

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ” ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Початкова професійна підготовка старшокласників має забезпечити: розвиток особистості, здатної орієнтуватися в сучасних реаліях і перспективах розвитку суспільства; виховання людини демократичного світогляду, яка керується правами і свободою особистості; формування в учнів навичок самоосвіти і самореалізації особистості; трудової і моральної життєтворчої мотивації; активної професійної позиції; навичок поведінки у колективі і суспільстві, на ринку праці.

Висновки. Таким чином, ефективність підготовки старшокласників до свідомого вибору професії значною мірою залежить від доцільного змістового наповнення процесу їх підготовки. Визначено, що навчальний план “Школа бізнесу” необхідно формувати з урахуванням як базових (основи економічних знань, основи підприємництва, управління підприємством, розвиток підприємництва, технологія роботи на ПК, основи програмування, Page Maker 6.5, ділова українська мова, англійська мова), так і допоміжних (економетрика, психологія, діловий етикет, правознавство, охорона праці, основи діловодства) дисциплін.

1. Бех І.Д., Тищенко М.П. *Професійна спрямованість змісту навчально-трудової*

діяльності школярів // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 5. – С. 15 – 21.

2. *Концепція профільного навчання в старшій школі // Завуч – 2003. – № 33.*

3. *Національна доктрина розвитку освіти С. 138 // Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – 232 с.*

4. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: ВППОЛ, 2000. – С. 29 – 33.*

5. *Панченко В. Актуальні питання проблеми професійного самовизначення учнівської молоді // Неперервна професійна освіта: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА – 2003. – № 3 – 4. – С. 180 – 183.*

6. *Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. – автореферат на здобуття наук. ступ. докт. психол. наук. – 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. – К. – 1998. – 40 с.*

7. *Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Дис... д-ра пед. наук.: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 1996. – 383 с.*

Василь Цибулько, полковник, старший викладач кафедри військової підготовки
Національної академії Державної прикордонної служби
ім. Б. Хмельницького,
м. Хмельницький

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ” ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті автором узагальнено результати дослідження категорії “професіоналізм” викладача вищого військового навчального закладу у педагогічній діяльності із використанням системного підходу.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Змістом процесу професіоналізації є взаємоузгодження вимог професії та особистості. Результатом даного процесу є формування і розвиток професіоналізму суб'єкта діяльності [4; 2]. У логіці психологічного підходу категорія “професіоналізм” центральна. У цьому плані досить важливими є підходи, сформовані в науці щодо вивчення проблем професіоналізму, критеріїв і показників рівнів його

розвитку в особистості [1]. Методологічними засадами в цьому служать найважливіші положення педагогіки та психології, що розкривають зміст професійної діяльності, соціальну сутність особистості, формування, розвиток її у діяльності [2; 5].

Використання методологічної бази для аналізу категорії “професіоналізм” [1; 6] дозволило в загальному визначити професіоналізм у діяльності – це якісна характеристика суб'єкта діяльності –

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ” ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

представника даної професії, що визначається ступенем володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами розв’язання професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення. Ступінь цього оволодіння в різних людей різний, тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професійної діяльності представника тієї чи іншої професії. Однак в інтересах нашого дослідження дане визначення вимагає уточнення, й у першу чергу того, що означає “якісна характеристика”.

Завданням дослідження є на основі результатів аналізу науково-методичних та психолого-педагогічних джерел дати характеристику категорії з професіоналізму викладача вищого військового навчального закладу у педагогічній діяльності із використанням системного підходу.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, “якісна характеристика” не повною мірою розкриває сутність професіоналізму. Необхідно наголосити на системному характері категорії “професіоналізм”. Це пов’язано з наступним.

По-перше, професіоналізм виступає результатом взаємодії двох систем – особистості і професійної діяльності. Дійсно, у логіці психологічного підходу професійна діяльність і особистість розглядаються як системи. У їхній взаємодії можна виокремити ряд періодів: виникнення професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація, період стабільного функціонування, період новаторства, професійної майстерності (період вищого оволодіння особистістю професійною діяльністю) і т. д. У кожному періоді відбувається деякою мірою взаємопроникнення і взаємовплив особистості і професійної діяльності. Результатом цих процесів є, з одного боку, формування особистісних структур, що забезпечують ефективну професійну діяльність, а з іншого – особистість немов наповнює собою норми професійної діяльності.

