вышеупомянутых сфер. Более того, присутствует асимметрия энергетической направленности защит в сферах сознательного и бессознательного;

б) неизменно причастна к эдипальным зависимостям субъекта;

в) выполняет функцию не только снижения напряжения в психике (универсальная ее характеристика), но и сама его порождает путем субъективной интеграции, сопряженной с искажениями социально-перцептивной информации в угоду идеализации «Я»;

г) предполагает семантическую упорядоченность защитной активности глубинными детерминантами, индивидуально неповторимой персонализацией в каждом конкретном случае, что включает синтез предшествующего опыта.

Важливу роль в становленні популярності С.І.Гессена надала активна участь у виданні міжнародного журналу «Логос». В період з 1910 по 1914 рік вийшло десять номерів цього журналу.

Головним завданням журналу «Логос» і його редакції було показати важливість філософських знань, і звільнити їх від різних антинаукових впливів.

Засновники журналу «Логос» сподівалися, що видання журналу приведе як до появи філософськи обґрунтованого нового світогляду, і більш глибокої філософської культури.

Головною теоретичною базою «Логосу» став трансцендентальний логічний ідеалізм. Члени редакції журналу «Логос» разом з С.І.Гессеном вступили в активну боротьбу поглядів в російській філософії і зайняли безкомпромісну позицію, яка відповідала головній поставленій меті, а саме, переконати своїх опонентів в цінності філософських знань і очистити їх від різних псевдонаукових спекуляцій.

«Логос» зразу ж після його виходу з друку привернув увагу російських філософів. Це відбулося не стільки через його неокантіанську орієнтацію, скільки через зміст філософської програми, поміщеної в першому номері журналу.

У програмі було три розділи: «Сучасний культурний розпад і культурне значення філософії», Сучасний філософський розпад і філософське значення критицизму», Задачі сучасної філософської думки і цілі «Логосу» [5]. В першому розділі давалася оцінка російській філософії. Становлення російської філософії пов'язували із слов'янофілами – романтиками. На думку редакційної статті, основний недолік слов'янофільства полягав в тому, що їх філософські переконання були «полонені життям».

Критики піддавалися і різні позитивістські напрями в російській філософії за те, що їх представники прагнули підпорядкувати філософію не принципу автономії, а часто політичним і етичним цінностям.

Культурна функція філософії полягає в тому, що вона визнає синтез як мету, а не початковий момент культурних пошуків.

У другому розділі програми вказувалося, що стан розпаду властивий не тільки всій культурі, але і нинішній філософії. Основними причинами філософського розпаду не тільки в Росії, але і на Заході редакція журналу вважала розповсюдження філософського епігону і ідеї прагматизму.

Наголошуючи на існуванні двох видів епігону: еклектичного і позитивного, члени редакції журналу «Логос» говорили, що позитивний епігон на відміну від еклектичного «неминуче приходить до свідомості лише відносного і попереднього характеру своєї роботи і у всеозброєнні знання своєї сили, знайденої в аналізі минулого і боротьбі з ним, рішуче ставить питання про нову єдність творчого майбутнього» [5, с.8].

У третьому розділі програми висловлювалися цілі і завдання сучасної філософії. Однією з головних цілей редакції «Логосу» було: «залученні російської культури і виражених в ній оригінальних мотивів до загальної культури Заходу» [5, с.13]. На думку С.І.Гессена і його товаришів, це повинне було сприяти культурному відродженню Росії.

Визнаючи автономність філософського знання і національний характер філософії, і вважаючи основними методами пізнання трансценденталізм і критичизм, члени редакції «Логосу» реалізовуючи їх у власних філософських роботах, прагнули відмежуватися від « будь-якого ненаукового філософствування» [5,с.14]. Останні слова торкалися в першу чергу представників філософського містицизму і православного месіанства.

Зразу ж після виходу у світ «Логосу» сформувалася неослав'янофільська опозиція, яка складалася в основному з представників Московського « Релігійно – філософського суспільства пам'яті В.Солов'єва». Головні діячі цього суспільства: Н.А.Бердяєв, В.Ф.Ерн, П.А.Флоренський і ін. згодом об'єдналися навкруги видавництва «Шлях», заснованого в 1910 році.

Різне ставлення до культури обумовлювало і різне розуміння причин кризи культури, яка признавалася обома сторонами. Н.А.Бердяєв і його прихильники вважали, що основна причина кризи культури криється у відмові європейців від релігійних витоків культури.

Члени редакції « Логосу», не поменшуючи культурного значення релігії, були секуляризовані в розумінні суспільних процесів, що відбуваються.

Кажучи про «культурний розпад» і наголошуючи на переважанні в суспільстві аналітико-критичного духу, вони чекали нової епохи культурного ренесансу, яка могла бути забезпечена за рахунок філософського осмислення реальності.

Представники «Шляху» і «Логосу» відрізнялися не тільки по своєму розумінню «кризи культури». Вони також по-різному розуміли суть філософії, її роль і місце в житті як такому. Це різне розуміння суті філософії, її ролі і місця в житті суспільства вилилося в дискусію з питання сутності російської філософії, її специфіки і філософської традиції.

Результатом дискусії і повинне було бути визначення шляхів подальшого розвитку вітчизняної філософії.

Кажучи про самотність російської філософії, представники «Шляху» вважали, що розвиток її можливий тільки в обов'язковій єдності з релігією.

Неослав'янофіли вважали що, російська філософська традиція бере початок з глибини російської духовності, основою якої є природна глибока релігійність російського народу.

Неослав'янофіли звинувачували російських прихильників неокантіанства в сліпому наслідуванні Західній Європі, у відсутності патріотизму і в байдужості до традицій вітчизняної культури.

Представники російського неокантіанства також не залишалися у боргу. Релігійну філософію вони рахували « вчинено незаконною в своєму прагненні в побудові такої ієрархії культурних цінностей, в якій всі області творчості були б істотно приречені вінчаючою сферою релігійно, - догматичних положень » [8, с. 71].

Послідовники неокантіанства в Росії, знаходячись на позиціях трансценденталізму, вважали за неможливе для себе використовувати релігійний спосіб філософствування, тому і відмовлялися від пропозиції неослав'янофілів приєднатися до єдиного правильного, на їх думку, джерела знання, тобто до релігії.



Рис. 3. «Я-реальное», «Я-идеальное»

Рисунки свідествовали о дезинтегрованности психики и наличии личностной проблемы, т. е. стабилизированного внутреннего противоречия.

На первом этапе продвижения познания аргументом служило прогуманистическое направление и феноменологическое понимание психического. Последнее само собой указывает на тот факт, что нам пришлось отойти от деятельностного похода в группах АСПО, а ориентировочной основой был отказ от каких-либо побуждений к привычному поведению. Непроизвольность поведения подчинялась принципам: «здесь и сейчас», принятие себя и другого, безоценочное восприятие друг друга, отсутствие наказаний и поощрений, критики, рекомендаций и пр. Другими словами, вводились правила, приемлемые при таком обучении, которые несут диаметрально противоположную нагрузку к традиционному академическому обучению. Такая позиция позволила нам создать атмосферу ситуативной защищенности в группе, что снивелировало периферийную защиту и актуализировало глубинную детерминированность активности субъекта.

Создавая условия произвольного взаимодействия участников АСПО, мы соприкоснулись лицом к лицу, глаза в глаза с необходимостью объяснения факта наличия императива произвольной активности человека в условиях отсутствия внешней предметно сориентированной стимуляции. Примерно уже в 80-е годы мы пришли к пониманию, что разгадка глубинных истоков личностных трудностей и проблем человека неизменно связана с психологической защитой, которая задает не только специфическую, но и

Первоначально методика имела название «активное социально-психологическое обучение» (АСПО) и ориентацию на известный вариант социотренинга (Л. Л. Петровская, Г. А. Ковалев, Ю. Н. Емельянов и др.) и на групповую психотерапию, познание которой состоялось в процессе стажировок в Польше в Гданьской клинике, а также в 9-м отделении групповой психотерапии (руководитель – Б. Д. Карвасарский) Ленинградского научно-исследовательского института имени В. М. Бехтерева. Разработка собственного авторского подхода предполагала многоуровневый, спиралеобразный процесс развития теории в единстве с практикой – от теоретических обобщений к практике. На формирование психодинамической теории и соответствующей методологии ушло более 30 лет (начало практики – 1978 год).

Какие основные вопросы нас волновали? Прежде всего, это поиск соответствующей теории, которая объясняла бы противоречивую сущность психического, что неизменно презентовали авторские рисунки, к примеру рис. 1–3:



Рис. 1. Драматическое событие моей жизни



Рис. 2. Мое эмоциональное состояние

Росіяни неокантіанці орієнтувалися на універсальну основу раціонального пізнання, пов'язаного безпосередньо з філософією І.Канта, а також таких неокантіанців як Г.Ріккерт, В.Віндельбанд, П.Наторп, Г.Коген і ін., а не на релігійні ірраціональні переживання окремої особи.

Як бачимо, розбіжність у поглядах у представників російського неокантіанства і неослав'янофілів були дуже серйозними і принциповими.

Це не могло не викликати гостру полеміку на сторінках філософських видань того часу.

Між філософами як з однією, так і з іншою із сторін полеміка виявилася корисною. В ході неї відбувалося теоретичне збагачення кожного з напрямів. Цей процес С.І.Гессен назвав «взаємним проникненням». Це «взаємне проникнення» згодом зробило вплив на еволюцію його поглядів в напрямі від «наукової філософії» до «наукової метафізики».

Слід зазначити, що подібна еволюція поглядів характерна не тільки для С.І.Гессена, але і російського неокантіанства в цілому. Із цього приводу В.Зеньковський відзначав: «що російська філософська думка в цей період

(«період систем») виявляє собою таку багату диференціацію, що окремі течії часто здаються відокремленими одна від іншої «глухою стіною» <.>. Але треба визнати, що всі течії не просто «співналежать» якійсь національно-культурній єдності, але і пов'язані діалектично один з одним в своїй глибині: російське неокантіанство <.> при всій своїй філософській «манірності» і строгому дотриманні вимог «критицизму» теж не пориває з корінними проблемами російського духу» [4, с. 225].

З сказаного вище стає ясно, що початок еволюції філософських поглядів С.І.Гессена відноситься до періоду редагування ученим журналу «Логос», а стимулом послужила тривала дискусія, що розвернулася між представниками російського неокантіанства і російської релігійної філософії з питань кризи культури і філософії.

Подальше зближення С.І.Гессена з поглядами російської релігійної філософії відбувається в еміграції і відноситься до чехословацького етапу триваючого з 1924 по 1933 рік. Н.О.Лосський говорив про зближення С.І.Гессена з «інтуїтивізмом <.> і духом російського конкретного ідеалізму» [6, с.373].

Про еволюцію поглядів С.І.Гессена в даному напрямі свідчить зміст редакційної статті в журналі «Логос», видання якого вирішили відновити С.І.Гессен, Б.Яковенко і Ф.Степун. Вони змогли видати лише один номер журналу, який вийшов в Празі в 1925 році.

У редакційній статті, даючи оцінку колишньої позиції редакції журналу, С.І.Гессен і його друзі назвали її «учнівською» і відзначали, що «підлягаюча філософському знанню сфера включає невимірно більше того, що ще недавно стояло в центрі філософського дослідження» [5, с.8].

Іншим доказом еволюції філософських поглядів С.І.Гессена у напрямі релігійної філософії є його співпраця з журналом «Шлях», який видавався в Парижі і одним з редакторів якого був Н.А.Бердяєв.

За час існування журналу з 1925 по 1939 роки С.І.Гессен опублікував в ньому ряд своїх робіт.

Подальша еволюція філософських поглядів ученого відноситься до польського етапу еміграційного періоду. Після закінчення другої світової війни С.І.Гессен запрошений на роботу в Лодзінський університет. Там він читав лекції з філософії Платона, Арістотеля і Руссо. Про це учений писав: «Лекції ці мені давали велике задоволення, і я, як завжди багато чому навчився готуючись до них» [2, с.447].

Мабуть, звертання при підготовці до лекцій до спадщини Платона і Арістотеля привів до того, що сам С.І.Гессен на останній сторінці «Мій життєпис» говорить: «Я ж, будучи учнем Ріккєрта і опосередковано Канта, все більш розвивався у напрямі платонізму, прагнучи розробити багатоповерхову теорію реальності, що увінчується теорією духовного буття, а в подальшій перспективі навіть візією «Царства Божія» [2, с.447].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок навколо даного напрямка. На закінчення можна зробити висновок, що еволюція поглядів С.І.Гессена зазнала складний шлях. Приїхавши з Німеччини переконаним неокантианцем, він під час дискусії про кризу культури починає зближення з поглядами російських релігійних філософів, яке посилюється під час чехословацького етапу його науково-педагогічної діяльності в еміграції, а на польському етапі його діяльності згідно вище приведеним словам ученого «платонізм, що завершується теорією духовного буття стають головними компонентами його філософських поглядів». [2, с.447].

Резюме: В даній статті розглянуто питання про становлення і еволюцію філософських поглядів С.І.Гессена протягом його науково-педагогічної діяльності. Наше дослідження показує, що філософські погляди С.І.Гессена еволюціонували від неокантианства в напрям до російської релігійної філософії, платонізму і що зрештою увінчуються як сказано вище, «теорією духовного буття, а в подальшій перспективі навіть візією «Царства Божія» [2, с.447]. **Ключові слова:** кантианство, неокантианство, платонізм, трансцендентальний логічний ідеалізм, критицизм, неослав'янофілі.

Резюме: В данной статье рассмотрен вопрос о становлении и эволюции философских взглядов С.И.Гессена в течение его научно-педагогической деятельности. Наше исследование показывает, что философские взгляды С.И.Гессена эволюционировали от неокантианства в направлении к русской религиозной философии, платонизму и в конечном итоге увенчивающиеся как сказано выше, «теорией духовного бытия, а в дальнейшей перспективе даже визией «Царства Божия» [2, с.447]. **Ключевые слова:** кантианство, неокантианство, платонизм, трансцендентальный логический идеализм, критицизм, неославянофилы.

Summary: A question about becoming and evolution of the philosophical looks of S.I.Gessen during his scientific and pedagogical activity is considered in the given article. Our research shows that the philosophical looks of S.I.Gessen evolved from neokantivism in direction to Russian religious philosophy, to platonizm and in the end crowned as said earlier, by the «theory of spiritual existence, and in the further prospect of even the essay «God's Reign» [2, s.447]. **Keywords:** kantianism, neokantianstvo, platonizm, transtsendentalniy logical idealism, criticism, neoslavvanofili.

технології, Smart Board, дидактичні мультимедійні засоби, динамічна таблиця, динамічне унаочнення, синтаксис складного речення.

Література

1. Антонов В.А., Леонський В.Д. Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2004. — № 8. — С.20-22.
2. Бонч-Бруевич Г.Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій: Навч. посіб. — К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2007. — 44с.
3. Воробцова В.В. Використання інформаційних технологій навчання на уроках української мови і літератури // Використання ІКТ у процесі вивчення української мови і літератури: наук.-метод. посіб./ За ред О.В.Чубарук. — Біла Церква, 2007. — С.19-24.
4. Інтерактивна дошка SMART Board: застосування у навчальному процесі: методичні рекомендації / Упоряд. В.О.Абрамов, Г.Ф.Бонч-Бруевич. — К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2006. — 52с.
5. Литвинова С.Г. Теорія і методика навчання вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям (використання інтерактивних дошок на уроках української мови) // www.children.edu-ua.net
6. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі: навч. посіб. / Г.Ф.Бонч-Бруевич, В.О.Абрамов, Т.І.Носенко — К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2007. — 102с.
7. Радченко І. Майстер-клас: мультимедійні жанри // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2008. — № 10.— С.9-17.

Подано до редакції 09.06.2010

УДК 159.964

ВНУТРЕННЯЯ ДИНАМИКА ПСИХИКИ

Яценко Тамара Семеновна

доктор психологических наук, профессор

академик НАПН Украины

Директор научно-исследовательского

центра глубинной психологии

НАПН Украины и РВНЗ КГУ, г. Ялта

Вашему вниманию предлагаются результаты обобщения научно-коррекционной практики, что открыло возможность познания динамических процессов психики. В основу нашего исследования положено понимание целостности психики в единстве сфер сознательного и бессознательного. Глубинно-психологическому познанию свойственно simultанное слияние процессов диагностики и коррекции, а также ориентация на каузальные зависимости, объясняющие иррациональность и алогичность поступков субъекта.

Як переконують результати проведеного дослідження, ефективне застосування технології SMART Board у навчальному процесі залежить від урахування специфіки навчальної дисципліни, вікових та індивідуально-психологічних особливостей учасників навчального процесу, педагогічно вмотивованого вибору форм і методів навчання, використання якісних дидактичних мультимедійних засобів та дотримання принципу педагогічної доцільності при застосуванні технології SMART Board на уроках рідної мови.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо у подальшому розробленні й удосконаленні мультимедійних дидактичних засобів з української мови та висвітленні їх ефективності на різних етапах мовної освіти.

Summary. In the article the application features of syntaxes of complex sentence didactic materials made for SMART Board were reviewed. The examples of multimedia didactic descriptive means were presented. Several fragments of interactive board application at the complex syntaxes lessons in the 9th form were offered. It was proved that the application of interactive board in the study process of Ukrainian syntaxes promotes the increase of volume of offered teaching information to pupils, heightens the interest in learning and general motivation, activates the pupils' mental activity due to application of attractive and quickly changing forms of information presentation. **Keywords:** interactive board, interactive technologies, SMART Board, didactic multimedia means, dynamic table, dynamic descriptiveness, syntaxes of complex sentence.

Резюме. В статье освещены особенности использования разработанных для Smart доски дидактических материалов по синтаксису сложного предложения. Даны примеры мультимедийных дидактических средств наглядности. Предложены несколько фрагментов использования интерактивной доски на уроках изучения синтаксиса украинского языка в 9 классе. Доказано, что использование интерактивной доски в процессе изучения синтаксиса украинского языка способствует увеличению объема предложенной ученикам учебной информации, повышает интерес и общую мотивацию к обучению, активизирует умственную деятельность учащихся. **Ключевые слова:** интерактивная доска, интерактивные технологии, SMART Board, дидактические мультимедийные средства, динамическая таблица, дидактические наглядность, синтаксис сложного предложения.

Резюме. У статті розглянуто особливості використання розроблених для SMART дошки дидактичних матеріалів із синтаксису складного речення. Подано приклади мультимедійних дидактичних засобів унаочнення. Запропоновано кілька фрагментів застосування інтерактивної дошки на уроках вивчення синтаксису в 9 класі. Доведено, що застосування інтерактивної дошки у процесі вивчення синтаксису української мови сприяє збільшенню обсягу запропонованої учням навчальної інформації, підвищує інтерес й загальну мотивацію до навчання, активізує розумову діяльність учнів завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, створює сприятливі умови для виконання впродовж заняття значно більшого обсягу навчальної роботи. **Ключові слова:** інтерактивна дошка, інтерактивні

Література

1. Богатырёв А. И. Развитие идей С. И. Гессена в современной педагогике и методике обучения истории. - Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. - Екатеринбург. - 1999. - 196 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. - 448 с.
3. Дерюга В. Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С. И. Гессена - Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. - Саранск. - 1999.-181 с.
4. Зеньковский В.В. История русской философии. - Л.: Эго, 1991. - Т.2, ч.2.-271 с.; т.2 ч.1. - 256с.
5. Логос (от редакции) // Логос. Международный ежегодник по философии культуры, издание под редакцией С. И. Гессена, Ф. А. Степуна, Б. В. Яковенко. - Прага, 1925. - кн. 1. - С. 3-22.
6. Лосский Н. О. История русской философии (перевод с английского). - М. : Советский писатель, 1991. - 480 с.
7. Седова Е.Е. Философия образования в педагогической концепции С.И.Гессена в социокультурном контексте первой половины XX века – Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук.- Воронеж. – 2001.- 190с.
8. Степун Ф. А. Логос // Труды и дни. - 1912. - №1.

Подано до редакції 17.06.2010

УДК 378.147.114

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*Гирич Зоя Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
Українська інженерно – педагогічна академія, м. Харків*

Постановка проблеми. Важливими завданнями сучасної вищої школи є підвищення якості підготовки фахівців, її професійної спрямованості. У зв'язку з цим перед вищою педагогічною освітою постала проблема пошуку нових підходів до системи організації навчання, шляхів підвищення її ефективності.

Аналіз останніх публікацій. Вивчення теорії і практики підготовки фахівців з вищою освітою свідчить про те, що у застосуванні групових форм навчальної діяльності в ній зроблені лише перші кроки. Теоретичні основи організації даної форми навчальної діяльності в умовах вищого навчального закладу розроблені за рахунок вивчення закономірностей формування і розвитку студентського колективу (Л.І. Марісова, В. І.Секун та ін.), дослідження феномену "малої групи" в соціальній психології (І.П.Волков, А.І.Донцов, Я.Л. Коломинський, А.В. Петровський, Р. І.Кричевський і О.М. Дубовська та ін.), вивчення активних форм і методів навчання у вузі

(В.М.Вергасов, І. І. Ільясов, І. І. Кобиляцький, В.Я.Ляудіс, Р.А. Нізамов, М.М. Ржецький та ін.).

Невирішені раніше частини проблеми. Однак, практично не дослідженими залишаються групові форми як засіб підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога. Основу цих форм складає взаємодія суб'єктів діяльності на різних рівнях, активна позиція кожної особистості у навчанні.

Мета статті полягає у розгляді технології організації групових форм навчальної діяльності студентів у ході лекційних і практичних занять з педагогічних дисциплін.

Основний матеріал. Розкриємо сутність групових форм навчальної діяльності студентів.

Форми навчання у вузі ми визначаємо як такі, що являють собою спосіб існування та оформлення змісту навчання та виховання спеціаліста.

Розглядаючи співвідношення форм навчальної діяльності студентів з формами організації навчання у вищій школі (лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, залік тощо), ми спираємося на положення відомих учених (М.М.Скаткін, А.М.Алексюк, В.К.Дяченко та ін.) відносно того, що форми навчальної діяльності студентів існують тільки в межах і через організаційні форми навчання.

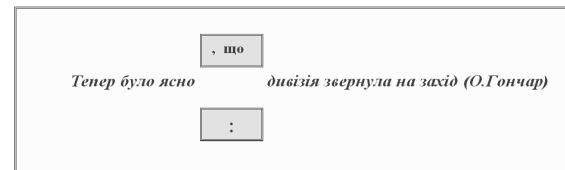
Відповідно до теоретичних розробок групової форми навчальної діяльності В.В.Котова[1], І.М.Чередова[2], Х.Й. Лійметса[3], під груповою формою навчальної діяльності студентів розуміємо таку, що відбувається в умовах поділу групи студентів на малі групи (2-5 осіб) і характеризується безпосередньою взаємодією та спільною узгодженою діяльністю студентів в цих групах.

Сутність групової форми навчальної діяльності полягає в спільному виконанні завдань на основі взаємодопомоги з розподілом ділянок роботи, в здійсненні взаємооцінки і взаємоконтролю. Групові форми базуються на активному спілкуванні студентів, що в умовах підготовки майбутніх інженерів-педагогів набуває професійного значення як фактор формування та розвитку професійно-педагогічних умінь, навичок, якостей особистості.

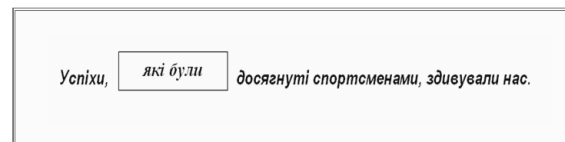
Серед групових форм навчальної діяльності студентів відомі наступні різновиди: 1)загально-групова форма; 2)кооперовано-групова форма; 3) індивідуалізовано-групова форма. Всі названі різновиди включають в себе як окремий випадок парну роботу і можуть бути за характером єдині і диференційовані. Загально-групова форма навчальної діяльності студентів має місце, коли малі групи спільно працюють над одним і тим же розділом або завданням. При цьому, якщо за характером загально-групова робота єдина, то всі завдання рівноцінні за складністю або однакові за змістом. У випадку диференційованого характеру роботи групові завдання вар'юються за рівнем складності.

Кооперовано - групова навчальна діяльність має місце, коли малі групи студентів виконують окремі частини загального завдання або опрацьовують окремі розділи певної теми, при цьому групові завдання не враховують

продемонструвати перетворення сполучникових складних речень у безсполучникові і навпаки шляхом перетягування рухомих прямокутників:



Це також можуть бути таблиці, в яких відбувається перетворення означального підрядного речення на дієприкметниковий зворот і навпаки:



Аналогічно можна демонструвати структуру складнопідрядних речень, місце в їх складі підрядних, заміну підрядних речень відокремленими означеннями й обставинами; розділові знаки в безсполучникових реченнях тощо.

Застосування інтерактивної дошки з метою демонстрації динамічного унаочнення дозволяє залучити учнів до безпосереднього маніпулювання мовними поняттями, об'єктами або явищами. Чуттєві образи, що послідовно змінюються і наочно відображають логіку розумових дій, полегшують першу фазу засвоєння початкового матеріалу, стимулюють творче мислення учнів. Головна перевага динамічних засобів унаочнення полягає в тому, що вони викликають мимовільну увагу учнів до образів, які послідовно змінюються і сприяють перетворенню її в стійку, свідомо контрольовану увагу. Отже, динамічна наочність може бути використана як об'єкт логічних операцій, як засіб для самостійних теоретичних висновків, як критерій достовірності цих знань тощо.

Під час закріплення мовного матеріалу динамічні таблиці повинні чергуватися зі статичними, оскільки останні на складнішому для школярів матеріалі відтворюють весь шлях пошуків, який уже вони пройшли під час пояснення динамічними таблицями.

Висновки. У процесі дослідження доведено, що застосування інтерактивної дошки у процесі вивчення синтаксису української мови сприяє збільшенню обсягу запропонованої учням навчальної інформації, підвищує інтерес й загальну мотивацію до навчання, активізує розумову діяльність учнів завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, створює сприятливі умови для виконання впродовж заняття значно більшого обсягу навчальної роботи.



Кожне тематичне підменю утвореної таблиці після його активізації презентує відповідний теоретичний матеріал, наприклад:

єднальні	
одночасність дій, явищ, причиново-наслідкові, перелік дій, явищ, послідовність дій або станів.	1) <i>А літо йде полями і гаями, і вітер віє, і цвіте блакить (А.Малишко);</i> 2) <i>Сонце зайшло, і надворі почало вже темніти (І.Нечуй-Левицький);</i> 3) <i>Пройшла гроза, і ніч промчала, і знову день шумить кругом (В.Сосюра).</i>

Така узагальнювальна динамічна таблиця може застосовуватися на будь-якому етапі уроку, залежно від дидактичної мети і завдань: на етапі вивчення нового матеріалу, на етапі повторення, узагальнення і систематизації мовного матеріалу, як довідковий засіб для виконання пошуково-дослідницьких, творчих завдань.

Динамічні таблиці не тільки містять у собі певну кількість навчальної інформації, а й створюють важливі умови для проблемного вивчення тем, оскільки властиві цим посібникам функції аналізу та синтезу дозволяють проводити різні мислительні операції, такі як пізнання, порівняння, зіставлення, узагальнення. Перевага динамічних посібників над усіма іншими видами унаочнення полягає насамперед у тому, що вони дають змогу образно й динамічно моделювати на екрані будь-який мовний процес або явище, реалізувати задумане мовне дидактичне завдання, наприклад:

індивідуальні особливості студентів, маємо єдину за характером роботу, в протилежному випадку - диференційовану.

Індивідуалізовано - групова передбачає таку навчальну діяльність, коли викладач обирає кілька студентів (2-3) для виконання спеціальних самостійних завдань, при цьому вся академічна група працює над певним завданням індивідуально або фронтально.

Різновиди групових форм навчальної діяльності мають значні дидактичні можливості, а саме:

- загально-групова форма використовується з метою конкретизації, деталізації, всебічного розгляду навчального матеріалу, організації проблемного викладання, дискусій, активізації навчання;

- кооперовано-групова форма використовується з метою опрацювання великого обсягу навчального матеріалу, підготовки і організації дискусій, моделювання педагогічної діяльності, поглибленого розгляду деяких тем, активізації навчання;

- метою використання індивідуально-групової форми є індивідуалізація навчання, організація «мікровикладання» й асистування викладачу, надання матеріалу для спостереження і аналізу, активізація пізнавальної діяльності;

- за допомогою диференційованого підвиду групових форм на заняттях з педагогічних дисциплін організується професійно-педагогічний тренінг[4].

Успішність групової навчальної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів залежатиме від:

а)обґрунтованого способу формування малих груп студентів на основі вивчення їх особистості та типізації;

б)розробки технології організації кожного різновиду групової форми навчальної діяльності студентів;

в)відповідного дидактичного забезпечення навчальної діяльності студентів в малих групах;

г)педагогічного керівництва групою навчальною діяльністю студентів та рівня професійної майстерності викладача.

Розглянемо технологію організації кожного різновиду групової форми навчальної діяльності студентів при вивченні дисципліни "Дидактичні основи професійної освіти" в Українській інженерно-педагогічній академії. Загальний обсяг цієї дисципліни - 90 год., 2 год. –на залік, у тому числі для денної форми навчання на аудиторні заняття відводиться 30 год. (з них на лекції-18 год., практичні заняття-12 год.), самостійна робота складає 58 годин.

Підготовка і проведення лекції-диспути. В цьому випадку найактивнішим і найдоцільнішим було використання кооперовано-групової форми навчальної діяльності студентів. При підготовці до лекції-диспути викладач визначав предмет дискусії, формулював тезу і антитезу, обирав декілька малих груп студентів. Студенти виконували різні завдання під час підготовки й під час дискусії. Так, група бібліографів добирала літературу і рекомендувала одні першоджерела групі доповідників, інші – групі опонентів. Група інформаторів готувала невеликі повідомлення до дискусійних питань лекції. Група дискусіантів активно включалася в обговорення питань, поставлених інформаторами. В ході лекції працювала група студентів, що аналізувала

аргументацію сторін, рецензувала відповіді, вносила пропозиції щодо оцінки роботи тієї чи іншої групи. Викладач спрямовував хід дискусії, узагальнював, підбирав підсумки, виділяв головне, оцінював роботу студентів.

Проведення лекції-диспуту ефективне на початку вивчення нового розділу або теми, оскільки працює на формування пізнавальних мотивів, пізнавальної активності. На підсумковому етапі вивчення певного розділу лекція-диспут сприяє більш глибокому і всебічному розгляду навчального матеріалу, підвищенню наукового рівня викладання педагогічних дисциплін[4]. Наприклад, під час лекції на тему «Форми професійного навчання» було використано кооперовано-групову форму навчальної діяльності для організації диспуту з питання реалізації в уроці всіх ланцюгів процесу навчання: засвоєння нових знань, умінь, їх удосконалення, застосування, перевірку тощо, а після цього здійснено розгляд типології уроків за різними ознаками.

Іншим варіантом використання групових форм навчальної діяльності студентів в лекційному викладанні була підготовка мікродповідей, повідомлень, ілюстративного матеріалу до лекцій. При цьому застосовувалися всі виділені різновиди групової форми: загально-групова, кооперовано-групова та індивідуалізовано-групова. Розглянемо технологію їх організації на конкретних прикладах.

При підготовці до лекції «Методи професійного навчання» нами була використана загально-групова форма, що передбачала роботу студентів у складі мікрогруп над однаковим завданням: «Схематично представити словесні, наочні та практичні методи навчання і продемонструвати їх на лекції». Для мікрогруп викладачем були вказані різні літературні джерела, що дало змогу повніше розглянути тему лекції, створити проблемну ситуацію, підвищити рівень пізнавальної активності студентів.

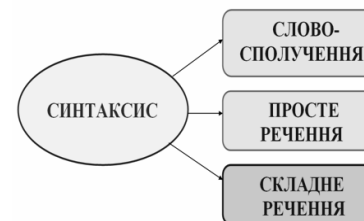
Кооперовано-групова форма використовувалася для супроводження лекції короткими повідомленнями, прикладами, доповненнями. Так, в ході лекції на тему «Зміст професійної освіти» кожна з трьох обраних мікрогруп розглянула компоненти державного стандарту загальної середньої освіти, вищої освіти та професійно-технічної освіти з наступним їх порівнянням.

При використанні індивідуалізовано-групової форми викладач обирає одного-двох студентів і напередодні лекції давав певне завдання: 1) скласти анотований список основної і додаткової літератури до теми лекції; 2) сформулювати ряд запитань до викладача або студентів в ході лекції, попередньо ознайомившись з її текстом; 3) висвітлити певні факти з життя та діяльності вчених, про яких йдеться в лекції; 4) виступити з повідомленням про особисте дослідження; 5) провести досліди або вправи зі студентами під час лекції.

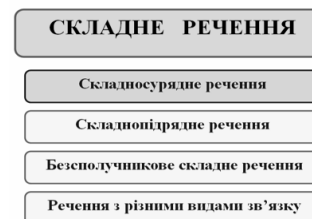
Наприклад, до лекції на тему «Діагностика і контроль професійної освіти» один студент складав анотований список основної і додаткової літератури, другий сформулював ряд наступних запитань до викладача в ході лекції: 1) У чому полягає специфіка контролю у професійно-технічній школі? 2) Які дидактичні завдання вирішує самоконтроль у навчанні? 3) Чи застосовуються як рівнозначні поняття «оцінка», «відмітка», «бал»? 4) Як проводиться поточне оцінювання навчальних досягнень учнів з виробничого навчання? 5)

таблиця. Це своєрідна віртуальна „блок-схема”, що містить комплексний теоретичний матеріал із синтаксису української мови, який поділено на мікротеми і розташовано за принципом багато структурного ієрархічного меню. Динамічна таблиця презентує теоретичний матеріал шляхом поступового вибору користувачем із запропонованого меню потрібних тем та мікротем, наприклад:

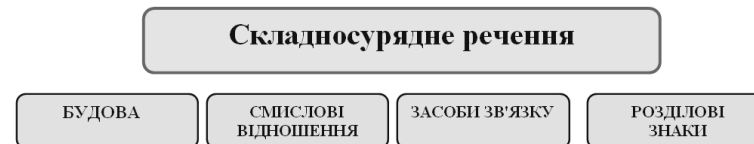
1-й кадр динамічної таблиці:



2-й (ймовірний) кадр таблиці:



3-й (ймовірний) кадр таблиці:



Після активізації кожного із запропонованих тематичних меню (будова, смислові відношення, засоби зв'язку, розділові знаки), динамічна таблиця поступово „розгортається” і набуває такого вигляду:

Низько стеляться хмарки... . Загриміло Сполохались пташки
Дівчинка замріяно співає Мені було приємно слухати.... Вітер трохі стих
... . Защебетав соловейко До землі прихилився зоряний вечір.... Тепле літо
4-й слайд:

— Чи можуть бути випадки, коли кома не ставиться в складносурядному реченні? Зробіть висновки, розглянувши речення

1. За селом шелестіли жита і пахло полином.
2. Попереду було село і виднівся ставок.
3. Тільки вітер гуде в полі та дівоча пісня дзвенить.
4. Лише гул од копит степом котився та трави хиталися.
5. Яке чудове море і як легко дихається біля нього!
6. Хто режисер кінофільму і як стручка називається?
7. Весна і молодість!
8. Спекотно й задушливо.

Кома не ставиться:

➤ між двома частинами складносурядного речення, з'єднаними одиничними сполучниками і, й, та, або, чи, якщо обидві частини мають якесь спільне слово — спільний другорядний член речення (1,2 речення: за селом, попереду) або видільні чи вказівні частки (3,4 речення: тільки, лише);

➤ якщо обидві частини складносурядного речення питальні, спонукальні, окличні, називні чи безособові речення (5-8 речення)

5-й слайд. Запишіть подані складносурядні речення, дібравши спільний для обох частин другорядний член. Поясніть розділові знаки.

1. ... солодко пахли квіти і дзвінко виспівували птахи на всі голоси. 2. ... били громи і металась блискавка. 3. ... зацвіли каштани і Київ засвітився їхніми свічками. 4. ... розтанула сиза мла й у первісній величі сходило сонце. 5. ... я звертався до них і ми перекидалися словами. 6. ... зупинились табуни південних хмар і йде справжній тропічний дощ — густий, запашний і надзвичайно теплий.

6-й слайд. Побудуйте складносурядні речення, в яких:

- ✓ дві частини були б окличними і з'єднувалися б сполучниками і або й;
- ✓ дві частини були б питальними і з'єднувалися б сполучниками і (й);
- ✓ частини речення були б спонукальними.

Приклади:

- ◆ Які прекрасні люди і яка багата земля!
- ◆ До кого я пригорнуся і де знайду затишок?
- ◆ Хай дружби непогасної крило гірке від тебе відганяє зло і хай у час останній свій про сина я подумаю: людина! (М.Рильський).

Із впровадженням у сучасну школу інформаційно-пошукового типу засвоєння знань наочність постає насамперед засобом пошуку нової інформації, самостійним джерелом нових знань та уявлень, засобом для самостійних теоретичних висновків.

Для вивчення мовного матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами (блоками), що значно збільшує обсяг запропонованої учням навчальної інформації, нами була розроблена узагальнювальна динамічна

Що включає кваліфікаційна атестація випускника професійно-технічного навчального закладу ? 6) Для чого застосовується тематичний контроль знань, умінь та навичок учнів, слухачів?

В кожному випадку використання групових форм на лекціях обиралася одна з мікрогруп для рецензування роботи інших мікрогруп або окремих студентів. Оцінювання роботи кожного з членів задіяних на лекції мікрогруп передбачало врахування особистої участі в підготовці та представленні результатів цієї роботи, перегляд індивідуальних підготовчих матеріалів.

В результаті проведення лекційних занять з використанням групових форм навчальної діяльності у студентів було зафіксовано підвищення інтересу до навчання, виникнення потреби у систематичній підготовці до лекційних занять.

Загально-групова і кооперовано-групова форми навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти» сприяли не тільки конкретизації, поглибленню і закріпленню знань студентів, а й впливали на формування відповідного становлення до цих знань, розвиток творчого мислення, відпрацювання професійних вмінь і навичок.

Алгоритм побудови практичного заняття на тему «Методи професійного навчання» з використанням групових форм містив наступні кроки:

I. Повідомлення викладачем теми і мети заняття.

II. Фронтальна робота. Повторення основних положень розглядаємої на занятті теми (у формі бесіди).

III. Групова навчальна діяльність студентів.

1. Підготовчий етап: розподіл на мікрогрупи, зручне розміщення, постановка групових завдань, інструктування щодо їх виконання.

2. Безпосередня робота студентів в складі малих груп над спільним завданням.

3. Керівництво викладача групою навчальною діяльністю, консультування, контроль, допомога. Під час виконання завдання викладач переходив від однієї мікрогрупи до іншої, стежив за їхньою роботою, за спілкуванням у групах, за правильним розподілом ділянок завдання, допомагав подолати ускладнення, виявляв помилки та робив необхідні нотатки, що дозволили об'єктивно оцінити роботу кожного студента та мікрогрупи в цілому. Для зручності за кожним груповим столом було передбачено вільне місце для викладача.

IV. Фронтальні звіти навчальних мікрогруп про виконання завдань.

На цьому етапі використовувалася загально-групова робота, в якій викладач надавав слово для повного звіту всім мікрогрупам по черзі. Звітував студент обраний мікрогрупою. Під час звітів студенти уважно слухали звітуючих, робили корегуючі, доповнюючі записи в своїх конспектах.

На етапі звітування мікрогруп ефективним виявилось фрагментарне використання індивідуально - групової роботи. При цьому викладач обирав 2-3 студентів з різних мікрогруп для рецензування і оцінювання результатів роботи. Ці студенти повинні були дійти згоди щодо якості виконання групових

завдань, виступити з єдиною рецензією і спільною оцінкою роботи кожної навчальної мікрогрупи.

Під час звітів студенти виступали з доповненнями, питаннями, зауваженнями. Виникнення дискусії при обговоренні результатів роботи кожної навчальної мікрогрупи є показником якості проведеної групової роботи.

Можлива кооперовано-групова робота, в ході якої послідовність доповідей обумовлюється логікою навчального матеріалу. У разі використання кооперовано-групової форми призначалися ще кілька студентів, що під час звітів складали на дошці структурований конспект усього розглянутого на занятті матеріалу.

V. Підсумковий етап.

На цьому етапі надавалося слово тим студентам, що оцінювали роботу мікрогруп у цілому, якість звіту доповідача (послідовність, доказовість, науковість, техніку і культуру мовлення, вміння відповідати на запитання, дискутувати). Викладач стежив за тим, щоб ці виступи були доброзичливими, конструктивними, зауваження носили форму порад, були підкреслені всі позитивні моменти. Така робота позитивно впливала на формування певних професійно-педагогічних умінь і навичок.

У випадку використання кооперовано-групової роботи перед виступом рецензентів мали слово ті студенти, завданнями яких було узагальнити роботу окремих мікрогруп, сформулювати висновки.

У кінці практичного заняття викладач співставляв мету і отриманий результат, рецензував усе заняття в цілому, роботу окремих мікрогруп і студентів, виставляв оцінки, формулював наступні проблеми і завдання.

Отже, такою була загальна побудова практичного заняття з використанням групових форм навчальної діяльності студентів.

Висновок. Використання групових форм навчальної діяльності студентів при вивченні педагогічних дисциплін, що характеризується безпосередньою взаємодією і спільною узгодженою працею в спеціально сформованих мікрогрупах, активізує пізнавальну діяльність майбутніх інженерів-педагогів, формує позитивні мотиви навчання, сприяє реалізації індивідуального підходу до студентів, створенню умов для самостійної роботи, розвитку інтелектуальних умінь та навичок ділового спілкування й кооперації діяльності у майбутніх фахівців.

Перспективу подальших досліджень проблеми вбачаємо в розгляді технології організації парної роботи студентів при вивченні педагогічних дисциплін в університеті.

Резюме. У статті визначено поняття «форми» навчання, розкрито співвідношення форм навчальної діяльності студентів з формами організації навчання у вищій школі, сутність групових форм навчальної діяльності студентів, подано характеристику їх різновидів, висвітлено технологію організації групових форм навчальної діяльності студентів в ході лекційних і практичних занять з педагогічних дисциплін. **Ключові слова:** форми організації навчання, групові форми навчальної діяльності студентів, різновиди групових форм навчальної діяльності студентів.

На етапі вивчення нового матеріалу доцільно подавати на інтерактивній дошці мовний матеріал для створення проблемних, пошуково-дослідницьких ситуацій. На основі спостережень, аналізу та порівняння синтаксичних конструкцій учням пропонується сформулювати правило вживання розділових знаків у складносурядних реченнях, наприклад:

— Які розділові знаки треба поставити в реченнях? Обґрунтуйте свою думку.

1 –й слайд:

1) Минає любе літо __ і залишаються нам дорогі дари природи.

2) По одязі зустрічають __ а по розуму проводжають.

3) Або не сокіл я __ або спалила мені неволя крила.

4) Все зраділо, стрічаючи день __ і день зрадів, розцвітаючи, ясний, теплий, погожий.

5) На Україну подивлюсь __ і любе серце одпочине.

Проаналізувавши речення, вчитель або учень проставляє на інтерактивній дошці маркером потрібні розділові знаки. Після з'ясування питання на цьому ж слайді з'являється висновок.

➤ Між частинами складносурядного речення перед сполучниками сурядності ставляться коми! (1-3)

➤ Якщо частини складносурядного речення далекі за змістом або досить поширені і вже мають розділові знаки, то ставиться крапка з комою (4).