По-друге, системний характер професіоналізму обумовлений структурними компонентами: операційною, мотиваційною і значеннєвою сферами. Так, основу операційної сфери [8] професіоналізму в педагогічній діяльності складають знання, навички, уміння. У загальному плані вони зводяться до трьох основних:

- 1) уміння переносити відомі викладачеві ВВНЗ знання, варіанти рішення, прийоми навчання і виховання в умови нової педагогічної ситуації;
- 2) уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;
- 3) уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові

прикладні розв’язання нової педагогічної ситуації.

Більш докладно дані уміння розкриті І. А. Яремчуком. Автор виокремлює 9 груп педагогічних умінь, що реалізуються в педагогічних техніках, прийомах, технологіях [9].

До операційної сфери педагогічної діяльності також входять професійно важливі якості. Професійно важливі якості (ПВЯ) – це якості суб’єкта педагогічної діяльності, що впливають на ефективність його професійної діяльності за основними характеристиками (продуктивність, надійність та ін.). Як ПВЯ виступають психічні процеси (розумові, сенсорні, мовні й ін.), психічні стани.

Основою для розвитку й удосконалення ПВЯ є педагогічні здібності, які визначають як індивідуальні стійкі властивості особистості, що складаються у специфічній чутливості до об’єкта, засобів, умов педагогічної праці і створення продуктивних моделей формування необхідних якостей особистості вихованця [4].

Можна виокремити дві великі групи педагогічних здібностей:

- перцептивно-рефлексивні, що визначають можливість проникнення викладача ВВНЗ до індивідуальної своєрідності особистості курсанта і розуміння самого себе. Ці здібності є основними [6];

- проєктивні, конструктивні, управлінські здібності, пов’язані з умінням впливати на іншу людину [8].

Перцептивно-рефлексивні педагогічні здібності включають: здатність до вивчення іншої людини, розуміння, співпереживання, здатність приймати її точку зору і подивитися на себе. Ця група здібностей є “ядерною”, малокомпенсованою у випадку її відсутності. Вона характерна саме для праці викладача ВВНЗ, тому що свідчить про його орієнтацію на психічний розвиток курсанта.

До управлінських педагогічних здібностей входять: здатність впливати на окремі вчинки іншої людини і її поведінку в цілому, звертатися до мотивів і цілей курсанта і через них керувати поведінкою, не перетворювати управління в маніпулювання іншою людиною. Виділяють також неявні, приховані педагогічні здібності і яскраво виражені, компенсовані і некомпенсовані.

Різні дослідники вказують на різний компонентний склад професійно-творчих здібностей педагога. Так, наприклад, М. В. Савчин [6] виокремлює такі індивідуально-психологічні особливості особистості педагога, від розвитку яких залежить рівень його професійно-творчих досягнень: високі пізнавальні інтереси, любов до дітей і потреба роботи з ними, цілісний і твердий

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ” ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

характер, самостійність і діловитість, педагогічні здібності (адекватність сприйняття вчителем дитини, педагогічне прогнозування) і практичні навички й уміння: загальнопедагогічні (інформаційні, розвивально мобілізаційні), орієнтаційні, загальнотрудова, комунікативні, самоосвітні.

Існують й інші підходи до аналізу педагогічних здібностей. Наприклад, Н. В. Кузьміна [4] визначає такі: комунікативні, організаційні, гностичні. Природно, що кожна з виділених педагогічних здібностей може виявлятися в різних ситуаціях, у тому числі й у творчих, де творчість педагога з неминучістю переходить у творчість курсантів. Тому одна з важливих якостей педагога як творчої особистості – винятково високий рівень емпатії, оскільки чим вища здатність педагога до співчуття, співпереживання, нарешті, до співтворчості, тим вищі його професійно-творчі результати. Але щоб співтворчість педагога й учня, студента, курсанта відбулася, необхідне уміння бути іншим, яке складається з: із знання людей і природи спілкування; уміння сприймати; уміння поводитися.

Усі педагогічні здібності мають подвійну спрямованість до учнів і до самого вчителя. Усі вони містять у собі гностичний елемент – уміння пізнати психологію вихованця і творчий – уміння перебувати свою діяльність на основі самоосвіти і самовиховання [4].

На нашу думку, до спеціальних професійно-педагогічних здібностей можна віднести:

- здатність самостійно відбирати навчальний матеріал, визначати оптимальні засоби й ефективні методи навчання;
- здатність по-різному, доступно викладати той самий навчальний матеріал для того, щоб забезпечити його розуміння і засвоєння всіма курсантами;
- здатність будувати навчання з урахуванням індивідуальних особливостей курсантів, забезпечуючи швидко і глибоке засвоєння ними професійних знань, умінь і навичок;
- здатність за порівняно короткий термін досягати засвоєння значного обсягу інформації, прискореного інтелектуального і морального розвитку всіх курсантів;
- здатність правильно будувати заняття, удосконалюючи свою викладацьку майстерність;
- здатність передавати свій досвід іншим викладачам ВНЗ і у свою чергу навчатися на їхніх прикладах;
- здатність до самонавчання, включаючи пошук і творче опрацювання корисної для навчання інформації, а також її безпосереднє використання у

професійно-педагогічній діяльності;

- здатність формувати в курсантів потрібну мотивацію і структуру навчальної діяльності (навчання).

Усі спеціальні здібності стосуються двох взаємозалежних сторін діяльності щодо набуття знань, умінь і навичок: навчання і вивчення. Важко точно сказати, як і коли вони починають формуватися в онтогенезі і за якими законами розвиваються. Щось у них є вродженим і існує у формі задатків, однак дотепер нічого конкретного з цього приводу наука сказати не в змозі. Як і всякі інші здібності, педагогічні виховуються, і їх цілком свідомо можна формувати в курсантів.

Особливий клас спеціальних педагогічних здібностей складає здатність до виховання. Психолого-педагогічні проблеми їх впливу на виховання військовослужбовців ґрунтовно розкриті в роботі М. І. Томчука, Г. Д. Темко [7]. На нашу думку, можна виокремити такі основні здатності:

- правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати їй (здатність до емпатії);
- бути прикладом і зразком для наслідування у думках, у почуттях і вчинках;
- викликати благородні почуття, бажання і прагнення бути кращим, досягати високих моральних цілей;
- пристосовувати виховні впливи до індивідуальних особливостей курсанта;
- вселяти впевненість, заспокоювати, стимулювати до самовдосконалення;
- знаходити потрібний стиль спілкування, досягати прихильності і взаєморозуміння;
- викликати до себе повагу з боку вихованця, неформально користатися визнанням з його боку, мати авторитет серед курсантів.

Серед спеціальних педагогічних здібностей є і здатність особливого роду, яку не можна однозначно віднести ні до діяльності викладача, ні до роботи вихователя, тому що вона однаково необхідна обом. Це здатність до педагогічного спілкування [6].

Спілкування є однією із найскладніших його сторін, тому що через нього здійснюється головне в педагогічній роботі – вплив особистості викладача ВНЗ на особистість курсанта.

У ході аналізу педагогічних ситуацій розкривається і педагогічне мислення як процес виявлення зовні незаданих, прихованих властивостей педагогічної діяльності в ході порівняння і класифікації ситуацій, виявлення в них причинно-наслідкових зв'язків.

Особливий інтерес тут викликає практичне педагогічне мислення. Це аналіз конкретних

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ”
ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У
ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

ситуацій з використанням теоретичних закономірностей і прийняття на основі цього педагогічного рішення [8]. Практичне мислення – це завжди підготовка до перетворення діяльності, спрямоване на внесення в неї змін. Практичне мислення здійснюється звичайно в умовах дефіциту часу, має обмежені можливості для перевірки припущень. Варіантом практичного педагогічного мислення є діагностичне мислення викладача ВВНЗ – аналіз окремих рис курсанта і поєднання їх воедино з урахуванням прогнозування розвитку особистості.