➤ Іноді між двома частинами складносурядного речення ставиться тире, якщо друга частина виражає різке протиставлення, наслідок або вказує на раптову зміну подій (5).

Створення презентації дидактичного матеріалу в програмі Power Point дозволяє використовувати різноманітні ефекти анімації не тільки для зміни слайдів, але й для поступової появи елементів всередині потрібного слайда. Таким чином, учням, після спостережень та аналізу поданих речень, подаються правила до кожного з них.

З метою закріплення здобутих знань пропонуємо учням практичні завдання.

2-й слайд: За поданими схемами створіть складносурядні речення.

1) , і . 2) , а . 3) ; і . 4) — і .

5) , але . 6) , і , а .

3-й слайд: За поданим початком складіть прості речення з однорідними членами та складносурядні речення.

Зразок:

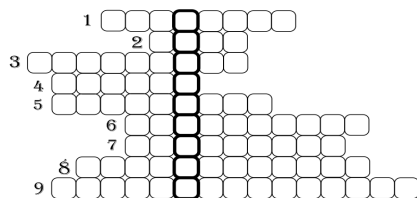
Діти зустрілись 
 і усміхнулись. (Просте речення з однорідними присудками)
 , і подвір'я наповнилось дитячим сміхом. (Складносурядне речення)

проблемного, контрольні питання, складання плану, опорного конспекту, обговорення).

Залежно від дидактичної доцільності методика використання SMART Board може змінюватися. Наочно-ілюстративний метод обираємо при застосуванні дошки в якості наочної ілюстрації живого слова вчителя. Активно-евристичний метод доречний при використанні технології SMART Board як основного джерела нової інформації, при цьому словесник організовує активну пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на сприймання, осмислення, творче відтворення цієї інформації.

Пропонуємо кілька фрагментів використання інтерактивної дошки на уроках з вивчення синтаксису української мови у 9 класі.

З метою актуалізації знань учнів доцільним видається застосування кросворду у фронтальному режимі. Відповіді записуються у клітинки відповідним маркером, при помилковому написанні слово витирається спеціальною гумкою.



1. Визначте синтаксичну роль виділених слів у поданих реченнях: Душа — як пісня солов'їна (В.Сосюра). Заридала Катерина та бух йому в ноги (Т.Шевченко).

2. Пунктограма, що ставиться після однорідних членів речення, якщо в реченні є узагальнювальне слово.

3. Зв'язок між головним і залежним словами у словосполученні.

4. Головний, граматично незалежний член речення, що може бути також виражений словосполученням, цілим реченням, прислівником, вигуком або неозначеною формою дієслова.

5. Тип підрядного зв'язку в словосполученні, коли залежне слово є незмінюваним.

6. Речення, в якому наявні звертання, вставні слова, однорідні чи відокремлені члени речення.

7. Член речення, що найчастіше виражається прислівниками, дієприслівниками, іменниками в непрямих відмінках, словосполученнями, а також фразеологізмами.

8. Розділ мовознавства, який вивчає словниковий склад мови, значення та походження слів.

9. Синтаксична одиниця, що утворюється поєднанням двох або більше повнозначних слів на основі підрядного зв'язку.

Резюме. В статті определено понятие «формы» обучения, раскрыты соотношения между формами учебной деятельности студентов и формами организации обучения в высшей школе, сущность групповых форм учебной деятельности студентов, дана характеристика их разновидностей, рассмотрена технология организации групповых форм учебной деятельности студентов в ходе лекционных и практических занятий по педагогическим дисциплинам. **Ключевые слова:** формы организации обучения, групповые формы учебной деятельности студентов, разновидности групповых форм учебной деятельности студентов.

Summary. In the article a concept «forms» is certain teaching, exposed betweenness by the forms of educational activity of students and by the forms of organization of teaching at higher school, essence of group forms of educational activity of students, description of their varieties is given, technology of organization of group forms of educational activity of students is considered during lecture and practical employments on pedagogical disciplines. **Keywords:** forms of organization of teaching, group forms of educational activity of students, varieties of group forms of educational activity of students.

Література

1. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: Пособие по спецкурсу.- Рязань, 1977.-100с.

2. Лийметс Х.Й. Место групповой работы среди других форм обучения//Советская педагогика и школа. – Вып.4.-Тарту, 1971.- С.29-56.

3. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе.- М., 1984.-150с.

4. Савельева Н.М. Группові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузів: Автореф. дис... на здобуття вченого ступеня канд. пед.наук:13.00.01/Харківський гос. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди.- Харків, 1994.- 23 с.

Подано до редакції 30.06.2010

УДК 037.011.33(477)-057.30

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ У ВНЗ МВС УКРАЇНИ

*Гіренко Сергій Петрович, кандидат педагогічних наук,
доцент, професор кафедри прикладної психології
Харківського національного університету внутрішніх справ*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта в Україні знаходиться в в активному процесі інтеграції до загальноєвропейських стандартів. Це, безумовно, потребує суттєвих інноваційних кроків не тільки в процедурах стандартизації змісту освіти, технологіях вступу до ВНЗ, методах оцінювання знань абітурієнтів та студентів, але й в інтенсивному впровадженні та використанні передових педагогічних технологій підготовки фахівців для

різних галузей. Також потребує значних змін система вузівської підготовки працівників органів внутрішніх справ.

Актуальність проблеми пошуку та застосування дієвих методик та технологій викладання конфліктологічних дисциплін, формування відповідної особистої культури працівників правоохоронних органів, курсантів та слухачів вищих навчальних закладів МВС зумовлена, по-перше, потребами в підвищенні їх професійного рівня, покращенні соціально-психологічної підготовки. По-друге, досить важливим є питання особистої безпеки: психологічної та об'єктивної. Гострі та довготривалі конфліктні ситуації багато в чому визначають стиль взаємодії як в середині правоохоронного підрозділу, так і в стосунках «міліція-населення». Деструктивними суб'єктивними наслідками конфліктних ситуацій працівників ОВС є: невротизація особистості, підвищення рівня особистої конфліктності та агресивності, трансформація ціннісної та мотиваційної сфер людини (ставлення до вчинків, власної роботи), погіршення міжособистісних стосунків та звуження контактного середовища. Серед об'єктивних наслідків потрібно зазначити кадрові проблеми, пов'язані зі звільненням працівників, переходом до інших підрозділів, погіршення статусу та іміджу працівників міліції та ін.. Дослідження, в якому брали участь 238 курсантів та студентів показує, що близько 96% опитаних студентів оцінюють стосунки з правоохоронцями як конфліктні за змістом. Тобто спілкування з працівниками міліції сприймається більшістю респондентів як конфліктна ситуація. Більше 91% курсантів 2-4 курсів також відносять свою майбутню професійну діяльність до «конфліктонебезпечної» за діяльнісною специфікою.

Серед невирішених раніше частин зазначеної проблеми, на наш погляд, потрібно відмітити питання про визначення комплексу дієвих, ефективних соціально-педагогічних технологій формування конфліктологічної культури працівників міліції в процесі отримання ними вищої професійної освіти. Проблеми педагогічних умов та технологій формування конфліктологічної складової професійної культури у ВНЗ, які готують майбутніх правоохоронців, на нашу думку, на мають системного підходу та розглянуті лише частково. Саме тому метою даної статті є аналіз сучасних педагогічних підходів та технологій формування конфліктологічної культури правоохоронців у ВНЗ МВС.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні теоретико-методологічні аспекти формування професійної компетентності фахівця, застосування педагогічних методик та технологій у навчально-виховному процесі розглядаються в наукових роботах К.Абульханової-Славської, О.Бодальова, А.Деркач, Є.Зеєра, І.Зимней, Е.Клімова, Н.Левітова, В.Лозової, М.Микитюка, В.Семіченко та багатьох інших вчених. Питання конфліктологічної компетентності та культури особистості висвітлюються у роботах А.Анцупова, О.Бандурки, І.Вашенко, Н.Гришиної, М.Пірен, Н.Пов'якель, Н.Самсонової, Л.Петровської та інших.

Сьогодні ми не спостерігаємо єдиного розуміння суті особистісної культури. Більшість дослідників (А.Арнольдов, І.Громів, Ю.Ефімов, А.Здравомислов, М.Коган, В.Тугарінов, Н.Чавчавадзе, О.Ханова) розглядають

нові вимоги до професійної майстерності викладача. Перед вчителем-словесником постає завдання вміти проектувати дидактичний матеріал до уроку засобами комп'ютерних технологій, демонструвати створені презентації, глибоко осмислити специфіку цієї технології та методику її застосування у навчальному процесі. Відтак постає необхідність дослідити шляхи проектування дидактичних мультимедійних засобів та методичні рекомендації щодо застосування дошки SMART.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-методичній літературі достатньо висвітлено теоретичні аспекти інтерактивного навчального комплексу SMART Board (будова, призначення, інструменти, засоби, основні можливості) [1,2,4,6], приділено увагу прикладному програмному забезпеченню для розроблення дидактичних матеріалів до уроків [1,6,7], описано методику застосування інтерактивної технології у навчальному процесі [4,6]. Аналіз лінгвометодичної літератури з проблеми упровадження технології SMART Board, зазначимо, що досить поодинокими є роботи, присвячені питанню розробки педагогічних програмних засобів та методики застосування інтерактивної дошки на уроках української мови [3,5,7]. Проте теоретичний аспект проблеми проектування й застосування мультимедійних матеріалів у процесі вивчення синтаксису української мови є досить актуальним.

Мета статті — запропонувати методичні рекомендації щодо ефективного використання дидактичного матеріалу із синтаксису складного речення, розробленого для застосування на інтерактивній дошці SMART.

Виклад основного матеріалу. Як переконують результати проведеного дослідження, застосування інтерактивної дошки методично доцільне при вивченні тем із синтаксису. Адже вчитель, не витрачаючи дорогоцінний навчальний час для записів синтаксичних конструкцій на звичайній дошці, має можливість через SMART Board подати їх у готовому вигляді для аналізу на етапі вивчення нового матеріалу, демонструє заготовлену статичну або динамічну наочність, пропонує значно більшу кількість навчально-тренувальних завдань розпізнавального, трансформаційного, конструктивного та творчого типу, експериментальні завдання з елементами цікавості.

Залучення технології SMART Board у процес навчання рідної мови передбачає ретельну попередню методичну й організаційно-технічну підготовку вчителя. Під час підготовки вчителем до уроків необхідно відібрати навчальний матеріал, який буде продемонстровано за допомогою SMART-дошки, визначити послідовність демонстрації, а також з'ясувати, які пояснення будуть їх супроводжувати, який час треба надати учням для адекватного сприйняття інформації, продумати систему питань для з'ясування рівня засвоєння навчального матеріалу. Необхідно також визначити функції інтерактивної дошки в структурі заняття (повідомлення нової теми, актуалізація опорних знань, ілюстрація, навчальний проект, закріплення, узагальнення, систематизація, контроль) та продумати способи активізації пізнавальної діяльності учнів на етапах використання технології SMART Board (повідомлення мети перегляду, постановка завдання, в тому числі

3. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов / Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 672.
4. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр. – Женева: ВОЗ, 1995. – 698 с.
5. Михайлов Б.В., Сердюк А.И., Федосеев В.А. Психотерапия в общесоматической медицине / Под общ. ред. Б.В.Михайлова. – Харьков: Прапор, 2002. – 128 с.
6. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стоименов, М. Й. Стоименова, П. Й. Коева и др. — К.: МАУП, 2003. — 1200 с.
7. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
8. Свободное тело. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Редактор-составитель В.Ю. Баскаков. - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004 — 224 с.
9. Символ и Драма: сцена психотерапевтического пространства / Под ред. Р.П. Есюка. – Х.: Новое слово, 2002. – 228 с.
10. Стюарт В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании / Пер. с англ. Н.А. Хмелик. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 384 с.

Подано до редакції 02.06.2010

УДК 811.161.2:37.013

ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА SMART: ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 9 КЛАСІ

*Ясак Тетяна Миколаївна, аспірантка
Київського університету імені Бориса Грінченка*

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій суттєво впливають на процес інформатизації сучасної освіти. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес характеризується не лише активізацією розумових здібностей учнів, поступовим нарощуванням темпу навчання, збільшенням інформаційних потоків, підвищенням ефективності засвоєння навчального матеріалу, але й вимагає від вчителів самостійної розробки й практичного застосування педагогічних програмних засобів, ефективного використання комп'ютерних технологій, системної інтеграції цих технологій у навчальний процес освітніх закладів та організаційні структури. Пріоритетним завданням освіти на сучасному етапі постає підготовка педагогічних кадрів до методично доцільного й ефективного використання новітніх інформаційних технологій.

На сучасному етапі інтерактивна дошка (SMART Board) постає основним засобом оперативного дидактичного забезпечення занять з української мови, дозволяючи розробити необхідний наочний матеріал у вигляді блок-схем, динамічних алгоритмів чи узагальнювальних таблиць, системи різноманітних тренувальних вправ та завдань. Успішне використання цієї технології ставить

культуру як деякий універсальний ціннісно-духовний механізм, що притаманний особі та направляє, реалізує її поведінку та діяльність за допомогою сукупності методів. Крім того, в структурі загальної особистісної культури в якості окремих компонентів все частіше розглядаються такі її види, як психологічна, педагогічна, моральна, економічна, акмеологічна, комунікативна культура та багато інших. Для позначення індивідуальних характеристик поведінки особистості в конфліктних ситуаціях нещодавно в педагогічній науці з'явився термін «конфліктологічна культура особистості».

Виклад основного матеріалу. Серед індивідуально-психологічних культурних складових особистості конфліктологічна культура займає особливе становище. Для більш повного її розуміння нам потрібно визначити її місце в загальній особистісній культурі та джерела походження. Саме це дасть змогу визначити педагогічні засоби та технології її формування у вищій школі. Виходячи з співвідношення «біологічне-соціальне» конфліктологічний компонент, безумовно, має соціальні походження. Він формується в безлічі життєвих ситуацій, пов'язаних з досягненням людиною поставленої мети, спілкуванні, суперечках, конфліктах, тобто соціальних комунікаціях. Але вважати конфліктологічну культуру лише частиною комунікативної культури особистості, на нашу думку, помилково. В своїй роботі ми розглядаємо конфліктологічну культуру у вузькому сенсі - як сферу соціально-психологічного життя особистості, спосіб її взаємодії з оточуючими у взаємозалежних ситуаціях, як механізм вирішення людиною значущих питань в професійній діяльності та особистому житті.

Конфліктологічна культура проявляється у різних формах (моральних, ділових, комунікативних, психічному житті, матеріальних стосунках) є істотною характеристикою життя суспільства. Виходячи з постулату, що кожна особистість є продуктом впливу соціуму на індивіда при включенні у різноманітні види діяльності та взаємодії з оточуючими, ми можемо стверджувати, що автоматично ми є носіями та представниками загальнолюдської культури, з притаманною нам своєрідністю. Тому одночасно ми повинні розглядати конфліктологічну культуру і як результат індивідуально-психологічного розвитку, враховувати неповторність темпераменту та характеру, емоційно-вольової, мотиваційної, пізнавальної та комунікативної сфер, знання, вміння та здібності, яскравість та динамічність їх прояву в конкретних життєвих ситуаціях.

Педагогічна теорія та практика доводить, що найбільш інтенсивний розвиток людини спостерігається протягом першої третини життя. Він супроводжується якісними змінами у вищезазначених сферах - змінюється відчуття та світосприйняття, збагачується особистий досвід, трансформуються інтереси, погляди, ідеали, переконання, ідеї, ускладнюються потреби, бажання та мотиви поведінки. Вирішальну роль на початкових стадіях формування конфліктологічної культури відіграє стиль батьківського виховання. В залежності від його типу (авторитарний, частково-контролюючий, вільний та ін.) формується внутрішній світ дитини, закладаються основи сприйняття, оцінки та ставлення до майбутніх протиріч. Значущу роль відіграють такі суспільні інститути як дошкільні та шкільні заклади, соціальне середовище,

(друзі, знайомі, вчителі тощо). Тобто, вступаючи на шлях професійної освіти, кожен з нас є носієм вже досить міцно сформованих поглядів та культурних особистісних утворень. Чи впливає професійна освіта, навчально-виховний процес у ВНЗ, практична професійна діяльність на конфліктологічну культуру людини? Безумовно, так. Цей процес відбувається під впливом цілого комплексу чинників. До психологічних чинників формування конфліктологічної культури особистості у вищих навчальних закладах нами віднесені: індивідуально-психологічні характеристики особистості, її властивості, характер, темперамент, емоційно-вольові якості; рівень особистої стресостійкості та конфліктостійкості; спрямованість особистості на пошук психологічно безпечних моделей взаємодії з оточуючими, на самовдосконалення та соціальну адаптацію; аналіз курсантами нещодавно відбуваючихся конфліктів, пошук взаємозв'язку між стилями поведінки в конфліктних ситуаціях та їх наслідками; конфліктологічна компетентність курсантів, офіцерів та викладачів та інші.

Серед соціально-психологічних чинників формування конфліктологічної культури курсантів у ВНЗ МВС відмітимо такі, як: позитивний соціально-психологічний клімат в навчальній групі та навчальному курсі, стиль керівництва колективом та володіння керівником конструктивними дієвими механізмами вирішення виникаючих протиріч; конструктивні взаємовідносини з колегами, керівництвом та викладачами, атмосфера злагоди та підтримки; включеність особистості в групові процеси, складні комунікативні ситуації, вирішення спільних завдань, розподілення обов'язків, взаємоконтроль та ін..

Соціально-педагогічними чинниками формування конфліктологічної культури майбутніх працівників органів внутрішніх справ у ВНЗ є наступні:

1. Включення до навчальних планів викладання психологічних та конфліктологічних дисциплін, застосування широкого спектру педагогічних та проблемно-комунікативних технологій, впровадження інтерактивних та тренінгових курсів, створення проблемних ситуацій професійного спрямування на практичних заняттях тощо.

2. Високий рівень конфліктологічної компетентності педагогічних кадрів (професорсько-викладацький склад, керівництво навчально-наукових інститутів, офіцери курсової ланки, куратори учбових груп),

3. Практична підготовка курсантів (проходження практики та стажування на посаді, патрулювання, охорона громадського порядку під час спортивних змагань, свят тощо), що здійснюється протягом всього терміну навчання.

4. Спрямованість навчально-виховної роботи науково-педагогічного складу на формування у курсантів професійно спрямованих мотиваційних, комунікативних когнітивних, операційних, емоційно-вольових стереотипів (як компонентів професійної культури) та ін..

На думку відомого українського педагога А.С.Макаренка, з позицій педагогічної техніки вплив однієї окремої особи на іншу є чинником вузьким і обмеженим. У цьому впливі особливо виділені три компоненти: виховна роль колективу; майстерність і професіоналізм педагога; індивідуально-психологічні особливості особи вихованця[2, с.15].

рассматривать личность как целостность души и тела, телесного и духовного, психического и физического, выбор психотерапии в пользу именно такого, целостного, подхода кажется наиболее правильным.

Summary. Psychosomatics is a new direction of psychological knowledge and there is the problem of choosing an effective method of psycho correctional and psycho therapeutic impact. Considering the interdisciplinary nature of the psychosomatic, these methods, adopted in clinical practice are seen as lawful: symptom-oriented, self-oriented and socio-oriented methods. The integration of these methods and compliance to the principles of integral (holistic) approach to psychosomatic problems may provide the best therapeutic effect. Suggestive psychotherapy, symbol drama and body-oriented psychotherapy are basic techniques and trends, showing the greatest therapeutic effect in dealing with psychosomatic disorders. **Keywords:** psychosomatic, method, psychotherapy, suggestive psychotherapy, symbols, body-oriented psychotherapy.

Резюме. В психосоматике как новом направлении психологических знаний существует проблема выбора эффективного метода психокоррекционного и психотерапевтического воздействия. Учитывая междисциплинарный характер психосоматического направления правомерным видится деление методов, принятое в клинической практике: на симптомо-ориентированные, личностно-ориентированные и социо-ориентированные. Интеграция этих методов и соблюдение принципа целостного (холистического) подхода к психосоматическим проблемам может обеспечить наилучший терапевтический эффект. В качестве основных методов и направлений, показавших наибольшую терапевтическую эффективность в работе с психосоматическими нарушениями описываются суггестивная психотерапия, символдрама и телесно-ориентированная психотерапия. **Ключевые слова:** психосоматика, метод, психотерапия, суггестивная психотерапия, символдрама, телесно-ориентированная психотерапия.

Резюме. В психосоматиці як новому напрямку психологічних знань існує проблема вибору ефективного методу психокорекційного та психотерапевтичного впливу. Враховуючи міждисциплінарний характер психосоматичного напрямку правомірним бачиться поділ методів, що прийнятий в клінічній практиці: на симптомо-орієнтовані, особистісно-орієнтовані та соціо-орієнтовані тощо. Інтеграція цих методів і дотримання принципу цілісного (холістичного) підходу до психосоматичних проблем може забезпечити найкращий терапевтичний ефект. В якості основних методів і напрямів, які показали найбільшу терапевтичну ефективність у роботі з психосоматичними порушеннями описуються суггестивна психотерапія, символдрама і тілесно-орієнтована психотерапія. **Ключові слова:** психосоматика, метод, психотерапія, суггестивна психотерапія, символдрама, тілесно-орієнтована психотерапія.

Литература

1. Березанцев А.Ю. Психосоматика и соматоформные расстройства. – М.: Информационные технологии, 2001. – 191 с.
2. Дикманн Х. Методы в аналитической психологии. М.: ООО «ЦГЛ «РОН», В.Ю. Секачев, 2001. — 329 с.

привлекает возможностью непосредственной коммуникации с подсознанием с помощью символического языка тела, а также контроля эмоций через воздействие на их телесное выражение [7].

Тем не менее, отношение к данному виду психотерапии остается двойственным: наряду с признанием очевидной практической эффективности, теоретическое обоснование телесных методов психокоррекции зачастую вызывает непонимание, а порой и сомнение или недоумение. Например, одно из определений ТОП говорит о том, что это «...неоднозначно понимаемое направление психотерапии, целью которого является изменение психического функционирования человека с помощью ориентированных на тело методических приемов» [3, с. 238]. В качестве существенного недостатка указывается отсутствие стройной теории, четкого понимания особенностей воздействия и принципов применения телесно-ориентированных техник, что приводит к необоснованному расширению их границ. С этим трудно не согласиться, но хочется верить, что у этого направления, как в целом у молодой науки психологии, все еще впереди. Кроме того, телесно-ориентированная психотерапия, доказавшая свою эффективность в работе с психосоматикой в любых ее проявлениях, продолжает оставаться одним из любимых и востребованных направлений в психотерапии.

В настоящее время описаны не менее 15 различных подходов, определяемых как «работа с телом». Некоторые из них являются чисто психотерапевтическими по своей сущности, а другие более точно определены как методы терапии, главной целью которых является телесное здоровье. Широко распространена практика комбинированных методов: рольфинг, биоэнергетика и гештальт-терапия; методы Ф. М. Александера, М. Фельденкрайза и прикладная кинезиология; первичная терапия Янова, терапия В. Райха и многие другие. Все большую популярность в нашей стране приобретают биосинтез, бодинамика и танатотерапия [8].

Мы не будем подробно останавливаться на описании каждого метода телесно-ориентированной психотерапии, это не является целью нашей статьи. Каждый метод по-своему интересен и заслуживает более подробного изучения. Но всех их объединяет стремление вернуть человеку ощущение целостности, научить его не только осознанию вытесненной информации, но и переживанию в настоящий момент единства тела и психики, целостности всего организма. Все методы телесно-ориентированной психотерапии направлены на обеспечение условий, в которых пациент сможет пережить свой опыт как взаимосвязь психического и телесного, принять себя в этом качестве, тем самым, получив возможность для улучшения своего функционирования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Проведенный нами анализ не позволяет утверждать, что описанные методы полностью отвечают выбранным критериям. Это в принципе невозможно, так как ни один метод не способен охватить все стороны психосоматической проблемы. Возможно, в будущем и будет найден или изобретен подобный метод – это перспектива завтрашних исследований, но на сегодняшний день перед нами стоит задача выбора ряда методов, которые максимально бы отвечали требованиям холистического подхода. Если

Загальновідомо, що провідним елементом застосування будь-якої педагогічної техніки є педагогічна операція. Її результатом є цілеспрямовані зміни відносин між колективом і особою, що супроводжується вдосконаленням обох сторін, придбанням нового знання, розвитком здібностей, особистісним зростанням. Сукупність педагогічних операцій, які має логічну послідовність, спрямовані на досягнення значущої педагогічної мети, складають зміст педагогічної технології. С.Смірнов визначає три підходи до визначення технології навчання: технологія як приватна методика, спрямована на досягнення окремо поставленої мети (технологія організації групової діяльності і ін.); технологія як педагогічна система в цілому; технологія як деякий алгоритм, оптимальний для досягнення конкретної мети.

Сучасна педагогічна наука визначає велику кількість педагогічних технологій: по характеру відношення до учня - авторитарні, дидактоцентричні, особистісно-орієнтовані, гуманістично-особові, технології співпраці, технології вільного виховання. За способом та методом навчання визначають: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвиваючого навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі та ін. По категорії тих, хто навчається: масові (традиційні) технології(середній рівень успішності), технології просунутого рівня (поглибленого вивчення предметів, спеціальної освіти та ін.), технології компенсуючого навчання (педагогічної корекції, підтримки, вирівнювання), технології роботи з девіантними учнями. По напрямку модернізації традиційної системи визначають: технології на основі гуманізації і демократизації педагогічних відносин (педагогіка співпраці), педагогічні технології на основі активізації і інтенсифікації діяльності учнів, (ігрові технології, проблемне навчання, технологія навчання на основі конспектів опорних сигналів В.Шаталова, комунікативне навчання Е.Пасова і ін.), педагогічні технології на основі ефективності організації і управління процесом навчання (програмоване навчання, технології диференційованого навчання В.Фірсов, Н.Гузик), технології індивідуалізації навчання (А.Граніцька, В.Щадриков), технології перспективно-випереджаючого навчання з використанням опорних схем при управлінні (С.Лисенкова), комп'ютерні (інформаційні) технології та ін.; педагогічні технології на основі методичного удосконалення і дидактичного реконструювання учебного матеріалу; альтернативні методи (вальдорфська педагогіка Р.Штейнера, технологія вільної праці С.Френе) та ін.. В.П. Беспалько визначає наступні види педагогічних технологій навчання: класичне лекційне навчання; навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів; система «консультант»; навчання за допомогою учебної книги; система «малих груп», диференційовані способи навчання; комп'ютерне навчання; система «репетитор» - індивідуальне навчання; «програмне навчання».

Колективні технології навчання супроводжуються дотриманням наступних соціально-педагогічних феноменів: навчальна діяльність здійснюється в групах учнів (оптимальна кількість – від 8 до 25 чоловік); загальне керівництво навчальним процесом здійснює педагог; здійснюється відчутний психологічний вплив групи на особу; учні постійно порівнюють результати власної навчальної діяльності та інших учасників групи; присутній

ефект взаємонавчання та створюються відповідні умови для цього; здійснюється взаємоконтроль учнями один одного; кожен з групи має змогу здійснювати взаємне управління педагогічним процесом; усі замотивовані на груповий успіх та ін..

Усі педагогічні технології формування конфліктологічної культури курсантів у ВНЗ ми умовно поділяємо на традиційні та інтерактивні.

До перших, традиційних педагогічних технологій нами віднесені: технології формування загальнотеоретичних конфліктологічних знань (лекції), технології формування практичних вмінь та навичок (семінар-практикуми), технології апробації конфліктологічних знань в умовах професійної сфери (навчальна практика та стажування на посаді). Зміст лекцій спрямований на формування у курсантів наукових знань за наступними темами(розділами): предмет, структуру і принципи конфліктології; методи аналізу, вивчення, управління та профілактики сучасних конфліктів, які використовує конфліктологічна наука; структура та об'єктивні складові конфліктів в ОВС; загальні функції службових та особистих конфліктів, їх вплив на опонентів керівництво та оточуючих; умови виникнення суперечок та конфліктів; основні закономірності та особливості протікання конфліктів; класифікація конфліктів; шляхи запобігання і розв'язання конфліктів в підрозділах ОВС; конфліктні та агресивні стани особистості; зміст та ознаки конфліктологічної культури особистості працівника ОВС; переговори в конфлікті.

Семінари та практикуми. На них відбувається перевірка та корекція конфліктологічних знань, відпрацювання практичних умінь вирішення майбутніми правоохоронцями міжособистих конфліктів, формування навичок професійного спілкування в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії, засвоєння механізмів гармонізації стосунків з опонентами в службових та побутових протиріччях. Перед курсантами та студентами ставляться навчальні завдання, які повинні бути відпрацьовані шляхом участі в спільних групових дискусіях, навчальних вправах, дидактичних іграх, проблемних ситуаціях тощо. Значна увага приділяється психодіагностиці індивідуальних особливостей курсантів, а саме: визначенню стратегій конфліктної поведінки, рівня особистісної конфліктності, конфліктостійкості та конфліктологічної культури, тривожності, агресивності, особливостей емоційної та комунікативної сфер учнів.

До інноваційних за формою та змістом навчальних технологій формування конфліктологічної культури майбутніх працівників ОВС ми відносимо: тренінгові технології, технології контекстного навчання, вузькопрофесійні ділові ігри, технології навчання за допомогою мультимедійних засобів., технологія організації дискусії в конфлікті, технологія «портфоліо», технологія розвитку критичного мислення та ін..

Метою застосування інтерактивних технологій в навчальному процесі є формування високого рівня практичної конфліктологічної компетентності курсантів, відпрацювання різноманітних форм впливу на учасників конфлікту та його процес, оволодіння механізмами управління конфліктними станами та комунікаціями, прийняття конструктивних рішень в ситуації конфлікту, корекція власного життєвого конфліктологічного досвіду. Вони

Зарубежними и отечественными психотерапевтами и психиатрами доказана эффективность применения символдрамы при лечении гинекологических заболеваний и сексуальных нарушений, онкологических заболеваниях, эндогенных депрессиях, фобиях [9].

Само название метода — «символдрама» или «кататимное переживание образов» — указывает на связь с эмоциями. «Кататимное» на русский язык можно перевести как «эмоционально обусловленное» или «идущее из души». В общепринятом в медицине значении кататимия — это видоизменение или искажение психических процессов (мышления, восприятия, воспоминаний) под влиянием сильных эмоций [6]. В символдраме терапевт имеет дело с наиболее глубокими и подлинными переживаниями. Благодаря этому даже негативные переживания в образе могут иметь мощный психотерапевтический эффект. Символдрама дает возможность глубоко пережить, проработать и принять то, что при использовании вербально-когнитивных техник психотерапии оставалось бы на поверхностно-понятийном уровне.

Основу метода составляет свободное фантазирование в форме образов-«картин» на заданную психотерапевтом тему. С точки зрения медицинской психологии они похожи на «гипногенные видения», но отличаются от них, во-первых, четкостью формы и содержания, что позволяет точно их описывать, а, во-вторых, эти визуализации «живут своей жизнью», которая, хотя никогда не выходит полностью за пределы осознанного контроля, в большой степени субъективна и определяется бессознательным. Основатель метода Х. Лейнер называл их кататимными визуализациями.

Метод аутогенной тренировки применяется в символдраме в начале и в конце сеанса визуализации образов. Погружение клиента в легкое гипнотическое состояние, для которого характерно пониженное осознание внешнего мира и уменьшение внутренней критики и самоконтроля, может способствовать тому, что представляемые человеком образы становятся яркими, а события воспринимаются реальными и это вызывает у человека сильные эмоции и переживания. Уже в ходе десятиминутного упражнения по методу символдрамы может возникнуть довольно глубокое гипноидное состояние. Часто оно вызывает ощущение особой тяжести в руках и ногах, а также ведет к изменению состояния сознания. «Возвращение обратно» (по методу Шульца) физиологически активизирует ослабившуюся во время сеанса деятельность коры головного мозга и относительно быстро возвращает пациента в состояние бодрствования. Этот ритуал важен, так как иначе пациенту потребуется длительное время, пока он сможет совершенно бодро и ясно ориентироваться и действовать в реальном окружении.

Не смотря на то, что символдрама имеет много общего с другими психологическими методами и техниками [10], а некоторые авторитетные авторы считают ее даже модификацией идей аналитической психологии [2], метод остается удобным и очень эффективным психотерапевтическим инструментом в работе психолога.

Продолжая описание наиболее распространенных и эффективных методов в работе с психосоматикой, стоит сказать о телесно-ориентированной психотерапии (ТОП). Телесно-ориентированный подход как никакой другой

значительным повышением восприимчивости пациента, призван многократно усиливать лечебное воздействие врача и поэтому не является самоцелью, а используется в комплексе с другими лечебными и психотерапевтическими методами.

Основным средством современного суггестивного воздействия является вербальная формула. При работе с психосоматическими больными формулы внушения составляются индивидуально для больного или разрабатываются отдельно для каждой нозологической группы (известны формулы, применяемые при кардиофобическом синдроме, синдроме раздражительной слабости и артериальной гипертонии, диссомниях и цефалгии, астеническом синдроме) [5]. При этом оказывается целенаправленное влияние на функциональные нарушения, вегетативные нарушения, состояния напряжения, а также телесные недуги (например, боль). Суть терапии состоит в том, что пациенту передают в форме устного сообщения правильные установки на достижение необходимого состояния.

Используя в своем арсенале суггестивные методы, специалист должен четко различать такие понятия как внушаемость и гипнабельность. Внушаемость — это своеобразное свойство психики человека, позволяющее ему воспринимать информацию без критической её оценки. Гипнабельность рассматривается как свойство центральной нервной системы достигать изменённого состояния сознания в ответ на направленное психологическое воздействие. Внушаемость может быть различной и зависеть от особенности личности, возраста, характера патологии. Степени внушаемости и гипнабельности не всегда совпадают. Также следует отличать убеждение и внушение, как психологические категории, и гипноз, как особое состояние высших отделов центральной нервной системы. Внушение отличается от убеждения прежде всего тем, что информация при внушении воспринимается без должной критической обработки.

Отсутствие медицинского образования и достаточно широкий спектр противопоказаний делают классический гипноз недоступным для психологической практики. Тем не менее, уже давно найдена достаточно эффективная и эффективная альтернатива медицинскому гипнозу - широко и успешно применяемый Эриксоновский гипноз. Однако, даже применение этого, казалось бы, чисто психологического способа воздействия, не отменяет необходимости получения специалистом минимальных знаний в области психопатологии и клинической психологии.

Минимальные знания в области медицины, наличие четких представлений о норме и патологии не будут лишними и при использовании таких методов работы как аутогенная тренировка (АТ) и прогрессивная мышечная релаксация. Эти методы также относятся к суггестивной психотерапии, однако сейчас мы вспомнили о них в контексте других психотерапевтических методов, таких, как символдрама и телесно-ориентированная психотерапия.

Среди направлений психотерапии и психокоррекции при лечении психосоматических расстройств клинически высокоэффективным оказался метод глубинно-психологически ориентированной психотерапии, получившей название символдрамы, или кататимно-имагитивной психотерапии.

представляют наибольш интерактивные формы міжособистісної взаємодії курсантів, під час яких здійснюється формування різноманітних форм раціональної та конструктивної поведінки особистості в конфліктних ситуаціях, розвиток професійної та особистісної конфліктостійкості, конфліктологічної компетентності та культури, когнітивних та психоемоційних механізмів подолання конфліктних явищ.

Основними вимогами до роботи курсантів під час застосування інтерактивних технологій в навчальному процесі є: позитивна мотивація до вирішення завдання; опора на передовий науково-теоретичний матеріал, власний досвід перебування в складних життєвих ситуаціях; обізнаність питаннями керування соціально-психологічними процесами в колективі, підтримки високої готовності до локалізації конфлікту, зменшення його деструктивних наслідків та розв'язання; самодіяльність та творчість курсантів в підході до виконання завдань; толерантне ставлення до психологічних особливостей опонента; логічно злагожені та аргументовані колективні дії, бажання допомогти; вміння робити обґрунтовані висновки, аналізувати успіхи та помилки.

На думку А.А. Вербіцького, організація навчання за допомогою системи дидактичних форм, методів і засобів, в яких відтворюється та моделюється наочний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, найбільш ефективно забезпечує виховання необхідних наочно-професійних і соціальних якостей особистості[1, с.37.]. Воно носить назву контекстного навчання та полягає в тому, що навчальна інформація структурована у вигляді конкретних завдань, проблемних ситуацій, узятих з майбутньої професійної діяльності. Контекстне навчання реалізується у трьох базових формах діяльності учнів: академічна учбова діяльність (лекції, семінари, самостійної роботи); квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, тренінги, проблемні ситуації); навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота, навчальна та виробнича практика). Поєднання цих діяльностей адаптує традиційні навчальні форми до конкретної майбутньої професії та дозволяє більш якісно підготувати фахівця.

В рамках контекстного навчання (включення в навчальний процес конфліктних ситуацій, реально існуючих в професійному середовищі) на заняттях курсантами розв'язуються різні ситуаційні проблемні задачі й розробляються найбільш ефективні методи, прийоми, способи й форми вирішення конфліктів. Вузкопрофесійні ділові ігри та проблемні ситуації позитивно мотивують курсантів до навчальної діяльності, пробуджують інтерес до процесу пізнання конфліктів, діагностики конфліктності людини та колективу, емоційного стану опонентів. Спостереження за процесом навчальних вправ є ефективною умовою пізнання учнями індивідуально-психологічних особливостей людини, дає змогу навчитися прогнозувати розвиток конфлікту, нейтралізовувати конфліктогени спілкування; диференціювати предмет та об'єкт конфлікту, класифікувати його, аналізувати причини його виникнення та динаміку протікання. Це все створює основу для формування у майбутніх правоохоронців вмінь та навичок розв'язувати та попереджати конфлікти, як професійні, так і побутові.

Технологія розвитку критичного мислення спрямована на формування у курсантів вмінь досліджувати об'єкт та предмет конфлікту, конструктивно вирішувати суперечки, принципово ставлячись до проблеми, а не опонента, вмінь об'єктивно та аргументовано відстоювати власну точку зору в конфлікті.

Перевагами групового навчання, особливо при застосуванні інноваційних технологій навчання, є: активне спілкування (діалог) та активне слухання курсантів протягом навчальної гри, систематичне обговорення та аналіз проблем, помилкових дій однокласників, взаємний обмін позиціями та оцінками, розвиток рефлексивних здібностей, здатності ставати на позицію іншого (розуміти мотивацію опонента), розвиток умінь групового співробітництва для досягнення спільної мети, формування цінності колективних зусиль для подолання конфлікту.

В основі аудиторного інтерактивного спілкування в процесі формування конфліктологічної культури курсантів ВНЗ МВС лежить психологічний принцип єдності діяльності, свідомості та спілкування (О.М.Леонтьєв). Спілкування породжує діалог, сприяє посиленню соціального контролю його учасників, що, в свою чергу, стимулює розвиток особистості та підкріплює процес самоуправління. Крім того, активна навчальна цілеспрямована взаємодія розвиває творчі здібності особистості, що є дуже важливим чинником розв'язання нестандартних конфліктних ситуацій. Навчальна ігрова модель звільняє курсантів від психологічних затисків, розкріпає здібності та мислення, сприяє якнайповнішому виразу особових властивостей і якостей, створює клімат відвертості, довіри, взаєморозуміння, стимулює пізнавальну активність курсантів.

Навчання за допомогою мультимедійних засобів. На лекційних, тренінгових та практичних заняттях конфліктологічного циклу надзвичайно дієвим є застосування мультимедійних засобів для надання інформації у вигляді навчальних фільмів про конфлікт та психологічні особливості його учасників. Педагогічний досвід показує, що найбільш ефективно у навчальному процесі використовувати відеофільми про конфлікти малих, середніх та великих соціальних груп, їх причини та динаміку, конфліктні емоційні стани учасників, стратегії та тактики конфліктної боротьби, переговорні процеси та розв'язання конфліктних ситуацій. Перелік відеоматеріалів повинен бути підібраний викладачем у відповідності з навчальною програмою та майбутньою професійною діяльністю курсантів.

Порівняльний аналіз результатів навчання у ВНЗ протягом шести років свідчить, що в групах, де крім традиційних, застосовувались й інноваційні технології, середньогрупова підсумкова успішність з конфліктологічних дисциплін значно вища, ніж в групах з виключно традиційними технологіями (табл.1).

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. В данной статье нас, прежде всего, интересует обращение к проблеме выбора метода для работы с психосоматическими нарушениями, а также определение основного критерия, по которому эти методы должны подбираться. Сузим круг поиска и вспомним, что речь идет о психосоматике, вернее – о психосоматических нарушениях и соматоформных расстройствах, которые классифицируются как пограничные психические нарушения и являются объектом изучения «малой психиатрии» [1; 4]. Поэтому нам видится правомерным деление методов, принятое в клинической практике: на симптомо-ориентированные, личностно-ориентированные и социо-ориентированные, интеграция которых часто обеспечивает наилучший терапевтический эффект [3].

В качестве итога всему вышесказанному хочется подчеркнуть следующее. Какой бы метод ни был избран, определяющим критерием выбора должна быть возможность воздействия как на телесный симптом (соматическое проявление проблемы), так и на личность (обнаружение и решение внутрилличностного конфликта) и в целом на отношения личности с социумом (межличностные связи и отношения, порождающие интрапсихический конфликт и, как следствие, соматическую симптоматику). Применение в работе с психосоматическими нарушениями методов, направленных только на один аспект проблемы будет означать не ее решение, а только избавление от симптома («симптоматическое лечение»). Отсутствие работы с причиной, породившей симптом, так же как и с другими неизменными «спутниками» психосоматики (например, вторичной выгодой) будет приводить к постоянному возвращению и/или смене симптома и бесконечному психосоматическому балансированию.

Формулирование целей статьи (постановка задачи). Определившись с основным критерием подбора методов работы и обозначив приоритетные цели в психокоррекции и психотерапии нарушений психосоматического круга, было бы правильным перейти к анализу основных методов, которые на сегодняшний день используются в психосоматике. Нашей задачей на этом этапе является анализ соответствия выбранного метода тем требованиям, которые предъявляются к психотерапевтическим средствам воздействия в рамках работы с психосоматическими нарушениями и расстройствами. Переходя к описанию основных методов сразу оговоримся, что мы не предусматривали анализа всех возможных методов работы с психосоматикой, поэтому остановимся только на тех из них, которые получили наибольшее распространение в отечественной психотерапевтической практике.

Изложение основного материала исследования. Одним из классических методов психотерапевтического воздействия в клинике соматических заболеваний, давно применяемым и обязательным даже для современного врача-психотерапевта, является суггестивная психотерапия.

Основной методикой суггестивной терапии является гипносуггестия, т. е. проведение терапевтического внушения пациентам, находящимся в состоянии гипноза. Гипноз, как особое состояние сознания, возникающее под влиянием направленного психологического воздействия и сопровождающееся

3. Овчинникова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Овчинникова. – Луганськ, 2003. – 22 с.

Подано до редакції 09.06.2010

УДК 159.9.016.1

К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА МЕТОДА В РАБОТЕ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Шмигель Наталья Евгеньевна, к.пс.н.,
доцент кафедры психологии
Крымского факультета
Запорожского национального университета*

Постановка проблемы. В психосоматике, как относительно новой области психологических знаний еще не сформировалась стройная методологическая структура и порой нет четких и однозначных понятий и представлений о некоторых явлениях. Междисциплинарный характер этого направления еще более усугубляет положение. Тем не менее, интерес к данной области постоянно растет и это требует хотя бы первоначальных попыток разобраться в теоретических и прикладных аспектах психосоматического подхода.

Анализ последних исследований и публикаций. Вначале попытаемся разобраться с понятием метода в психологии и психотерапии. В современной психотерапии понятие метода крайне размыто. Прежде всего, это проявляется в различных классификациях. Начнем с того, что методы клинико-психологических интервенций — это психологические средства, которые выбирает сам психотерапевт. Они могут быть вербальными или невербальными, ориентированными в большей степени либо на когнитивные, либо на эмоциональные, либо на поведенческие аспекты, и реализуются в контексте взаимоотношений и взаимодействий между пациентом или пациентами и психотерапевтом. Не стоит забывать о том, что психологические средства воздействия могут быть направлены не только на изменение психических процессов и состояний, но и, опосредованно, на изменение состояния организма. Что для нас особенно важно, так как речь идет о психосоматических взаимосвязях.

Рассуждая о проблеме метода в психотерапии, можно привести несколько примеров различных подходов к классификации методов психотерапии и даже перечислить существующие подходы к классификации этих методов [3]. Существенным в этих классификациях является то, что в одних случаях рассматривается цель психотерапевтического воздействия, в других — психологические структуры, к которым это воздействие обращено, в третьих — инструменты воздействия. В деятельности психолога важными являются все три момента.

Таблиця 1

Средньогрупові показники підсумкової успішності курсантів та студентів (за 5-бальною шкалою оцінювання)

Група	Традиційні технології навчання	Група	Традиційно-інтерактивні (змішані) технології навчання
Курсанти (162 чол.)	4,15	Курсанти (67 чол.)	4,75
Студенти (54 чол.)	4,2	Студенти (89 чол.)	4,6

Крім того у групах зі змішаними технологіями навчання нами відмічений підвищений інтерес курсантів та студентів до спільного обговорення конфліктів, відвертість у обговоренні власного досвіду, взаємоповага та толерантність.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Якість та результативність професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ безпосередньо пов'язані з їх здатністю професійно та неупереджено (об'єктивно) аналізувати ситуацію та виконувати службові обов'язки, демонструвати високий рівень загальної культури, професійну компетентність, мати мотивацію до самовдосконалення, конструктивно спілкуватися та приймати обгрунтовані рішення. Системний підхід до використання інноваційних педагогічних технологій формування конфліктологічної культури у курсантів ВНЗ МВС, на нашу думку, дозволяє покращити якість їх конфліктологічної освіти та сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх правоохоронців. Але в подальшому уваги потребує питання узгодження конкретних прийомів й технологій навчання з професійною спеціалізацією працівників різних підрозділів ОВС- слідчих оперуповноважених, дільничних інспекторів, практичних психологів, міліції громадської безпеки, автомобільної інспекції тощо.

Резюме. В статті аналізуються сучасні педагогічні підходи та технології формування конфліктологічної культури майбутніх правоохоронців у ВНЗ. Визначені психологічні та педагогічні чинники формування конфліктологічної культури особистості. Розглянуті сучасні традиційні та інноваційні технології виховання конфліктологічної культури курсантів. **Ключові слова:** інновація, конфліктологічна культура, педагогічна технологія.

Резюме. В статье анализируются современные педагогические подходы и технологии формирования конфликтологической культуры будущих работников милиции в ВУЗе. Определены психологические и педагогические факторы формирования конфликтологической культуры личности. Рассмотрены современные традиционные и инновационные технологии воспитания конфликтологической культуры курсантов. **Ключевые слова:** инновация, конфликтологическая культура, педагогическая технология.

Summary. In the article modern pedagogical approaches and technologies of forming of conflict culture of future limbs of the law are analyses in higher educational establishments. The psychological and pedagogical factors of forming of conflict culture of personality are certain. The modern traditional are considered and innovation technologies of education of conflict culture of students. **Keywords:** innovation, conflict culture, pedagogical technology.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
2. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю.Питюков. — М. : Гном и Д, 2001. — 192 с.

Подано до редакції 11.05.2010

УДК 373.3.02

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ У ТРАДИЦІЙНОМУ І РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Глазова Віра Віталіївна, аспірант

Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

Постановка проблеми. Аналіз цілей сучасної початкової освіти дозволяє стверджувати, що одним з її пріоритетних завдань є формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, в тому числі й контрольно-оцінні. Саме вони дають можливість учневі своєчасно виявити і оцінити позитивні й негативні результати своєї діяльності та стають стимулом для постановки нових навчальних задач і продовження навчання, що, в свою чергу, в майбутньому дасть змогу дитині реалізувати свої здібності, інтереси, створить умови для особистісного розвитку і підвищення соціального статусу у суспільстві. Процес формування контрольно-оцінних умінь залежить від ключової освітньої парадигми, усвідомлення різності підходів до освітнього процесу. Розуміння цього дозволить вчителю грамотно будувати процес формування контрольно-оцінних умінь в учнів на етапі початкового навчання і забезпечити можливість впроваджувати технології поетапного переходу від тотального контролю педагогів через взаємоконтроль до самоконтролю учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам контрольно-оцінної діяльності були присвячені дослідження педагогів і психологів Ш.Амонашвілі, Г.Ксензової, О.Савченко, В.Сухомлинського, Л.Фрідмана, зокрема, у розвивальному навчанні – Л.Берцфаї, О.Воронцова, А.Захарової, Т.Матіс, К.Поліванової, Ю.Полуянова, В.Репкіна, В.Романко, І.Толмачевої, Г.Цукерман.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на актуальність проблем контролю і оцінки вже протягом великого проміжку часу, безперервну увагу зі сторони педагогів і психологів, неодноразові намагання змінити підходи до

констатувальному обстеженні до 7,18% після формувального експерименту. У контрольних групах також відбулися позитивні зміни, хоча й менш суттєві. Зросла кількість студентів із творчим (із 2,56% при констатації до 6,62% під час контрольного обстеження), продуктивним (із 13,68% до 16,45%) та ресурсним (із 24,79% до 44,66%) рівнями готовності. Дещо зменшилась кількість респондентів, у яких виявлено початковий рівень готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності: з 58,97% при констатації до 32,26% під час контрольного обстеження.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, поставлені завдання повністю виконано, водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого детального розгляду потребують такі проблеми: вдосконалення методики інформатичної підготовки у напрямку пошуку нових шляхів впливу на мотиваційну сферу майбутніх учителів філологічних спеціальностей; обґрунтування та вдосконалення післядипломної професійної підготовки вчителів-філологів до застосування ІКТ.

Резюме. У статті висвітлено надзвичайно актуальну проблему підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи з означеного питання. **Ключові слова:** підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей, інформаційно-комунікаційні технології, застосування ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін.

Резюме. В статье рассматривается необычайно актуальная проблема подготовки будущих учителей филологических специальностей к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, анализируются результаты экспериментального исследования обозначенного вопроса. **Ключевые слова:** подготовка будущих учителей филологических специальностей, информационно-коммуникационные технологии, использование ИКТ в процессе преподавания филологических дисциплин.

Summary. An extraordinarily actual problem of preparing of perspective language teachers to use technologies in their professional activity is presented in the article. Theoretical and practical values and the main tasks of the research are observed as well. The article reveals the newness of the research's results. **Keywords:** preparing perspective teachers of philology, information and communication technologies, using technologies to teach languages.

Література

1. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності / І. Д. Бех // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/87/1/03bidpnd.rtf> (05.10.09)
2. Глузман Н. А. Формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін математичного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання математики” / Н. А. Глузман. — Київ, 2003. — 22 с.

Таблиця 1

Критерії та показники готовності майбутніх учителів-філологів до застосування ІКТ

Критерій		Показники
Мотиваційно-ціловий		наявність пізнавального інтересу до використання ІКТ у професійній діяльності;
		готовність до подолання труднощів в організації навчального процесу з використанням ІКТ;
		здатність до самореалізації та самовдосконалення в процесі діяльності з використанням ІКТ.
Інформаційно-операційний	сформованість	умінь здійснювати пошук інформації;
		навичок кваліфікованого користувача апаратних і програмних засобів ІКТ;
		знання сайтів у галузі викладання філологічних дисциплін.
Змістовно-методичний		знання існуючих сучасних ППЗ із предмету, вміння орієнтуватися в них, відбирати та аналізувати;
		знання особливостей використання ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін;
		уміння планувати, проводити та аналізувати урок з використанням ІКТ.
Поступково-діяльнісний		уміння використовувати ІКТ у науковій діяльності та в процесі підготовки науково-дослідної роботи;
		операційна готовність до участі у міжнародних конкурсах, олімпіадах та проектах;
		уміння створювати власні ППЗ із предмету на базі універсальних програмних засобів ІКТ.

На третьому (заключному) етапі дослідження вирішувалося завдання: здійснити порівняльний кількісний та якісний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, який засвідчив підвищення рівня готовності до застосування ІКТ майбутніх учителів респондентів експериментальних груп. З'ясовано, що в експериментальних групах відбулись значні позитивні зміни щодо перерозподілу рівнів готовності майбутніх учителів до застосування ІКТ у професійній діяльності. Так, творчий рівень зріс із 1,49% під час констатувального обстеження до 38,00% – під час контрольного експерименту. Суттєво збільшилася кількість студентів, у яких виявлено продуктивний рівень готовності з 11,88% при констатації до 38,00% при контрольному обстеженні. Кількість респондентів, які перебували на ресурсному рівні змінилася з 22,28% до початку навчання до 16,33% після його завершення. Кількість майбутніх учителів із початковим рівнем готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності значно зменшилася: з 64,33% при

шкільного контролю і оцінки, ці питання залишаються відкритими. З огляду на залежність процесу формування контрольно-оцінних умінь від ключової ідеї освітнього процесу виникає потреба чіткого зіставлення наукових підходів до процесу формування контрольно-оцінних умінь у традиційному і розвивальному навчанні.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі зіставного аналізу виявити особливості формування контрольно-оцінних умінь в учнів початкової школи у традиційному і розвивальному навчанні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційна освітня система, концептуальну основу якої складають принципи педагогіки, сформульовані ще Я.Коменським, є найпоширенішою в українській освіті. Цей вид навчання і досі не втратив значення у сучасній школі завдяки тому що в нього органічно вписуються нові способи викладання знань. Коротко традиційне навчання можна охарактеризувати як навчання знанням, вмінням та навичкам за схемою: вивчення нового – закріплення – контроль – оцінка. Основну роль в цій системі відіграє викладання, тобто діяльність педагога, а учень, як правило, виступає об'єктом навчання. Основу змісту традиційного навчання становлять емпіричні знання.

Коли мова йде про контрольно-оцінну діяльність, завжди мається на увазі два її види: зовнішня, що здійснюється вчителем, та внутрішня, здійснювана самими учнями. Охарактеризуємо контрольно-оцінну діяльність у традиційному навчанні.

Оскільки зміст та хід навчальної діяльності учнів задається зовні: цілепокладання, планування навчальної роботи здійснюється вчителем, то контрольно-оцінна діяльність спрямовується виключно на визначення рівня засвоєння учнями навчального матеріалу та є прерогативою педагога. Щоденне усне опитування як форма контролю навчальної діяльності і її результатів для окремого учня є вибірковим і випадковим, що створює умови для непостійної роботи і не дає вчителю реальної картини фактично засвоєних знань. Домінування зовнішнього контроль педагога гальмує, унеможливає формування в учнів звички і умінь самоконтролю і самооцінки.

Відомо, що найпоширенішим у початковій школі є контроль за кінцевим результатом. Водночас саме на етапі початкового навчання необхідно закласти підґрунтя для оволодіння учнями поопераційним контролем, який вимагає більш складного розгорнутого способу дій. Але на практиці дуже часто навчальна робота з самоконтролю підміняється закликами до молодших школярів бути уважними та перевіряти себе [2, с. 162-163].

Відомо, що традиційною системою розроблені критерії кількісної дванадцятибальної оцінки знань, умінь і навичок учнів з різних навчальних предметів та вимоги до оцінки: індивідуальний характер, диференційований підхід, систематичність контролю і оцінювання, всебічність, різноманітність форм, єдність вимог, об'єктивність, умотивованість, гласність [3, с.34]. Але хибність традиційної системи полягає в тому, що кількісна оцінка дуже часто стає знаряддям психологічного і соціального тиску на учня. А маленький школяр, взагалі, сприймає відмітку як ставлення вчителя до себе, що негативно впливає на його самооцінку. Так, за допомогою оцінки відбувається сортування

дітей на «гарних» та «поганих», що може визвати почуття збитковості в окремих учнів та знижити пізнавальний інтерес та бажання вчитися. І хоча, згідно зі встановленими Міністерством освіти і науки вимогами, бальна оцінка в першому та другому класах формально не використовується, оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально за тими ж підходами, що названі вище. О.Савченко справедливо наполягає на необхідності застосування оцінки як вмотивованого оцінного судження, що має відноситися лише до оцінки процесу діяльності учня і його ставлення до виконання навчальної задачі, а не його самого. Особливо вона вказує на важливість саме позитивної вербальної оцінки, до якої бажано включати навіть частинку хорошого, успішного, що є в діяльності учня та звертати увагу на якості учня, які виявилися в процесі вирішення конкретної задачі: наполегливість, самостійність, увагу, старанність. А це, у свою чергу, допоможе дитині створити позитивне ставлення до навчання і орієнтуватися на успіх у своїй діяльності [2, с. 116].

У традиційній школі учень, як правило, боїться контролю, і більш того, оцінна діяльність носить страхітливий характер. Тому вчитель, з одного боку, повинен розвивати в учнів ціннісне ставлення до контролю і оцінки як необхідної, корисної діяльності, що дає змогу визначити свої успіхи та виявити недоліки у навчанні, будь-який досягнутий результат сприймати як наступну сходинку особистісного зростання. Проте, з іншого боку, він намагається закріпити контроль як засіб маніпулювання поведінкою учнів, спосіб управління класом, цьому сприяє також усталений підхід, за яким існуюча система контролю оцінки роботи учнів є одночасно для адміністрації школи і оцінкою педагогічної роботи вчителя. Це дає підстави учням вважати, що оцінка їх діяльності не залежить від їх особистого результату, а знаходиться під впливом зовнішніх факторів, що не сприяє формуванню особистісної відповідальності учнів за свою навчальну діяльність та її результати. Отже, необхідність змін методів і форм контролю і оцінки в теперішній час ні в кого не викликає сумнів, адже форми оцінювання впливають на процеси навчання, що їм передують, втім принципових змін у традиційній системі не може бути, оскільки вона сама (система) цих змін не допускає.

Ще однією негативною особливістю контрольно-оцінної діяльності в традиційній моделі є проблема еталонів контролю і критеріїв оцінки і відмітки. Так, еталони контролю педагогом не фіксуються у нормативному вигляді, а це надає контрольно-оцінній діяльності суб'єктивного характеру. З цієї ж причини часто відбувається не узгодження між уявленням учня і учителя про зразок виконання того чи іншого завдання, особливо це стосується усних відповідей. Тому своєчасне ознайомлення зі зразками (еталонами) контролю, з оцінною шкалою забезпечить формування контрольно-оцінних умінь.

Стає очевидним, що традиційними засобами достатньо важко, а у деяких випадках навіть неможливо, діагностувати і оцінити увесь комплекс особистісних досягнень учнів та повноцінно сформулювати в учнів контрольно-оцінні вміння.

У наш час поряд з традиційним навчанням впроваджується й інші види навчання, зокрема, розвивальне. Це обумовлено тим, що традиційне навчання

отриманні ними знань, умінь та формування навичок, які дозволяють використовувати ІКТ для вирішення різноманітних професійних задач – застосування у своїй науковій та творчій діяльності, роботі з документами, плануванні та проведенні уроку з використанням ІКТ, підготовці методичних матеріалів та засобів унаочнення, пошуку та обробці інформації. У процесі опрацювання спецкурсу проводяться лекції, практичні заняття, семінари і виконується самостійна робота. На означеному етапі через зміст спецкурсу створювалася педагогічна умова – реалізація міжпредметних зв'язків у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ. Третій (результативно-продуктивний) етап мав за мету систематизацію набутих знань, умінь та навичок у контексті творчого застосування ІКТ у своїй власній педагогічній діяльності, для чого необхідно було вирішити такі завдання: у системі виконання самостійних творчих завдань підвищити готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності. Однією з педагогічних умов, які створювалися на результативно-продуктивному етапі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ було творче залучення студентів до науково-дослідної роботи із застосуванням ІКТ. Відповідно до цього підібрано теми для дипломних робіт, пов'язаних з проблемами спецкурсу. Друга педагогічна умова творчого етапу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності – спрямованість на освіту й самоосвіту протягом життя реалізовувалася через залучення студентів до самостійної творчої роботи з використанням ІКТ. Відповідно майбутніми педагогами було розроблено індивідуальне практико-орієнтоване електронне портфоліо майбутнього вчителя-філолога.

Протягом усіх трьох етапів реалізувалася педагогічна умова – створення інформаційно-освітнього середовища підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності через розробку паперових (збірники практичних завдань, підручник до спецкурсу) та електронних засобів навчання (сайт „Використання ІКТ у викладанні філологічних дисциплін”, ППЗ філологічного напрямку, електронні тести для здійснення контролю, презентації до лекційних та практичних занять, додаток до підручника з електронними розробками учителів-філологів шкіл м. Севастополя).

навчально-виховний процес з мов із застосуванням ІКТ); організаційно-технологічний (уміння організовувати навчальний процес у школі із застосуванням ІКТ, самоорганізація власної діяльності, творче використання ІКТ у науковій діяльності).

Аналіз науково-методичної літератури дозволив уточнити сутність поняття „інформаційно-комунікаційні технології”, під яким розуміємо сукупність теоретичних засад, методів, засобів (апаратні, програмні), а також способів та новаторських методів їх застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу.

На другому (формулюючому) етапі дослідження вирішувалися завдання: визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, виявити педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності.

Відповідно до компонентів визначено критерії та показники означеної готовності, надані в таблиці 1.

Експериментальною роботою було охоплено 309 студентів п'ятого курсу філологічного факультету РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м. Сімферополь), Севастопольського міського гуманітарного університету. З метою визначення рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності використовувалися методи: анкетування, бесіди, інтерв'ю, спостереження за роботою студентів під час підготовки до семінарських занять у комп'ютерному класі, аналіз кваліфікаційних робіт студентів, виконання практичних робіт професійного спрямування. Результати вихідної діагностики дозволили визначити експериментальні (202 особи) та контрольні групи (117 осіб).

Підготовка студентів експериментальних груп до застосування ІКТ у професійній діяльності здійснювалася в три етапи. Так, метою першого (організаційно-підготовчого) етапу було спрямування майбутніх учителів філологічних спеціальностей на опанування знаннями, вміннями та навичками щодо застосування ІКТ у професійній діяльності. На означеному етапі в процесі спостереження та аналізу роботи вчителів-філологів щодо застосування ІКТ під час проходження педагогічної практики, бесід, занять у формі „круглого столу”, тренінгу, лекції реалізовувалася педагогічна умова – забезпечення позитивної мотивації студентів-філологів до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності. Метою другого (інформаційно-діяльнісного) етапу було отримання студентами знань, умінь та навичок, які дозволяють використовувати ІКТ для вирішення різноманітних завдань. Центральне місце інформаційно-діяльнісного етапу процесу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ посідає спекурс „Основи підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності”. Його мета полягає в підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, а також в

не в повній мірі відповідає сучасним вимогам до особистості та процесу її розвитку в школі. Існує ряд концепцій розвивального навчання, у нашій статті мова піде про розуміння розвивального навчання у системі Д.Ельконіна-В.Давидова. Модель розвивального навчання, запропонована В.Давидовим і Д.Ельконіним, спрямована, перш за все, на розвиток основ теоретичного мислення та творчості як основи особистості. Таке навчання відбувається як цілеспрямована навчальна діяльність, у якій дитина свідомо ставить цілі й задачі зміни самого себе як суб'єкта навчання і творчо їх досягає. Тоді як загальноприйнятою є думка, що участь дитини у навчальному процесі, тобто діяльність на уроці, і є навчальною діяльністю. Цілеспрямована навчальна діяльність характеризується певними ознаками. По-перше, наявність у дитини пізнавальних мотивів, що йдуть від пізнавальних потреб. По-друге, у ході діяльності дитина навчається ставити цілі свідомого самозмінення. Наступною, важливою ознакою є те, що учень знаходиться на позиції повноцінного суб'єкта діяльності, який самостійно здійснює всі її етапи: цілепокладання, планування, реалізацію цілі, оцінку результату, рефлексію. Така навчальна діяльність спрямована на засвоєння учнями теоретичних знань, способів навчальних дій, на оволодіння загальними принципами розв'язування задач певного класу, що можливе коли учень знаходиться у положенні дослідника-творця. Основною задачею вчителя розвивального навчання є організація цілеспрямованої навчальної діяльності учнів.

Вивчення сутності системи Ельконіна-Давидова дало змогу виявити специфіку у визначенні основних видів та функцій контрольно-оцінних дій, обґрунтуванні місця і ролі контролю та оцінки в навчальній діяльності.

Під контролем у системі Ельконіна-Давидова розуміється сукупність дій відстеження за правильністю і повнотою виконання операцій, що входять у склад способу дій, тобто контроль у цій системі перш за все носить процесуальний характер, а не результативний, як у традиційній системі. Хоч поопераційний контроль і є основною формою в розвивальному навчанні, він не забезпечує вирішення навчальних задач розвивального навчання, що актуалізує для розгортання навчальної діяльності у класі і рефлексивного контролю, який дає змогу звернутися до «плану» дії і зрозуміти принципи його будови. Набуваючи поопераційну і рефлексивну форми, контроль у розвивальному навчанні починає виконувати дві основні функції: діагностичну та корекційну [1, с.78].

Як відомо, дія контролю тісно пов'язана з дією оцінки. Основною функцією змістової оцінки є визначення ступеня засвоєння учнями заданого способу дії та просування учня відносно вже засвоєного рівня способу дії. Такі функції закладають в оцінній діяльності два види оцінки: прогностичну та рефлексивну.

Таблиця 1

Особливості контрольно-оцінної діяльності у традиційному і розвивальному навчанні

Компоненти зіставного аналізу двох моделей навчання	Традиційне навчання	Розвивальне навчання
Націленість контрольно-оцінної діяльності	Цілі визначає вчитель	Дитина вчиться ставити цілі
Контрольно-оцінна діяльність є засобом...	Засіб маніпулювання поведінкою дитини	Засіб формування самоконтролю і здорової самооцінки учня
Модель відносин у системі «учитель-учень»	Авторитарна: учень об'єкт навчання	Співробітництво: учень – суб'єкт, партнер у навчанні
Відповідальність учня щодо якості власної навчальної діяльності	Авторитарність контрольно-оцінної діяльності не сприяє формуванню особистісної відповідальності	Формується свідоме, відповідальне ставлення до контролю
Предмет, що підлягає контролю і оцінці	Знання, вміння, навички.	Зусилля кожного учня окремо
Способи контрольно-оцінної діяльності	Підсумковий аналіз і оцінювання учня проводиться вчителем, є випадковими і вибірковими	Посадження контролю вчителя і самоконтролю учня
Еталон контролю. критерії оцінки	Визначає вчитель	Розробляються вчителем разом з учнями
Відмітка	Кількісна. Розроблені критерії кількісної 12-бальної відмітки. Ототожнюється з особистістю учня	Безвідміточне навчання (змістова оцінка)

Отже, на відміну від традиційного навчання, розвивальне, зумовлює абсолютно інший характер оцінки навчальної діяльності. Оцінка не є суб'єктивним уявленням вчителя про посильність, доступність знання учневі, а відображає суб'єктивні можливості учня, тобто персональний розвиток учня, досконалість його навчальної діяльності. Якщо можливості учня вичерпані і, з точки зору можливостей іншого учня, дитина показує посередній результат, то навіть у цьому випадку школяр заслуговує найвищої оцінки. Слушною, на нашу думку, є позиція Г.Цукерман, згідно з якою відмову від відмітки у розвивальному навчанні треба компенсувати розгорнутою системою оцінних взаємовідносин, співпрацею дитини і дорослого у виробництві і застосуванні оцінок, щоб не було існування дитини «у безоцінному вакуумі», адже відмітка є «улюбленою іграшкою молодшого школяра». Для цього, за словами автора, безвідміточне оцінювання повинне будуватися на наступних принципах: 1) змістова оцінка роботи повинна бути диференційована в залежності від

Зуброва, Л. Калініна, С. Ніколаєва, Є. Пасов, М. Пентилук, І. Соколова, О. Семенов, аналіз праць яких указав, що сучасний учитель філологічних спеціальностей – це вчитель-професіонал, що має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє дослідницькою і інформаційною культурою, уміє оперативно, своєчасно реагувати на зміни у напрямках розвитку системи освіти взагалі та в методиках навчання мови зокрема, а також, що важливим компонентом загальної структури готовності педагога до професійної діяльності є його готовність до використання нових методів, прийомів, інноваційних технологій навчання, окрему позицію серед яких посідають ІКТ.

Мета статті полягає в аналізі результатів дисертаційного дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснювалося в три етапи. На першому (аналітичному) вирішувалися завдання: на основі аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури обґрунтувати теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності; уточнити сутність понять „інформаційно-комунікаційні технології” та їх значущість на сучасному етапі модернізації освіти, „готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності”.

Приєднуючись до думки науковців (І. Зязюн, О. Леонтьєв), вважаємо, що готовність необхідно досліджувати в світлі особистісно-діяльнісного підходу. Саме цей підхід покладено в основу дослідження проблеми професійної готовності до педагогічної діяльності. У його межах професійна готовність майбутніх учителів має правомірно розглядатися лише в єдності та взаємозв'язку з педагогічною діяльністю. Під професійною діяльністю вчителя-філолога в умовах інформатизації освіти розуміємо підготовку, проведення й аналіз уроку із застосуванням ІКТ, а також позакласну роботу.

Під застосуванням ІКТ у професійній діяльності розуміємо цілеспрямований, усвідомлений процес організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності вчителя філологічних спеціальностей з метою більш ефективного розв'язання професійно-педагогічних завдань.

Готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності визначаємо як інтегровану якість особистості, що виявляється в позитивному ставленні до ІКТ, професійних знаннях, практичних умінь щодо їх застосування в навчально-виховному процесі з мов. Відповідно компонентами і показниками зазначеної готовності вважаємо: мотиваційний (пізнавальний інтерес до використання ІКТ, розуміння їх переваг; здатність до самореалізації та самовдосконалення в процесі діяльності з використанням ІКТ; готовність до подолання труднощів в організації навчального процесу з мов із застосуванням ІКТ); когнітивний (знання, вміння та навички, які складають основу професійної діяльності щодо застосування ІКТ); конструктивно-проективний (уміння моделювати

УДК 371.1:801+004

**РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ:
„ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ”**

Фоміних Наталія Юрївна
пошукач кафедри педагогіки

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Інформатизація навчального процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, яка здійснюється все більш швидкими темпами, вимагає суттєвої зміни вимог до кваліфікації учителів. Необхідною складовою характеристики сучасного вчителя стає високий рівень інформаційної культури, розвинутий інтелект, вміння грамотно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, що підтверджується Законом України „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки”, який одним з основних напрямків розвитку інформаційного суспільства в Україні визначає надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки студентів – майбутніх учителів до професійної діяльності була предметом вивчення багатьох учених – О. Абдулліної, А. Алексюка, І. Беха [1], Ю. Бабанського, Я. Болюбаша, Н. Глузман [2], О. Глузмана, М. Євтуха, І. Зазюна, О. Іваницького, Л. Кондрашової, В. Кузь, М. Овчинникової [3], О. Падалка, О. Пехоти, О. Цокур, які висувають такі загальновизнані вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, як: гуманізм, особистісна орієнтація, педагогічна майстерність, орієнтація на педагогічну антропологію. У роботах цих та інших авторів наголошується, що сучасний стан професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах України, глибина і темпи перетворень у вищій школі не відповідають потребам суспільства на нинішньому етапі його розвитку. У них розкриваються діалектичне протиріччя між досягненнями і можливостями вищої школи та потребами суспільства в ній у цей період, розв'язання якого є головним завданням професійної підготовки майбутніх учителів, вимоги до якої постійно зростають і потребують зміни характеру навчання, вдосконалення теоретичної бази і методичного забезпечення у вищій школі. Особливо важливо це в професійній підготовці майбутніх учителів-філологів, оскільки домінантні імперативи сучасної гуманістичної тріади людина – освіта – культура, відбиваються в мовній політиці держави, прийнятті нею вектору мовно-культурної й загальної освітнянської політики, зорієнтованої на збереження, розвиток й активне використання рідної мови та мов національних меншин, здатності людини до крос-культурного діалогу.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджували І. Бакаленко, А. Береснев, Н. Гез, Т. Гусева, В. Денисенко, О.

зусилля кожного учня окремо; 2) оцінні шкали весь час повинні бути різними і не прив'язуватися до кількісної шкали, бути гнучкими і реагувати на прогрес чи регрес в успішності окремого учня; максимальний бал за бездоганне виконання завдання вчитель обговорює разом з учнями; 3) оцінка вчителя є засобом формування здорової самооцінки дитини, тому критерії і засоби оцінки діти не повинні отримувати від учителя у готовому вигляді, а учням повинна бути відкрита «внутрішня кухня оцінювання»; 4) самооцінка дитини повинна передувати оцінці вчителя, тільки за такої умови оцінні відносини перестануть бути односторонніми [4, с. 25-26].

Резюмуючи зазначене, з метою унаочнення відобразимо особливості контрольно-оцінної діяльності у традиційному і розвивальному навчанні у таблиці 1.

Висновки. Таким чином, зіставлення особливостей контрольно-оцінної діяльності у двох навчальних системах, дає можливість зробити висновок, що усталеність поглядів на контроль і оцінку в традиційному навчанні, як дій виключно вчителя, гальмують прийняття молодшою школою завдань формування контрольно-оцінних умінь. Діти вважають, що контролювати і оцінювати свою діяльність не треба, не замислюються над причиною невдач і помилок, труднощів і проблем в процесі навчання, над тим, якими способами можна їх уникнути і вирішити, або ж виконують контрольно-оцінні дії лише за вказівкою вчителя. Система розвивального навчання стимулює пошукову, творчу, самостійну діяльність учнів. Учень стає не лише об'єктом, а й суб'єктом навчання, в тому числі й на етапах контролю і оцінки. Саме становлення учня як суб'єкта навчання дасть змогу вирішити одну з основних задач початкової школи – сформувати в учнів контрольно-оцінну самостійність.

Резюме. Стаття присвячена особливостям контрольно-оцінної діяльності у двох навчальних системах: традиційній і розвивальній. Охарактеризована контрольно-оцінна діяльність у цих системах навчання за наступними критеріями: цілі діяльності, засоби, модель відносин у системі учитель-учень, відповідальність при здійсненні контрольно-оцінної діяльності, предмет контролю і оцінки, способи контролю і оцінки, еталони контролю, критерії оцінки, відмітка. Визначені переваги і недоліки контрольно-оцінної діяльності у традиційному і розвивальному навчанні. Зіставний аналіз навчальних систем дозволив зробити висновок, що усталеність поглядів на контроль і оцінку в традиційному навчанні, як дій виключно вчителя, гальмують прийняття молодшою школою завдань формування контрольно-оцінних умінь. **Ключові слова:** контроль, оцінка, контрольно-оцінна діяльність, контрольно-оцінні вміння

Резюме. Стаття посвящена особенностям контрольно-оценочной деятельности в двух обучающих системах: традиционной и развивающей. Охарактеризована контрольно-оценочная деятельность в этих системах обучения за следующими критериями: цели деятельности, средства, модель отношений в системе учитель-ученик, ответственность при осуществлении контрольно-оценочной деятельности, предмет контроля и оценки, способы контроля и оценки, эталоны контроля, критерии оценки, отметка. Определены

преимущества и недостатки контрольно-оценочной деятельности в традиционном и развивающем обучении. Сравнительный анализ учебных систем позволил сделать вывод, что устойчивость взглядов на контроль и оценку в традиционном обучении, как действий исключительно учителя, тормозят принятие младшей школой задач формирования контрольно-оценочных умений. **Ключевые слова:** контроль, оценка, контрольно-оценочная деятельность, контрольно-оценочные умения

Summary. The article is devoted to the peculiarities of the checking and evaluating activities in the two educational systems: traditional and developmental. There is characterized the checking and evaluating activity in these systems of education according to the following criteria: the aims of the activity, the means, the pattern of the relationships in the system "teacher - pupil", the responsibility while accomplishing the checking and evaluating activity, the subject of checking and evaluation, the standards of checking, the criteria of evaluation, the mark. There are defined the advantages and disadvantages of the checking and evaluating activity in the traditional and developmental education. The comparative analysis of the educational systems has let us make such a conclusion that stability of viewpoints upon the checking and evaluation in traditional education as actions of only the teacher hinder the acceptance of the tasks of forming the checking and evaluating skills by junior school. **Keywords:** checking, evaluation, checking and evaluating activity, checking and evaluating skills.

Література

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воронцов Алексей Борисович. – СПб., 2001. – 236 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. факульт.] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебн. пособ. / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Цукерман Г. А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 23–26.

Подано до редакції 10.05.2010

определенного уровня и готового на их основе к продуктивной и эффективной деятельности с помощью соответствующих профессиональных компетенций.

Формирование вышеуказанных компетенций отвечает требованиям общекультурной компетентности в профессиональной деятельности инженера-педагога, и мы считаем необходимым дальнейшие исследования в этом направлении. Подготовка специалиста - инженера-педагога как творческой личности с развитой установкой на гармоничное включение в разнообразные общественные отношения должно стать базовой основой современного образования.

Резюме. У цій статті розкривається зміст понять "компетентність" і "компетенція", та їх ролі у професійній діяльності інженера-педагога.

Резюме. В этой статье раскрываются содержание понятий "компетентность" и "компетенция" и их роли в профессиональной деятельности инженера-педагога.

Summary. The containing concepts "competences" and their roles in their roles in the professional activity of the engineer-teacher are revealed in this article.

Література

1. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: / Л.З. Тархан Монография. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.
2. Койнова Ю.В. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения: автореф. дис. канд. пед. наук./ Ю.В. Койнова – М., 1996. – 16с.
3. Зязюн І.А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння/ Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук, праць / Ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – 636 с.
4. Маслов В.И. Принципы менеджменту в установах освіти / В.И. Маслов Освіта і управління №1. – 1997.– 80с.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
6. Квасник О.В. Роль соціокультурної складової у процесі становлення і розвитку професійної компетентності інженера / О.В. Квасник Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Зб. наук, праць / За ред. Л.Л. Товажнянського, А.Г. Романовського. – Вип. №18 (22). – Харків : НТУ ХПГ, 2008. – 400 с УДК 378.147

Подано до редакції 18.06.2010

отношений, приобретенные в процессе обучения, которые позволяют человеку их разрешать, независимо от контекста (от ситуации) проблемы, характерные для определенной сферы деятельности [1, с. 19].

Ю.В. Койнова отмечает, что содержание профессиональной компетентности включает в себя как уровень базового и специального образования, так и умение аккумулировать широкий опыт в практической деятельности [2, с. 7].

И.А. Зязюн дает определение компетентности как особому типу организации знаний, которые обеспечивают возможность принятия эффективных решений в экстремальных условиях [3, с. 25].

По В.И. Маслову, компетентность – это готовность на профессиональном уровне выполнять свои обязанности и добиваться высокого конечного результата с минимальными затратами физической и нервной энергии [4, с. 80].

А.В. Хуторской раскрывает понятие термина "компетенция" – это готовность выпускника использовать свои знания и умения в жизни, для решения практических и теоретических задач [5, с. 134].

Ю.В. Фролова, Д.А. Махотина утверждают – компетенция есть открытой системой процедурных, ценностно-смысловых знаний, включающих в себя личностные и социальные компоненты, которые активизируются и обогащаются при решении жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенций. Компетентность допускает наличие не только сформированных умений и знаний, но и постоянное их обновление, а также готовность их применения в конкретных ситуациях для того, чтобы успешно функционировать в обществе. [6, с. 183-184].

Следует отметить, что понятия "компетентность" и "компетенция" есть категории, которые используются во всех сферах профессиональной деятельности человека, в том числе и дизайнерской.

Под профессиональной дизайнерской компетентностью подразумевают интегративную профессионально-личностную характеристику субъекта деятельности, позволяющую максимально адекватно самоактуализировать себя при творческом решении возникающих проектных задач. Дизайнерская компетенция – одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности инженера-педагога, предполагающая не только владение необходимой суммой специальных знаний, умений, предметных навыков в сочетании с личными качествами, но и способность их эффективного использования в решении учебно-нормативных и творческих профессиональных задач. Дизайнерские компетенции – неотъемлемый элемент профессиональной компетентности инженера-педагога, должны формироваться в процессе обучения в высшем учебном заведении. Однако анализ современного состояния подготовки будущих инженеров-педагогов показал, что формирование дизайнерских компетенций в образовательном процессе высших учебных заведений не получило широкого внедрения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Теоретический анализ литературы позволил нам раскрыть понятия "компетентность" и "компетенция", как профессиональные качества человека получившего знания

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ

Глузман Неля Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент

Республіканський вищий навчальний заклад

«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Нетребіна Ольга Юріївна

магістрант спеціальності «Менеджмент організацій»

Одеського національного політехнічного університету

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття відбувається перехід до постіндустріального суспільства. Розвиток інформаційних технологій, поява мультимедійних засобів відображення реальної дійсності, широке розповсюдження нових психолого-педагогічних технологій освіти ведуть до значної зміни педагогічної культури. Освіта як соціокультурний феномен стає вирішальним чинником продуктивної взаємодії людини з новою дійсністю. Можна стверджувати, що на зміну загальній і професійній освіті прийде цілісна особистісно зорієнтована освіта. Підставою для такого припущення є такі тенденції розвитку сучасної освіти:

1. Кожен рівень освіти визнається органічною складовою частиною системи неперервної освіти. Ця тенденція поступово реалізується шляхом створення інтеграційних, об'єднаних навчальних закладів, які об'єднують школу, коледж, університет (можливі також інші варіанти рівнів загальної та професійної освіти).

2. Відбувається перехід від жорстко регламентованої організації освіти до варіативного, модульного, контекстного навчання. Ці форми навчання припускають високий рівень розвитку навчальної самостійності студентів, їх здатності до самореалізації та самоосвіти.

3. Змінюється взаємодія педагога із студентами, набуваючи характеру співпраці. І педагог, і студент мають стати рівноправними суб'єктами навчального процесу.

4. Перехід від наступності всіх рівнів навчання до цілісної, системно-інтегрованої освіти припускає відповідальність за процес і результат освіти, передбачає здатність до самовизначення – діючої компетентності у сфері ухвалення рішень у соціальних, культурних, освітніх і професійних ситуаціях, які безперервно змінюються.

5. В освіту широко впроваджуються інформаційні, включаючи мультимедіа та віртуальні, технології. Застосування цих технологій істотно змінює традиційне когнітивно зорієнтоване навчання. Комп'ютеризація та технологізація навчання значно розширюють інтелектуальну діяльність тих, хто навчається.

Ці тенденції характеризують сучасний зміст і методологію професійної освіти в розвинених країнах і зумовлюють модернізаційні процеси на початку ХХІ століття і в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розв'язання цієї проблеми знаходимо у дослідженнях, які присвячені:

- виявленню сутності та структури педагогічної діяльності (Ф.Гоноболін, В.Гинецинський, В.Додонов, Н.Кічук, Н.Кузьміна, О.Маркова, Л.Подимова, В.Сластьонін, Л.Спірін, Г.Сухобська);

- обґрунтуванню концептуальних засад професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів (О.Абдулліна, А.Алексюк, О.Глузман, В.Горшкова, В.Гриньова, В.Гусєв, Г.Луканкін, Л.Рувинський, О.Савченко, В.Семиченко, Н.Стефанова, Л.Хомич, Н.Хмель);

- удосконаленню та розробці нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти (В.Безпалько, А.Вербицький, Б.Гершунський, Т.Дмитренко, О.Дубасенюк, В.Євдокимов, М.Левіна, В.Лозова, В.Монахов, О.Падалка, О.Пехота, І.Підласий, І.Прокопенко).

У наукових працях згаданих авторів простежуються різні підходи щодо розуміння професійної підготовки майбутніх фахівців. Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, жоден із названих підходів не забезпечив повністю виконання завдання формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-менеджерів через відсутність методологічної та теоретичної бази, яка б сприяла поліпшенню цієї підготовки. Тому метою статті є визначення теоретико-методологічного підґрунтя системи формування професійної компетентності у майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У матеріалах модернізації професійної освіти України визначені такі пріоритети освіти:

- розвиток нових стандартів освіти, основою яких стануть ключові та предметні компетентності, соціально значущі та професійні якості навчання. Компетентнісний підхід стає основою проектування нового змісту освіти й пошуку нових навчальних технологій;

- формування міжкультурної компетентності повинно стати основою толерантного способу життєдіяльності людей, подолання їх соціальної роз'єднаності, ментальної несумісності;

- забезпечення безперервної освіти - навчання протягом усього життя шляхом формування пізнавальних компетентностей;

- виховання соціальної компетентності - уміння жити, вчитися й працювати в групі, команді, колективі, розвиток здатності до комунікативної діяльності, уміння попереджати конфлікти та ін.;

- ініціація самоактуалізації та самовизначення в процесі навчання, підготовка тих, хто навчається до вільного вибору альтернативних сценаріїв життєдіяльності.

Таким чином, основоположним методологічним підґрунтям системи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів у ВНЗ має бути визначення парадигми освіти, покладеної в цей процес. Безперечно, що будь-яке визначення концептуальних положень починається з уточнення структури освітньої парадигми, її змістового наповнення, тобто методологічних основ. У цьому значенні освітня парадигма є визначальною для будь-якої наукової діяльності, у тому числі й для формування професійної компетентності майбутніх менеджерів.

В.Н. Кузьміна, С.А. Сисоева, О.Е. Коваленко, Г.М. Сагач. Формирование профессиональной компетентности преподавателей рассматривается в работах российских ученых В.Ю. Стрельникова, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Ю.В. Койновой.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы показал, что в творческой дизайнерской деятельности человека все чаще стали использоваться новые информационные компьютерные технологии, которые применительно к целям и задачам формирования дизайнерских компетенций у будущих инженеров-педагогов трансформируются в информационные дизайнерские технологии.

Проблемы компьютеризации образования, ее педагогические и дидактические аспекты исследовали Е.И. Машбиц, Э.Т. Романычева, М.И. Жалдак, Н.В. Морзе, З.С. Сейдаметова.

Поскольку дизайнерские компетенции становятся составной частью проектной культуры будущего инженера-педагога, то они выполняют интегративные функции и служат связующим звеном специальных и психолого-педагогических знаний и умений, а также являются универсальной с учебно-методической точки зрения формой освоения эстетики окружающего пространства.

В настоящее время интеграция рассматривается как одна из научных категорий, а интегративный подход к обучению – как стратегия педагогической деятельности (А.Я. Данилюк, И.М. Козловская, В.П. Максимова, и др.). В связи с этим интегративный подход обладает значительным потенциалом в формировании дизайнерских компетенций.

Целью статьи является раскрытие понятия дизайнерская компетенция как одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности инженера-педагога.

Изложение основного материала. Будущая профессиональная деятельность инженера-педагога является тем фактором, которая задает содержание и форму соответствующей учебной деятельности студентов в процессе образования. Одним из видов профессионального образования, является дизайн-образование.