Основу мотиваційної сфери професіоналізму складають мотиви в педагогічній діяльності, потреби в педагогічній праці і ціннісні орієнтації діяльності [5].

У загальному плані можна виділити такі групи мотивів. Мотиви, які виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії. Інша група мотивів пов'язана з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значимості професії). Третя група мотивів виражає раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття і самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок і т. д.). Четверту групу складають мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (переконаність у власній придатності, у володінні досить творчим потенціалом, у тому, що намічений шлях і є “моє покликання” тощо). Мотиви, що належать до п'ятої групи, виражають зацікавленість людини в зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутах професії. Нерідко саме вони породжують прагнення до окремих “романтичних” професій.

Дана класифікація [8], побудована за ознакою виникнення мотиву, імовірно може бути

продовжена. Істотна відмінність зазначених груп мотивів складається в їхньому неоднаковому відношенні до об'єктивного змісту професійної діяльності. Мотиви, віднесені до першої групи, роблять близьким і необхідним для людини найбільш суттєве в даній діяльності, те, у чому складається її об'єктивне призначення. Інші групи мотивів не пов'язані настільки тісно з основним змістом діяльності. Вони кристалізують потребу в різних, пов'язаних з діяльністю обставинах.

Безсумнівно, що зазначені групи мотивів нерівноцінні за значенням для розвитку особистості в умовах даної діяльності. Мотив, органічно пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує ту безустанну увагу до неї, ту захопленість, що приводить до розвитку відповідних здібностей. Цей мотив спонукає людину оцінювати себе, свої знання, своє вміння і моральні якості у світлі вимог даної діяльності. Тим самим цей мотив є найважливішою психологічною передумовою самовиховання. Таким чином, психологічно виправдано і педагогічно доцільно розрізняти мотиви, органічно пов'язані зі змістом виконуваної діяльності (прямі мотиви і побічні мотиви) [8].

У першому випадку людина трудиться заради тієї справи, якою зайнята. Саме виникнення прямих мотивів є свідченням того, що ця діяльність здобуває безпосередню особистісну значущість для людини. До числа прямих мотивів трудової діяльності відносять усвідомлення свого обов'язку, переживання суспільної значущості своєї праці. Керуючись у процесі нецікавої для неї роботи почуттям обов'язку, людина не пристосовується до зовнішніх вимог, а засвоює їх. Почуття обов'язку не є побічним мотивом, тому що воно глибоко пов'язане з діяльністю, що здійснюється, головним чином з її результативною стороною (табл. 1).

Таблиця 1

Ієрархічна класифікація мотиваційних чинників професійної діяльності

Тип	Клас	Підклас
Внутрішні мотиваційні чинники	Можливості, дані професійною сферою для реалізації поза професійною метою	Спілкування; психічне само-збереження і розвиток; збереження і зміцнення здоров'я; відпочинок; реалізація матеріальних цінностей; досягнення бажаного суспільного становища; суспільна робота
	Умови праці	Соціальні; організаційні; територіально-географічні; фізичні
	Власні мотиваційні чинники професії	Результат діяльності; процес діяльності; предмет діяльності
Зовнішні мотиваційні чинники	Чинники “інерції”	Звичне заняття; стереотипи наявних соціальних ролей
	Чинники “притягання – відштовхування”	Повсякденні еталони “соціального успіху”; приклади
	Чинники “тиску”	Вимоги об'єктивного характеру: накази, інструкції, рекомендації, вказівки

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ” ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Якщо людина спонукається до діяльності побічними мотивами, внутрішньо не пов'язаними з її змістом чи результатом, то не можна сказати, що вона трудиться заради цієї справи, якою займається. Вона пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Вона спонукається до діяльності на основі потреб і мотивів, що не зобов'язані своїм розвитком даній діяльності (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство і т. д.). Для того, щоб у процесі праці стимулювалися розвиток людини, розкриття і розширення її творчих сил, необхідно, щоб центральними для людини були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом праці, а за відсутності інтересу до процесу праці – мотиви об'язку і суспільної необхідності.