Дизайнерское образование в инженерно-педагогических вузах имеет свои специфические особенности, которые обуславливаются инженерной и педагогической направленностью. На инженерно-технологических факультетах складывается оптимальная база для формирования дизайнерских компетенций у будущих инженеров-педагогов в контексте компетентностного подхода, целями которого являются обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности будущего специалиста. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентность и компетенция. Существует множество точек зрения на понятия "компетентность" и "компетенция", что требует внесения ясности в их терминологическое трактование.

Под компетентностью человека педагоги понимают специально структурированные (организованные) наборы знаний, умений, навыков и

2. Кузьмина Н.В. Критерии оценки педагогических систем деятельности педагогов и учащихся. Методы системного пед. исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 19-27.

3. Никифоров Г.С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 112 с.

4. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте образования: возможности реализации. / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг. – 1999. – №4. – С. 20-23.

5. Самойленко О.М. Організаційно-методичні засади розвитку фахової компетентності викладачів інформатики вищих навчальних закладів за дистанційною формою підвищення кваліфікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Олександр Миколайович Самойленко. – К., 2007. – 21 с.

6. Слостенин В.А. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов]; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр. "Академия", 2002. – 576 с.

7. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л.: ЛГУ, 1977. – 136 с.

Подано до редакції 17.06.2010

УДК 378.147

ДИЗАЙНЕРСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ - СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Сулейманов Ришат Ибраимович

РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»

Актуальность и постановка проблемы. Принципиальными положениями концепции развития новой украинской высшей школы являются развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, повышение профессиональной и психолого-педагогической подготовки педагогов в системе высшего инженерного образования, реформирование профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений. Одним из новых направлений модернизации процесса образования на всех уровнях, является компетентностный подход в обучении.

В этой связи основной задачей образовательного процесса становится подготовка компетентного, творчески развивающегося, духовно богатого, целенаправленно реализующего свои возможности в профессиональной сфере специалиста. Эти изменения повысили требования к профессиональным качествам инженера-педагога и в области дизайна, так как по роду своей профессиональной инженерной или педагогической деятельности, он сталкивается с ситуациями, в которых необходимо обладать рядом дизайнерских компетенций.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблему формирования различных компетенций активно исследуют ученые: И.А. Зязюн, Л.З. Тархан, Л.Л. Тобажнянский, А.Г. Романовский В.А. Семиченко,

Для визначення можливостей провідних парадигм сучасного навчання в процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів проведемо їх аналіз за основними кваліфікаційними ознаками, що запропонував Г.Селевко [4, с.25-31]. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в сучасних умовах теорії та практики представлено три парадигми професійної освіти: когнітивно, діяльнісно й особистісно зорієнтованого навчання.

Таким чином, і когнітивно, і діяльнісно зорієнтовані парадигми націлені в основному на досягнення якості освіти, що розуміється як навчальні досягнення і професійна підготовка. Центральною ланкою особистісно зорієнтованого навчання є безперервний розвиток особистості студентів. Ця парадигма освіти найбільшою мірою задовольняє умови модернізації сучасної освіти, припускає не тільки навчання, але й самоосвіту, не тільки розвиток, але й саморозвиток і самоактуалізацію особистості. Орієнтоване на індивідуально-психологічні особливості особистості, воно за суттю своєю є варіативним, надає студентам вільний вибір навчальних маршрутів.

Таблиця 1

Зміст компонентів провідних парадигм навчання: компетентнісний аспект

Компо- ненти	Когнітивно зорієнтована	Діяльнісно зорієнтована	Особистісно зорієнтована
Цільові орієнтації	Формування знань, умінь і навичок, основ наукового світогляду, всебічний розвиток студентів, соціально-етичне виховання студентів.	Формування знань, умінь і навичок, узагальнених способів розумових і практичних дій, здібностей, рис вдачі та інших якостей, що забезпечують успішність практичної (соціальної, трудової, художньо-прикладної) діяльності людини.	Становлення й розвиток особистості студента, його пізнавальних здібностей, формування узагальнених, універсальних знань і способів навчальних дій, опора на суб'єктивний досвід студентів. Психологічний супровід навчання та допомога у самовизначенні й самореалізації особистості.

Психологічна теорія (концепція) навчання	В основі лежить асоціативно-рефлекторна концепція навчання, що спирається на когнітивну психологію. Центальною ідеєю є положення про те, що навчання визначає психічний розвиток учнів. Індивідуальний підхід полягає в пристосуванні навчального матеріалу (зміст навчання) до індивідуально-психологічних особливостей студентів. Студент - об'єкт педагогічної дії.	Спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності (мотиви - цілі - умови - дії) і теорію планомірного формування розумових і практичних дій. Акцент у навчанні студентів - рівні сформованості знань, умінь і навичок. Психічний розвиток розглядається як умова підготовленості студента. Індивідуальний підхід виражається в тому, що кожному студенту надається можливість просуватися в навчанні у найбільш сприятливому для нього темпі, з урахуванням його пізнавальних і професійних здібностей. Студент – суб'єкт управління за допомогою дидактичних засобів: технологічних карт, програмованого підручника та ін.	Базується на теорії розвиваючого навчання, діалектичному взаємозв'язку навчання та розвитку, що ґрунтується на визнанні: навчання випереджає психічний розвиток, розвиток же визначає успішність навчання. Концептуальним ядром є положення про розвиток узагальнених способів навчальних дій і самоосвіти. Індивідуальний підхід означає облік-врахування можливостей студентів при визначенні змісту навчання.
Принципи навчання	Науковість, системність, доступність, міцність, свідомість, активність, наочність, зв'язок теорії з практикою, врахування вікових та індивідуальних особливостей	Орієнтація на розвиток діяльнісних структур, пріоритет дидактики й методики, поєднання індивідуальної роботи з груповими формами, навчання в індивідуальному темпі та стилі, адаптація дидактичних засобів до пізнавальних можливостей студентів, забезпечення зворотного зв'язку.	Пріоритет індивідуальності особистості, гуманізація та демократизація педагогічних стосунків, максимальне врахування суб'єктивного досвіду студентів.

Висновки. Виходячи з цієї дефініції, необхідно визначити межі щодо остаточної мети при визначенні траєкторії розвитку студентів, що здійснюється відповідно до комплексного підходу у трьох взаємопов'язаних сферах діяльності: навчальній, соціальній, професійній. Освітній вектор переходу від навчальної діяльності через квазіпрофесійну до професійної дає напрямок росту компетентності майбутнього фахівця як кінцевої мети професійної освіти.

Таким чином, існуючі державні освітні стандарти за спеціальностями містять в основному вимоги до знань і вмінь професіонала, не торкаючись його професійно важливих якостей, життєвих орієнтацій. Тому для реалізації системи підготовки випускників до професійної діяльності та підвищення мотивації студентів потрібно використовувати професіографічний підхід. Професіограми як система вимог до фахівця створюють можливості передбачати конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також дозволяють вдосконалювати програму формування особистості майбутнього фахівця.

Резюме. У статті розкриваються особливості реалізації системи підготовки викладачів практичного навчання в галузі електроенергетики до професійної діяльності та підвищення їх мотивації навчання на основі професіографічного підходу. На думку автора, професіограми як система вимог до викладача практичного навчання створюють можливості передбачати конкретні шляхи, засоби, операції та критерії їх професійної підготовки, а також дозволяють вдосконалювати програму формування особистості майбутнього фахівця. **Ключові слова:** викладач практичного навчання, професійна підготовка, професіограма, електротехнічна компетентність.

Резюме. В статье раскрываются особенности реализации системы подготовки преподавателей практического обучения в области электроэнергетики к профессиональной деятельности и повышения их мотивации обучения на основе профессиографического подхода. По мнению автора, профессиограммы как система требований к преподавателю практического обучения создают возможности предусматривать конкретные пути, средства, операции и критерии их профессиональной подготовки, а также позволяют совершенствовать программу формирования личности будущего специалиста. **Ключевые слова:** преподаватель практического обучения, профессиональная подготовка, профессиограмма, электротехническая компетентность.

Summary. The article reveals features of the system of training teachers for practical training in energy to the profession and increases their motivation through professiographical approach. The author takes it that professiograms as system requirements for practical training of teachers create opportunities include specific ways, means, operations and criteria for their training and formation program will improve the individual's future professional. **Keywords:** practical teacher training, vocational training, professiogram, electrical engineering expertise.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1992. – Т. 2. – 386 с.

нормування, експлуатації та обслуговування навчально-виробничого устаткування, складання планів виховної роботи в групі; готовність до організації позанавчальної діяльності студентів, до використання індивідуального підходу у вихованні студентів.

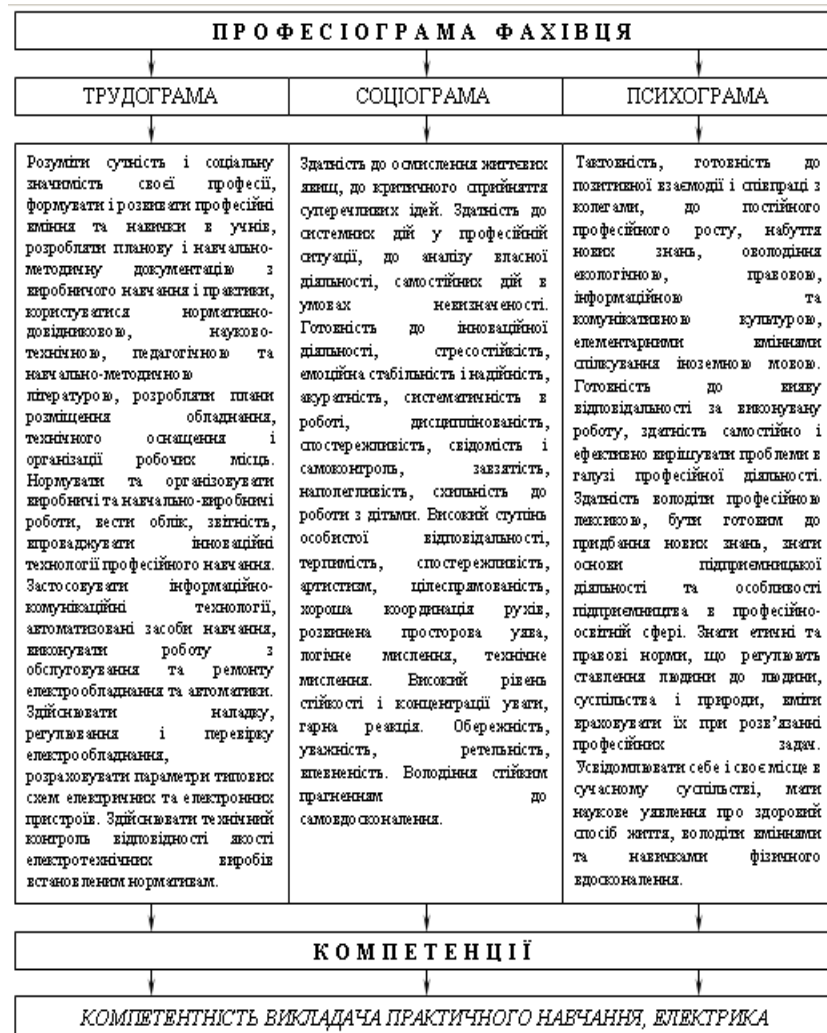


Рис. 1. Модель професійної компетентності викладача практичного навчання, електрика

Зміст навчання	Зміст навчання визначається навчальним планом і навчальними програмами, які ґрунтуються на стандартах освіти. Одноманітна, технократична й неваріативна система. Акцент на формуванні у студентів сукупності знань.	Характерні блоково-модульний склад змісту навчання й адаптація його до індивідуально-професійних особливостей різних груп студентів. Навчальні програми чітко орієнтовані на конкретний вид і рівень діяльності.	Зміст навчання головним чином направлено на формування особистісних способів навчально-професійної діяльності з урахуванням суб'єктивного досвіду студентів. Навчальні програми відображають не тільки знансвий компонент, але й психологічний зміст основних сфер людської діяльності (наука, мистецтво, спеціальність), а також особистісні якості студентів
Характеристика компетенцій	Ключові компетентності - сукупність знань з навчальних предметів, а також умінь щодо виконання дидактично-орієнтованих завдань. Ключові компетентності є надпредметними, тобто включають також розумові процеси, інтелектуальні вміння і життєвий досвід.	Ключові компетенції - загальна здатність мобілізувати в діяльності свої знання й уміння, а також узагальнені способи виконання дій. Ключові компетенції мають функціональний характер, включають діяльнісні знання, уміння й здібності, необхідні для успішної адаптації й виконання різноманітних взаємозв'язаних видів діяльності.	Метапрофесійні якості - це загальнопредметні й загальнопрофесійні знання, уміння, навички, а також здібності та якості, що забезпечують успішне засвоєння нового виду діяльності, соціально-професійну мобільність і динамічність. Метапрофесійні якості є багатовимірними, оскільки включають знання, уміння, суб'єктивний досвід, соціально-професійні якості [2, с. 23-26]
Технології навчання	Домінують пояснювально-ілюстративні методи навчання. Широко використовуються способи активізації пізнавальної діяльності. Переважає авторитарний стиль взаємодії педагогів зі студентами	Домінують інформаційні (дидактичні) технології навчання, засновані на концепції інтеграції, що характеризує перехід зовнішніх дій у розумові. Головне - формування системи розумових і практичних дій. Переважає адаптивний стиль взаємодії педагогів зі студентами	Домінують антропоцентричні технології навчання, засновані на теоріях розвиваючого та проблемного навчання. Акцент робиться на формуванні узагальнених способів навчально-професійної діяльності й організації самостійного навчання. Переважає особистісний стиль взаємодії педагога і студентів.

Критерії оцінювання результатів навчання	Кількісна п'ятибальна оцінка знань, умінь і навичок з навчальних предметів. Вимоги до оцінки: індивідуальний характер, диференційований підхід, систематичність контролю, об'єктивність, гласність. Оцінка є засобом примусу, психологічного тиску на студента. Підсумковий аналіз навчально-професійної діяльності здійснюється педагогом	Посадження поетапного контролю знань, умінь і навичок на заліках та іспитах, що проводяться у формі випробувань: співбесіди, тестування, самостійні роботи, програмоване опитування та ін. Комп'ютерне тестування рівня успішності доповнюється діагностикою психічного розвитку студентів. В окремих випадках (у системі додаткової професійної освіти) використовується експертна оцінка підготовленості фахівця, заснована на мережних оцінних процедурах	Відстежування (моніторинг) розвитку основних підструктур особистості: спрямованості, компетентності, пізнавальних здібностей, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей особистості. Важливе значення надається самоконтролю та самооцінці, які стають основою рефлексії навчально-професійного розвитку особистості студентів. Оцінка результатів навчання стає основою психологічної підтримки й корекції розвитку особистості.
--	--	--	---

Парадигма особистісно зорієнтованої професійної освіти певною мірою розроблена у вітчизняній психолого-педагогічній літературі теоретико-методичного рівня (І.Бех, В.Бондар, О.Падалка, І.Прокопенко, А.Нісімчук, О.Пехота, О.Савченко, С.Сисоєва), де вказано, що одним з провідних завдань є створення такого освітньо-розвивального середовища, взаємодія з яким сприяє формуванню у майбутніх фахівців готовності до роботи і на основі її виробляється особистісна педагогічна концепція й авторська технологія. Тому особистісно зорієнтована парадигма навчання є базовою (вихідною) в обґрунтуванні системи формування професійної компетентності у майбутніх менеджерів.

Інноваційними компонентами розглянутих парадигм навчання є ключові та предметні компетентності. Реалізація цих компетентностей потребує нового змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів, нових технологій і засобів навчання, а також нової організації навчального процесу. Всі розглянуті парадигми освіти на даний час затребувані вищою професійною школою та є методологічною основою визначення сучасних навчальних технологій, які можуть бути застосовані при формуванні професійної компетентності в майбутніх менеджерів (див. табл.2).

Отже, вибір визначається спеціальністю, змістом навчальної дисципліни, суб'єктом, професійно-обумовленим досвідом педагога, а також визначається етапами професійної підготовки студентів. Ми пропонуємо побудувати систему формування професійної компетентності майбутніх менеджерів за

компетентції.

Проведений аналіз складу і структури кваліфікаційних характеристик фахівців дозволив сформулювати комплексну професіограму, що складається з трудограми, психограми і соціограми викладача практичного навчання, електрика, що відображає сучасні вимоги суспільства до його діяльності, і на її основі дозволяє створити модель професійної компетентності майбутнього викладача практичного навчання, електрика (рис 1).

Компетентність як інтегральна характеристика фахівця включає в себе комплекси професійних, соціально-особистісних і універсальних (надпрофесійних) здібностей людини, що дозволяють їй успішно розв'язувати актуальні та перспективні професійні завдання.

Компетентність є сукупністю компетенцій, які в свою чергу класифікуються як ключові, необхідні без винятку всім випускникам і базові, професійні, що відповідають конкретній спеціальності.

Ключові компетенції можна згрупувати у два блоки:

1 блок: здатності до розвитку готовності до самоосвітньої діяльності (вивчати, шукати, думати);

2 блок: здатності до розвитку готовності до виробничої діяльності (розпочинати справу, співпрацювати, адаптуватися).

Готовність до самоосвітньої діяльності та готовність до виробничої діяльності безпосередньо не пов'язані з конкретною професією і можуть бути обрані як показники, що дозволять порівняти між собою різні форми підготовки фахівців без врахування конкретної специфіки професійної діяльності, тобто як інваріантні [1].

Перелік базових компетентностей можна поділити на три групи: загальнокультурні, методологічні, професійно-орієнтовані.

Загальнокультурні компетентності – потреба в самоосвіті та саморозвитку; моральні позиції особистості й прояв цих позицій у професійній та педагогічній діяльності; цілісні уявлення про людину, суспільство, культуру, науку і технологію в сучасному світі; потреба і здатність підтримувати своє фізичне та психічне здоров'я; знання про підтримку працездатності у швидкозмінних умовах життя; готовність до використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі; готовність до творчої діяльності.

Методологічні компетентності – готовність до організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі; готовність розв'язувати професійно-педагогічні проблеми в умовах невизначеності; готовність до інноваційної діяльності у своїй професійній галузі; здатність до рефлексії, самоконтролю і корекції процесу професійної діяльності за результатом.

Професійно-орієнтовані компетентності – готовність до підготовки студентів до відповідного рівня кваліфікації з робочої професії або посади службовця, до розробки змісту і дидактичних засобів професійного навчання; здатність до впровадження у навчально-виховний процес сучасних технологій професійного навчання та виховання; готовність до планування та проведення уроків (занять), застосовуючи сучасні методи, організаційні форми та засоби навчання; готовність до складання переліків навчально-виробничих робіт, їх

Професіографічний підхід до побудови моделі фахівця успішно використовується при створенні професіограм, що розробляються з метою визначення професійної придатності та реалізації профвідбору або профпідбору.

Як еталонні моделі фахівця використовуються кваліфікаційні характеристики і професіограми. За визначенням А. Маркової: "Професіограма – це науково-обґрунтовані норми та вимоги професії до видів професійної діяльності та якостей особистості фахівця, які дозволяють йому ефективно виконувати вимоги професії, отримувати необхідний для суспільства продукт і разом з тим створювати умови для розвитку особистості самого працівника" [2].

У структуру професіограми А. Маркова включає трудову (опис праці в професії) і психогруму (опис людини праці в професії). Трудова характеризує фахівця як суб'єкта професійної діяльності, а психогрума – як індивіда.

На основі аналізу досліджень С. Чистякова, Н. Захарова та Г. Щукиної [4; 6] була створена триблочна структура професіограми, що містить: трудову – опис праці в професії; психогруму – опис людини у праці; соціогруму – опис особистості в професії.

Для кожного з трьох блоків визначені узагальнені ознаки, які можна віднести до будь-якої професії.

Розглядаючи детально кожен із складових частин професіограми, можна побачити, що ці частини досить добре узгоджуються з компонентами професійної компетенції фахівця. Так, трудова відображає призначення і місію професії, її розповсюдженість, цілі, предмет, засоби, умови, продукт праці, а також знання, уміння, способи виконання професійної діяльності, можливі рівні професіоналізму та кваліфікаційні розряди, права представників даної професії, посадові обов'язки. Це достатньою мірою відповідає технологічному і спеціальному компонентам професійної компетенції.

Психогрума містить опис мотивів, цілей, завдань, потреб людини в професії, а також ціннісні орієнтації, відносини, емоції та психічні стани, задоволеність людини працею, її процесом і результатом, психологічні вимоги та протипоказання, що висуваються до фахівця професії, її позитивні та негативні сторони, психологічні характеристики професійного росту та тенденції розпаду професійної діяльності, професійні домагання і професійну самооцінку. Всі перераховані аспекти відповідають психологічному компоненту професійної компетенції.

Соціогрума описує соціально значимі якості людини (комунікабельність, організаторські здібності, мобільність та ін.), соціальну значимість і затребуваність професії в суспільстві, соціальні норми людини в професії, правила субординації, професійну культуру, адаптивність особистості в професії до впливів зовнішнього середовища, творчі здібності та можливості збагатити досвід професії, ціннісні орієнтації, відносини, позиції в професії, здатність до професійного навчання та професійного саморозвитку, професійне мислення. Перераховані моменти характеризують фахівця з позиції соціального, управлінського, комунікативного компонентів професійної

схемою, запропонованою Е.Зеєром, Е.Симанюк [2] відповідно до етапів професіоналізації: на початковому етапі - когнітивно зорієнтоване навчання, на основному етапі - діяльнісно зорієнтоване, на завершальному - особистісно-зорієнтоване. Так, початковий етап орієнтовно охоплює 1-й рік навчання у ВНЗ. Його мета - адаптація випускників шкіл до нових умов навчання. Для цього необхідне формування таких навчальних умінь, як планування й організація свого часу; аналіз навчального матеріалу; аналіз і корекція своєї навчальної діяльності, постановка цілей і вибір шляхів їх досягнення; формування взаєморозуміння зі студентами в групі, з викладачами; запам'ятовування й відображення навчального матеріалу, вирішення проблем, що виникають у процесі навчання та ін. Оптимальна модель навчання для цього етапу - когнітивно зорієнтована. Цей етап є базовим для подальшого основного етапу.

Таблиця 2

Сучасні технології активного типу навчання

Технологія навчання	Основний зміст	Концептуальна ідея	Переваги
Контекстне навчання:	Ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної.	Використання інтеграції різних форм організації діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, навчально-професійна діяльність, квазіпрофесійна діяльність.	Все повинно сприяти введенню студента в контекст майбутньої професії вже в процесі навчання у ВНЗ; створенню умов, максимально наближених до умов реальної професійної діяльності.

Імітаційне навчання	В основі лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання, які відбуваються в реальній системі.	Опора на використання ігрових та імітаційних форм навчання.	Можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту та формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності. Від попередньої моделі відрізняється переважанням методів: при організації навчання використовуються переважно ігрові та імітаційні форми, тоді як в контекстному навчанні перевага віддається різноманітним практикам.
Проблемне навчання	Навчанням є подібність наукового пошуку. Здійснюється на основі ініціації самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу. Вимагає особливої організації та майстерності викладача в постановці проблемного завдання. Практично не піддається регламентації (тому краще застосовувати фрагментами, які необхідно вводити обґрунтовано, - при адекватному характері навчального матеріалу).	Опора на постановку та розв'язання проблемної задачі.	Припускає творче засвоєння знань і способів діяльності.

		електрообладнання; • використання нормативної та довідкової літератури	виробів встановленим нормативам
Викладач практичного навчання	• здійснення цілісного навчально-виховного, методичного та організаційно-управлінського процесу	• формування і розвиток професійних компетенцій студентів; • проектування навчальних, позааудиторних занять та заходів з виховної роботи; • розробка планової документації з виробничого навчання; розробка планів розміщення обладнання, технічного оснащення і організації робочих місць;	• здійснення профорієнтаційної роботи; • підготовка до проведення навчальних занять і виробничого навчання з використанням навчально-методичної літератури; • самостійне виконання дій щодо перетворення виниклої ситуації в умовах невизначеності; самоконтроль і відповідальність за виконувану роботу;
		• аналіз, оцінка і коригування навчально-виробничої діяльності; • застосування автоматизованих засобів навчання	• володіння професійною лексикою; • застосування комп'ютерної техніки і технологій; • нормування навчально-виробничих робіт студентів

Моделі особистості фахівця Г. Суходольський підрозділяє на два підкласи – "професіографічні" і "персонологічні" [3, с. 17-18].

Вибір базових властивостей у персонологічних моделях ведеться "від особистості" і ґрунтується на уявленні про багатофакторну структуру особистості. Для моделювання підготовки та професійної діяльності викладача практичного навчання, електрика більш ефективними є професіографічні моделі особистості.

Таблиця 1

Компетентнісні характеристики фахівців різних рівнів

Професія 1	Функції 2	Уміння 3	Дії 4
Робітник	- виконання робіт з ремонту силових і освітлювальних електроустановок з електричними схемами середньої складності; - обслуговування та профілактика ремонту внутрішніх силових освітлювальних електропроводок	- усунення несправностей в силових і освітлювальних електропроводах, електродвиунах, у пускорегулюючій апаратурі; - капітальний ремонт силових і освітлювальних електропроводок	- виконання електромонтажних робіт; - читання електричних схем; - монтаж електроприводів; - монтаж приладів та засобів автоматизації; - монтаж повітряних кабельних ліній; - монтаж трансформаторних підстанцій; - виконання слюсарських робіт; - виконання такелажних робіт
Електрик	професійна діяльність електрика з експлуатації електрообладнання та автоматики на підприємствах	- технічна експлуатація, обслуговування і ремонт транспортного електрообладнання та автоматики; - організація наладки, регулювання та перевірки електрообладнання; - оцінка ефективності виробничої діяльності; - аналіз стану техніки безпеки; - підготовка технічної документації для модернізації та модифікації	- знаходження ефективного розв'язання проблем у сфері професійної діяльності; - використання комп'ютерної техніки та технологій; - самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення; - володіння професійною лексикою; - розрахунок параметрів типових схем електричних та електронних пристроїв; - контроль відповідності якості електротехнічних

Модульне навчання	Це різновид програмованого навчання, суть якого полягає в тому, що зміст навчального матеріалу чітко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом.	Організація навчального матеріалу в найбільш стислому й зрозумілому для студента вигляді. Модулі - це автономні організаційно-методичні блоки за кожним фрагментом структурованого навчального матеріалу.	Зміст і об'єм модулів може варіюватися залежно від профільної та рівневої диференціації студентів і від дидактичних цілей. Забезпечує: а) обов'язкове опрацювання кожного компоненту дидактичної системи; б) чітку послідовність викладу навчального матеріалу та системи оцінки й контролю засвоєних знань; в) адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів студентів.
Когнітивне навчання	Розробляється на основі ідей Дж. Керролла та Б.С. Блума - про необхідність зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання (час, спосіб подачі навчального матеріалу та ін.) залежно від здібностей студентів.	Викладач, виходячи з необхідності досягти повного засвоєння знань студентами, складає перелік конкретних результатів навчання, тести для перевірки досягнень, розробляє різні (основні, альтернативні та додаткові) способи опрацювання навчального матеріалу для учнів з різними здібностями.	У студента є можливість вибору найбільш оптимальних для себе умов навчання: часу для засвоєння, способу вивчення матеріалу, кількості для повторного складання іспитів, заліків та ін. Таким чином, студент, при правильному підборі режиму своєї навчальної роботи, може досягти максимального результату.

Дистанційне навчання	Різновид заочного навчання, з опорою на використання результатів розвитку новітніх інформаційно-комунікаційних засобів і технологій (ІКТ).	Припускає гранично опосередковану роль викладача й самостійну та автономну роль студента (у виборі індивідуального темпу навчання, кількості повторів складання іспитів і заліків, використанні навчальних засобів, у виборі рівня засвоєння курсу (стандартний, скорочений або поглиблений) та ін. При використанні можливостей електронної пошти й Інтернету припускає високий рівень інтерактивності.	Забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів, незважаючи на географічну віддаленість від них.
----------------------	--	--	---

Основний етап (2-3 курс) - характеризується виконанням переважно навчально-професійної діяльності, найбільш важливою особливістю якої є вирішення навчально-професійних задач. Мета даного етапу - оволодіння студентами типовими навчально-професійними задачами, формування узагальнених способів діяльності. На цьому етапі виправдані технології навчання на основі діялісно зорієнтованої парадигми навчання. На завершальному етапі (4-5 курс) проходить завершення формування професійної компетентності студентів, яке будується на базі вже сформованих на попередніх етапах навчання навчально-професійних умінь і особистісних якостях. Специфіка цього етапу, на якому домінує професійна діяльність, полягає в такому: навчальні задачі носять характер професійної діяльності, форми підготовки наближені до видів майбутньої діяльності, уміння професіоналізуються. Цей етап забезпечують технології навчання особистісно зорієнтованої парадигми навчання.

Проведене пошукове дослідження дозволяє гіпотетично подати траєкторію формування професійної компетентності студентів у вигляді графіка.

розробці моделей фахівців: отримання інформації та її переробка для впровадження в навчальний процес; використання фахівців в тій чи іншій сфері, розробка посадових інструкцій, паспортів спеціальностей тощо. Діяльність у багатьох розробках зводиться до наступних видів: виробничо-технологічна; організаційно-управлінська; конструкторсько-технологічна; навчально-методична; навчально-виховна та ін.

У ряді досліджень розглядається необхідність створення ієрархічної структури моделі. Такий аспект пов'язаний з тим, що є діяльності, які виступають загальними для випускників усіх освітніх установ. На цьому рівні до них відносяться: спілкування з людьми, управління, оволодіння методами самоосвіти та ін. Тобто такі діяльності, що пов'язані з світоглядними, морально-етичними, загальнокультурними нормами поведінки людини.

Наступний рівень складають діяльності, пов'язані із загальнонауковим аспектом.

Останній рівень пов'язаний з вузькою спеціалізацією.

При вивченні діяльності стає необхідним і вивчення людини як носія функцій певної професії. Розгляд людини на соціальному, психологічному та психофізіологічному рівнях має велике значення для формування моделі фахівця.

Інше важливе питання дослідження діяльності – це визначення її характеристик. Е. Смирнова виділяє такі характеристики діяльності [7]: проблеми (завдання), які доводиться розв'язувати конкретному фахівцю; типи діяльності – способи, прийоми, за допомогою яких вирішуються завдання; функції – узагальнена характеристика основних обов'язків, які виконуються згідно з вимогами професії; шляхи розв'язання, які використовує фахівець, стикаючись з тією чи іншою проблемою; знання, тобто відомості теоретичного та прикладного характеру, якими оперує у своїй діяльності фахівець; вміння та навички – прийоми та способи, за допомогою яких досягаються бажані результати; якості – індивідуально-типові параметри особистості, що забезпечують успішність дій в обраній галузі; установки, ціннісні орієнтації, світогляд.

Якість освіти розуміється як підготовленість суб'єкта, який отримав освіту певної якості, до виконання конкретних функцій [5].

Опис того, до чого повинен бути придатний фахівець, до виконання яких функцій він повинен бути підготовлений, якими якостями він повинен володіти, і становить модель фахівця. Перелік пріоритетних професійних дій, функцій і вмінь, якими повинен володіти фахівець, представлені а в табл. 1.1.

Модель фахівця виступає системо утворюючим фактором для відбору змісту освіти і форм його реалізації в навчальному процесі.

В останні роки спостерігається тенденція до розробки різних моделей фахівців, призначених для наочного і адекватного уявлення майбутньої професійної діяльності та ефективної підготовки до неї.

Це завдання покликана розв'язувати система професійно-педагогічної освіти, що включає в себе вузи, технікуми та коледжі.

Аналіз досліджень і публікацій. Мета системи формування електротехнічної компетенції викладача практичного навчання задається моделлю його підготовки. Існують різні підходи до побудови освітніх моделей фахівця.

У поняття "модель фахівця" різні вчені вкладають різний зміст. Більшість розробників цієї проблеми розуміють під моделлю фахівця описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, що вивчається, яким є узагальнений образ фахівця даного профілю, що не суперечить філософському визначенню моделювання.

Розробкою моделі фахівця займалися В. Анісімов, Л. Виготський, Ю. Лаврик, В. Пантана, Н. Печенюк, В. Розов, Е. Смирнова, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Л. Хіхловський, А. Ченцов, Г. Ягодін та ін.

Наприклад, Ю. Лаврик для побудови моделі фахівця передбачає встановлення функціональної сутності фахівця, широти його професійного профілю, професіографічних характеристик, експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу та віддалену перспективу, схеми навчальних дисциплін з урахуванням їх обсягу і співвідношення [5].

Модель як існуючий навчально-виховний комплекс вдосконалюється на підставі вимог практики. Вимоги ж практики знаходять відображення у відомостях про діяльність фахівців, їх професійні якості тощо.

Існує концепція, згідно з якою за модель приймаються безпосередньо навчальні плани, програми та інші документи, але, на думку багатьох учених, така концепція є недосконалою.

Найбільш прийнятною є концепція, у якій в основу моделі фахівця покладена модель його діяльності (В. Анісімов, В. Пантіна, Е. Смирнова, Н. Тализіна, Н. Печенюк, Л. Хіхловський та ін.)

При такому розумінні модель фахівця – це аналог його діяльності, виражений у репрезентативних характеристиках, що визначаються у дослідженні умов функціонування сукупності фахівців, що нас цікавлять.

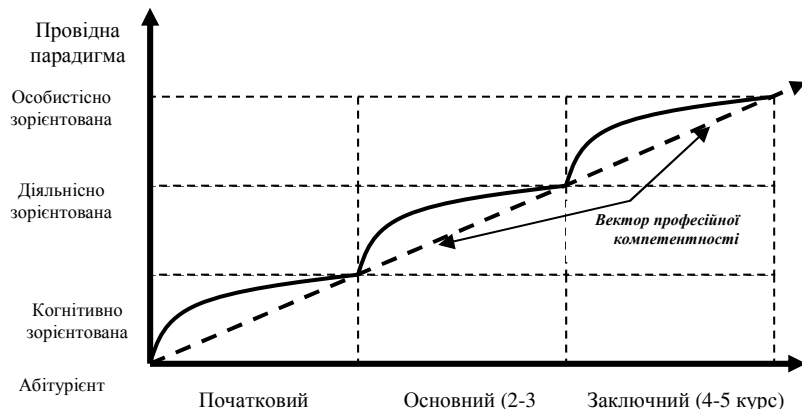
Метою даної статті є дослідження особливостей реалізації системи підготовки викладачів практичного навчання в галузі електроенергетики до професійної діяльності та підвищення їх мотивації навчання на основі професіографічного підходу.

Виклад основного матеріалу. У багатьох навчальних закладах країни розробка моделі фахівця йшла в напрямку опису видів діяльності, функцій, які виконуються на робочих місцях, а також визначенні необхідних для цього знань, умінь і навичок.

Прийнята концепція моделі фахівця як аналогія його діяльності дозволяє вирішити такі проблеми:

- отримання опису діяльності безпосередньо на виробництві;
- виявлення невідповідності між підготовкою фахівців та конкретною діяльністю.

Формування моделей фахівців може бути представлено на різних рівнях залежно від цілей і завдань. Можна виділити дві основні групи цілей при



Мал.1 Взаємозв'язок парадигм професійної освіти та формування професійної компетентності студентів

На малюнку відображені провідні моделі професійної освіти й крива динаміки процесу формування професійної компетентності студентів на кожному етапі навчання у ВНЗ. У разі їх відповідності відбувається ефективне формування професійної компетентності, інакше крива розвитку перетворюється в горизонтальну пряму, асимптотично наближаючись до нової якості, але не досягаючи її. Підкреслимо, що перехід на вищий рівень можливий лише за умов освоєння діяльності нижчого рівня.

З огляду на викладене вище, зрозуміло, що розглянуті теоретико-методичні міркування й узагальнення можуть бути покладені й у процес концептуального моделювання системи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів.

Розробка системи формування професійної компетентності ґрунтується на таких методологічних підходах: системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, інтеграційно-технологічний.

Системний підхід спрямований на виявлення того, як влаштований процес професійної підготовки майбутнього менеджера, як взаємодіють його частини на всіх рівнях структурної ієрархії, як зв'язані структурні елементи його організації, як забезпечується цілісність процесу підготовки.

Особистісно-діяльнісний підхід визначає найважливіші методологічні орієнтири організації дидактичного та методичного забезпечення освітнього процесу професійної підготовки як системи, яка має можливості для вирішення проблем професійно-особистісного становлення майбутнього менеджера й задоволення його навчальних потреб. Звертаючись до праць Г.Атанова [1] та О.Пехоти [3], у дослідженнях яких у завершеному вигляді сформульована теорія діяльнісного навчання, особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й спілкуванні, визначає характер цієї діяльності і спілкування. На думку авторів, побудувати систему навчання, що

забезпечує надбання професійної компетентності, можливо лише у випадку, якщо навчання буде діяльнісно та та особистісно зорієнтованим.

Компетентнісний підхід підсилює практичну спрямованість освіти, підкреслює роль особистого досвіду студентів, умінь практично реалізувати знання, вирішувати завдання. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених, а саме:

- розкрито зміст і структуру предметних компетентностей (О. Бабенко, А.Грабовий, Т.Ісаєва, О.Пометун, С.Раков, М.Савчин, С.Трубачева, П.Хоменко, А.Хуторський та ін.);

- розроблено умови формування компетентностей (В.Бондар, О.Гончар, А.Грабовий, Т.Григорчук, А.Митяєва, І.Мороз, Ю.Пестерєва, І.Родигіна, О.Савченко, А.Степанюк, С.Трубачева, Л.Хоружа та ін.);

- виділено пріоритетні принципи та методи цієї діяльності (С.Белова, А.Вербицький, Е.Зеєр, І.Єрмаков, Т.Кобильник, В.Лобода, А.Митяєва, М.Пирожено, О.Овчарук, Л.Парашенко, О.Пометун, В.Рибальський, І.Родигіна, А.Сидоренко, А.Соломатін, Ю.Сурмин та ін.);

- визначено етапи формування компетентностей (А.Грабовий, К.Платонов, С.Трубачева, П.Хоменко, Г.Циммерман, Г.Удовиченко та ін.);

- обґрунтовано критерії діагностики рівня сформованості компетентностей (Н.Байдацька, А.Давидов, Е.Клейман, О.Локшина, О.Петрашук, В.Петрук, С.Раков та ін.).

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх менеджерів у педагогічному університеті полягає в набутті та розвитку в студентів набору ключових, загальногалузевих та предметно-методичних компетентностей, які визначають його успішну адаптацію в соціально-професійній діяльності. На відміну від терміна «кваліфікація» компетентність включає, крім суто професійних знань та умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати відомості.

Для того, щоб оцінити рівень компетентності випускника педагогічного ВНЗ, необхідно мати свідчення про успішність його педагогічної діяльності в професійній сфері, з якою він майже не стикався. Державні атестаційні комісії змушені виносити рішення про рівень кваліфікації випускників за наслідками захисту випускних робіт і комплексного іспиту, хоча всі розуміють недостатність цієї процедури. Реально оцінити спроможність професіонала можна тільки за результатами практичної професійної діяльності. Тому компетентнісний підхід до формування образу випускника - це крок у бік зовнішніх суб'єктів оцінки, пошук нових шляхів вимірювання даної якості. Обов'язковому оцінюванню при цьому підлягають компетентності, які визначають професійну придатність вчителя. З метою здійснення моніторингу процесу підготовки випускників ВНЗ й реалізації компетентнісної моделі фахівця спеціальності «Менеджмент організацій» необхідно розробити механізм формування та інструментарій вимірювання їх професійної компетентності.

// І.В.Гейко – Львів: Євро світ, 2001. – 112с.

2. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : [монографія] // Р. С. Гуревич. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.

3. Марущак О. В. Інтеграція знань з матеріалознавства у професійній підготовці майбутніх фахівців швейного виробництва : дис. ... канд. пед. наук. / О. В. Марущак. – Вінниця, 2005. – 255 с.

4. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М. : Ассоциация “Профессиональное образование”, 1997. – 512 с.

Подано до редакції 15.06.2010

УДК 37.017:621.31

ПРОФЕСІОГРАМА ВИКЛАДАЧА ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИКИ, ЯК ОСНОВА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Пригодій Микола Анатолійович

кандидат педагогічних наук, доцент

Чернігівський державний педагогічний університет

ім. Т.Г. Шевченко, м. Чернігів

Васюченко Павло Вікторович

асистент кафедри електроенергетики

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Постановка проблеми. У нових соціально-економічних умовах розвитку ринку праці суспільство та роботодавці висувають підвищені вимоги до якості підготовки фахівців різного рівня, які не тільки повинні мати необхідні знання у своїй професійній сфері, але й володіти вміннями їх комплексного застосування під час розв'язання виробничих завдань з перших днів самостійної професійної діяльності.

Основна мета професійної освіти – це підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією.

Компетентність являє собою комплексне виявлення знань, умінь, навичок, способів і прийомів їх застосування в різноманітній діяльності, спілкуванні та творчому саморозвитку особистості.

Провідною фігурою в підготовці підростаючого покоління до компетентної праці є викладач практичного навчання.

У своїй діяльності він покликаний виходити з того, що основною метою сучасної професійної освіти є підготовка працівника, у якого сформована професійна компетентність, професійно значущі особистісні якості, навички творчого саморозвитку, що в решті – решт дозволяє набутти професійну мобільність та отримати соціальну захищеність.

виробництві людина виконує, як найменше, чотири основні функції: 1) використовує свої мускули в якості рушійної сили для використання знарядь та предметів праці; 2) керує знаряддями праці та впливає на предмет праці; 3) налагоджує, настраює та ремонтує знаряддя праці; 4) проектує та організує процес матеріального виробництва [4, 7-8]. Найголовнішими на сьогоднішній день є останні дві, що вимагає підготовку майбутнього робітника до виявлення творчості в праці на основі підвищення його змістовності та фундаментальності.

Висновки. Характеристика стану проблеми у професійно-технічних навчальних закладах включає такі основні положення: особливістю змісту освіти і основних видів знань в системі професійних ліцеїв є те, що вони визначаються змістом праці, для виконання якої готуються майбутні робітники. Загальна структура змісту професійної освіти включає три цикли дисциплін – загальноосвітній, загальнотехнічний і професійний; зміст професійної освіти характеризується кількома рівнями організації, тобто має ієрархічну будову. Першим рівнем організації змісту є цикли навчальних предметів. Навчальні предмети, як другий рівень організації, включає найважливіші структурні елементи змісту освіти. Навчальним предметам відповідають і головні профілі підготовки викладачів, що й дає змогу говорити про ці елементи як про головні структурні одиниці і освіти, і навчального процесу; зміст освіти в цілому містить такі взаємопов'язані компоненти: а) систему знань, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу та озброює їх сучасним методологічним підходом до пізнавальної та практичної діяльності; б) систему загальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, що покладені в основу множини конкретних діяльностей; в) головні риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до пошуку і розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; г) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою власних переконань й ідеалів; “фахові знання майбутніх робітників будівельного профілю” – це інформація про зміст, форми, способи діяльності в умовах конкретного виробничого процесу, суб'єктом якого є робітник певної професії будівельного профілю. Основу професійного (фахового) циклу дисциплін становлять загальноосвітні та загальнотехнічні цикли дисциплін.

Резюме. Стаття присвячена аналізу особливостей підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю в професійних ліцеях.
Ключові слова: кваліфікований робітник, особливості підготовки робітників.

Резюме. Стаття посвящена анализу особенностей подготовки квалифицированных рабочих строительного профиля в профессиональных лицеях.
Ключевые слова: квалифицированный рабочий, особенности подготовки рабочих.

Summary. The article is devoted to analyzing the peculiarities of training qualified builders at the professional lyceums.
Keywords: qualified worker, peculiarities of worker' training.

Література

1. Гейко І.В. Підготовка робітників в умовах ринку: взаємодія професійно-технічних закладів освіти і підприємств-замовників: [метод. посіб.]

Інтеграційний підхід припускає в кожному даному навчальному процесі виділення й аналіз усіх інтеграційних складових: у вигляді базового принципу, у вигляді тенденції, у вигляді ролі, у вигляді характеристики, у вигляді властивості, у вигляді функції та ін., а також показує можливості використання цих інтеграційних складових як каталізатора ефективності навчального процесу. Реалізація інтегрованого навчання сприяє розвитку в студентів здатності сприймати математичні та методичні знання як єдине взаємозв'язане ціле. Наявність такої здатності дозволяє майбутньому вчителю організовувати навчання математики молодших школярів відповідно до сучасних вимог [5, с. 67]:

Обов'язковими ознаками технологічного підходу є його реалізація через педагогічно обгрунтовану сукупність загальнонавчальних технологій, які мають чітку процесуальну структуру, визначені умови й етапи їх успішного застосування, прогнозовані результати, що підлягають кількісному та якісному оцінюванню.

Висновки. Отже, стратегічними орієнтирами у визначенні теоретико-методологічних засад системи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів є реалізація особистісно-орієнтованої парадигми освіти; створення умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу; дотримання положень системного, особистісно-діяльнісного, інтеграційно-технологічного та компетентнісного підходів, оптимальне поєднання традицій і тенденцій розвитку методики професійної освіти спеціальності «Менеджмент організацій» при моделюванні змісту, форм і методів організації навчального процесу у ВНЗ.

Summary. In the article one of leading directions of the modernization of professional education of future managers is considered – the competent approach. The theoretical-methodological base of the competent oriented education of the students of speciality: «Management of organizations»It is grounded.
Keywords: Competent approach, professional competence, paradigms of education, future managers.

Резюме. В статье рассмотрено одно из ведущих направлений модернизации профессионального образования будущих менеджеров – компетентностный подход. Обоснована теоретико-методологическая база компетентностно ориентированного обучения студентов специальности: «Менеджмент организаций». **Ключевые слова:** Компетентностный подход, профессиональная компетентность, парадигмы образования, будущие менеджеры.

Резюме. У статті розглянуто одно з провідних напрямів модернізації професійної освіти майбутніх менеджерів - компетентнісний підхід. Обгрунтовано теоретико-методологічеська база компетентнісно орієнтованого навчання студентів спеціальності: «Менеджмент організацій». **Ключові слова:** Компетентнісний підхід, професійна компетентність, парадигми освіти, майбутні менеджери.

Література

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк: ЕАИ - пресс, 2001. – 160 с.

2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк: учеб.пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

3. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Е.Н. Пехота: монография. – Под общ.ред. И.А.Зязюна. – К.: Вища школа. 1997. – 281 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К.Селевко. – М., 1998. – С.25-31

5. Собко Я.М., Козловська І.М. Проблема інтеграції знань у професійній школі / Я.М. Собко, І.М. Козловська // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі «Школа – ПТУ – ВНЗ». – Вінниця: ВДПІ, 1996. – С. 367-368.

Подано до редакції 16.05.2010

УДК 372.461

ГОТОВНІСТЬ МЕТОДИСТІВ, ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Горбунова Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки

Республіканського вищого навчального закладу

„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Актуальність проблеми. Сьогодні особливо гостро стоїть проблема забезпечення дошкільних навчальних закладів професійними педагогічними кадрами, здатними до ефективного розв'язання освітньо-виховних завдань. Практика доводить, що, з одного боку, підвищуються вимоги до майбутнього вихователя, підкреслюючи соціальну значущість і попит на професію, а, з іншого боку, – низький рівень професійної готовності вихователів узагалі та до словникової роботи зокрема.

Ступінь розробленості проблеми. Проблема готовності педагогічних кадрів до організації словникової роботи в дошкільних навчальних закладах порушується в чисельних публікаціях українських лінгводидактів А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, І. Луценко [1; 2; 3; 4].

Мета статті: виявити стан готовності методистів, вихователів дошкільних навчальних закладів до організації лексичної роботи з дітьми.

Основний зміст статті. В процесі роботи з педагогічними кадрами виявляли знання вихователями дошкільних навчальних закладів технологій збагачення лексики дошкільників, наявність системи роботи з лексичного розвитку дітей дошкільного віку, з'ясовували чи порушуються на педагогічних нарадах питання організації та проведення лексичної роботи та як часто. Нас також цікавило в якій формі проводиться контроль за лексичною роботою

користується всіма видами технологічної документації, що передбачені навчальною програмою з професії “маляр” 2-го розряду. Визначається здатністю застосовувати спеціальні знання, навички, компетенції і вирішувати проблеми незалежно. Здатен до самокерування процесу навчання. Уміння: учень має значні конкретні практичні навички та вміння пов'язані при виконанні малярних робіт, які відповідають вимогам кваліфікаційної характеристики з професії “маляр” 2-го розряду. Рационально організовує робоче місце та дотримується правил безпеки праці при виконанні робіт. Визначається здатністю застосовувати спеціальні знання, навички, компетенції і вирішувати проблеми незалежно. Здатен до самокерування процесу навчання і має практичний досвід роботи в простих ситуаціях.

11 балів – знання: учень має значні систематизовані конкретні теоретичні знання пов'язані з видами та призначенням інструменту, видами основних матеріалів, що використовуються під час роботи по підготовці поверхонь під фарбування, основними правилами охорони праці, виконує роботи, які відповідають вимогам кваліфікаційної характеристики “маляр” 2-го розряду. Визначається здатністю застосовувати спеціальні знання, навички, компетенції і вирішувати проблеми незалежно. Уміння: учень має значні конкретні практичні і уміння та навички, пов'язані з виконанням малярних робіт, які відповідають вимогам кваліфікаційної характеристики з професії “маляр” 2-го розряду. Визначається здатністю застосовувати спеціальні знання з розробки окремих вадів технічної та технологічної документації. 12 балів -

знання: учень має значні теоретичні знання, має здатність застосовувати спеціальні знання та компетентності. Він володіє узагальненим знанням, виявляє творчі здібності у виявленні теоретичних та практичних знань. Знає призначення і умови використання інструменту, види основних матеріалів, що застосовуються під час виконання малярних і шпалерних робіт. Робить аргументовані висновки, правильно і усвідомлено застосовує усі види технологічної документації. Постійно прагне виконувати більш складні завдання. Вишукує завдання поза навчальним закладом. Виявляє пізнавально-творчий інтерес до обраної професії, нової техніки, технології на основі нових матеріалів. Здатний до самокерування у навчанні. Уміння: учень має значні практичні навички, а також практичний досвід при виконанні малярних робіт, учень має системні знання, виявляє здатність приймати творчі рішення у виконанні практичних завдань. Вільно володіє різними видами конструкторсько – технологічної документації, систематично користується додатковими джерелами інформації. Бездоганно виконує всі прийоми, технологічні операції у межах визначених норм часу. Застосовує всі види самоконтролю та якості робіт. Здатний до співпраці в колективі. Самостійно і систематично забезпечує зразкову організацію праці і робочого місця, дотримання правил техніки безпеки і санітарно-гігієнічних норм.

Змістовий компонент професійно-практичної підготовки кваліфікованого робітника представлений у типовому навчальному плані та робочій програмі.

Особливості підготовки фахівців визначаються також змінами змісту праці сучасного робітника. Як свідчить аналіз літератури, основні зміни в змісті праці виявляються перш за все в його інтелектуалізації. В матеріальному

фарбування, уміє готувати фарби і ґрунтовки. Застосовує навички під керівництвом у контрольованому середовищі. Несе часткову відповідальність за своє навчання. кваліфікація присвоюється, але потребує подальшого удосконалення через досвід роботи або навчання.

7 балів – знання: учень має загальні знання і конкретні базові несистематизовані теоретичні знання про види основних матеріалів і сумішей, що застосовуються під час підготовки поверхонь для пофарбування і шпалерних робіт, знає технологічну послідовність операцій при підготовці поверхонь, способи приготування розчину для протравлення цементних поверхонь. Виконує навчальні завдання за типовим алгоритмом за допомогою викладача. Може частково аналізувати навчальний матеріал, користується окремими видами технологічної документації. Відповідає за власне навчання. Має істотно обмежений досвід практики у конкретному аспекті. Уміння: учень має конкретні практичні знання, виконує завдання у відповідності з технологічною послідовністю малярних і шпалерних робіт, а саме: підготовкою поверхонь під фарбування, Достатньо усвідомлено користується технічною і технологічною документацією. Застосовує основні прийоми самоконтролю за якістю роботи, при цьому потребує консультації майстра. Уміє користуватись робочим інструментом. Уміє організувати робоче місце. Здатний виконувати завдання під керівництвом. Відповідає за своє власне навчання і має істотно обмежений досвід практики у конкретному аспекті роботи. Результат роботи в цілому відповідає якісним і кількісним показникам рівня кваліфікації.

8 балів – знання: учень має широкі загальні знання і конкретні базові теоретичні знання про види та призначення матеріалу і інструменту пов'язаного з підготовкою поверхонь під пофарбування і обклеювання шпалерами. Уміння: учень має конкретні практичні знання та уміння по виконанню прийомів підготовки та обробки поверхонь під водне і неводне пофарбування і обклеювання шпалерами, правильно використовує інструменти та пристрої. Достатньо усвідомлено користується технологічною документацією.

9 балів – знання: учень має широкі загальні знання і систематизовані конкретні базові теоретичні знання про види основних матеріалів і сумішей; способи підготовки поверхонь для пофарбування та обклеювання, способи зняття старої водної фарби з ремонтних поверхонь. Користується технологічною документацією. Відповідає за своє власне навчання і має обмежений досвід практики у конкретному аспекті навчання. Уміння: учень має конкретні практичні знання та вміння організовувати робоче місце, планує та виконує та типовим алгоритмом навчально - виробничі завдання. Усвідомлено користується технологічною документацією. Здатний виконувати завдання під керівництвом. Відповідає за своє власне навчання і має обмежений досвід практики у конкретному аспекті роботи.

10 балів – знання: учень має значні конкретні теоретичні знання, знає види основних матеріалів і сумішей, що застосовуються під час виконання малярних та шпалерних робіт; способи підготовки поверхонь під фарбування. Знає способи зняття старої водної і неводної фарби з ремонтних поверхонь,

(тематичний) та його кількість. Означена робота здійснювалася через вивчення передового педагогічного досвіду, аналіз календарних планів навчально-виховної роботи.

Вихователям дошкільних навчальних закладів пропонували відповісти на запитання анкети:

1. З якими сучасними технологіями лексичної роботи з дошкільниками Ви знайомі?

2. Визначте ефективні методи та прийоми лексичної роботи в старшому дошкільному віці.

3. Як часто Ви плануєте лексичну роботу? Які форми для цього використовуєте?

4. Як Ви оцінюєте рівень розвитку словника вихованців Вашої групи? Чому?

5. Про яку дитину Ви б могли сказати, що в неї високий рівень розвитку словника?

6. Які труднощі Ви відчуваєте при організації лексичної роботи з дітьми? Чи потрібна Вам допомога? Яка саме?

7. Чи співпрацюєте Ви з батьками щодо проблеми розвитку, збагачення, уточнення словника дітей?

8. Яким чином ви визначаєте обсяг лексики, який повинна засвоїти дитина в процесі словникової роботи?

Як свідчать результати анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів педагоги майже не знайомі з сучасними технологіями збагачення лексики дітей дошкільного віку. Обізнаними з технологіями лексичної роботи виявилися лише вихователі-учасники експериментальних майданчиків, деякі вихователі, які нещодавно закінчили вищі навчальні заклади, або навчаються заочно.

3-поміж ефективних методів та прийомів лексичної роботи педагоги переважно визначають традиційні: читання та переказ художніх творів, розглядання картин та бесіда за їх змістом, відгадування та складання загадок, дидактичні ігри.

Більшість вихователів дошкільних навчальних закладів зазначили, що вони систематично планують лексичну роботу на заняттях з розвитку мовлення, іноді на заняттях з образотворчої діяльності, праці. Переважно лексична робота проводиться на заняттях або в індивідуальній роботі.

Рівень розвитку словника вихованців своїх груп вихователі оцінюють як задовільний, зауважуючи на бідність словника, труднощі при розумінні переносного значення слів, образних висловів, фразеологізмів, прислів'їв, приказок. На запитання „Про яку дитину ви могли б сказати, що в неї високий рівень лексичного розвитку” 84% вихователів дали правильні, але не повні відповіді „дитина самостійно орієнтується у сфері мови і мовлення”, „використовує у мовленні всі частини мови, синоніми, антоніми”, „відчуває засоби виразності, відтінки значень слів”. 16% – називали показники розвитку зв'язного мовлення.

Вихователі зауважили, що їм потрібна методична допомога щодо використання сучасних технологій лексичної роботи з вихованцями. Щодо

співпраці з родинами щодо питань лексичної роботи переважно зводиться до підготовки до свят (вивчення віршів, слів сценарію), іноді консультації.

Вивчаючи стан проблеми шляхом аналізу календарних планів навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах, переконалися, що незважаючи на те, що словник пронизує все життя дитини, але цілеспрямовано лексична робота проводиться на мовленнєвих заняттях. Фрагментарно лексична робота проводиться на заняттях з художньої літератури. Зокрема під час цих занять словник дітей збагачується образними висловами з літературних творів. Деякі вихователі планують лексичну роботу на заняттях з формування елементарних математичних уявлень, образотворчого мистецтва. Водночас словникова робота під час таких занять ведеться на рівні розуміння. На заняттях з математики, ознайомлення з природою вихователі переважно дають дітям терміни, а не показують шляхи їх формування. На думку вихователів, поняття – це те, що слово означає, а на сьогодні поняття розглядається значно ширше, тобто те, що означає слово в понятійному полі, технологія формування понятійного поля на основі карти розумових дій (систематизація словника, синоніми, антоніми). Систематично планується індивідуальні лексична робота з дітьми, водночас перевага надається дітям із вадами мовлення.

На запитання „Яким чином ви визначаєте обсяг лексики, який повинна засвоїти дитина в процесі словникової роботи” 66% респондентів зазначили використання тематичних словників, які складають за віковим, тематичним критеріями. 25% – тематичні словники не використовують, а покладаються на свій досвід роботи. 9% педагогів затруднюються дати відповідь.

Отже, результати анкетування засвідчили наряду з достатньо високим рівнем практичної підготовки вихователів (використання широкого спектру методів, прийомів дидактичних ігор та вправ) низький рівень теоретичної підготовки (відсутність чіткого уявлення про зміст лексичної роботи, вміння визначати рівні лексичного розвитку старших дошкільників).

Щодо контролю за розвитком словника дошкільників з боку методистів та завідувачів, то він здійснюється під час діагностичних зрізів шоквартально. У річних планах роботи дошкільних навчальних закладів зазначається, що питання організації та проведення лексичної роботи порушуються один раз на рік, що, на наш погляд, є недостатнім.

Наведемо витяг з плану роботи вихователя старшої групи по збагаченню словника дітей.

істотно не відповідають діючим якісним і кількісним нормам. Без присвоєння кваліфікації.

3 бали – знання: учень має базові загальні знання пов'язані з підготовкою поверхонь під фарбування і обклеювання шпалерами: способи згладжування поверхонь за допомогою різних пристосувань; здатний виконувати прості завдання під прямим керівництвом у структурованому середовищі. Уміння: учень здатний виконувати прості завдання з підготовки поверхонь під фарбування і обклеювання шпалерами: способи згладжування поверхонь за допомогою різних пристроїв під прямим керівництвом у структурованому середовищі; навички навчання потребують структурованої підтримки. Результат виконаної роботи не відповідає діючим нормам. Без присвоєння кваліфікації.

4 бали – знання: учень має істотно обмежений обсяг знань, навичок і незначні компетенції, які є загальними за характером про матеріал, пов'язаний з підготовкою поверхонь під фарбування неводними сумішами, а саме: способи прооліфлення поверхонь за допомогою щіток, застосовує знання під керівництвом у контрольованому середовищі. Несе часткову відповідальність за своє навчання. Уміння: учень має істотно обмежений обсяг навичок і незначні компетенції, які є загальними за характером з умінням організувати робоче місце, готувати інструменти, прості суміші для підготовки та обробки поверхонь під неводне пофарбування. Застосовує навички під керівництвом у контрольованому середовищі. Несе часткову відповідальність за своє навчання. Результат роботи відповідає якісним і кількісним нормам. Кваліфікація присвоюється, але потребує подальшого вдосконалення через досвід роботи, або навчання.

5 балів – знання: учень має обмежений обсяг знань і широкі компетенції, які за характером малярних робіт пов'язані з підготовкою поверхонь під фарбування неводними сумішами, а саме: прооліфлення поверхонь за допомогою валиків. Застосовує знання під керівництвом в контрольованому середовищі. Несе часткову відповідальність за своє навчання. Уміння: учень має обмежений обсяг навичок і широкі компетенції, які є в основному загальними за характером з уміння підготувати поверхні під водне та неводне пофарбування. Застосовує навички під керівництвом у контрольованому середовищі. Несе часткову відповідальність за своє навчання. Кваліфікація присвоюється, але потребує подальшого удосконалення через досвід роботи або навчання.

6 балів – знання: учень має обмежений обсяг знань і більш широкі компетенції, які є в основному конкретними і загальними за характером основних положень навчального матеріалу. Може перерахувати дрібні дефекти на обштукатуреній поверхні, а також способи підмазування цих місць, знає види ґрунтовок. Застосовує знання під керівництвом у контрольованому середовищі. Несе часткову відповідальність за своє навчання. Уміння: учень має обмежений обсяг навичок і більш широкі компетенції, які є в основному конкретними і загальними за характером уміння організувати робоче місце, виконувати роботи із застосуванням технологічної документації навчально-виробничого завдання, пов'язані з підготовкою та обробкою поверхонь під

Аналіз типового навчального плану підготовки кваліфікованих робітників по професії муляр (будівельні та ремонтно-будівельні роботи) показав, що він включає такі навчальні предмети: 1) загальнопрофесійна підготовка: основи правових знань; основи галузевої економіки і підприємства; інформаційні технології; правила дорожнього руху; резерв часу; 2) професійно-теоретична підготовка: технологія малярних робіт; матеріалознавство; охорона праці; будівельне креслення; електротехніка; 3) професійно-практична підготовка: виробниче навчання; виробнича практика.

Використані нами освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників складені на основі кваліфікаційної характеристики Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП, випуск 64, розділ 2. Робітники. Будівельні, монтажні та ремонтно-будівельні роботи), досягнень науки й техніки, впровадження сучасних технологічних процесів, передових методів праці, врахування регіональних особливостей галузі, потреб роботодавців і містять вимоги до рівня знань, умінь та навичок муляра. Крім основних вимог до рівня знань, умінь та навичок, кваліфікаційних характеристик випускника включені вимоги, передбачені Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників “Загальні положення”, п.7, вип.1, розд.2.

Для визначення кваліфікаційного рівня учня використовується кваліфікаційна пробна робота. Вона проводиться за рахунок часу, відведеного на виробничу практику. Перелік кваліфікаційних пробних робіт розробляється професійно-технічними навчальними закладами, відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик.

Критерії кваліфікаційної атестації випускників визначаються 12-бальною шкалою оцінювання навчальних досягнень учнів. Присвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня “кваліфікований робітник” відповідного розряду можливе за умови отримання учнем не менше чотирьох балів за критеріями кваліфікаційної атестації.

Для професії маляр (будівельні та ремонтно-будівельні роботи) 2 розряду пропонуються такі критерії.

1 бал – знання: учень має незначні загальні знання з підготовки поверхонь під фарбування і обклеювання шпалерами; здатний виконувати прості завдання під прямим керівництвом у структурованому середовищі; навички навчання потребують структурованої підтримки. Уміння: учень здатний виконувати елементи простих завдань з підготовки поверхонь під фарбування і обклеювання шпалерами, користуватись ручним інструментом під прямим керівництвом у структурованому середовищі; результат виконаної роботи повністю не відповідає діючим якісним і кількісним нормам.

2 бали – знання: учень має загальні знання з підготовки поверхонь під фарбування, а саме: очищення поверхонь шпателем, скребком, щіткою, пирососом; здатен виконувати прості завдання під прямим керівництвом у структурованому середовищі; навички навчання потребують структурованої підтримки. Уміння: учень здатен виконувати окремі фрагменти простих завдань з підготовки поверхонь під фарбування і обклеювання шпалерами; очищати поверхню шпателем, скребком, щіткою, пирососом під прямим керівництвом в структурованому середовищі; результати виконаної роботи

Об'єкти сприйняття	Завдання (знання та словник)	Повсякденна побутова та трудова діяльність	Ігрова діяльність	Навчальна діяльність
Найближче оточення	Орієнтування в приміщеннях дитячого садка. Вживання слів „справа”, „зліва”, „прямо”, „вгору”, „вниз”, „ближче”, „далі”, розповідь про розміщення, призначення та назви приміщень дитячого садка.	Розмови про приміщення дитячого садка, про приміщення та їх розташування. Доручення дітям (з подальшим „звітом”) сходити до когось із працівників дитячого садка в інше приміщення.	Вправи на доповнення речень словами, яких не вистачає (іменники, що називають приміщення, прислівники, що характеризують розташування приміщень).	Дидактична гра „Екскурсія по дитячому садку”.

У ході дослідження також проводилося анкетування методистів та завідувачів дошкільних навчальних закладів. Їм пропонували відповісти на запитання анкети.

1. Визначте рівень лексичної роботи у Вашому навчальному закладі.
2. Визначте ефективні методи і прийоми лексичної роботи.
3. Виділіть форми роботи з педагогічними кадрами з організації лексичної роботи у дошкільному навчальному закладі.
4. Чи часто Ви порушуєте на педагогічних нарадах проблеми лексичної роботи з дошкільниками?
5. Як Ви здійснюєте контроль за організацією лексичної роботи у Вашому навчальному закладі та надаєте відповідну методичну допомогу?
6. Які форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Ви використовуєте?
7. Скажіть, будь ласка, як у Вашому дошкільному навчальному закладі здійснюється взаємодія з сім'ями вихованців щодо збагачення словника дітей?

Методисти та завідувачі дошкільних навчальних закладів визначають рівень лексичної роботи як задовільний. З-поміж ефективних методів лексичної роботи називають спостереження, читання художніх творів, розглядання картин і бесіди за їх змістом, відгадування та складання загадок, лексичні ігри, дидактичні ігри. До ефективних прийомів лексичної роботи методисти та завідувачі відносять: називання з показом, пояснення, словесний коментар, тлумачення значення, зіставлення слів, близьких за змістом, запитання та уточнення розуміння, повторення.

Щодо частоти планування лексичної роботи, то методисти та завідувачі зазначають, що один раз на рік проводиться тематична педагогічна нарада,

присвячена проблемі мовленнєвого розвитку дошкільників, зокрема розвитку словника. Крім того, майже на кожній педагогічній нараді заслуховуються звіти вихователів груп, які певною мірою стосуються лексичної роботи.

Більшість методистів та завідувачів дошкільних навчальних закладів зауважили, що форми методичної роботи в дитячому садку різноманітні. Деякі з них сприяють розв'язанню одразу декількох завдань. Найбільш розповсюдженою формою методичної роботи є педагогічні наради, де заслуховується звіт вихователів групи про роботу з будь-якого розділу мовленнєвої роботи, одночасно і форма контролю, оскільки робота групи вивчалася до цього повідомлення, і форма спілкування та розповсюдження кращого досвіду, оскільки педагоги дізнаються про цікаву систему роботи з дітьми. На підсумкових нарадах за навчальний рік обов'язково аналізується стан мовлення дітей.

З-поміж форм контролю та методичної допомоги керівники дошкільних навчальних закладів виділяють відвідування груп, ознайомлення з роботою вихователя в галузі розвитку мовлення. Метою відвідування є спостереження за прийомами роботи вихователя.

До форм роботи керівники дошкільних навчальних закладів відносять бесіди з дітьми, вивчення письмових матеріалів, індивідуальні та групові бесіди з вихователями, індивідуальні та групові консультації, робота з методичною літературою, взаємовідвідування, узагальнення результатів роботи вихователя.

Завідувачі та методисти цілком справедливо відзначають, що бесіди з дітьми – корисна форма ознайомлення з рівнем роботи з розвитку мовлення в групі, а також безпосередній шлях впливу на мовлення вихованців (схвалення, зауваження, поради старшим дітям, створення емоційних мотивів для вдосконалення мовлення – пропозиція виступити на святі, принести в групу та показати нову іграшку). Доцільними є невимушені бесіди з дітьми на прогулянці, в груповій кімнаті, коридорі. Деякі завідувачі спеціально організовують бесіди, запрошуючи до свого кабінету одну або декілька дітей.

Як зазначають керівники дошкільних навчальних закладів зміст роботи з вивчення писемних матеріалів складає перевірка календарних планів. Разом із вихователями обговорюються конспекти занять, сценарії, доповіді.

Індивідуальні та групові бесіди з вихователями як правило є незапланованою формою роботи. Деякі методисти бесідою завершують відвідування групи, обговорення загальних зауважень до календарних планів.

Методисти та завідувачі дошкільних навчальних закладах планують індивідуальні та групові консультації заздалегідь, оскільки вони вимагають попередньої підготовки. Методична групова консультація носить характер практичного заняття. До нього входять колективні та групові вправи вихователів, спрямовані на вироблення педагогічних умінь, роботу з книгою. Методисти широко використовують показ і пояснення, створює ігрові ситуації, імітує педагогічний процес (доручає ролі „дітей” і „педагога” учасникам консультації). Керівники дошкільних навчальних закладів виділяють такі етапи підготовки та проведення групової консультації:

– постановка загальної актуальної мети;

будівельного профілю в професійних ліцеях.

Виклад основного матеріалу. В нашому дослідженні ми використовували поняття “робітник високої кваліфікації”, під яким розуміли новий тип робітника, який володіє широкими загальноосвітніми, загальнотехнічними та професійними знаннями, навичками та вміннями, які дають йому можливість легко орієнтуватися в системі виробництва даної галузі промисловості в новій виробничій ситуації, необхідними для виконання змінних та все більш складних трудових функцій. Робітник високої кваліфікації виконує складні види трудової діяльності, а в його праці переважає інтелектуальна праця з підвищеною роллю логічних функцій. Такий робітник володіє широкою професійно-політехнічною підготовкою та високою загальною культурою, виявляє високу творчу активність в праці, винахідництві та раціоналізаторстві, повну самостійність та високу професійну стійкість. Обсяг його теоретичних знань достатній для виконання роботи, яка не входить в даний час в коло його виробничих обов'язків [4, 20].

Такий робітник, як правило, новатор виробництва, освічений робітник, який володіє високою свідомістю і почуттям власної відповідальності. Праця робітника високої кваліфікації характеризується багатосторонніми стійкими навичками та вміннями для виконання різних робіт. Він здатен швидко переключатися від одного виду роботи до іншого, тобто володіє високою професійною мобільністю. Він соціально активний, знає сутність соціально-економічних та психологічних відносин, які склалися на підприємстві, займає активну життєву позицію. Такий робітник володіє високою професійною майстерністю, високою “валентністю” [4, 20].

Присвоєння освітньо - кваліфікаційного рівня “кваліфікований робітник” учневі професійно-технічного навчального закладу можливе за умови отримання ним не менше чотирьох балів за 12-ти бальною системою оцінювання навчальних досягнень у відповідності до критеріїв кваліфікаційної атестації.

Покажемо на прикладі освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника професійно-технічного навчального закладу, що здійснює підготовку кваліфікованих робітників по професії муляр (будівельних та ремонтно-будівельних робіт), кваліфікація - 2 розряд. Визначаються такі кваліфікаційні вимоги: 1) повинен знати: види основних матеріалів і сумішей, що застосовуються під час виконання малярних та шпалерних робіт; способи підготовки поверхні для фарбування та обклеювання; найменування та призначення ручного інструменту та пристроїв; 2) повинен вміти: виконувати найпростіші роботи під час фарбування, обклеювання та ремонту поверхонь. До загально-професійних вимог відносяться такі: а) раціонально та ефективно організовувати працю на робочому місці; б) додержуватися норм технологічного процесу; в) не допускати браку в роботі; г) знати й виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці і навколишнього середовища, додержуватися норм, методів і прийомів безпечного проведення робіт; д) використовувати в разі необхідності засоби попередження і усунення природних і непередбачених негативних явищ (пожежі, аварії, повені тощо); є) знати інформаційні технології.

15. Туз Л. Г. Психоаналітична інтерпретація як засіб корекції поведінки учасників активного соціально-психологічного навчання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Г. Туз. – К., 2010. – 20 с.

16. Фром Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика. – 430 с.

17. Яценко Т. С. Основы глубинной психокорекции: феноменология, теория и практика: Навч. посібник. / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

18. Яценко Т. С. Теория и практика групповой психокорекции: Активное социально-психологическое навчання / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с., іл..

Подано до редакції 01.06.2010

УДК 371.3(07) 674.02

ББК 74.58

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЯХ

Лавров А.І.

м. Сімферополь, АР Крим

Постановка проблеми. Актуальність проблеми підготовки висококваліфікованого робітника, здатного забезпечити високу продуктивність праці, пов'язується нині із завданнями побудови постіндустріального суспільства. Головними рисами постіндустріального розвитку суспільства і нового технологічного способу виробництва є підвищення його наукоємкості, пріоритет високотехнологічних систем, що використовують досягнення фундаментальної науки. Тому в умовах ринкової економіки вимоги до професійної майстерності робітника, безсумнівно, зростають. Основним джерелом поповнення робітників кваліфікованими кадрами є система професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Для визначення особливостей підготовки фахівців звернемося до трактування поняття “кваліфікований робітник будівельного профілю” в сучасній професійній педагогіці. Р. Гуревич відзначає як головні характеристики особистості кваліфікованого робітника пізнавальну самостійність, творчу активність, високу свідомість та професійну стійкість [2, 28]. І. Гейко до основних педагогічних критеріїв поняття “кваліфікований робітник” відносить рівень освіти та професійну мобільність (готовність та здатність робітника до швидкої зміни виконуваних виробничих завдань, здатність швидко засвоювати нові спеціальності, або змінювати їх та ін.) [1, с.54] О. Марущак наводить своє тлумачення: кваліфікований робітник – це робітник з високим рівнем свідомості, який має ґрунтовні загальноосвітні, загальнотехнічні та професійні знання, володіє уміннями та стійкими навичками, досвідом творчої діяльності в галузі певної професії широкого профілю, має розвинене технічне мислення, соціально та професійно активний і здатний до самоосвіти та самовиховання [3, 68].

Метою статі є аналіз особливостей підготовки кваліфікованих робітників

– цілеспрямовані спостереження в групах, обстеження мовлення дітей для збирання прикладів та апробації деяких прийомів;

– уточнення конкретних завдань консультації, розробка текстового матеріалу для консультації: мотивування її завдань відповідно з аналізом педпроцесу; питання для обговорення, вправи, завдання слухачам; продумування використання прийомів активізації слухачів (варіанти відповідей, обмін „ролями”, оцінка записів дитячого мовлення), наочності;

– підготовка до виступу: оволодіння матеріалом, виділення в ньому головного, відпрацювання форми виступу, оформлення виставки, повідомлення слухачам про час та тему консультації;

– усний виклад матеріалу з урахуванням специфіки консультаційної роботи, реакції слухачів;

– виявлення результатів консультації, її впливу на практику, постановка подальших завдань.

Методисти дошкільних навчальних закладів використовують усну та письмову інформацію про новинки літератури, огляд статей із журналів, проводять обговорення книг та статей.

Переважає більшість завідувачів та методистів дошкільних навчальних закладів ефективно вважають таку форму методичної роботи, як взаємодіювання. Вони беруть безпосередню участь в їх організації, радять кого краще відвідати, допомагають вихователю підготуватися до показу його роботи.

Колективні спостереження і аналіз роботи з розвитку мовлення сприяють, на думку більшості методистів, розповсюдженню передового педагогічного досвіду. Об'єктом колективних спостережень може бути будь-який вид діяльності, у якому відбувається формування мовлення дітей. З-поміж інших заходів на рік плануються 2-3 відкритих заняття з розвитку мовлення.

Методисти складають відомості перевірок занять у групах з різних аспектів розвитку мовлення; результати порівняльних узагальнень відображає в зведених таблицях, порівнює з даними минулого року, аналізує. Завідуючі узагальнюють дані про рівень розвитку мовлення дітей та якість роботи вихователів при складанні річного звіту та плану; здійснюють контроль за самостійним підвищенням кваліфікації вихователів; контролюють вивчення необхідної літератури; консультує вихователів з окремих питань методики розвитку мовлення; допомагають складати індивідуальні плани підвищення кваліфікації.

Як справедливо зазначають завідуючі та методисти дошкільних навчальних закладів, від правильної взаємодії дитячого садка і сім'ї залежить успіх виховання дітей. Завдання дошкільного навчального закладу – озброювати батьків педагогічними знаннями, зокрема з методики розвитку мовлення. З цією метою використовуються колективні (групові батьківські збори, тематичні лекції, бесіди, консультації, показ комплексних занять, оформлення батьківського куточка, стендів) та індивідуальні форми роботи (індивідуальні консультації, відвідування родин вихованців, бесіди, добір спеціальної літератури).

До дослідно-експериментальної роботи залучалися батьки вихованців за їх бажанням. Батькам пропонували заповнити анкету, що включала такі запитання:

1. Як Ви оцінюєте рівень розвитку словника Вашої дитини?
2. Чи обізнані Ви з лексичною роботою, що проводиться в дошкільному навчальному закладі та чи задоволені нею?
3. Чи читаєте Ви з дітьми? Що саме?
4. Назвіть улюблені літературні твори Вашої дитини.
5. В які ігри любить грати Ваша дитина?

Аналізуючи результати анкетування, відзначили, що батьки, на відміну від вихователів, оцінюють рівень розвитку словника своїх дітей як достатній. Щодо обізнаності батьків з лексичною роботою, яка проводиться в дошкільному навчальному закладі, то вони зауважили, що з дітьми проводять заняття з розвитку мовлення, про що вони знають з розкладу занять та розповідей дітей. Також вихователі грають з дітьми. Більшість батьків навіть не замислювалися над тим, чи задоволені вони станом лексичної роботи в дошкільному навчальному закладі. Адекватну оцінку були здатні дати лише батьки з педагогічною освітою.

Переважає більшість батьків зазначили, що дітям перед сном читає мама, частіше бабуся (55%). 20% батьків узагалі не читають своїм дітям, 18% читають, але рідко. Тільки 7% батьків постійно читають своїм дітям. Щодо репертуару, то це народні та авторські казки, вірші жартівливого змісту, дитячі журнали. Улюбленими дитячими літературними творами є: „Кіт у чоботях“, „Русалонька“, „Попелюшка“, „У слона болить нога“. Діти переважно люблять грати в рухливі, комп'ютерні ігри, настільні спортивні ігри, словесні ігри („Вігадай, що загадали“).

Нами також проаналізовано відвідані заняття в старших групах дошкільних навчальних закладів Автономної Республіки Крим.

Тема заняття: Переказ казки „Жадібні руки“.

Програмний зміст: вчити переказувати добре відому казку за схематичними малюнками, користуватися моделями твердих, рідких, газоподібних речовин при розгадуванні загадок; вправляти у вживанні різних граматичних конструкцій, поширених та складних речень; розвивати пояснювальну мову, логічне мислення, уяву, різні види пам'яті, дрібні м'язи рук; збагачувати емоційну сферу дітей; продовжувати формувати навички співробітництва, взаємної відповідальності та взаємодопомоги; виховувати доброзичливість, гідність (право на особисту точку зору, невимушене спілкування з дорослими), небайдуже ставлення до природи, любов до художньої літератури та зображувальної діяльності.

Матеріал: схеми-малюнки до казки „Жадібні руки“; предметні картинки за кількістю дітей, пов'язані логічно з одним з цих малюнків; схеми рідких та твердих речовин; лінолеумні пластини, крейда; папір, фарби, олівці, фломастери (діти обирають за бажанням); конверт з пелюстками (різного кольору, паперові), лист від Баби Яги, пакунки з насінням квітів, запис мелодійної класичної музики.

Резюме. В статье представлены возможности исследования глубинных истоков религиозной веры субъекта с помощью метода АСПН. Объективированы возможности коррекции деструктивных тенденций психики верующего субъекта путем глубинной психокоррекции за методом АСПН.

Резюме. У статті представлено можливості пізнання глибинних витоків релігійної віри за допомогою методу активного соціально-психологічного навчання. Об'єктивовано можливості нівелювання деструктивних тенденцій психіки віруючої особи шляхом глибинної психокорекції за методом АСПН.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер [Пер. Е. А. Цыпина]. – СПб.: «Академический проспект», 1997. – 256с.
2. Библия. Синодальный перевод. М., 2000.
3. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07./ О. Г. Біла – К., 2002. – 19 с.
4. Бурбо Л. Пять травм, которые мешают нам быть самим собой / Л. Бурбо. – К.: София. – М.: Гелиос, 2001. – 89 с.
5. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) / Ф. Е. Василюк. – М.: Смысл, 2005. – 191 с.
6. Гроф С. Путешествие в поисках себя. Новые перспективы психотерапии и исследований внутреннего мира / С. Гроф. – М.: Издательство трансперсонального института, 1994.
7. Еротич В. Психологическое и религиозное бытие человека / В. Еротич. – М.: Библийско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004. – 212 с.
8. Калашник І. В. Глибинно-психологічні витоки тенденції особистості до психологічної смерті: автореф. дис. ... канд. психол. наук / І. В. Калашник. – К., 2008. – 20 с.
9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256с.
10. Москалец В. П. Психологія релігії: Посібник / В. П. Москалец. – К.: Академвидав, 2004. – 240с.
11. Раджабова С. Ш. Ідентифікація та її вияв у особистісній проблемі суб'єкта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. Ш. Раджабова. – К., 2008. – 20 с.
12. Райх В. Функция оргазма / В. Райх. – СПб. – М.: «Университетская книга» АСТ, 1997. – 367 с.
13. Святка О. О. Феномен опорів як проблема в глибинно-психологічній груповій корекції: Автореф. дис. ... кан. психол. наук: 19.00.07. / О. О. Святка. – К., 2010. – 20 с.
14. Стасько О. Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого "Я" особистості / О. Г. Стасько. – К., 2006. – 20 с.

є відчуття відсутності батьків, то десь є приховане бажання знайти батьків, щоб хтось знайшов та забрав, але уже в рідну сім'ю. І будучи вже дорослою, ви знайшли собі таку родину – релігійну родину.

Н.: Найцікавіше, що я в цій родині як не в родині. Тобто, ця родина мені не потрібна.

П.: Як були сиротою при батьках у дитинстві (ніби й не було батьківської родини) так і тепер у родині, а ніби й не в родині.

Н.: 23. У зібранні у нас брати та сестри. Але, я не потребую цих братів та сестер, я потребую вищу силу, для себе, для захисту.

П.: 23. Я розумію. Є малюнки, які все пояснюють. Ці брати та сестри все-рівно маленькі (рис. 3, 4, 5). Ви набагато більша за них. Вам підходить тільки вища сила. І є ототожнення – я і вища сила – це одне й те ж. Тим більше, що «це дано мені ще з дитинства».

Н.: 24. Так, я приписую собі всі ці вищі якості. Приписую собі владу: людей спрямовувати, виправляти їх вади, навчати.

П.: 25. Ви констатуєте, що вам це властиво?

Н.: 25. Так, звісно. Я сама від цього стомилася, я бачу, що мені це заважає. Тому я й тут.

П.: 25. Сподіваюся, що наша робота дозволить вам чіткіше побачити причини та наслідки власних вчинків.

Приведений фрагмент стенограми психокорекційної роботи психолога із протагоністом Н. засвідчує компенсаторну роль віри у її житті (к-ти 21, 22). Можемо констатувати, що звернення Н. до віри, до Бога зумовлене драматичними переживаннями інфантильного періоду розвитку (к-ти 1, 2, 5). Про драматизм стосунків протагоніста із батьками свідчать к-ти 6, 7, 22. Прагнення позбутися відчуттів незначимості, самотності, меншовартості, винесених із дитинства (к-т 3, 12) зумовлює «використання» протагоністом власної віри задля відчуття сили, значимості, високості (к-ти 9, 11, 21, 23, 24). Ці відчуття стають можливими за рахунок враження близькості Н. до Бога, за рахунок відчуття прямого контакту із Ним та важливості тих знань, які протагоніст прагне донести до оточуючих (к-ти 10, 14, 16, 18). Означене вище зумовлює менторську позицію Н, яскраво презентовану на рис. 3 «Я серед жінок», рис. 4 «Я серед чоловіків» та рис. 5 «Моя самотність». Позиція ментора віддаляє Н. від рідних, обумовлює погіршення стосунків із ними (к-ти 13, 15, 17, 19). Це зумовлює дисгармонізацію емоційного стану протагоніста, відчуття драматизму дороги до Бога (к-ти 4, 8). Об'єктивація компенсаторної функції релігійної віри у житті Н., використання віри з метою аутопсихотерапії дозволяє сподіватися на зміну позиції Н. щодо рідних та оточуючих (к-ти 20, 25), що сприятиме гармонізації стосунків між ними та гармонізації емоційного стану Н.

Таким чином, глибинна психокорекція за методом АСПН дозволяє об'єктивувати глибинні передумови формування віри суб'єкта у захист та опіку вищих сил. Це сприятиме нівелюванню деструктивних тенденцій психіки, зумовлених неусвідомлюваною потребою аутопсихотерапії та компенсації незадоволених інфантильних прагнень за допомогою релігійної віри.

Попередня робота: читання казки „Жадібні руки”, переказування дітьми цієї казки за запитаннями вихователя, знайомство дітей зі схематичним зображенням художніх творів, казок, користування моделями та схемами в різних видах діяльності, робота з посібником „Дзеркало душі” (діти самостійно визначають власний настрій вранці та ввечері й відмічають його за допомогою схематичних малюнків).

Аналізуючи заняття, відзначили, що його тема є не темою, а визначенням основного виду мовленнєвих дій, які заплановано на занятті – переказ. Зміст не розкриває заявлену тему. Структура заняття не готує до переказу казки, сам момент переказу займає в конспекті один рядок. Простежується монологізована позиція вихователя. Невиправдано довгий вступ до казки „Жадібні руки”. Конспект заняття не відображає, як виховatelj навчає дітей переказу. Запропоноване дітям творче завдання зовсім не пов'язане з темою заняття. За цим конспектом неможливо іншому провести заняття – немає чіткості, ясності, автор розробляє конспект тільки для себе.

Тема: Повітряний транспорт

Програмний зміст: розвивати творчі здібності на основі предметної та мовленнєвої діяльності; вчити встановлювати та закріплювати причинно-часові відносини між подіями; вдосконалювати навички моворухів, відпрацьовувати інтонаційні й виразні засоби; вдосконалювати навички розуміння зверненого мовлення; розвивати навички працездатності з допомогою зміни видів діяльності, цільових установок та методичних умов організації заняття; актуалізація знань дітей про повітряний транспорт; вчити навичкам аналізу, синтезу, класифікації та систематизації на мовленнєвому матеріалі; активізувати словник антонімів; розвивати навички чуття мови та словотворчості; вдосконалювати навички словотворення з використанням знайомих та малознайомих словоформ; вчити навичкам колективної та індивідуальної роботи; вчити навичкам самоконтролю та самокорекції; розвивати мотивацію ігрової та навчальної діяльності.

Матеріал: картинки з зображенням планера, літака, галікоптера, ракети.

Аналізуючи заняття, слід звернути увагу на неузгодженість програмного змісту. Автор ставить надто багато завдань, які необхідно вирішити на одному занятті. Звідси велика кількість різних видів діяльності, які, хоча й є цікавими, водночас є довготривалими та виснажливими для дошкільників.

Висновки. Результати проведеного дослідження переконливо свідчать про необхідність здійснення цілеспрямованої роботи з методистами, вихователями дошкільних навчальних закладів та батьками вихованців дошкільників щодо організації лексичної роботи з дітьми.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці курсу для вихователів та методистів дошкільних навчальних закладів щодо ознайомлення їх із сучасними технологіями лексичної роботи на різних етапах дошкільного дитинства.

Резюме. В процесі роботи з педагогічними кадрами виявлено знання вихователями дошкільних навчальних закладів технологій збагачення лексики дошкільників, наявність системи лексической роботи з дітьми дошкільного віку. З'ясовано форми контролю за лексичною роботою та його кількість.

Вивчено ставлення батьків до організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі. Проаналізовано календарні плани навчально-виховної роботи та конспекти занять вихователів старших груп Автономної Республіки Крим. **Ключові слова:** словникова робота, готовність вихователів та методистів до організації словникової роботи.

Резюме. В процессе работы с педагогическими кадрами выявлено знание воспитателями дошкольных учебных заведений технологий обогащения лексики дошкольников, наличие системы лексической работы с детьми дошкольного возраста. Определены формы контроля и его количество. Изучено отношение родителей к организации словарной работы в дошкольном учебном заведении. Проанализированы календарные планы учебно-воспитательной работы и конспекты занятий воспитателей старших групп Автономной Республики Крым. **Ключевые слова:** словарная работа, готовность воспитателей и методистов к организации словарной работы.

Література

1. Гавриш Н. В. Организация лексической работы в детском саду / Н. В. Гавриш. – Славянск : СГПИ, 1995. – 84 с.
2. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упорядник А. М. Богущ : В 2-х ч. – К. : Вища школа, 1999. – Ч. 1. – С. 77–207.
3. Крутій К. Л. Методичне забезпечення дошкільної лінгво-дидактики в Україні / К. Л. Крутій // Дошкільне виховання. – 2001. – №5. – С. 10-11.
4. Луценко І. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2002. – №1. – С. 16-17.

Подано до редакції 19.06.2010

УДК 88.6

ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТЫ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ

*Григорова В.Т., доцент, канд.психол.наук
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Как известно из психологических работ, посвященных проблеме целеполагания, цель личности приобретает основополагающее значение в усвоении знаний, формировании личности школьника. Ведь от того, какие он выбирает цели, как он их реализует зависит как интеллектуальный, так и личностный потенциал школьника.

Объектом нашего исследования являются особенности целей и ценностей в раннем юношеском возрасте.

Цель исследования – выяснение роли ценностей и целей в раннем юношеском возрасте в процессе личностного саморазвития.

Термин «цель» применяется в структурных сочетаниях с терминами «деятельность», «действие», «потребность», «желание», «ценности» и т.п. Так, Г.Спенсер [4] рассматривает деятельность в рамках возникающих желаний и predisposedности духа, сопровождаемой построением плана деятельности, противопоставлением желания и разума, их совмещением, выбором цели,

П.: Ніби дві дороги зустрілися. Тому що він свої книги читає, у нього своя філософія, а я свої і у мене своя. І тому поряд з ним я все-рівно відчуваю самотність, інакше, без самотності і бути не може. Інакше я не буду в повній мірі відчувати єднання із вищою силою, не буду проймається цими відчуттями.

Н.: Ні, родина повинна бути обов'язково. Вища сила без них це не добре.

П.: 15. Можна сказати, що підкорюючись вищій силі ви й інших із великою наполегливістю намагаєтесь повернути обличчям до такої віри.

Н.: 15. Так, іноді надто наполегливо. Цю наполегливість не завжди добре сприймають. Але, малювала я це із зовсім іншими думками: я вдячна Богу за все. Все те, що було у моєму житті поганого, то воно хороше, тому що чомусь мене навчило, до чогось привело.

П.: Звертає на себе увагу поєднання в пару: «хороше - погане». Щось хороше, що має позитивний відтінок намальовано у темах про драматичне минуле, яке не можна виправити.

Н.: 16. Говорять, що нічого поганого у житті не буває, все погане стає хорошим, тому воно для чогось було потрібно.

П.: 16. Якщо на світі немає нічого поганого, то будь-який мій вчинок ніколи не зможе потрапити у категорію поганого. Така позиція надає впевненості на шляху до Бога. Адже ви увесь час повторюєте, що праві, що потрібно йти за вами.

Н.: 16. Так, все, що я роблю – це добре. Потім я починаю розуміти, що це не дуже добре. Але на той момент, коли я щось роблю, то у мене немає сумнівів, що це добре. 17. Тому зрушити мене з якоїсь точки зору дуже важко. Якщо я на даний момент думаю так, то це лише так і може бути. Через це у родині нерідко бувають непорозуміння.

П.: 18. З переконанням, що все робите правильно, ви наполегливо намагаєтесь для рідних та оточуючих створити «благодать», подарувати щастя, яке вони знайдуть, коли підуть за вами до Бога. 19. А оскільки ви знайшли вже цю дорогу, а їм вона ще невідома, то вони як нерозумні діти у вашому сприйнятті (рис. 3, 4, 5). І батьків ви намагаєтесь прилучити до своєї віри, щоб вони відчули, що ж таке родина. Тому що ви їх прилучаєте до тієї релігії, де є брати та сестри, де є висока мораль та високі взаємостосунки. Ви їх увесь час у ту сторону повертаєте, але у такі способи, так наполегливо, що вони вас найчастіше не розуміють.

Н.: 19. Не розуміють, так. Намагаються відсторонитися.

П.: 20. Ви самі тепер у більшій мірі розумієте чому так відбувається.

Н.: 20. Тепер я розумію, так. Я до них, дійсно, як до дітей ставлюся: повчаю, критикую. Їх це ображає, та я наполягаю на своєму, бо вважаю, що маю на це право. Я ніби й раніше це все розуміла, та це розуміння було якесь поверхнєве. А завдяки Вам воно стало чітким.

П.: 21. У наші задачі не входить оцінка: добре ви робите чи погано. Наша задача: допомогти вам зрозуміти навіщо ви це робите. Зрозуміти, як ви за допомогою віри у вищу силу терапевтуєте себе, як відходите від травм, що пережили у дитинстві. 22. Коли дивишся на рис. «Драматичне минуле», то враження таке, ніби якась загроза над вами нависла. Ніби вас хтось хоче забрати.. Можливо, що цей страх і відобразився на малюнку. Окрім того, якщо

П.: 11. Всі чоловіки нікчемні: маленькі та сірі. Є лише один-єдиний. Він на одному рівні із вами по вагомості.

Н.: Він головний чоловік у моєму житті. А всі інші – не головні.

П.: 12. Можемо думати, що прагнення до возвеличення себе – «подарунок» дитинства. Коли у дитинстві нас «пригинають» до землі, то, звісно, нам хочеться випрямитися, позбутися відчуття неповноцінності. Й, окрім того, є ще вимоги соціуму, щоб ми були успішними, щоб були «на висоті». Реально досягти цього непросто, та є фантазія, яка й приходить на допомогу. 13. Фантазія дорослих, може бути прив'язана до певної філософії, до певного світогляду. І така прив'язка дозволяє людині сказати, що «це правильно, це благо, це щастя». А, якщо хтось цього не розуміє, то він ще не доріс до такого розуміння. Йому потрібно ще дорости.

Н.: 13. Так, у мене є таке. І я бачу, що це не покращує мої стосунки із оточуючими.

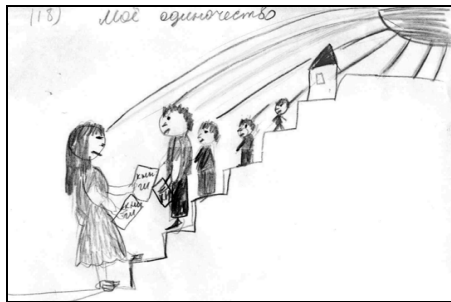


Рис. 5. Моя самотність

П.: Самотності я тут не бачу. Ви роздаєте щось.

Н.: Книжки по психології та релігійні книжки. 14. Психологія та релігія для мене нероздільні. Вони обидві мають дарувати людині щастя.

П.: 14. Логіка: «Ідіть усі за мною по дорозі, яка веде до Бога і будете щасливі». Але, чому самотність, якщо багато людей довкола і ви взаємодієте з ними?

Н.: Самотність – можливість для самоусвідомлення; я прочитаю книжки, все зрозумію. Це приведе мене до родини, до чоловіка, до дітей, до дому, до сонця, до радості.

П.: Чому ж ви йдете до них (до сім'ї) не з пирогами, а з паперами?

Н.: Не знаю. Спочатку я намальовала себе з книжками та розширенням самоусвідомлення. А потім вже вони з'явилися на малюнку. В процесі усвідомлення вони прийдуть до мене.

П.: Тема «Моя самотність», а намальовано багато людей. Виявляється, що це ваші рідні, а ви йдете до них з агітацією. Чоловік стоїть зі своєю газетою у руках.

Н.: У нього книжка. Він свої книжки читав, а я свої. Потім ми зустрілися.

рассмотрением следствий, соотносением целей и средств. По результатам обдумывания, в том числе содержания целей, человек может отгонять желания, противоречащие результатам обдумывания. Тем самым желание и предрасположенность духа побуждают к размышлениям целевого планового характера, к соотносению цели и средств достижения цели, а после постановки цели, фиксации цели динамика желаний становится подчиненной условиям по целедостижению и выполнению плана.

Цель как один из ориентиров человеческой активности, наряду со смыслами, идеалами, ценностями и нормами, обеспечивает продвижение человека по жизненному пути. При этом каждый из ориентиров имеет собственные функции. Так, смыслы ориентируют человека в его внутреннем мире, определяя личностную значимость его побуждений и поступков в контексте судьбы. Идеалы и ценности ориентируют человека среди объектов внешнего мира, определяя личностную значимость его потребностей, интересов, стремлений в контексте развития. Социальные и культурные нормы, как и ценности, ориентируют человека во внешнем мире, определяя социально допустимое, приемлемое, возможное, ожидаемое и одобряемое в человеческом поведении [9].

Функцией цели является определение инструментальных средств для достижения лично-значимого результата. Исходя из этого цель следует определять как осознанное представление о желаемом и возможном состоянии меняющегося или преобразуемого «объекта», обладающее «требуемым» статусом, неизменное до своего переопределения или обесценивания и предполагающее для своей реализации определенные действия в конкретных условиях [1].

Ранний юношеский возраст – период, в котором активно усваиваются и используются для организации собственной жизнедеятельности различные идеальные формы культуры (социальные нормы, правила, требования, ценности, задачи). Особенность таких идеальных форм заключается в их абстрактности, обобщенности и многозначности. Они не имеют жесткого и однозначного толкования, а следовательно, должны быть осмыслены самим субъектом, чтобы опосредствовать его деятельность. В раннем юношеском возрасте расширяется спектр и содержание предметных ситуаций, в которых он вынужден самостоятельно ориентироваться и организовывать свою деятельность. Увеличивается сфера самостоятельной активности индивида (профессиональная подготовка, неформальные ситуации, отношения со сверстниками, разнообразными становятся бытовые ситуации и пр.). Усвоение социальных требований в юношеском возрасте и усложнение предметных условий его деятельности предполагают развитие особой активности по их соотносению друг с другом, по опредмечиванию идеальных форм культуры, преобразованию предметных ситуаций в соответствии с ними. Образование психологических структур, регулирующих такую активность, представляет собой важную задачу в процессе социализации личности юношества.

Важнейшим психологическим образованием, обеспечивающим самостоятельную регуляцию и построение деятельности в соответствии с социальными требованиями и предметными условиями деятельности, является

целеполагание. Оно выступает одним из центральных выражений субъективности и, соответственно, отражает эффективность процесса социализации в юношеском возрасте. Последняя в логике культурно-исторической теории Л.С.Выготского и теории деятельности А.Н.Леонтьева предполагает превращение ребенка в сознательного субъекта деятельности и человеческих отношений. Суть социализации заключается в том, чтобы ребенок научился действовать самостоятельно и осмысленно. Очевидно, что целеполагание играет в этом значительную роль, поскольку образуемая цель всегда осознается, цель служит основанием для построения и регуляции деятельности, а также целеполагание синтезирует результаты освоения социальных требований, отражения предметных условий деятельности и ее мотивов. Целеполагание в значительной степени включает в себя процессы творчества и воображения, также играющие не последнюю роль в построении человеком собственной деятельности и способствующие преодолению зависимости от конкретных условий.

Нами было проведено эмпирическое исследование возрастной динамики целеполагания на этапе раннего юношеского возраста. В нем участвовали три группы испытуемых: 1) школьники 11 класса, 2) студенты первого курса, 3) студенты второго курса 4) студенты третьего года обучения.

С целью моделирования процессов целеполагания использовались: методика многомерного теста мотивации (МТМ) Ж.Нюттена [4], а также тест «Моя цель», опросник А.Маслоу САТ.

Возрастная динамика целеполагания заключалась, во-первых, в изменении формы целей и, во-вторых, в смене преобладающего механизма целеполагания. О.К.Тихомиров писал, что цель – это вовсе не обязательно представление о результате деятельности, как ее часто определяют [16]. Образ-представление – это всего лишь одна из форм существования цели, которая может быть представлена в виде образа восприятия (если мы хотим взять предмет, находящийся у нас перед глазами, или делаем что-либо по образцу) и в вербальном виде (например, мы ставим цель овладеть профессией).

Механизм целеполагания раскрывает способ образования цели. О.К.Тихомиров выделил такие механизмы, как осознание мотива и превращение его в цель-мотив, освоение знаний о готовых целях из культуры, превращение полученного требования в цель, выбор одного из требований, превращение побочного результата деятельности в цель [16].

У старшеклассников образуемые цели были воплощены в форме образов-представлений. Однако, если у 13-14-летних школьников они «буквально» отображали предметное содержание результата, т.е. наблюдалось точное соответствие цели-образа реальному объекту или его фрагменту это отражено в ответах «прыгнуть с парашюта», «хочу кушать», «уметь работать на компьютере» и др., то у студентов (16-17-летних) они носили скорее схематизированный характер (60,9%). Например, при ответах на задания опросника встречаем такие определения «истина», «добро», «красота», «целостность», «совершенство».

В группе 17-18-летних студентов преобладало построение цели в форме абстрактно-вербального или символического образа, который лишь отдаленно



Рис. 3. Я серед жінок

Н.: 9. Велика фігура у центрі – це я.

П.: 9. На малюнку яскраво представлена тенденція до сили, ваша фігура є неперевершеною. Немає фігур, які були б рівні цій фігурі. Всі маленькі, а вона одна велика. Отже, якщо декларуються якісь цінності, то, оточуючі обов'язково мають брати їх до уваги, оскільки «я завжди права». На підтримання цього ілюзорного образу, може витратитися усе життя, вся енергія. На самореалізацію і професійний успіх сили не вистачить?!

Н.: 10. Просто я мрію донести всім оточуючим знання про Бога, про те, що лише Він може подарувати відчуття щастя та спокою. Виходить, що мрія перетворилася на ідеалізацію?

П.: Мрія має право на життя, ідеалізована чи яка завгодно. Але коли малюється реальність не як реальність, а як мрія, як бажане, коли є відступ від реальності, то на це ми звертаємо увагу. 11. Малюнок «Я серед жінок» має відображати дійсність. А ми бачимо відступ від реальності, тому що довкола вас люди як діти намальовані. Ви набагато вища, значиміша за них. Подібне ми бачимо й на наступному малюнку.



Рис. 4. Я серед чоловіків

П.: 4. Ви йдете тепер по життю з цією вірою. Й несе за собою відтінок драматизму по дорозі, яка веде до Бога. Що ви скажете про драматизм на тій дорозі?

Н.: 4. Це, мабуть, єдине, що ніде не дінеться. Єдине статичне.

П.: 4. Ваші сльози з дитинства – це те статичне, що ніде не дінеться? 5. І це рухає вами у вашій вірі, у необхідності йти саме цією дорогою? Щоб сльози ніколи не з'являлися.

Н.: 5. Виходить так, що сподіватися немає на кого. А оце, що зверху, воно ніде не дінеться, воно буде завжди.

П.: 5. Ви шукаєте опору, щось надійне у житті. 6. Маленькою ви пережили драму самотності, ви були одна, вам не було на кого зіпертися.

Н.: 6. Так, це відчуття і є досі, боюся бути покинутою. А ще моя мама у два роки залишилася сиротою. І я все дитинство над цим плакала. Я увесь час жаліла її, мені й тепер її шкода, тому що вона була сиротою (говорить крізь сльози).

П.: 7. Ви плачете не над маминою долею, а над своєю. Тому що, хоча у вас й були батьки, а ви були сиротою. Ви могли мати це відчуття за рахунок ідентифікації з мамою-сиротою. Але, це відчуття могло б і не виникати, якби не було реальних фактів, що ви як сирітка без уваги оточуючих.

Н.: 7. Так, багато таких спогадів є.



Рис. 2. Минуле, яке не можна виправити

Н.: Це (рис. 2), у принципі, те ж саме, що й на попередньому малюнку (рис. 1).

П.: 8. Схожість малюнків є доказом того, що наша психіка знає все. Н. знає, що хоча і є вища сила, але вона пов'язана не зовсім з легкими та мажорними ситуаціями. Тому що це минуле не можливо виправити: «лише вища сила торкалася до моєї голівки, а більше ніхто». Можна сказати, що присутнє почуття меншовартості. Тому що людина маленька у контексті цієї «сили». Ви підкреслюєте, що вища сила настільки висока та потужна, що поряд із нею відчуваєте себе маленькою? І, якщо й готові комусь підкоритися, то лише цій силі?

Н.: Так, звісно, це так є.

передавал сложный замысел (52%). Это выражалось в создании таких образов, как «свобода», «независимость», «жажда нового»,

Динамика проявилась также в смене преобладающего механизма целеполагания. У старшеклассников таким механизмом является выделение промежуточных целей, обусловленное препятствиями. Например, разнообразие «закончить 11-й класс», «сдать математику на «отлично», «Выучить историю на «отлично» и др.

Предметные условия служат отправной точкой для целеполагания. У студентов первого года обучения доминирующим механизмом становится превращение ряда общих требований в общую цель, синтезирующую их, и конкретизация общей цели в частных.

Так, при ответах на тест «Незаконченные предложения» «уехать за границу», «выйти замуж», «найти высокооплачиваемую работу».

Используется стратегия, предполагающая движение от общей цели-замысла к вычленению внешних признаков объекта. Акцент смещается с предметных условий на идеальные общие требования к деятельности. Действие такого механизма предполагает осмысленность процесса целеполагания. Он превращается в самостоятельное действие. Поскольку такое смещение механизмов не задавалось ни требованиями инструкции, ни стимульным материалом, можно предположить, что «предпочтение» ориентации на общие требования и построение общих целей ориентации на предметные условия приобретает у студентов особый смысл. Данный механизм начинает работать как смыслообразующий (ведь одно из пониманий смысла выражается соотношением общих и частных целей [2]. Это подтверждается случаями, в которых юношество продолжает использовать стратегию «от общего в частному», даже когда это было непродуктивно.

Форма образуемых целей на ранних этапах юношеского возраста

Форма цели	Старшекл (13-15лет)	Студ. (16-17лет)	Студенты (18-19лет)	Студенты (20-21лет)
Образ-синкрет	1,0	0,5	0,1	0,0
Образ восприятия	0,5	0,8	0,7	0,2
Редуцированное представление	3,7	1,7	0,6	0,7
Представление, соответствующее реальному объекту	22,5	9,0	6,7	3,5

В дальнейшем при обработке данных, мы исходили из положений Ж.Нюттена. Так, им были разработаны два кода: временный и код анализа содержания. Для анализа целевых конструктов использовались такие показатели: разработанность, дифференцированность, структурированность и динамичность.

Материалы теста, полученные посредством завершения предложений, позволили нам судить о конкретном содержании целей. Используя классификацию Нюттена, мы выделили десять главных категорий, имеющих

принципиальное значение для кодирования содержательной стороны целей деятельности:

1. Тот или иной аспект личности самого субъекта – эгоцели.
2. Активность, связанная с саморазвитием, самореализацией – аутоцели
3. Всякая активность, направленная на деятельность: активность вообще, профессиональная деятельность и учеба – профессиональные цели
4. Все, что касается контактов с другими людьми, общение – аффилиативные цели.
5. Активность, связанная с познанием, получением информации – когнитивные цели
6. Активность, связанная с наличием определенных ценностей – материальные цели
7. Трансцендирующие объекты (религия, семья, любовь) – аттракция цели
8. Активность, связанная с отдыхом, развлечениями – гедонические цели
9. Активность, связанная с прослушиванием музыки, игрой на инструментах, занятием вокалом, искусством – эстетические цели
10. Забота о близких, всем человечестве – альтруистические цели

Как показывают результаты исследования, доминирующими для студентов являются аутоцели, связанные с саморазвитием, самореализацией, самосовершенствованием (81%). В основном активность студентов направлена на изменение внутреннего мира, предметом активности становится внутренний мир, его преобразование, трансформации, в которой целеполагание идет по линии разработки Я-концепции, перехода на новые ценности, овладение новыми личностными качествами, отвечающими требованиям новой для них субкультуры.

В этом проявляется возрастной аспект, особая сензитивность к самореализации и самосовершенствованию внутреннего мира. Находит отражение в целеполагании юношества и цели аттракции – любить, быть любимой, видеть любимого, быть счастливой и т.д. (45%). По-видимому, эта активность связана с семейным самоопределением, которая находит особое выражение в ранней юности. Достаточно весомо представлены профессиональные цели (46%), связанные с обучением в университете, желанием его закончить, получить диплом, стать хорошим учителем, переводчиком (студенты по специальности «Английский язык и литература»). Почти на таком же уровне выражены и альтруистические цели (40%), направленные на заботу о близких, о благе всего человечества.

В меньшей степени проявляется активность, связанная с материальными целями (21%) и эгоцели (20%), которые выражают аспект собственного «Я» («чтобы все было по-моему», «делать все так, как я думаю» «найти свое «Я»). Незначительно выражена активность, связанная с переживанием удовольствия, (гедонические цели), (15%), и эстетические (15%). По-видимому удовольствие и наслаждение подавляются сильным желанием выразить себя как личность, состояться как личность в период, когда социальная ситуация приобретает такую развернутую форму. Иными словами, в ранний период юношества личностное получает доминирующее значение по сравнению с другими аспектами социализации. Когнитивные цели представлены значительно ниже



Рис. 1. Драматичне минуле

Н.: Це Бог та його руки. Він мене оберігає (рис. 1).

П.: Були якісь ризиковані ситуації, так, що вас могло й не бути? Ви відчували, що від усіх негараздів могли б просто зникнути, але не зникли. І у цьому його оберігання?

Н.: Ні, ніколи не було відчуття, що могла зникнути. Ніяких ризикованих ситуацій не було. Просто, Він завжди невидимо був поряд зі мною. Я Його не бачила, не відчувала, але він все рівно був поряд.

П.: Якщо Він оберігав, то чому драматичне минуле?

Н.: Не знаю. Просто він був десь поряд зі мною в ризикованих ситуаціях.

П.: Ви говорили, що віра у вищу силу прийшла до вас, коли ви були вже дорослою. Чому ж цей малюнок стосується маленької дівчинки?

Н.: Я усвідомлюю, що це (віра в Бога) завжди було у мені. Просто, назовні воно вийшло вже коли я була доросла. До цього воно не мало розуміння, не мало виходу.

П.: 1. На цьому малюнку, де зображене ваше дитинство, є трава та небо, є Бог, є ви, а батьків ніби й немає.

Н.: 1. Ніяких стосунків з батьками не було. Вони були самі по собі і я сама по собі. Їх ніколи не цікавило, що я відчуваю, що мені болить...

П.: 1. Були стосунки тільки із вищою силою?

Н.: 1. Так.

П.: 2. Ніби все добре. Кожен, мабуть, іноді має таке відчуття, ніби Бог зберіг нас від чогось. Це радує нас, утішає. Але ж, тема – драматичне минуле. То чому ж це минуле драматичне, якщо Бог оберігає, і це, по суті, мало б приносити радість? У чому ж драма?

Н.: 2. Тому що я одна і це відчуття в дитинстві було драматичним, мені сумно. Нікого не має біля мене. Підтримки ж немає. Лише від Бога підтримка, і все. А дуже хотілося відчути любов та підтримку з боку батьків.

П.: 3. Тоді можна думати, що це ваша уява. Ви за допомогою уяви самі собі допомагаєте.

Н.: 3. Можливо, що й так. Допомагаю собі, вірою у щось світле, з впевненістю у тому, що є ця сила. Навіть, якщо всі мене залишать і нікого не буде поряд, то вона все рівно буде зі мною, впевненість в цьому заспокоює.

витоки релігійної віри. Принципи організації функціонування груп АСПН, зокрема, відвертість та щирість, каталізують відвертість осіб, які сповідують релігійну віру. Принципи роботи психокорекційних груп АСПН – у прийнятті один одного, рівності позицій, некритичності та ін.. – у значній мірі співпадають із релігійними принципами, які декларують віруючі й дотримуватись яких їх спонукає Біблія.

Окреслимо деякі принципи взаємодії на реалізацію яких у житті спонукає головна книга християн – Біблія. Це безумовність, прийняття іншої людини такою, яка вона є: «... будьте всі співчутливі, братолюбиві, милосердні, дружелюбні, упокірливо - мудрі» [2: (Перше послання Петра. Гл. 3: 8)]; недопустимість критики, оцінних суджень: «... утримуй язик свій від зла і уста свої від лукавої мови» [2: (1-е Петра. Гл. 3: 10)]; «... відкладіть будь-яку злостивість та будь-яку підступність, і лицемірство, і заздрість, і лихослів'я...» [2: (1-е Петра. Гл. 2: 1)]; «...тим же судом, яким судиш іншого, то засуджуєш і себе...» «...воістину є суд божий на тих, хто робить такі справи...» [2: (Римлянам. Гл. 2: 1, 2)] Біблія підкреслює важливість безумовної любові, прийняття людини такою, якою вона є, прощення: «...якщо ви будете пробачати людям гріхи їхні, то пробачить і вам Отець ваш Небесний» [2: (Євангеліє від Матфея. Гл. 6: 14)]; «Хто говорить, що він у світлі, а ненавидить брата свого, той ще у п'ятні. Хто любить брата свого, той перебуває у світлі...» [2: (1-е Іоанна. Гл. 2: 9-10)]; «...будемо любити одне одного, тому що любов від Бога...» «...якщо так полюбив нас Бог, то і ми повинні любити одне одного» [2: (1-е Іоанна. Гл. 4: 7, 11)]. У Біблії наголошується на необхідності розвитку та самовдосконалення, гармонійності внутрішнього світу і самодостатності: «Спостерігайте за собою, аби не втратити того, над чим ми працювали...» [2: (2-е Іоана: 8)]; «...не наслідуй злу, а добро. Хто робить добро, той від Бога, хто робить зло, не бачив Бога» [2: (3-е Іоана: 11)]. Проголошується необхідність поважати волю іншої людини, важливість терпимості та взаєморозуміння у стосунках: «Чи мудрий, чи розумний хтось із вас, доведи це насправді доброю поведінкою та мудрою сумірністю» [2: (Послання Іакова. Гл. 3, 13)].

Співзвучність християнських біблійних принципів взаємодії віруючих та принципів функціонування групи АСПН визначає позитивну вмотивованість віруючих до такого типу навчання, сприяє оптимальній роботі віруючих осіб у психокорекційних групах. Відкритість та щирість дозволяють суб'єкту усвідомити у яких саме моментах відбувається недотримання проголошуваних ним релігійних принципів, що заважає взаємодії із оточуючими людьми. Глибинно-психологічне дослідження сприяє пізнанню суб'єктом інфантильних детермінант які «змушують» його «використовувати» релігійні ідеї для задоволення потреб власного «Я». Для прикладу наведемо фрагмент стенограми психокорекційної роботи психолога із протагоністом, що сповідує віру Церкви християн-адвентистів сьомого дня.

(всього 10%), что может стать особым фактором снижения активности в получении знаний в вузе.

Данные исследования позволяют представить эмпирическую картину по развитию целеполагания в раннем юношеском возрасте. Представит эти показатели в таблице 1.

Таблиця 1

Основные показатели целеполагания раннего юношеского возраста

Основные показатели целеполагания	Кол-во ст.шкклассников	Кoeffициенты	Кол-во студентов	Кoeffициенты
Разработанность	12	0,3	12	0,7
	14	0,5	60	0,4
	24	0,6	32	0,3
Дифференцированность	10	0,2	16	0,3
	14	0,4	63	0,3
	26	0,6	35	0,8
Структурированность	12	0,2	15	0,4
	13	0,4	68	0,7
	25	0,5	33	0,6
Уровень развития	11	0,3	66	0,5
	23	0,5	26	0,6
	26	0,2	28	0,8

Разработанность – детализация целей, выбираемых субъектом, освоенность их субъектом, а не только начальное знакомство или знакомое существование объекта будущего результата. В ответах студентов этот показатель представлен подробным описанием целеполагания и целедостижения (закончу университет, уеду в Англию(Аня Ц.), выйду замуж, рожу двоих детей , будет дом, машина (Таня М.) У старшеклассников цели слабо разработаны: нет детализации целеполагания и целедостижения (поступлю в университет, хочу стать актрисой , прыгнуть с парашюта и т.д.). Хотя цель выбирается, однако без учета средств и способов ее достижения или она неадекватна по отношению к личности, или нереальна в своем проявлении к субъекту и той жизнедеятельности, в которой он взаимодействует. Так, старшеклассница Аня Т. составила свою картину целеполагания : закончить школу, поступить в университет (учится очень неохотно и неуспешно, не обладает специальными способностями), или Маша Р. отвечает: слетать на Луну, выйти замуж за олигарха, стать матерью 6-ти детей.

Дифференцированность – это разнообразие целей, способность выбора целей из разных сфер жизнедеятельности, а также в различных пространствах, в различных контактах с людьми. У старшеклассников цели группируются только в области выбора будущей профессии, а также личностного развития. У определенной части студентов (75%) дифференцированность недостаточно

выражена (0,3). Это подтверждают их ответы. Так, студентка Марина К. (18 лет) отвечает: было лето, сбылось мое желание съездить за границу, хочу увидеть своего любимого, быть счастливой.

Структурированность – это соподчиненность, иерархия целей, сложившихся на данный период времени. Для студентов на вершине иерархии цели, связанные с окончанием университета, получением диплома, высшего образования, овладением профессией, профессиональными навыками. Для старшеклассников – окончание школы и поступление в университет. Иными словами доминирующими целями являются профессиональные. Подчиненную роль выполняют цели аттракции, семейного счастья, будущего материнства. Так, ответы: мечтаю о нормальном ребенке, выйти замуж, всю жизнь прожить с одним человеком, родить ребенка, стать хорошей мамой и т.д.

Уровень развития – это обобщенный показатель развития указанных выше компонентов целеполагания, а также показатель динамики в целеполагании, свобода продвижения в выборе более сложных и продуктивных целей, социально значимых и социально одобряемых, т.е. движения от экстенсивного уровня к свободному уровню целеполагания, к интрасенсивному. Данные исследования указывают, что и в старшем школьном возрасте и у студентов уровень развития целеполагания в значительной степени имеет низкие показатели (0,2 – 0,6). И только у 36% - показатель составляет (0,7 – 0,8). Иными словами, целеполагание в раннем юношеском возрасте находится в значительной мере на уровне развития как особого новообразования, обусловленное внешними моментами жизнедеятельности, не освобождено от ананказма, т.е. императивного воздействия взрослых. А для формирования будущего профессионала очень важно высокая разработанность и развитость целеполагания, преодоления экстрисивности, что должно обусловить построение новой личности студента.

Ценности определяются как личностный смысл явлений для индивида [Фридман, 8, С.28], а также как коллективные представления о положительной или отрицательной значимости для человека и общества тех или иных явлений, предмета, а также абстрактных идей [Морозов, с252]. Ценности возникают в условиях культурного бытия и обладают совершенством в духовном бытии.

При вхождении в социальное, социокультурное, деятельностное пространство человек вынужден в пределах своего психотипа различным образом адаптироваться к нормативным требованиям этих сред и внутренне трансформироваться, меняя сам механизм и направленность значимости. Сначала цель, задача, а затем более сложные типы нормативных оснований превращаются в более значимое, чем собственные желания и стремления, в «предметы» преобразования, коррекции. Ценности появляются на базе «истинных» воззрений, преодолевших случайность мнений. Но если приближение к пониманию «истин» совмещено с трансформацией базы значимостей и самоопределенности в пользу «истинного», то сдвиги на пути повышения становятся способствующими приближению понимания «истины».

Существенным различием между целью и ценностью является следующее. Цель является мыслительным, осознанным представлением о желаемом и

У ракурсі психологічної науки (А. Адлер [1], Л. Бурбо [4], Ф. С. Василюк [5], Б. Еротич [7], Р. Мей [9], В. Райх [12], Е. Фром [16] та ін.) підкреслюється факт «використання» суб'єктом релігійної віри у якості компенсаторного засобу. У релігійній вірі суб'єкт отримує можливість задоволення нереалізованих інфантильних потреб у прийнятті, любові, значимості, захищеності, впевненості, тощо. Реалізація бажаного може відбуватися за рахунок відчуття наближення до Бога, входження до релігійної спільноти, тощо. Звернення суб'єкта до віри із подібною неусвідомлюваною метою зумовлює прояви деструктивних тенденцій у поведінці віруючого, які знаходять вираження у руйнуванні стосунків, тривожності та немотивованих страхах, агресивних проявах, зосередженості на інтересах власного «Я», тощо.

Аналіз літератури дозволяє виділити такі важливі категорії віри: автентичну та неавтентичну. Неавтентична віра – та, що обумовлює перешкоди на шляху особистісного зростання, актуалізує деструктивні мортідні тенденції психіки віруючої особи, капсулює її негативні емоційні стани. Л. Бурбо [4], С. Гроф [6], Е. Еротич [7], Р. Мей [9], В. П. Москалец [10], Е. Фром [16] та ін. підкреслювали, що витоки формування такої віри пов'язані із драматичними переживаннями інфантильного періоду розвитку суб'єкта. Автентична ж віра, зміст якої розкривали вказані вище вчені, полягає в істинності, правдивості віри як такої, без акценту на її компенсаторно – терапевтичних функціях, у зв'язку з особистісними проблемами. Враховуючи те, що зміст понять автентичної та неавтентичної віри пов'язанно з психічними травмами та деструктивними, детермінованими едіпальним періодом розвитку ми й вибрали, в якості основного методу дослідження, активне соціально-психологічне пізнання (АСПН). Враховуючи орієнтацію методу на глибинно-психологічне пізнання важливою є спонтанність і невимушеність поведінки, завдяки чому є сподівання на розкриття глибинних чинників зовнішньо спостережуваних явищ.

Метод АСПН зорієнтований на пізнання цілісності психічного в його свідомих і несвідомих виявах. Пізнання цілісної психіки, що реалізується в глибинній психокорекції сприяє виявленню витоків релігійної віри.

Основи групової психокорекції за методом АСПН, його організаційні та методологічні засади розкрито в роботах Т. С. Яценко [17, 18], її учнів та послідовників: О. Г. Білої [3], І. В. Калашник [8], С. Ш. Раджабової [11], О. О. Святки [13], О. Г. Стасько [14], Л. Г. Туз [15] та ін..

Психокорекційна практика у групах АСПН має свої особливості, а саме: створюються специфічні умови глибинного пізнання, завдяки введенню гуманістичних принципів: спілкування у системі «людина – людина», забезпечення психологічної захищеності особи, чому сприяє відсутність оцінних суджень, критики, заохочень та покарань. Глибинно-психологічному пізнанню сприяє і мінімізація зовнішніх спонук учасників групи АСПН до активності. Вищеокреслені умови забезпечення спонтанної та невимушеної поведінки в ситуації «тут і зараз» дозволяють знизити вияви ситуативних захистів, що дає можливість пізнати базові захисні форми детермінації активності суб'єкта. Емпіричний матеріал дозволяє виділити значимі чинники інфантильних виявів психіки до яких відносяться і глибинно-психологічні

Запропонована концептуально-прогностична модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу відображає, понад усе, інноваційно-прогресивні тенденції, елементи яких вже визначилися в практиці таких передових навчальних закладів.

Інтегруючи в собі наступність профілів школи і профільних факультетів вищого навчального закладу, концептуально-прогностична модель не тільки інтенсифікує освітній процес, забезпечуючи організаційно-дидактичну середу, але й суттєво упорядковує структуру і інфраструктуру культури освітньо-виховного середовища профільної школи і вищого навчального закладу, надаючи їй змісту якості гнучкої, інформаційно-технологічної, відкритої системи.

Резюме. У статті розкриваються питання основних положень розвитку наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Зроблено аналіз актуальності концепції розвитку наступності профільної школи і вищого навчального закладу у зв'язку із новими соціально-економічними, психолого-педагогічними, дидактичними, організаційно-управлінськими умовами функціонування цих навчальних закладів. **Ключові слова:** наступність профільної школи і вищого навчального закладу, концепція розвитку наступності профільної школи і вищого навчального закладу, концептуально-прогностична модель, дидактична модель освітнього процесу профільної школи і вищого навчального закладу.

Література

1. Концепція профільного навчання в старшій школі / Міністерство освіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. - № 24. – С. 3-5.

Подано до редакції 02.05.2010

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВИТОКІВ РЕЛІГІЙНОЇ ВІРИ У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

Майк М. С., старший лаборант

Центра глибинної психології

РВНЗ КГУ (м. Ялта)

Максименко О. Г., Педченко О. В., пошукувачі

Центру глибинної психології

РВНЗ КГУ (м. Ялта)

Кризовий стан, у якому перебуває сьогодні українське суспільство зумовлює активізацію процесів релігійного самовизначення. Усвідомлення людьми своєї економічної, соціальної неспроможності, нездатності вплинути на власне становище, тривога за добробут та здоров'я близьких людей сприяє все більшому зацікавленню релігійною вірою, як засобом, що допомагає вижити у кризові історичні періоди через посилення відчуття впевненості та захищеності.

возможном состоянии меняющегося или преобразуемого «объекта», предполагающим соответствующие действия по ее достижению в конкретных условиях. Во время достижения цель обладает нормативным «требующим» статусом и неизменным до ее переопределения или обесценивания.

Цель характерна для социодинамического, социокультурного деятельностного бытия, хотя ее формы введена и реализации вносятся и в иные, более сложные типы бытия, например, культурное или духовное, но как обеспечивающее, служебное, не деформирующее базисный процесс.

Для того, чтобы цель не оставалась представлением о «будущем» состоянии преобразуемого объекта, необходимо иметь субъективное отношение к содержанию цели в рамках нормативного статуса цели, ведущее к готовности приводит актуальное состояние объекта в требуемое.

Для того, чтобы «возникла» ценность, следует сначала осуществить построение мировоззренческой картины на достаточном для этого уровне абстрактности и выражением сущностных представлений о мире, т.е. построение онтологии бытия. Это возможно лишь на наиболее высоком уровне познавательного отношения к реальности, как правило, в философии, при поддержке логических форм организации мышления и методологическом сопровождении цикла построения. Именно субъективная оценка онтологемы и понимание ее по содержанию и устремленности к воплощению и составляет содержание ценности (1). Тем самым цели и ценности имеют различные происхождение и предназначенность. Но без опыта в целеполагании и в целеосуществлении не начинается и этап выявления и построения ценностей, протекаемый в культурной и духовной средах.

Для исследования ценностей был использован тест А. Маслоу САТ (Самоактуализационный тест) Результаты представлены в таблице 3.

Література

1. Анисимов О.С. Цели и ценности: сущностные сопоставления // Мир психологии. – 2008. - № 4.

2. Поляков А.М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Вопросы психологии. – 2009. - № 6

3. Спенсер Г. Основы психологии / Спенсер.- СПб., 1898.

4. Тихомиров О.Б. Психология мышления. Учеб.пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. М.: Изд.центр «Академия», 2002

Подано до редакції 19.06.2010

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА ПРАКТИКА

Григорова И. Р.

ст.преподаватель кафедры психологии

РВУЗ КИПУ

Личностная психокоррекция будущего практического психолога очевидно предусматривает познание сферы не только сознательного, но и бессознательного, существующего в неразрывной связи с первым аспектом психики. Глубинную направленность психокоррекции, а также её эффективность обеспечивает выявление инфантильных первопричин дисфункций в психике посредством активного социально-психологического обучения, что соответствует специфике познания бессознательной сферы, а также позволяет выявить глубинные психологические детерминанты личностных проблем. Безусловно, психокоррекция личности будет эффективной при условии исследования бессознательного содержания психики, которое представлено в спонтанной активности субъекта в замаскированном виде в различных формах актуального поведения.

Современные украинские исследователи (С.Д.Максименко, Т.М.Титаренко, Т.С.Яценко) говорят о необходимости более глубокого изучения функционального аспекта бессознательного как «внутреннего феномена, который не вписывается во внешне детерминированную категорию психического», но находит отображение в иррациональных действиях, регрессивных и инфантильных проявлениях поведения. (4, с.67) Т.С.Яценко утверждает, что «безусловным есть тот факт, что основное содержание психики субъекта сохраняется на бессознательном уровне. Мы осознаём лишь фрагмент нашего активного функционирования в тот или иной момент: вся совокупность информации в целом сохраняется в бессознательной сфере» (5, с.14) В связи с этим в современных исследованиях определилась тенденция рассматривать феномен психического в тесной его взаимосвязи с категорией бессознательного, т.к. сознательное «не является хозяином в собственном доме», по мнению З.Фрейда.

Таким образом, можем говорить о гармонизации сознательной и бессознательной сфер психики путём преодоления внутренней противоречивости, что и является сущностью глубинной психокоррекции будущего практического психолога. Фактически это означает снятие эмоционального напряжения, вызванного неудовлетворёнными потребностями детства, что является ослаблением энергетической императивности инфантильных тенденций. Даже на самых высших этапах духовного развития личности психическое продолжает быть природным и не становится чисто социальным, оно сохраняет органичное единство. Т.е. любая просоциальная активность субъекта может иметь в своём основании инфантильный интерес, более или менее выраженный, в частности в индивидуальности или личной проблематике. По Фрейду, бессознательное не пассивно и не инертно, следовательно оно может либо содействовать развитию личности и носить

узагальнення, писати наукові реферати, виконувати творчі завдання. Цілеспрямоване, від реконструктивно-варіативного, евристичного до творчого формування умінь і навичок самоосвіти у старшокласників забезпечує поступове трансформування їхньої самостійної навчальної роботи в творчу самостійну діяльність.

Самостійна діяльність, як відомо, утримує і елементи творчості та діловитості, виробляє навички прийняття ініціативних рішень, сприяє формуванню творчого підходу і інтересу до науково-практичної, науково-дослідної роботи. Тут її можна розглядати і як засіб підвищення освітньої активності, і як форму організації навчально-пізнавальної діяльності, і як важливий фактор формування і розвитку особистості.

Тому науково і експериментально обґрунтована регламентація її як особого виду навчальної діяльності є принциповою умовою її результативності. Органічне поєднання проблемного, інформаційного і рефлексивного надає самостійній роботі організаційно-дидактичну цілісність, сприяє системному усвідомленню навчальної інформації. Тому співвідношення і пріоритет проблемного та інформативного повинно бути адекватним суті навчального матеріалу і технології його викладання. Утворюються умови для подальшого самостійного оволодіння навчальним матеріалом.

У будь-якій дидактичній моделі система контролю є активним елементом управління самостійною навчальною діяльністю старшокласників. Функціонально вона надає інформацію про ступінь ефективності навчально-виховного процесу, стимулює пізнавальну активність старшокласників, сприяє результативності їх навчання за рахунок виявлення недоліків в знаннях. Тут важливу роль грає такий її аспект як регулювання і корективка процесу допрофесійної і професійної підготовки, конкретизація її цілей. Тому система контролю поряд з елементами призначеними для урахування знань, повинна мати механізми коригуючого дидактичного впливу.

Принциповою остається об'єктивність контролю, коли позитивна оцінка виставляється тільки за визначений мінімальний рівень знань.

Більш прогресивною є рейтингова система контролю, в основі якої покладений особистий індекс старшокласника: врахування в балах усіх результатів.

Сучасна система оцінювання знань, умінь, навичок повинна реалістично зафіксувати ступінь підготовленості старшокласників з окремих предметів. Рейтинг індивідуальних досягнень старшокласників дієво впливає на формування реалістичної самооцінки, спонукає до наполегливої праці, загартовує їх волюві якості. Загальний сумарний рейтинг враховує академічну успішність, науково-дослідницьку роботу, художньо-творчу та інші діяльності.

Таким чином, рейтинг як метод упорядкованого ранжування студентів (згідно набраних балів) виступає не тільки достатньо об'єктивним способом оцінки знань, умінь, навичок, але й дієвою системою, організуючою навчальний процес, стимулюючою ритмічну роботу на протязі всього періоду навчання та активно спливаючою на його ефективність. В основі рейтингових технологій повинно бути учення про кваліметрію людини і освіти.

середу. Вони надають практично необмежені можливості для організації сумісної творчої діяльності старшокласників і учителів. Їх використання відкриває широкі можливості для аудіо-, відеотиражування навчальних матеріалів, оперативної їх доставки по комп'ютерній мережі, проведення консультацій, лекційно-практичних занять та ін.

У той же час традиційні вербальні методи навчання необхідно цілеспрямовано доповнювати і при доцільності замінити інтенсивними технологіями, що утримують свої ефективні „мультимедіальні“ методи (інформаційна середа, складовими якої є аудіо-, відео- засоби та текстова інформація). Тут джерело інформації (медіа) виконує дидактичну функцію більш ефективно, чим інші доступні в даному освітньому процесі засоби. Мультимедіа-технології перспективні, тому що надають можливість вибору тих або інших методик, утворення такої їх композиції, яка б найбільш адекватно відповідала вимогам і інтересам старшокласників профільної школи. До того ж, така інформаційна середа, „провокує“ на конструювання власних оригінальних методів навчання, надає процесу навчання індивідуалізований, пізнавально-активний характер.

Разом з тим, перебільшене використання інформаційних технологій, поряд з їхніми новими дидактичними можливостями, може привнести і негативні моменти: заміна дидактичного зв'язку „людина - людина“ на зв'язок „людина - машина“ сприяє трансформації її комунікативних якостей.

Системоутворюючим фактором, надаючим інтегративний характер процесу навчання та сприяючим його цілісності є самостійна робота старшокласників, згодом студентів. Сьогодні вона повинна домінувати в навчальній діяльності учнівської молоді.

Підвищення її ефективності виступає одним із стратегічних напрямків радикального покращення освіти.

Самостійна навчальна робота стає функціонально дієвою, якщо вона набуває якості творчої діяльності. Тому у концептуально-прогностичній моделі передбачається забезпечення умов, адекватних інтелектуально-ініціативній самоосвіті. Тут акцентується увага на спеціальному формуванні такої психолого-дидактичної середи, яка б спонукала до пізнавальної активності і аналітичному мисленню у всіх видах освітнього процесу. Особлива роль при цьому відводиться актуалізації відповідних мотивацій старшокласника, впливу на такі стимули, які формують його реальний інтерес до творчої самоосвіти.

Самостійній навчальній роботі необхідно надавати системний неперервний характер. При цьому готовність старшокласника (студента) до її виконання виступає системоутворюючим фактором. Результативна самостійна робота передбачає високу ступінь самоорганізованості і самостійності старшокласників, формування яких можливо лише в процесі управляємої, цілеспрямованої навчальної діяльності у процесі вивчення програмних дисциплін.

Діалоговий характер лекцій (інших навчальних занять), використання проблемних та евристичних ситуацій, мікродискусій, дозволяє оцінювати ступінь засвоєння нового матеріалу, сприяє навчанню старшокласників самостійно аналізувати, мислити, робити необхідні висновки та

конструктивное начало, либо быть деструктивным по своей сути. Поэтому необходимость гармонизации сфер психики является наиболее актуальной в процессе подготовки психолога практика. Т.к. сущность процессов происходящих в бессознательной сфере поддается не непосредственному, а опосредованному познанию, то именно процесс активного социально-психологического обучения открывает возможность познания фунуциональных особенностей бессознательного, согласно Т.С. Яценко.

Также активным социально-психологическим обучением обеспечивается глубинное познание ,приводящее к условному разделению на Я-инстанцию, которая связана с бессознательным и носит динамический характер, а также на Я-личностное , которое подчиняется сознательному контролю субъекта и формируется путём интроекции нормативных требований социума. На функциональном уровне сознательная и бессознательные сферы интегрированы. В процессе АСПО глубинная психокоррекция обеспечивается формирующимся умением переходить с личностного аспекта на уровень Я-инстанции с целью познания последнего. В поведении это проявляется способностью спонтанно и свободно выражать собственные чувства, образно мыслить с использованием метафор. Эффективность психокоррекционной работы АСПО обусловлена пониманием того, что бессознательное имеет логику и систему, существует вне времени и пространства и выступает на первый план в психическом. Понимание функциональных особенностей бессознательного открывает возможности к обнаружению его проявлений в поведении, которое поддается психокоррекции, позволяя личности стать более гармоничной.

Участие в АСПО может быть успешным либо не очень, т.к. в первую очередь зависит от мотивации и наличия желания познать сущность психической организации. Мотивация определяется желанием понять постоянство собственных поведенческих проявлений во время функционирования группы, проявления могут же задаваться инфантильными тенденциями, вписанными в общую динамику психики.

Одним из условий глубинной психокоррекции , как и результативности АСПО является снятие напряжения, обусловленного ситуативными защитами особенно проявляющимися в начальный период функционирования группы. Дальнейшая групповая динамика обеспечивает не только спад эмоционального напряжения, но и пробуждает внутреннее состояние эмоционального восторга, сопровождающее напряжённую внутреннюю работу. Таким образом осваивается не только инструмент внутреннего самопознания способами глубинной психокоррекции, но и усиливается или формируется мотивация последней на фоне изменения личностных акцентов познания, т.к. эмоции теперь сопровождают познание взаимозависимости между когнитивным уровнем защит и содержанием активности субъекта, что позволяет уже самостоятельно отрабатывать собственную проблематику. В конечном итоге можем говорить о развитии социально-перцептивного интеллекта в процессе глубинного познания. Незаметная смена стадий работы группы АСПО вызывает ощущение психологического обновления, а завершение работы в АСПО характеризуется желанием дальнейшего самопознания на фоне

выделения основных перспектив поведения, что является необходимым условием продуктивной деятельности практического психолога.

На основании рассмотренных в данной работе концепций, нами выделены следующие критерии и определены следующие методы для доказательства эффективности применения комплекса АСПО в обучении будущих психологов, в результате прохождения которого значительно менняется их самоотношение и особенности выстраивания межличностных отношений: самоотношение (тест-опросник самоотношения В.В.Столина, С.Р.Пантелеева) и межличностные отношения (Опросник межличностных отношений Шутца).

Исследование проводилось среди студентов факультета психологии РВУЗ, в городе Симферополь, нами были опрошены 50 человек до прохождения ими групповой психокоррекции в рамках АСПО и после нее.

Для определения отношения испытуемых к себе, самоуважения, аутосимпатии, самопринятия, которые свидетельствуют о степени адекватности пройденного процесса формирования устойчивой Я-концепции и становлении идентичности личности нами был использован опросник Тест опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева.

Тест опросник самоотношения (ОСО) построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- 1) глобальное самоотношение;
- 2) самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- 3) уровень конкретных действий в отношении к своему "Я".

В качестве исходного принимается различие содержания "Я-образа" (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения.. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему безразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения.

Опросник включает следующие шкалы:

Шкала S – измеряет интегральное чувство "за" или "против" собственно "Я" испытуемого.

Шкала I – самоуважение.

Шкала II – аутосимпатия.

Шкала III – ожидаемое отношение от других.

Шкала IV – самоинтерес.

Опросник содержит также семь шкал направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес "Я" испытуемого.

Шкала 1 – самоуверенность.

Шкала 2 – отношение других.

Шкала 3 – самопринятие.

відповідними областями знань, нових тенденцій соціокультурного розвитку передових новаторських ідей і технологій.

Разом із фундаментальною складовою, детермінованою стандартами, варіативна частина повинна виконувати не тільки традиційну функцію трансляції попереднього досвіду але й сприяти приданню підготовки фахівця випереджального характеру.

Для узгодження фундаментальних і варіативних частин навчальних планів, профільна школа у наступності із вищим навчальним закладом буде навчально-виховний процес з урахуванням замовлення вищого навчального закладу на підготовку майбутніх студентів, залучаючи викладачів для роботи у школі.

Ведучою ідеєю розглядаємої концепції розвитку наступності є інтенсифікація освітньої активності старшокласників на основі розширення та поглиблення їх пізнавальної діяльності. Такий підхід припускає створення дидактичної середи, яка б забезпечила перехід від екстенсивних форм і методів навчання до інтенсивних, зміну суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну дидактику, формування такого навчального режиму, коли старшокласники – майбутні студенти оволодівають методами їх поповнення, поглиблення та використання на практиці.

Сьогодні вже видно, що добитися реального покращення підготовки фахівців в умовах традиційних навчальних технологій неможливо. Саме цілісність освітнього впливу, єдність його навчальних, виховних і розвивальних функцій визначають дидактичну ефективність. Тут в центрі уваги учителів і викладачів стає суб'єкт зі своїми можливостями і мотивацією, присутніми йому здібностями та готовністю до навчання. Процес допрофесійної і подальшої професійної підготовки старшокласника, що стає студентом, набуває цілеспрямованого характеру.

В інфраструктурі дидактичної моделі освітнього процесу профільної школи і вищого навчального закладу принципову роль сьогодні грають технології навчання. Вони пов'язують всі основні функції як середньої, так і вищої освіти та показують шляхи для удосконалення педагогічної діяльності, віддзеркалюють тактику реалізації засобів і методів дидактичного впливу та вибудовуються на знанні закономірностей функціонування педагогічного процесу у визначених умовах конкретної форми навчання.

В контексті методології пропонованої нами концепції розвитку наступності доцільність тих або інших технологій визначається понад усе їх дидактичною адекватністю, тобто тими технологічними особливостями, які стимулюють освітню активність старшокласників як майбутніх студентів, сприяють формуванню установки на їх пізнавальну діяльність та в цілому забезпечують найбільш високу ефективність допрофесійної і початкової професійної підготовки у конкретних організаційно-педагогічних умовах. У сучасній дидактиці до таких відносять так звані активні технології.

Використання сучасних інформаційних технологій у школі і вищому навчальному закладі незаперечно буде сприяти дієвості навчання старшокласників у подальшому студентів: сукупність аудіо-, відео-, електронних засобів і способів їх функціонування, що утворюють дидактичну

Оперативні цілі підготовки фахівців формуються понад усе із врахуванням специфічних особистісних особливостей як старшокласників, так і студентів відповідних профілів навчання, їх здібностей, індивідуальних планів, наявності тій чи іншій мотивації, інтересів, рівня готовності до навчання, регіональних умов і потреб.

У відповідності із поставленими цілями визначаються напрямки в діяльності структурних підрозділів профільної школи і вищого навчального закладу, серед яких можна виділити найбільш значущі: забезпечення інтеграції умов для реалізації освітніх, освітньо-професійних і професійних програм, що відповідають державним стандартам; подальше удосконалення системи управління допрофесійним і початковим професійним розвитком та готовності до практичної фахової діяльності випускників, стимулювання їх освітньо-професійного зростання на основі неперервного допрофесійного і професійного саморозвитку; укріплення зв'язків з органами освітньо-виховного середовища, покращення соціально-економічних і побутових запитів старшокласників і студентів у період навчання.

Прогностична складова концепції розвитку наступності орієнтована також на диверсифікацію різноманітних але відповідних умов, забезпечуючих варіативність отримання освіти на профілях школи і факультетах вищого навчального закладу.

Зміст вищої освіти повинен забезпечити заданий об'єктивними потребами суспільного розвитку і практики рівень світоглядної, загальнокультурної, спеціальної підготовки фахівців. Згідно державним освітнім стандартам, він орієнтований на фундаменталізацію підготовки фахівця як за шириною спектра навчальних дисциплін, так і за глибиною теоретичного узагальнення. Її реалізація утримує перехід від диференціально-предметного до інтегрально-системного уявлення навчальної інформації, впровадженню в процес навчання інформаційно ємких теорій з достатньо високим ступенем науковості. При цьому припускається активне використання інтенсивних технологій. Тому важливу роль слід віднести зв'язкам змісту середньої і вищої освіти у сучасних вимогах допрофесійної і початкової професійної підготовки майбутніх фахівців.

Сьогодні повинно змінитися традиційне уявлення про фундаменталізацію підготовки, яка в усьому світі розглядається як пріоритетний напрям розвитку вищої освіти. Вважається, що фундаменталізація повинна забезпечити професійну мобільність фахівця, що стає дедалі актуальнішою в умовах усе жорсткішої конкуренції на ринку праці. Фундаменталізація викликає закономірну необхідність в інтегруванні різних завдань професійної підготовки з тим, щоб фахівець завжди був готовий до удосконалення знань та вмінь, причому нові кваліфікації, зорієнтовані на сучасні технології, повинні базуватися на попередньо освоєних.

Варіативна частина змісту, окрім розширення і поглиблення базового мінімуму, може бути використаною для задоволення особистих запитів учнівської молоді, їх індивідуального розвитку. Її доцільно використовувати для висвітлення досягнень сучасної вітчизняної і зарубіжної науки, за

Шкала 4 – саморуководство, самопоследовательность.

Шкала 5 – самообвинение.

Шкала 6 – самоинтерес.

Шкала 7 – самопонимание.

Для определения базовых межличностных потребностей мы использовали опросник межличностных отношений Шутца.

Если у ребенка фрустрировалось удовлетворение межличностных потребностей, то как следствие у него сформировались характерные способы адаптации. Эти способы, формирующиеся в детстве, продолжают существовать и в зрелом возрасте, определяя в целом типичный способ ориентации индивида в социальной среде. Различают потребности:

Потребность включения. Это потребность создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество.

Потребность контроля. Эта потребность определяется как потребность создавать и сохранять удовлетворительные отношения с людьми, опираясь на контроль и силу.

Межличностная потребность в аффекте. Она определяется как потребность создавать и удерживать удовлетворительные отношения с остальными людьми, опираясь на любовь и эмоциональные отношения. Потребность этого типа касается, прежде всего, парных отношений.

Для каждой из областей межличностного поведения Шутц описывает следующие типы поведения:

1) дефицитное – предполагающее, что лицо прямо не пытается удовлетворить свои потребности;

2) чрезмерное – индивид неустанно пытается удовлетворить свои потребности;

3) идеальное – потребности адекватно удовлетворяются;

4) патология.

По результатам исследования эвективности влияния глубинной психокоррекции на личность будущих психологов были составлены таблицы, отражающие основные расхождения в полученных результатах тестирования. Для достижения этой цели был использован был использован ф*- критерий (угловое преобразование Фишера).

Данные по результатам методики опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) представлены в таблице 1.

Таблиця 1

Отличия в показателях самоотношения в группе испытуемых до проведения глубинной психокоррекции и после нее

Шкалы	S	I	II	III	IV
До	61%	36%	57%	26%	28%
После	76%	45%	88%	41%	30%
Критерий Фишера $\Phi^*_{кр=1,62}$ ($p \leq 0,05$) $\Phi^*_{кр=2,29}$ ($p \leq 0,01$)	1,82	1,14	2,44	1,54	0,2

Где шкала S - измеряет интегральное чувство "за" или "против" собственно "Я" испытуемого.

Шкала I – самоуважение.

Шкала II – аутосимпатия.

Шкала III – ожидаемое отношение от других.

Шкала IV – самоинтерес.

Далее, по результатам исследования межличностных потребностей опросником межличностных отношений Шутца, можно сделать выводы, что статистически значимая разница в тестировании испытуемых до и после проведения глубинной психокоррекции наблюдается по Се, Ae, Cw и Aw, что свидетельствует о том, что испытуемые до прохождения процедуры АСПО менее склонны к принятию решений и взятию на себя ответственности, контроля над собой, а также более осторожны при установлении близких интимных отношений и при выборе лиц, с которыми создают глубокие эмоциональные отношения. Данные представлены в таблице 2.

Таблиця 2

Отличия в показателях особенностей межличностных отношений в группе испытуемых до проведения глубинной психокоррекции и после нее

Шкалы	Ie	Ce	Ae	Iw	Cw	Aw
До	77%	24%	42%	67%	24%	51%
После	62%	62%	73%	74%	58%	74%
Критерий Фишера $\Phi^*_{кр=1,62}$ ($p \leq 0,05$) $\Phi^*_{кр=2,33}$ ($p \leq 0,01$)	1,56	2,57	2,44	1,54	2,35	1,82

Всі ці форми навчання, не дивлячись на їх зіткнення (спільні цілі і завдання, зміст підготовки, толерантність контингенту учнівської молоді та ін.) функціонують і розвиваються практично автоматично.

Але історично сформована роздільність більше знижує, ніж підсилює ефективність кожної з них. У цьому зв'язку бажано перейти до такої концептуально-прогностичної моделі, яка б інтегрувала ці форми профільного навчання у єдину організаційно-дидактичну структуру за принципом наступності, у таких основних напрямках: суспільно-гуманітарний; природничо-математичний; технологічний; художньо-естетичний; спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які обумовлюються суспільним розподілом праці і містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі.

Іншою, теж важливою якістю концептуально-прогностичної моделі є її орієнтація на формування розвинутої особистості, на інтеграцію вимог і умов, що забезпечують належний рівень професійної кваліфікації.

Головна відмінність концептуально-прогностичної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу у тому, що в цілісному процесі формування і розвитку особистості фахівця стратегія оволодіння знаннями і уміннями їх поповнювати, органічно пов'язується з підготовкою функціонально грамотного спеціаліста, що вміє не тільки використовувати вже відомі підходи, але і розробляти власні технології. При цьому знання є конкретним інструментом їх реалізації.

Одним із основних положень державної політики в області вищої освіти України є ґрунтовне розроблення реформування галузі, в центрі уваги якої перебувала б людина, її інтелектуальний розвиток, складення нового переліку напрямів підготовки та спеціальностей фахівців з вищою освітою, переліку академічних та професійних кваліфікацій. Тому прогностична складова концепції наступності повинна інтегрувати широку фундаментальну освіту і професійно-кваліфікаційну підготовку. Вона потребує адекватності запитам реального майбутнього за умови заміни інформаційної системи викладання, розгляду старшокласника, студента як пасивного об'єкта виховання та навчання на суб'єкт-суб'єктні відношення, коли його активність, самостійність розглядаються як основополагаючі елементи. Це відповідає і вимогам Болонського процесу.

Генеральна мета підготовки фахівців має об'єктивний характер, вона відповідає запитам суспільного розвитку і вимогам до спеціалістів та визначається у відповідності з державними освітніми стандартами.

В умовах збільшення обсягу самостійної навчальної роботи принциповим стає створення належних умов, забезпечуючих ефективність педагогічного впливу на старшокласника і студента. Тому зміщення акцентів у цілях навчання на допрофесійний і початковий професійний розвиток, на створення належних умов його здійснення повинно більш точно передавати специфічні особливості генеральної мети профільного навчання різних профільних шкіл і вищих навчальних закладів.

- принцип фундаментальності. Інтеграція наукових досягнень із різних галузей при формуванні змісту освіти, змісту науково-практичної та науково-дослідницької діяльності старшокласників як майбутніх студентів;

- принцип варіативності. Варіативні освітні програми надають змогу оперативної реагувати на запити суспільства, реалізувати адресність підготовки фахівців за рахунок гнучкого сполучення дисциплін фундаментальної складової з дисциплінами національно-регіонального (взаїмного) компонента, а також курсів на вибір, дисциплін спеціалізації;

- принцип додатковості. У наступності профільної школи і вищого навчального закладу утворюються можливості більш якісного формування професійної самосвідомості майбутнього фахівця, потреби у вивченні новинок науки, техніки, технології. Цей процес охоплює всіх суб'єктів – керівників, учителів, викладачів, старшокласників і студентів;

- принцип маневреності професійних освітніх програм потребує розробки технології взаємодії змісту освітніх програм різних спеціальностей у профільній школі і вищому навчальному закладі;

- принцип наступності потребує зв'язків між змістом освітніх програм (узгодження, взаємодія професійних освітніх програм від початкової професійної підготовки до післядипломної освіти);

- принцип відкритості. Сучасна система освіти повинна враховувати широкий спектр можливостей сучасного освітнього простору. Через це система освіти повинна трансформуватися до єдиного неподільного світу, до здатності до діалогу з іншими народами й культурами, до взаємодії з ними на основі загальнолюдських цінностей, що дає людині (старшокласнику, студенту) можливість усвідомленого вибору, але потребує глибокої культури самопізнання;

- принцип інтеграції спрямований на забезпечення міждисциплінарних зв'язків, на формування цілісної картини світу, створеної комплексом базових дисциплін на основі взаємодоповнення змісту, єдності меті й вимог у профільній школі і вищому навчальному закладі;

- принцип креативності орієнтує на формування творчої індивідуальності, вироблення творчого стилю діяльності (керівників, учителів, викладачів, старшокласників). Специфіка педагогічної творчості вчителя, викладача полягає у створенні творчої особистості сьогодишнього старшокласника, завтрашнього студента – майбутнього професіонала;

- принцип практичної спрямованості освіти потребує використання у підготовці старшокласників, студентів як майбутніх фахівців технологічного підходу.

Безумовно, дотримання наведених вище принципів потребує їх співвіднесення із запитами ринку освітніх послуг.

Запропонована концепція розвитку наступності приймає практичну спрямованість, якщо вона буде утримувати прогностичну складову. Сьогодні допрофесійна підготовка у профільній школі та професійна підготовка у вищому навчальному закладі відбувається в основному шляхом організації аудиторних та поза аудиторних занять (уроки, факультативи). Разом з тим, поступово утверджуються дистанційні курси, починає розгортатися екстернат.

Где шкалы определяются следующим образом:

а) включение.

Ie – низкое – означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность их избегать;

Ie – высокое – предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать;

Iw – низкое – предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей;

Iw – высокое – предполагает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним;

б) контроль.

Се – низкое – означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности;

Се – высокое – означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью;

Cw – низкое – предполагает, что индивид не принимает контроля над собой;

Cw – высокое – отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений;

в) аффект.

Ae – низкое – означает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений;

Ae – высокое – предполагает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие чувственные отношения;

Aw – низкое – означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения;

Aw – высокое – типично для лиц, которые требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.

Таким образом, мы можем говорить о необходимости внедрения глубинной психокоррекции в рамках методики АСПО в учебный процесс подготовки будущих практических психологов в качестве обязательной составной части предоставления высшего образования по специальности практическая психология, что является адекватным отражением внедрения европейских стандартов образования, адаптированных к отечественной культурной традиции высшего образования.

Эффективность и эвристичность метода глубинной психокоррекции в рамках комплекса АСПО заслуживает дальнейшей кропотливой разработки и обещает значительные теоретические и практические достижения, позволяющие вывести отечественные образовательные технологии в русло психологического знания на качественно иной высокий уровень.

Література

1. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. – С. 425 - 440.

2. Фрейд З. Либидо. – М.: Гуманитарий, 1996. – 476с.

3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 143с.

4. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М.: прогресс, 1994. – 336с.
5. Яценко Т.С. Психологические основы групповой психокоррекции: Учебное пособие. – К.: Либидь, 1996. – 264с.
6. Яценко Т.С. Проблема исследования бессознательной сферы субъекта // Практическая психология и социальная работа. – 2002. – №7. – С.10-15

Подано до редакції 21.06.2010

УДК 159.964

АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ

Дроздова Діана Сергіївна,

аспірант кафедри психології

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Дметерко Наталія Володимирівна

докторант кафедри психології

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства ставлять перед психологічною наукою проблему вивчення шляхів оптимізації процесу спілкування суб'єкта як передумови продуктивної його адаптації. Опанування суб'єктом теоретичними знаннями є важливим в аспекті його адаптації до соціуму, а для психолога-практика – необхідною передумовою успішної професійної діяльності.

Мета статті. Виявити шляхом активного соціально-психологічного навчання можливості оптимізації процесу спілкування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження процесу спілкування висвітлено в роботах О. О. Бодальова, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, Я. Л. Коломінського, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Д. Майєрса, В. М. М'ясищева, Л. А. Петровської, Т. С. Яценко та інших.

Людина як соціальна істота постійно знаходиться під впливом різних соціальних груп (колективів) до яких вона належить. Це і зрозуміло: тут розвивається і формується її особистість, тут вона навчається соціальній поведінці, яка є значущою, задовольняє свої потреби, приймає участь в соціальному житті [5].

Спілкування є значимим для особистості, воно є обов'язковою умовою «формування загального інтелекту людини, особливо перцептивних, мнемічних і мисленнєвих характеристик», «в розвитку емоційної сфери людини та формуванні почуттів» [1; 121-122].

З літератури відомо що, труднощі у спілкуванні виникають внаслідок неприйняття партнера по спілкуванню, його поведінки, власного психічного стану, відсутності комунікативних утруднень, пов'язаних із помилками в обробці інформації.

Психодинамічна теорія, розроблена академіком НАПН України Т. С. Яценко говорить про те, що спілкування може обтяжуватись психологічними викривленнями, породжуваними психологічними захистами

Серед форм організації профільного навчання у дослідженні розглядаються загальноосвітні навчальні заклади (ліцеї) у взаємодії з вищими навчальними закладами. Вони функціонують на третьому ступені навчання і забезпечують загальноосвітню підготовку та профільну підготовку, яка відповідає професійній спеціалізації факультетів цих закладів і реалізується в основному його науково-педагогічними працівниками. Дана форма організації профільного навчання відкриває широкі можливості для дослідження наступності профільної школи і вищого навчального закладу, організації найбільш тісного взаємозв'язку, співпраці цих навчальних закладів. Така необхідність відмічається і у „Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті“ як у державному документі. Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної практики. Якість освіти є національним пріоритетом. Висока якість освіти передбачає органічний взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії й практики.

Неперервна освіта реалізується через: забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів; формування потреби і здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти.

Реформування галузі передбачає модернізацію управління освітою: оптимізацію організаційно-управлінських структур; зміни в технології реалізації управлінських функцій; впровадження нової етики управління – партнерський, рівноправний стиль відносин, відмова від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки; зміну форм і методів контролю: націленість на допоміжний, випереджальний контроль, підвищення його компетентності як функціонально-компетентного фахівця з обраної ним спеціальності. У цьому процесі в концентрованому виді втілюється ідея оптимального розвитку його творчих можливостей, що сприятиме подальшому освоєнню ним більш складних видів професійної праці. Тому одним із концептуальних положень є адекватність підготовки фахівців сучасним суспільним запитам.

Наступність профільної школи і вищого навчального закладу за шириною, глибиною та фундаментальністю відповідає принципам неперервності освіти, що є також важливим концептуальним положенням:

- принцип багаторівневості. У професійній освіті традиційно виділяють три рівні (початкову, середню, вищу професійну освіту). Але, поряд із цими рівнями, існує ще рівень початкової професійної підготовки, здійснюваної у профільній загальноосвітній школі, який будується на інтеграції з вищим навчальним закладом. Саме такий підхід значно підвищує переваги вищої освіти: реалізація нової парадигми освіти (фундаментальність, цілісність, спрямованість на особистість того, кого навчають); підготовленість випускників до „освіти впродовж всього життя“; реальна можливість інтеграції у світову освітню систему;

елементами самоорганізації і самоуправління старшокласників як майбутніх студентів. Побудова подібної моделі пов'язана з потребою пошуку системоутворюючого чинника, який би сприяв поєднанню елементів забезпечення наступності.

До такого чинника ми відносимо організаційно-дидактичні засади та умови створення адекватного ним освітньо-виховного середовища.

Врахування специфічних особливостей наступності профільної школи і вищого навчального закладу в діяльності суб'єктів освітнього процесу є принциповим. Тому в основу концепції розвитку наступності покладена методологія адекватного підходу. Адекватність, як відомо, означає відповідний, тотожний. Адекватний підхід в контексті наступності освітніх систем розуміється з однієї сторони як відсутність будь-яких пріоритетів однієї з них, а з другої – забезпечення саме тих умов, при яких у повній мірі змогли би виявитися переваги наступності (мова йде про освітні системи профільної школи і вищого навчального закладу).

Адекватний підхід є також основою формування культурного освітньо-виховного середовища профільної школи і вищого навчального закладу, яке забезпечує максимально ефективний вплив на розвиток особистості старшокласника (студента) у повній відповідності з його зовнішніми і внутрішніми можливостями.

Об'єктивно значуща суспільна потреба наступності профільної школи і вищого навчального закладу, функціональна багатоаспектність цих закладів освіти обумовили їх розвиток і сприяли перетворенню у відносно самостійні, соціально значущі підсистеми неперервної освіти, в органічні складові неперервної освіти. Тому однією з ведучих ідей запропонованої концепції розвитку наступності є адекватне відношення у суспільстві до наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Тут необхідно підтримувати позитивну тенденцію відношення до наступності цих закладів освіти серйозно і відповідально, підтримувати погляди, згідно яким підготовка якісних фахівців в кращих умовах функціонування, матеріального та кадрового забезпечення, державної значущості підготовки є найбільш ефективною.

Неперервність освітнього процесу профільної школи і вищого навчального закладу виступає джерелом формування якісного керівника, якісного вчителя і викладача, якісного старшокласника, що стає студентом-спеціалістом. У цьому зв'язку наступність профільної школи і вищого навчального закладу не зводиться до суто прагматичних цілей: наступність змісту навчання, форм, методів, засобів його організації або оновлення арсеналу педагогів на технологічному, прикладному рівні. Як підкреслюється у наукових дослідженнях, це не просто корективна або збагачення організаційно-дидактичного, методичного забезпечення, а системно-цілісне забезпечення формування особистості, необхідних її якостей фахівця у руслі обраної спеціальності. Такий підхід відповідає сутності, мети і принципам організації профільного навчання, як показано у „ Концепції профільного навчання в старшій школі“ [1].

психіки, які дестабілізують поведінку людини та можуть обумовити ригідність психіки та закритість для нового досвіду [4]. За твердженнями Т. С. Яценко, психологічні захисти, «знижуючи рівень емоційного переживання, дають можливість людині підтримувати переконання, що вона є тим, ким хоче вважати себе, незважаючи на те, що є багато даних, які заперечують ці переконання» [3; 25], а тому «при психологічному захисті суб'єкт не завжди усвідомлює справжню доцільність власних дій» [там само]. При цьому окремі форми психологічних захистів (проекція, перенесення, заміщення, раціоналізація тощо) підтримують ілюзію просоціальної спрямованості активності, а уявлення про власне «Я» залишається незмінно ідеалізованим.

Згідно з дослідженнями Т. С. Яценко провідною характеристикою психологічних захистів є цілісність і системність. Захисти – це диспозиційне утворення, яке є впорядкованим і самодостатнім. При цьому функціонування захисної системи людини не усвідомлюється. Її формування значною мірою пов'язане із системою заохочень і покарань у дитинстві, що згодом трансформується в потребу підтримувати гідність власного «Я» в ситуації спілкування [2]. Система психологічних захистів суб'єкта впродовж життя деструктивно впливає на життєдіяльність та соціальну адаптацію [6].

Як показує наше дослідження процес спілкування безпосередньо знаходиться під впливом психологічних захистів, яким властива автоматизованість реалізації інфантильних інтересів, що задаються глибинно-психологічними цінностями. Дія захисних механізмів незалежно від різновиду (ситуативні та базові) підлягає імперативу впливу тенденції до психологічної сили, що обумовлює маскування почуття меншовартості. Такі відступи від реальності, що задаються захисною системою деструкують особистісну поведінку й шкодять міжособистісному спілкуванню. Дисфункції спілкування можуть мати замасковані форми вираження, які суб'єкт не усвідомлює. При цьому в поведінці починають превалювати ірраціональні компоненти та немотивовані вчинки. Такій поведінці властива ілюзорність у розв'язанні тих чи інших проблем, а засоби спілкування та взаємодія з оточенням не відповідають свідомим намірам.

Групові психокорекція за методом АСПН слугує поліпшенню взаємин суб'єкта з іншими людьми та нівелює труднощі спілкування. Практичне вивчення труднощів спілкування та їх інфантильних першопричин, пов'язаних з історією життя суб'єкта, передбачає опанування основ процесуальної психодіагностики та психоаналізу. У психодіагностиці розкривається зміст стосунків і з'ясовуються причини того, що створюється в ситуації спілкування для зміни на краще відповідно до цілей самої людини.

Одним із найважливіших показників поліпшення взаємин є спільний з партнером пошук шляхів розвитку рівноправних стосунків, послаблення намагання «підігнати» себе та інших під певну модель чи зразок; зменшення бажання знайти винного у своїх невдачах; нівелювання взаємних докорів, надто гострих жартів, претензій і впливу минулого травматичного досвіду спілкування на ситуацію «тут і тепер».

У групі АСПН пізнанню процесу спілкування того чи іншого учасника сприяє виявлення повторюваності поведінки, що детермінується несвідомою сферою.

У процесі психодіагностування береться до уваги повторюваність особливостей розладу стосунків суб'єкта із різними членами грипи й у різних ситуаціях. Ситуація в групі АСПН має подвійну спрямованість: на реалізацію загальнолюдських цінностей у стосунках між людьми (щирість, прийняття іншого таким, яким він є, взаємопідтримка, взаємоприйняття, психологічна безпека контактів, взаєморозуміння а ін.) й наближення до пізнання індивідуально-неповторної проблематики кожного з учасників навчання. Індивідуально-особистісна проблема може визначати характер реалізації загальнолюдських цінностей у спілкуванні [5].

Розглянемо діагностико-корекційну спроможність засобів глибинної психокорекції в оптимізації процесу спілкування на прикладі психоаналізу комплексу тематичних малюнків протагоніста М.

Уривок стенограми психоаналітичної роботи з комплексом психомалюнків протагоніста М.

П.: М., ви можете підібрати ті малюнки, які вас турбують, є дуже значущі.

М.: Перший малюнок «Чоловік, жінка і я» (мал. 1). Посередині – я у вигляді квітки.



Мал. 1. «Чоловік, жінка і я»

П.: Ми бачимо, що центральна фігура на малюнку – це протагоніст. Оскільки тема «Чоловік, жінка та я», будемо шукати, де на малюнку чоловік та жінка. Дивлячись на плоди (праворуч) – жінка, а це – чоловік (ліворуч). Може бути поєднання квітки та дерева з плодами, оскільки квітка не чужа дереву.

освіти визначається понад усе тими завданнями, які висуває перед ними в інтересах суспільства держава та узгоджується із вимогами соціально-економічного прогресу.

Метою статті є розгляд можливостей у розробленні концепції розвитку наступності профільної школи і вищого навчального закладу на основі вже накопиченого передового досвіду роботи цих навчальних закладів, врахування характерних особливостей функціональних та тенденцій глибоких змінювань цих навчальних закладів. Цим досягається розуміння недоліків, протиріч у наступності вже відомого і нового, збереженні позитивного та відмовленні від непотрібного.

Основна частина. Концепція розвитку наступності профільної школи і вищого навчального закладу, відображаючи сьогоденні змінювання у всьому різновиді соціально-економічних, психолого-педагогічних, дидактичних, організаційно-управлінських умов функціонування цих навчальних закладів, повинна з однієї сторони розкрити об'єктивно існуючі зв'язки наступності педагогічного процесу цих навчальних закладів, як складової частини соціального руху суспільства, а з іншої – вмістити в себе науково обґрунтовані положення, які перетворюють їх в нову соціально-ефективну систему підготовки фахівців.

Вагомою ознакою сучасної освіти є пріоритет розвитку старшокласника, як майбутнього студента. Злиття зусиль керівників, учителів і викладачів професорсько-викладацького складу, власних зусиль учнівської молоді у навчально-виховному, навчально-пізнавальному процесі, навчальній діяльності, у яких в повній мірі стимулюється активний стан основних структурних компонентів особистості старшокласника, який стає студентом є об'єктивною основою для повного досягнення цілей допрофесійної та початкової професійної підготовки, розвитку особистості, якостей особистості, зв'язку науково-практичної і науково-дослідницької роботи, практичної направленості особистості майбутнього фахівця. Можна сказати і так, що втілення в роботу профільної школи і вищого навчального закладу інтеграційних ідей є визначальним чинником ефективності наступності цих навчальних закладів.

На нашу думку, основним мотивом перетворюючої функції запропонованої нами концепції є відношення до особистості керівників, учителів, вихователів, старшокласників профільної школи та керівників, викладачів, студентів вищого навчального закладу, до їх творчого потенціалу як до пріоритетної цінності українського суспільства. Механізми реалізації концепції виявляються в інтеграції зусиль суб'єктів освітнього процесу з впровадження організаційно-дидактичних засад та створення умов забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу з метою стимулювання і ефективного втілювання потягів старшокласників до самореалізації освітньо-професійних інтересів, потреб і здібностей.

Розроблення відповідних засад і створення умов забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу можливе шляхом теоретичного моделювання взаємозв'язків між структурними елементами організаційно-управлінської діяльності керівників, учителів, викладачів та

2. Волков Е.Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания (введение в проблему) // Журнал практического психолога. - 1996. - №2. - с. 87-93.

3. Ефимова В.М. Формирование навыков критического мышления в процессе самостоятельной работы по курсу «Валеология и методика преподавания основ здоровья»: учебные материалы / В.М.Ефимова. - Симферополь, Антикава, 2009. - 216 с.

4. Калинин Л.А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления//Критическое мышление, логика, аргументация/ Под ред. В.Н.Брюшинкина, В.И.Маркина. - Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. - С.35-50.

5. Кластер Д. Что такое критическое мышление?//Критическое мышление и новые виды грамотности. - М.: ЦГЛ, 2005. - С.5-13.

6. Сорокина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. - Серия 7. Философия. - № 6. - 2003. С. 97-110.

7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. - М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2007. - 616 с.

8. Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. - М., 2003. - С.282-291.

9. Халперн Д. Психология критического мышления / Д.Халперн. (chm) // Дайана Халперн / 4-е междунар изд. - СПб.: Питер, 2000 - 512 с. (Сер. "Мастера психологии")

10. Lipman, M. Critical Thinking: What Can it Be? // Educational Leadership. - 1988. - (46) N 1. - pp.38-43.

11. Wade C. Psychology / C.Wade, C.Tavris. - Harper and Row, 1990. - 692 p.
Подано до редакції 30.05.2010

УДК 159.964. 22.

ОСНОВНИ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В.М. Кожевников

Постановка проблеми. Набутий раніше досвід забезпечення наступності середньої загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу, сучасний досвід наступності профільної школи і вищого навчального закладу підкреслюють гостру необхідність концептуального усвідомлення основних чинників, що забезпечують їх функціонування та об'єктивну ефективність. Поряд із постійним удосконаленням цих освітніх систем, сьогодні в умовах нової парадигми освіти шкільної профільної і вищої школи потребується фундаментальне розроблення найбільш загальних питань, що спрямовані на перспективність їх розвитку. Стратегія розвитку шкільної профільної і вищої

Хоча ви показуєте, що квітка з іншого матеріалу, ніж батьки (дерева). Якщо на малюнку чужі люди, то на такій близькій дистанції їм було б дискомфортне. Може це хтось з ваших близьких: батьки, тітка, дядько, сестра, брат або ще хтось?

М.: Швидше за все це батьки.

П.: Тоді вони десь закривають вам перспективу, ви не можете розвиватися?

М.: Ні.

П. (до групи): Може бути, батьки закривають несвідому перспективу інтимних стосунків. Якщо є така залежність від батьків в інтимно значущих аспектах життя, то це впливає на власні стосунки. І перспектива стосунків руйнується. Людина може психологічно імпотувати себе, навіть не помічаючи цього. На це ми звертаємо увагу, тому що так намалювала рука. Хоча, автор коли малювала, навіть не думала вкладати такий зміст. Гілля закриває сонце, тому квітка не може рости й підніматися. Їй щось необхідно. Ми бачимо по малюнках, що батьки дуже значущі фігури, тому що вони близькі до квітки, а з іншого боку є певні заборони.

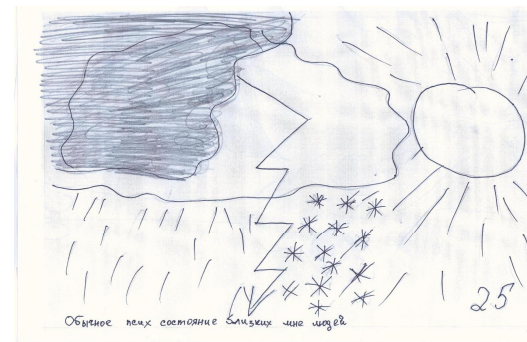
П.: Ці дві фігури в певній мірі присвячені вам як охорона, захист. Коли ви малювали, то вносили якийсь зміст. Будь ласка, розкажіть.

М.: Я вирішила взяти образи з рослин. У світі рослин є і жіночі і чоловічі дерева. Я - квітка, тому що ще не виросла. З квітки з'являються плоди, з плодів – сім'я - ось зміст малюнка.

П.: Квітці ще далеко до плоду. Ви ще тільки квітка, а плід – це вже користь якась.

М.: Ще треба пройти всі етапи.

П.: Тоді ми бачимо такий момент, що ви виводите квітку з інтимних чоловічо-жіночих стосунків. Ви підкреслюєте, що спочатку є квіти, потім плоди. Хоча плід та запліднення тичинок це натяк на інтимні стосунки. Тому що квітка розкрита й готова до того, щоб прилетіла бджілка. І тоді буде плід. Тут є пряме відношення до теми. Наступні малюнки дозволять нам більше прояснити.



Мал. 2. «Звичайний психологічний стан близьких мені людей»

П.: Звичайний стан – це хмара, дощ, сонце. А що ще? (мал. 2) .

М.: Сніг. Я хотіла показати, що у всіх оточуючих мене людей різний стан.

П.: Ще є і блискавка. Одна хмара дуже важка, а інша світла. Тобто є суперечності?

М.: Так.

П.: По малюнку ми бачимо, що закладена суперечність в самих людях та їх відношеннях. Це і темна і світла хмара, і дощ, і сонце, і сніг. Суперечливість стосунків та різність станів. Наскільки ці стани притаманні вам?

М.: Мені теж притаманні такі різні стани.

П.: Блискавка кимось посилається або так буває у вас, що ви не володієте собою?

М.: Так буває. І я сама не розумію причину.

П.: А який частіше буває стан?

М.: Стан сонця. Але частіше змінюється як погода.

П.: На малюнку важка хмара займає значно більше місця, ніж сонце. Чи так, що ваші близькі люди частіше сумні ніж сонячні?

М.: Можливо, близькі люди - ні, а оточуючі - так.

П.: Вам доводиться справлятися з ними, щоб зберігати свою сонячність?

М.: Може бути.

П.: Чомусь до сонця ви намалювали ближче сніг. Чи є у вас бажання, що якщо у відносинах «сніжить», щоб воно швидше минуло?

М.: Так, звичайно є бажання щоб все було яскраве.



Мал. 3. «Людина, яку я боюсь»

П.: Незрозуміло кого боятися адже це лише маска? (мал. 3). Ви не намалювали живу людину.

щодо запропонованих до аналізу завдань, надані довідкові матеріали, які сприяють критичному аналізу запропонованих матеріалів.

У завданнях до обговорення наведені питання, які спрямовані на розвиток професійних навичок: в якій інформації з валеології мають потребу підлітки, їх батьки, вчителі; як поліпшити викладання шкільного курсу біології, хімії, фізики, для того, щоб випускники школи краще орієнтувалися в проблемах даної тематики; чому у пошуках необхідної інформації про здоров'я, особливо в питаннях репродуктивного здоров'я, учні звертаються до сумнівних джерел, а не користуються консультаціями лікарів, учителів, рідко обговорюють ці проблеми з батьками?

Обов'язковим елементом самостійної роботи є захист звіту студента в аудиторії. У посібнику наведені вимоги до захисту звіту. Для публічного виступу відводиться не більше трьох хвилин, тому аргументи майбутнього вчителя повинні бути чіткими, лаконічними, доказовими. У звіті потрібно посилається на джерела, відомі однокурсникам. Звіт може супроводжуватися комп'ютерною презентацією, результатами опитів референтної групи, рекомендаціями для майбутніх колег і тому подібне.

Висновки. Таким чином, формування критичного мислення є елементом здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін, використання технологій формування критичного мислення дозволяє поглибити особистісний компонент професійної підготовки студентів, самостійна робота із розробленим нами учбовим посібником сприяє розвитку важливих особистісних якостей майбутніх учителів природничих дисциплін.

Резюме. Формування критичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін розглядається як важливий елемент професійної підготовки, який сприяє розвитку здоров'язбережувальної компетентності і дозволяє поглибити особистісний компонент професійної підготовки студентів. **Ключові слова:** критичне мислення, професійна підготовка, майбутні вчителі, здоров'язбережувальна компетентність.

Резюме. Формирование критического мышления будущих учителей естественнонаучных дисциплин рассматривается как важный элемент профессиональной подготовки, который способствует развитию здоровьесберегающей компетентности и позволяет углубить личностный компонент профессиональной подготовки студентов. **Ключевые слова:** критическое мышление, профессиональная подготовка, будущие учителя, здоровьесберегающая компетентность.

Summary. Critical thinking skills formation is viewed as an important element of professional education which helps to develop health protecting competence and allows to enrich personal component of students' professional education. **Keywords:** critical thinking skills, professional education, future teachers, health protecting competence.

Література

1. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / Под ред. В.Н.Брюшинкина, В.И.Маркина. - Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. - С.29-34.

різних видів помилок у процесі міркування, оскільки інформація з проблем здоров'я може носити науковий, псевдонауковий, популістський, рекламний характер. У професійній діяльності вчителя щодо здоров'язбереження складним є не тільки критичне осмислення тексту, оцінка його науковості і достовірності, але і вміння аргументовано донести свою точку зору до учнів та їх батьків.

Разом з тим одна з найважливіших особливостей критичного мислення полягає в тому, що воно навчає аналізу і конструюванню міркувань, отриманню знання незалежно від професійної сфери діяльності. У його рамках досліджуються питання: „як?“, „коли?“ і „чому?“, робляться ті або інші висновки в загальному контексті дослідження. Все це породжує особливий статус критичного мислення в сучасній системі вищої освіти.

На нашу думку, педагогічний супровід первинної профілактики соціально-небезпечних захворювань, підготовка дітей і підлітків до захисту від впливу тоталітарних сект, агресивного маркетингу, негативного соціального впливу в значній мірі потребує навичок критичного мислення. З метою формування навичок критичного мислення вчителів природничих дисциплін розроблено навчальний посібник „Формування навичок критичного мислення в процесі самостійної роботи за курсом „Валеологія й методика викладання основ здоров'я”: навчальні матеріали” [3]. У розділі „Тексти за темами” приведені тексти, отримані з розсилок „Subscribe.Ru” (<http://subscribe.ru/catalog/digest.health>), з популярних сайтів Інтернету, присвячених проблемам здоров'я. Тексти приводяться в повній відповідності з оригіналом, зберігають авторську орфографію, пунктуацію і стилістику.

Оскільки навчальний посібник пропонується, в першу чергу, для самостійної роботи студентів за темами курсу „Валеологія”, в індивідуальному завданні вказані номери текстів для аналізу і рецензування. Форма звіту-рецензії приведена у додатку до посібника, але підсумковий документ може мати довільний вигляд. У завданні потрібно вивчити запропоновані тексти; надати їм відповідний рейтинг в шкалі „небезпечно – не зовсім шкідливо – марно – не дуже корисно – корисно”; проаналізувати основні помилки й погіршеності інформації; зіставити їх з програмним матеріалом шкільного курсу „Основи здоров'я”, „Біологія людини”, „Хімія” та інші.

Важливим елементом формування навичок критичного мислення є відповіді на запропоновані питання. Наприклад, потрібно обґрунтувати, як і чому приведена інформація з'явилася в популярних виданнях і розсилках; які цілі переслідували автори текстів; на яку аудиторію (щодо віку, соціального статусу, рівня освіти і тому подібне) розрахований аналізований студентом текст; якщо майбутній учитель вважає приведену в тексті інформацію достовірною і корисною, в роботі з якими цільовими групами (тими, що вчаться, їхніми батьками, вчителями) він пропонує її використовувати та інші питання. Студентам запропоновано розробити рекомендації для вчителя основ здоров'я, біології, хімії щодо введення наукової інформації, яка обговорюється в тексті, в матеріал відповідних розділів шкільного курсу. Наприкінці посібника наведені приклади відповідей та міркування відомих учених Криму

М.: Людина, яка носить маски, змінює їх – нещира людина. Це людина, яка говорить одне, а робить інше, у якій не видно емоцій, вона щось ховає.

П.: Видно, що ви показали емоції і мажорні і сердиті.

М.: Цим я показала нещирість, що маска може бути різною.

П.: У вас є недовіра, що якщо у людини смуток, то вона щось приховує і якщо радість, то теж приховує?

М.: У мене недовіра до тих людей, які показують емоції, але якось штучно.

П.: Як ви впізнаєте, коли не бачите людину, а тільки її маску, що це нещирість?

М.: Це видно згодом за певними вчинками. Тоді зрозуміло, що то була маска.

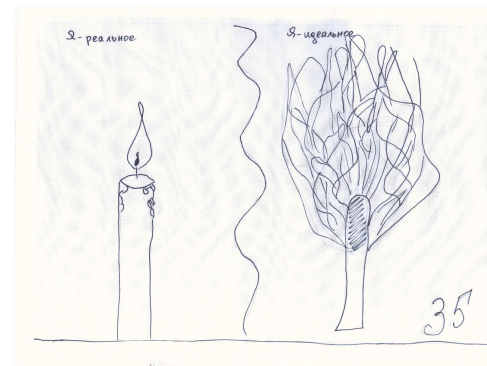
П.: Що треба для того, щоб побачити нещирість? Взаємодія, взаємовідносини?

М.: Так.

П. (до групи): Малюнок звертає увагу на те, що «Людина, якої я боюсь» немає. Є тільки маска. Це ми не можемо не бачити. І якщо М. говорить, що вона повинна впізнати, то важко буде впізнати, тому що немає людини. Можна вважати що є базальний страх зробити помилку.

П.: Я можу припустити що ви переживали такі труднощі, в яких розраховували на одне, а відбувалося інше?

М.: Так, може бути.



Мал. 4. «Я – реальне. Я – ідеальне»

П.: Реальне – це свічка, а ідеальне – факел? (мал. 4). Якщо ми порівняємо сонячність (див. мал. 2), з факелом, то тепер зрозуміло, що це ваш ідеал. Ви до цього прагнете?

М.: Так. Ви праві.

П.: Ви прагнете до цього, щоб бути сильною. Сонце та факел взаємопов'язані. Що ви вносили до образу свічки? Що ви передали через малюнок?

М.: Я - реальне – це те, що є на даний момент, насправді. А Я – ідеальне – це щось незвичайне. Цим малюнком я хотіла показати різницю між тим, що реальне – це просто свіча, яка горить, а ідеальне – це факел, який палає, він яскравий.

П.: Факел займає більше простору?

М.: Так. Він більш неймовірний.

П.: Факел буває дуже рідко. Це символ спортивних перемог, пов'язаний зі святом. Він - реальний, але ходити з ним по життю незвично. Тоді виникає питання, навіщо вам це, чому ви до цього прагнете?

М.: Не знаю.

П.: Якщо подивитися на малюнок 1, то є схожість з деревом. Може ви хотіли бути схожою на когось із батьків?

М.: Можливо.

П.: До кого з батьків ви би хотіли бути ближче?

М.: До батька.

П.: Як ви гадаєте, тут є теплі, сонячні відношення?

М.: Так, до мене добре відношення.

П.: Тоді чи можна сказати, що ви бажали би мати риси батька?

М.: Можна.

П.: Які якості?

М.: Відношення до родини, цілеспрямованість.

П.: Вам не вистачає цілеспрямованості?

М.: Так, в яких то моментах.



Мал. 5 «Людина, якої психологічно не існує»

П.: Це людина, яка звідкись виглядає? (мал. 5)

інтелектуальних завдань; упевненість міркувань; макрокогнітивні – узагальнення без прагнення до спрощення; зіставлення аналогічних ситуацій, додаток знання до нового контексту; розширення точки зору: розгляд питання з різних сторін, вислів різних аргументів, гіпотез; ясність висловлюваних положень, виводів, переконань; ясність викладу, продуманість вибору слів; розробка оцінних критеріїв: ясність базових цінностей і норм; оцінка надійності інформації; глибина мислення: виділення найбільш значущих питань; аналіз аргументів, пояснень, переконань, гіпотез; вироблення/оцінка конкретних рішень; аналіз і оцінка людських вчинків/ліній поведінки; критичний підхід до читання: розуміння суті, критична оцінка прочитаного; критичне слухання (діалог „без слів”); встановлення міжпредметних зв'язків; здатність вести „сократичну бесіду”, через діалог приходять до розуміння і оцінки переконань партнера; міркування в діалозі: порівняння різних поглядів, підходів, гіпотез; уміння міркувати діалогічно: оцінка поглядів, підходів, гіпотез; мікрокогнітивні – зіставлення абстрактних понять до дійсності; точність і критичність висловів; аналіз і оцінка висловів; аналіз і оцінка висновків; уміння виділити інформацію, пов'язану із даним питанням; логічність пояснень, висновків, прогнозів; оцінка довідності вислову; уміння бачити суперечність міркування; аналіз прямих і непрямих наслідків події/явища [7, с. 126].

Критичне мислення припускає наявність навичок рефлексії щодо власної розумової діяльності, уміння працювати з поняттями, думками, висновками, питаннями, розвиток здатностей до аналітичної діяльності, а також до оцінки аналогічних можливостей інших людей. Проте в рамках інформації про здоров'я критичне мислення, в першу чергу, ґрунтується на знанні природничо-наукових законів, науковому уявленні про будову і функції організму, законах генетики і тому подібне.

Критичному мисленню в цілому властива практична орієнтація. Через це воно може бути проінтерпретоване як форма практичної логіки, розглянутої усередині і залежно від контексту міркування та індивідуальних особливостей думаючого суб'єкту. Крім того, в рамках критичного мислення весь підхід до навчання слід віднести до особистісно-центрованого, а не до такого, де визначальну роль виконує вчитель, спочатку „запрограмований” на передачу певного програмного змісту.

У ХХІ столітті змінюються цілі і завдання освіти, і з позицій здоров'язбережувальної педагогіки завдання вчителя полягає не в підсумовуванні знань, а в озброєнні учня інструментами, які можна використовувати для самостійного отримання цих знань. Оскільки проблеми здоров'я в значній мірі знаходяться в площині природничих наук, критичне мислення у сфері здоров'язбереження вимагає гарних знань фізіології, біохімії, біофізики. Викладач природничих дисциплін, який формує навички критичного мислення, сприяє більш глибокому освоєнню шкільної програми, розвиває здібності до самоаналізу, самовиховання, рефлексії.

В рамках критичного мислення ведеться аналіз практики міркувань у конкретних гуманітарних і природничо-наукових сферах з урахуванням суб'єктивного, особистісного чинника думаючого суб'єкту, уваги до аналізу

аргументація містить в собі три основні елементи. Центром аргументації, головним її змістом є твердження (зване також тезою, основною ідеєю або положенням). Твердження підтримується рядом доводів. Кожен з доводів, у свою чергу, підкріплюється доказами. Як докази можуть використовуватися статистичні дані, витяги з тексту, особистий досвід і взагалі все, що говорить на користь даної аргументації і може бути визнане іншими учасниками обговорення. Під всіма названими елементами аргументації – твердженням, доводами і доказами – лежить елемент четвертий: підстава. Підстава – це якась загальна посилка, точка відліку, яка є загальною для оратора або письменника і його аудиторії і яка дає обґрунтування всієї аргументації [5, с. 10].

М.Ліпмену достатньо чітко вдалося визначити, як критичне мислення відрізняється від побутового (Табл. 1.) [10, р. 38].

Таблиця 1

Порівняння ознак побутового і критичного мислення

Характерні ознаки побутового мислення:	Характерні ознаки критичного мислення:
довіра до інформації	допущення різних трактувань інформації
об'єднання понять за асоціацією	розуміння принципів, механізмів
припущення без достатніх підстав	побудова гіпотези
випадкове угруповання фактів, явищ	обґрунтована класифікація фактів, явищ
вислів неаргументованої думки, і/або думки на основі інтуїтивної здогадки	вислів аргументованої думки
стихийна перевага	зважене, таке, що оцінює думку
формулювання думок без опори на критерії	формулювання думок на основі критеріїв
спонтанне формулювання висновків	логічне формулювання висновків як наслідок попереднього критичного аналізу фактів і/або явищ

Педагоги, що розвивають на заняттях критичне мислення аудиторії, пропонують розглянути різні думки, точки зору на проблему, створюють умови для вироблення студентом самостійної думки, рішення, виводу, „прагнуть використовувати на своїх заняттях всякі види парної і групової роботи, включаючи проведення дебатів і дискусій, приділяють велику увагу виробленню якостей, необхідних для продуктивного обміну думками: терпимості, умінню слухати інших, відповідальності за власну точку зору” [5, с. 11].

А.В.Федоров наводить основні показники критичного мислення, використовувані зарубіжними авторами: афектні – самостійність мислення; розуміння егоцентричних і соціоцентричних мотивів; неупередженість думок; бачення взаємозв'язку емоцій і переконань; утримується від квапливих думок; сміливість мислення; сумлінність мислення; наполегливість у вирішенні

М.: Це відображення людини у воді.

П.: Начебто вона знаходиться у воді і звідси виглядає. Навіть лячно. Чому саме у воді? Схоже, що це жінка?

М.: Жінку легше малювати. Але скоріше це універсальна фігура людини.

П.: Цікаво, що людина, яка психологічно не існує, в воді. Вода так намальована ніби невелика водойма – озеро або калюжа. Це означає, що ви не любите те, що знаходиться у низовині. Можна припустити, що у вас амбівалентне ставлення до матері. Тому що вода, за архетипами, це жіночий символ.

М.: Я не знаю. Але до матері позитивне відношення.

Наведена стенограма дозволяє пізнати особливості неповторності психіки суб'єкта в процесі психокорекції. Було виявлено, що М. має едіпальну залежність, яка виражається в інтроєкції певних рис характеру від батька та перенесенні їх на інших людей. В житті вона прагне спілкування з такою людиною, яка схожа на батька. У М. присутня тривожність у стосунках з оточуючими, пов'язана з тим, що вона не довіряє людям, які демонструють будь-які емоції. Бо ці емоції можуть бути штучними, нещирими. М. притаманний базальний страх зробити помилку у виборі партнера по спілкуванню, що призводить до тенденції утруднення стосунків з оточуючими. Протагоніст, за допомогою аналізу малюнків, об'єктивує амбівалентне ставлення до матері, її приховане відчуження.

Результативність психокорекційної роботи психоаналізу комплексу тематичних малюнків виявляється в пізнанні суб'єктом імперативу власних тенденцій психіки, що відкриває перспективи розв'язання та пізнання внутрішніх суперечностей, які були неусвідомлюваними.

Навчання в групі АСПН розширює в особи можливість адекватного вираження своїх емоцій, сприяє зменшенню егоцентричних тенденцій; формує доброзичливість та ширість, які у взаєминах з іншими стають нормою життя; активізуються такі особистісні аспекти, як відвертість, мобільність, гнучкість, толерантність.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що методу активного соціально-психологічного навчання дозволяє нівелювати деструктивні вияви суб'єкта, розкрити його творчий потенціал. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків сприяє об'єктивуванню системної впорядкованості психіки логіки несвідомого (іншої логіки). Робота в психокорекційній групі сприяє подоланню внутрішнього дискомфорту, зниженню напруження і труднощів у взаємодії з іншими людьми. Корекція суб'єкта засобами АСПН сприяє його особистісному вдосконаленню, розвитку комунікативних здібностей, підвищенню загальної адаптованості та оптимізації психологічної здатності до партнерства у спілкуванні

Резюме. В статье рассматривается проблема оптимизации процесса общения методом активного социального – психологического обучения. Показаны диагностико-коррекционные возможности активного социально-психологического обучения с использованием методики психоанализа комплекса тематических рисунков, способствующей оптимизации процесса общения субъекта. **Ключевые слова:** активное социально-психологическое

обучение, групповая психокоррекция, психологические защиты, личностная проблема субъекта, общение, комплекс тематических рисунков.

Резюме. У статті розглядається проблема оптимізації процесу спілкування методом активного соціально-психологічного навчання. Висвітлена діагностико-корекційна можливість активного соціально-психологічного навчання з використанням методики психоаналізу комплексу тематичних малюнків, яка сприяє оптимізації процесу спілкування суб'єкта. **Ключові слова:** активне соціально-психологічне навчання, групова психокорекція, психологічні захисти, особистісна проблема суб'єкта, спілкування, комплекс тематичних малюнків.

Summary. The article addresses to the problem of optimizing the communication process by active socio-psychological training. It has been shown diagnostic and corrective opportunities of active socio-psychological training, using the technique of psychoanalysis of the complex of thematic drawings, which is conducive to optimizing the process of communication of the subject. **Keywords:** active socio-psychological training, group psychocorrection, psychological defenses, personal problem of the subject, communication, the complex of thematic drawings.

Література

1. Бодалев А. А. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-ва, 1988. – 188 с.
2. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб./ Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін., За ред. Т. С. Яценко.- К.: Вища шк., 2008. – 342 с.: іл.
3. Яценко Т. С. Активная соціально-психологическая підготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителей. – К., 1993. – 208 с.
4. Яценко Т. С., Іваненко Б. Б., Горобець Т. В., Дметерко Н. В., Психологічні викривлення у контексті цілісного розуміння психіки // 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.
5. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.: іл.
6. Яценко Т. С. Функціонально-структурний підхід до розуміння психіки у внутрішній динаміці / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002/ Збічник наукових праць до 10-річчя АПН України. Частина 1. – Харків: ОВС, 2002. – с. 452-468.

Подано до редакції 25.06.2010

до об'єктивної істини. Адже необхідність критичного мислення виникає тоді, коли з'являється потреба перевіряти достовірність думок, що висловлюються або нами самими, або іншими особами. Тобто мова йде про можливість бути кимось введеним в оману, усвідомлено або не усвідомлено.

В.Ф.Брюшинкін визначає поняття „критичне мислення” як послідовність розумових дій, спрямованих на перевірку висловів або систем висловів з метою з'ясування їх невідповідності фактам, нормам або цінностям [1, с. 30]. На думку автора, існують рівні критичного мислення, для кожного з яких є свій вид аргументації, що характеризується різними співвідношеннями логічного і когнітивного компонентів: емпіричний рівень – критична перевірка фактів; теоретичний рівень – критична перевірка теорій; метатеоретичний рівень – критична перевірка норм і цінностей [1, с. 30].

На думку Л.О.Каліннікова, одна з основних рис критичного мислення – неодмінна наявність трансцендентальної рефлексії, що вимагає від суб'єкта самозвіту в тому, для якої з функцій свідомості використовується мислення: для ціннісної орієнтації, для пізнання або пошуку засобів досягнення мети [4, с.40].

Г.В.Соріна вважає, що критичне мислення припускає наявність навичок рефлексії щодо власної розумової діяльності, уміння працювати з поняттями, думками, висновками, розвиток здатностей до аналітичної діяльності, до оцінки аналогічних можливостей інших людей [6, с.98].

На думку О.І.Федотовської, механізм критичного мислення включає розумові операції, що визначають процес міркування і аргументації: постановка мети, виявлення проблеми, висунення гіпотез, приведення аргументів, їх обґрунтування, прогнозування наслідків, ухвалення або неприйняття альтернативних точок зору [8, с.289]. Сюди можна віднести здатність застосовувати базові інтелектуальні уміння (знання і розуміння) для синтезу, аналізу і оцінки складних і неоднозначних ситуацій і проблем, уміння виявлення проблеми, прояснення ситуації, аналіз аргументації, всебічного вивчення питання, розробки критеріїв для оцінки рішень і надійності джерел інформації, уникнення узагальнень.

Д.Халперн вважає, що критичне мислення – це використання когнітивної техніки або стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату [9]. Це визначення характеризує мислення як таке, що відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю і цілеспрямованістю, – такий тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, імовірнісній оцінці та ухваленні рішень.

О.В.Федоров відзначає, що критичне творче мислення по відношенню до системи медіа і медіатекстів – складний процес рефлексії мислення, який включає: асоціативне сприйняття, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі і медіатекстів, у поєднанні з аудіовізуальною уявою, віртуальним експериментуванням, логічним та інтуїтивним прогнозуванням у медійній сфері [7]. У даному контексті важлива думка Д.Клустера, що критичне мислення є мислення соціальне і самостійне. Інформація є відправним, а зовсім не кінцевим пунктом критичного мислення. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації [5, с. 7]. Всяка

сформувати в учнів уміння робити усвідомлений вибір, сприяючий збереженню здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інформаційні технології, особливо використання Інтернету, розглядаються дослідниками як привабливі та ефективні засоби, які підвищують якість та швидкість навчання (О.Х.Ардєєв, Т.І.Коваль, Є.С.Полат, С.О.Сисоєва, Л.П.Сущенко та ін.). Але майбутні вчителі не володіють навичками оцінки якості та науковості матеріалів з джерел Інтернету та ЗМІ, особливо у питаннях здоров'я, можливості їх використання у педагогічній діяльності, що потребує формування критичного мислення студентів у професійній підготовці.

Метою статті є аналіз досвіду формування у майбутніх учителів природничих дисциплін критичного мислення в інтегрованому курсі „Валеологія і методика викладання основ здоров'я”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність учителя щодо збереження і зміцнення здоров'я учнів вимагає умінь роботи з валеологічною інформацією, її аналізу, селекції, коректної трансляції у відповідній цільовій групі, що потребує навичок критичного мислення. Робота з інформацією з проблем здоров'я включає: пошук і критичний аналіз інформації з різних джерел: друкарських, звукових, електронних, включаючи мультимедійні; уміння аналізувати тексти різних жанрів (наукові, публіцистичні, нормативні документи, довідкові матеріали на різних носіях, науково-популярні і тому подібне); уміння систематизувати і узагальнювати отримані матеріали відповідно до поставленого учбового або виховного завдання; уміння робити аргументовані висновки, вибудовувати систему доказів; уміння зіставляти інформацію з різних джерел; уміння оцінювати інформацію з погляду її достовірності, достатності для вирішення проблеми (завдання); уміння визначити можливість використання проаналізованої інформації в професійній діяльності та інше.

Освітня технологія розвитку критичного мислення має в своєму арсеналі набір прийомів і стратегій до розвитку рефлексії читання і слухання, розвитку мови, створенню письмових текстів. Технологія розвитку критичного мислення дозволяє оволодіти способами розвитку таких умінь, як уміння вирішувати проблеми, ставити питання, вести дослідницьку діяльність в рамках створення проекту, аргументовано відстоювати власну точку зору в дискусіях.

Критичне мислення, як відзначає Є.М.Волков, є найважливішим каналним чинником для підризу позицій будь-яких спроб маніпулятивної експлуатації недосконалої людської психіки і мислення [2, с. 88].

Метью Ліпман визначає поняття „критичне мислення” як уміння критично аналізувати свою власну позицію і позиції інших учасників навчального процесу [10, с. 39].

Психологи К.Уейд і К.Тавріс вважають, що критичне творче мислення – це здатність і прагнення оцінювати різні твердження і робити об'єктивні думки на основі добре обґрунтованих доказів, здатність бачити недоліки в аргументах і не піддаватися твердженням, що не мають достатніх підстав [11, 1990]. Коротко і формально кажучи, критичне мислення – це мислення, що приводить

УДК 371.13:81'243:37.091.313

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Єнігін Дмитро Вікторович

здобувач кафедри педагогіки

Республіканський вищий навчальний заклад

„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства висуває ряд вимог до системи підготовки педагогічних фахівців: до чого ми повинні готувати їх за теперішніх соціально-економічних умов, як треба змінити зміст і структуру сучасної педагогічної освіти, щоб виховати творчого та ерудованого вчителя, спроможного працювати відповідно до нових вимог.

На сучасному етапі рівень розвитку інноваційної бази педагогіки є дуже швидкоплинним - таким, за яким вчитель не може слідувати, і як наслідок – не може інтегрувати новітні технології у щоденну практику. У результаті педагогічні можливості вчителів є лімітованими та статичними. Таким чином, потрібно виховувати вміння, які б допомогли вчителю не тільки опанувати інновації, а й безболісно, ефективно, у короткий термін залучити їх до освітнього процесу.

Зважаючи на вищевикладене, слід зазначити, що в моделі вищої професійної педагогічної освіти потрібно зробити акцент на розвиток умінь оцінювати, розпізнавати, рефлексувати, конструювати та проектувати, тобто вмінь, спрямованих на формування вчителя, спроможного до самостійного освітнього та професійного вдосконалення.

Досвід підготовки студентів до роботи у школі виявив, що майбутні філологи, а саме студенти факультетів іноземної філології, мають певні похибки у здійсненні трансмітингу від теорії до практики, що вимагає нового особливого типу вмінь – проєктивних.

Аналіз досліджень і публікацій. На сучасному етапі розробляються такі аспекти, як педагогічні засади проєктивної діяльності вчителя основної школи (О. Виговська), формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи (Н. Лісучевська), формування проєктивних умінь майбутніх учителів у процесі фахової підготовки (О. Бондаренко), підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до проєктної діяльності в основній школі (І. Фоменко).

Але ступінь розробки проблеми розвитку проєктивних умінь у студентів – майбутніх учителів іноземних мов є недостатньою і майже недослідженою. Зокрема треба розглянути особливості формування проєктивних умінь майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

Метою статті є дослідження специфічних характеристик та особливостей процесу формування проєктивних умінь у майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Осмислення науково-методичних принципів проблеми формування проєктивних умінь вчителів іноземних мов

дозволяє визначити комплекс підходів до реалізації засобів розвитку проєктивних умінь. На думку Н. Масюкової, це – системний, аксиологічний, діяльнісний і особистісно-орієнтований [2, с. 12.]. До певних дослідницьких підходів слід додати і культурологічний. Дамо коротку характеристику кожному з них.

Системний підхід як базовий означає використання сукупності матеріальних і духовних ресурсів діяльності педагога на всіх етапах формування проєктивних умінь, цілісність, взаємозв'язок і взаємообумовленість усіх компонентів процесу розвитку даного типу умінь.

Аксиологічний підхід визначає об'єктивізацію ціннісних основ формування проєктивних умінь. Головною її цінністю для вчителя іноземних мов повинен стати розвиток особистості. Також важливою є ціннісно-особистісна складова культури, яка базується на засвоєнні вчителем педагогічних цінностей, моральних вимог до професії, саморозвиток і самореалізація, відповідальність за результати своєї праці.

Діяльнісний підхід передбачає відповідну динаміку поведінки, активну участь самого педагога в процесі розвитку власних проєктивних умінь на всіх етапах їх формування: від задуму до результату.

Особистісно-орієнтований підхід дозволяє розглядати проєктивні вміння як ефективний засіб розвитку студентів-майбутніх учителів іноземних мов, їх творчих здібностей.

Про сформованість проєктивних умінь учителів іноземних мов свідчать такі особливості їх професійно-педагогічної поведінки:

- розуміння значущості проблем, які вирішуються в межах реалізації проєктного задуму, з урахуванням професійно-особистісних можливостей самого вчителя і рівня підготовки учнів;
- постійна педагогічна підтримка і супровід на всіх етапах здійснення проєктування навчального процесу;
- створення творчої атмосфери освітнього середовища, її збагачення і співвідношення з особливостями творчого розвитку кожного учня [2, с. 122].

Сформованість проєктивних умінь можна вважати за якісну педагогічну характеристику вчителя, яка свідчить про його здібність до організації і здійснення проєктної діяльності. Такий тип професійної культури педагога в сучасній педагогічній науці прийнято називати „новим способом культури”.

Сучасна робота з формування та вдосконалення проєктивних умінь вчителів іноземних мов передбачає широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій управління навчально-виховною роботою (діяльність адміністративно-управлінської ланки, управління системою методичної роботи, управлінська діяльність учителя на уроці, управлінська діяльність учнів). Упровадження технологій з розвитку проєктивних умінь пов'язане з наявністю середовища, де вони будуть формуватися. Реалізація цих технологій обумовлює наявність інформаційного навчального середовища в закладі освіти. Визначення доцільності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює об'єктивну оцінку організаційної діяльності педагога.

Категорія „середовище” не має чіткого і однозначного тлумачення в світі

formation of future foreign languages teachers are to be analysed and the model of this type of skills is to be worked out. **Keywords:** project skills, professional competence, informational competence, information-communicational technologies, educational environment.

Література

1. Масюкова Н. А. Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования: Автореф. дис. доктора пед. наук / Нац. ин-т образования М-ва образования Респ. Беларусь – М., 2001. – 20 с.
2. Забродська Л. М., Онопрієнко О. В., Хоружа Л. Л., Цимбалару А. Д. Інформаційно-методичне забезпечення проєктно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник / За ред. А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 208 с.
3. Іванова Є. В. Формування інформаційної компетентності – важлива задача професійної підготовки вчителя / Конгрес конференцій «Інформаційні технології в освіті». [електронний ресурс] – Режим доступу: www.ito.su/2003/II/3/II-3-3307.html

Подано до редакції 27.06.2010

УДК: 372.8 + 378.1

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Єфімова Валентина Михайлівна, кандидат біологічних наук,
докторант Національного педагогічного
університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ*

Постановка проблеми. Ресурси Інтернету надають широкі інформаційні та інтерактивні можливості для вирішення методичних завдань при вивченні питань здоров'язбережувальної тематики. Медіа-джерела здоров'язбережувальної спрямованості мають значну кількість переваг перед іншими учбовими ресурсами: наочністю, доступністю, оперативністю, інтерактивністю та ін. Проте робота з матеріалами з Інтернету має свою яскраво виражену специфіку, до якої, на наш погляд, відноситься висока вірогідність отримання неякісної і некоректної інформації з проблем здоров'я і здоров'язбереження. За приблизними підрахунками, до 75% „порад для здоров'я” є завуальованими рекламними оголошеннями і комерційними пропозиціями, кожен другий текст містить очевидні помилки і свідчить про незнання авторами природничих наук і медицини. Оскільки в умовах швидкозмінного світу від усвідомленості вибору, заснованого на науковому знанні, залежить тривалість і якість життя і здоров'я, необхідно вміти критично аналізувати інформацію з медіа-джерел. Вчитель, який викладає шкільний курс „Основи здоров'я”, повинен мати навички критичного мислення щодо інформації з питань здоров'я, які дозволять у професійній діяльності

Треба зазначити, що усе ж таки проблема формування проєктивних умінь у студентів факультетів іноземної філології є недослідженою, а саме треба проаналізувати педагогічні умови формування проєктивних умінь майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, розробити модель розвитку цього типу вмінь.

Резюме. В статті розглянуто актуальну проблему сучасної педагогічної освіти – формування проєктивних умінь у майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Цей аспект є недослідженим, що й дає змогу для ретельного аналізу процесу розвитку проєктивних умінь у студентів факультетів іноземної філології. Метою статті є дослідження особливостей формування проєктивних умінь у майбутніх учителів іноземних мов. Однією з особливостей цього процесу є наявність навчальної педагогічної середовища, в якій розвиток зазначеного типу вмінь був би ефективним. Також необхідно впровадити інформаційно-комунікаційні технології в навчальний процес та формувати інформаційну компетентність майбутніх педагогів. Надалі треба проаналізувати педагогічні умови формування проєктивних умінь у майбутніх учителів іноземних мов та розробити модель розвитку цього типу педагогічних умінь. **Ключові слова:** проєктивні вміння, професійна компетентність, інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, навчальне середовище.

Резюме. В статье рассматривается актуальная проблема современного педагогического образования – формирование проективных умений у будущих учителей иностранных языков в профессиональной подготовке. Этот аспект является не изученным, что и дает возможность тщательно проанализировать процесс развития проективных умений у студентов факультетов иностранной филологии. Целью статьи является исследование особенностей формирования проективных умений у будущих учителей иностранных языков. Одной из особенностей этого процесса выступает наличие учебной педагогической среды, в которой развитие проективных умений было бы эффективным. Также следует внедрить информационно-коммуникационные технологии в учебный процесс и формировать информационную компетентность будущих педагогов. В дальнейшем необходимо проанализировать педагогические условия формирования проективных умений будущих учителей иностранных языков и разработать модель развития указанного типа педагогических умений. **Ключевые слова:** проективные умения, профессиональная компетентность, информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, учебная среда.

Summary. An actual problem of modern pedagogical education is considered in the article – formation of project skills of future foreign languages teachers. This sphere is unexplored, that facilitates thorough analysing of the process of project skills' development. The main aim of the article is to investigate peculiarities of project skills formation. One of the chief characteristics of the process is establishing special educational pedagogical environment, where forming project skills would be the most effective. Also it is necessary to incorporate information-communicational technologies in the educational process and to form informational competence of future pedagogical specialists. In future pedagogical conditions of project skills

науки. У загальному визначенні її розуміють як оточення. Поряд з поняттям „середовище” активно використовують цілий рід термінів таких, як „середовище людини”, „наколишнє середовище”, „середовище діяльності”. Водночас під середовищем розуміють сукупність природних і штучних чинників, які миттєво або довгостроково впливають на продуктивну діяльність людини. До таких чинників можна віднести фізичні, біологічні і соціальні природні чинники [2, с. 162].

Для психолого-педагогічного аналізу перспективності середовища використовують „теорію можливостей” Дж. Гібсона. Ця теорія разом з поняттями „умови” і „вплив” для визначення категорії „середовище” використовує поняття активного середовища і пасивної людини. Вводячи категорію „можливість”, Дж. Гібсон підкреслює активний початок людини-суб'єкта, яка формує середовище своєї діяльності і водночас використовує його можливості. Категорію „можливість” визначають не тільки як властивість середовища, а й як властивість самого суб'єкта. Чим більше і повніше особа використовує можливості середовища, тим більш успішний її вільний і активний саморозвиток. Таким чином, представляється методично перспективним розуміння навчального середовища як системи впливу й умов формування особистості, а також можливостей її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-наочному оточенні. Водночас поняття „навчальне середовище” виступає як родове для поняття педагогічного середовища, в якому формується інформаційна компетентність майбутніх учасників навчально-виховного процесу.

Інформаційна компетентність – право будь-якої особи інформаційного суспільства мати вільний доступ не тільки до інформації, що не є таємницею, але і бути здатним опублікувати і розголосити власну інформацію в нецензурованому вигляді, право вільного вибору джерела, провайдера, формату, стандарту, програми і технології інформації, а також право мати знання щодо виробництва, передачі, розповсюдження, використання, копіювання, знищення всієї доступної нею інформації, включаючи і її власну інформацію. Поняття інформаційної компетенції невід'ємно пов'язане з поняттям інформаційної культури, під якою розуміємо сукупність норм, правил і стереотипів поведінки, пов'язаних із інформаційним обміном у суспільстві. Інформаційна компетентність учителя іноземних мов визначається наявністю у нього як ключової, так і спеціальної інформаційно-технологічної компетентності. Ключова інформаційна компетентність педагога визначається його вмінням вирішувати за допомогою сучасних навчальних технологій професійно-орієнтовані завдання, тобто ті, які виникають в реальних ситуаціях повсякденного життя вчителя іноземних мов, і пов'язані з його професійною діяльністю.

Навчання в педагогічному ВНЗ повинне забезпечити формування інформаційних компетенцій, знань і умінь, засобів інформаційної діяльності, які будуть потрібні майбутнім учителям іноземних мов в новому інформаційному середовищі існування. Формування навичок інформаційної діяльності – завдання не тільки і навіть не стільки змісту освіти, скільки технологій навчання, що використовуються. Таких сучасних педагогічних

технологій зараз досить багато. Одна з них – метод проектів, що придбав останнім часом широке застосування і в самій підготовці майбутніх учителів. Існує декілька класифікацій проектів. Відносно домінуючими виділяють: дослідницькі, творчі, пригідницькі (ігрові), інформаційні, практико-орієнтовані проекти [2, с. 163].

Формування інформаційного навчального середовища навчального закладу відбувається всіма суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони формують педагогічне середовище професійного функціонування – основи методичної роботи, що часто називають терміном „навчальне мікросередовище”. Локальне навчальне середовище по суті складають із вбудованих навчальних мікросередовищ. Такими мікросередовищами є: навчальне середовище окремого курсу, групи; середовище аудиторії; сім'я студента. Водночас університетське навчальне середовище і сім'ю студента розглядають вбудованими в навчальне середовище ВНЗ.

Складовими навчального середовища навчального закладу, вважає В. Ясвін, є: фізичне оточення, людський чинник і освітні програми. До фізичного оточення він відносить архітектуру будови, ступінь відвертості університетського дизайну, розмір приміщень, можливість і просторовість переміщень в них студентів. Людський чинник визначають кількістю студентів та їх соціальним рівнем забезпечення, персональною і міжособовою просторовістю в закладі, розподілом статусів. Таке визначення складових учбового середовища навчального закладу є формальною оцінкою існуючого стану організації навчально-виховного процесу і не визначає шляхів його подальшого розвитку. Разом із змістом освітніх програм як учбового середовища його визначають структурою діяльності студентів, стилем викладання, системою контролю, формами навчання тощо. Саме до цієї категорії віднесені проєктні технології, які є одним із напрямів формування проєктивних умінь [2, с. 166].

Структура учбового середовища, запропонована Е. Клімовим, значною мірою, але неповно, дає можливість аналізувати навчальне середовище навчального закладу з метою визначення доцільності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку проєктивних умінь в будь-якому напрямі педагогічній діяльності [3]. Він виділяє такі компоненти середовища: соціально-контактний, інформаційний, соматичний і наочний. Проаналізуємо кожний з них.

Соціально-контактна частина середовища включає:

- особистий приклад тих, що оточують, їх культуру, досвід, діяльність, поведінку, взаємини;
- заклади, установи, організації, групи представників, з якими особа взаємодіє;
- структури своєї групи та інших колективів, з якими контактує людина;
- відділення лідерів або неуспішних;
- рівень захищеності людини в колективі.

Водночас інформаційну частину середовища характеризують: закони і державні нормативні акти, статут учбового закладу; традиції закладу освіти, прийняті норми взаємин; засоби наочності; вимоги, накази, поради, доручення,

повідомлення, особистісно-орієнтовані взаємодії.

Соматичну частину середовища по відношенню до психіки людини складають його особистісно-орієнтовані фізичні та фізіологічні властивості і його стан.

До наочної частини середовища відносяться:

- матеріальні умови життя, навчання, діяльності (будинки, одяг, живлення, предмети власності, устаткування);
- фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови (клімат, чистота повітря і тому подібне) [1, с. 167].

Досягнення позитивних результатів формування проєктивних умінь у вчителів іноземних мов дає можливість приділити увагу особистій педагогічній творчості вчителів іноземних мов, спрямованій на особистий розвиток учителя-мовознавця.

Впровадження роботи з формування проєктивних умінь у вчителів іноземних мов залежить від умов функціонування навчального закладу. І об'єкт, і суб'єкт педагогічної діяльності (методичної, навчально-виховної, науково-винахідницької) виявляють свої істотні властивості тільки за певних умов, у конкретних педагогічних ситуаціях. За таких умов може бути врахована якісна відмінність об'єктів, по відношенню до яких ухвалюють рішення, і специфіку самого процесу ухвалення рішень, пов'язану з недостатньою визначеністю початкових даних і індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів. Таким чином, рівень сформованості проєктивних умінь залежить від: особистих і професійних якостей майбутнього вчителя іноземних мов; накопиченого досвіду; комунікативних особливостей в середовищі навчального закладу; емоційності; рівня загальної педагогічної культури [2, с. 174].

Висновки. Отже, проблема розвитку проєктивних умінь у сучасних вчителів є дуже актуальною за нових вимог до процесу фахової підготовки педагогічних працівників. Як показує аналіз системи підготовки студентів факультетів іноземних мов, майбутні фахівці сфери лінгвовикладання мають певні проблеми з розвитком проєктивних умінь. У зв'язку з цим було розроблено комплекс підходів до формування проєктивних умінь, а саме – системний, аксиологічний, діяльнісний і особистісно-орієнтований. Однією з особливостей ефективного розвитку проєктивних умінь у майбутніх учителів іноземних мов є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій управління навчально-виховною роботою. Також, упровадження технологій з розвитку проєктивних умінь вимагає особливого середовища, де вони будуть реалізовані. Існує декілька поглядів на це питання, узагальнивши їх, можна зробити висновок, що необхідно формувати всі типи середовищ (навчальне мікросередовище, локальне навчальне середовище) у комплексі. До того ж, потрібно сформулювати інформаційне навчальне середовище в закладі освіти. Разом з цим, необхідно розвивати інформаційну компетентність студентів факультетів іноземної філології. Окрім цього, процес формування проєктивних умінь майбутніх вчителів іноземних мов залежить ще й від стилю функціонування навчального закладу, від політики розвитку та реформування цієї установи, та від рішень, які приймає ВНЗ.