Водночас не можна недооцінювати ролі й інших груп мотивів. Однак їхнє значення у структурі мотиваційної сфери залежить від того, чи доповнюють вони мотив, що відповідає об'єктивному змісту професії, чи “конкурують” з ним.

Системні ознаки мотиваційної сфери особистості виявляються у такому інтегративному показнику, як професійна спрямованість, яка обумовлена через ієрархічну залежність професійних переконань, цінностей, мотивів і цілей професійної діяльності і виявляється в інтересах, прагненнях, відносинах, що складаються між людиною і професійною діяльністю. Професійна спрямованість виступає інтегральною характеристикою мотиваційної сфери і характеризує ступінь відповідності провідного мотиву, переваги професії об'єктивному змісту професії [6].

Виокремлюють високий рівень спрямованості – це та якісна особливість структури мотивів особистості, що виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення. Підвищення рівня професійної спрямованості визначатиме основний зміст її розвитку.

При низькому рівні спрямованості провідний мотив виражає потреба не стільки в діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах. Основний показник рівня – змістовність і глибина професійного інтересу з урахуванням його місця в системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість. Очевидно, що без досить високого рівня професійної спрямованості є неможливою оптимальна взаємодія людини і професії.

Третьою сферою, виокремленою при вивченні професійної діяльності, є значення. Ядром цієї сфери є професійна самосвідомість педагога [8]. Професійна самосвідомість викладача ВВНЗ визначається нами як міжсистемна взаємодія

трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової. Кожна підструктура професійної самосвідомості має специфічні характеристики, що обумовлюють саморозвиток і самоактуалізацію особистості в професійній діяльності.

Когнітивна підструктура забезпечує усвідомлення особистістю себе: у системі педагогічної діяльності; системі міжособистісних відносин, обумовлених професійною діяльністю; системі особистісного розвитку.

Когнітивний компонент відповідальний за осмислення себе в ситуаціях, коли професійно важливі особистісні якості чи їхня відсутність виступають перешкодою на шляху власної активності, чи навпаки, умовою, що полегшує діяльну самореалізацію. Когнітивна підструктура відіграє провідну роль у професійній самосвідомості.

Вафективній підструктурі виокремлюють два рівні: глобальне і диференційоване самоставлення, тобто інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я” і більш специфічний вимір – самоповага, самоінтерес, очікуване ставлення інших.

Підструктура самоставлення тісно пов'язана з поведінковою підструктурою, основним психологічним механізмом якої є задоволеність особистості собою і своєю професійною діяльністю. При цьому під задоволеністю розуміється співвідношення між мотиваційною сферою особистості і можливістю успіху діяльності з реалізації основних мотивів.

Разом з тим названі складові структури професійної самосвідомості існують, з одного боку, досить автономно і є підсистемами професійної діяльності, що розвиваються, а з іншого – тісно взаємозв'язані, взаємообумовлені і доповнюють одна одну.

У структурі професіоналізму викладача ВВНЗ важливе місце відведено педагогічній компетентності [9]. У нашому дослідженні під педагогічною компетентністю розуміється таке поєднання психічних станів, процесів, що дозволяє педагогу діяти самостійно і відповідально в конкретних умовах професійної діяльності. Виокремлюють такі основні характеристики педагогічної компетентності.

Педагогічна ерудиція – запас сучасних знань, які викладач ВВНЗ гнучко застосовує при розв'язанні педагогічних завдань.

Педагогічне цілепокладання – потреба викладача ВВНЗ у плануванні своєї діяльності, готовність до зміни завдань залежно від педагогічної ситуації.

Педагогічна спостережливість, пильність,

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ” ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

педагогічний слух – розуміння викладачем сутності педагогічної ситуації за зовні незнаними ознаками і деталями, проникнення до внутрішнього світу курсанта за малопомітними нюансами його поведінки, здатність за виразними рухами читати людину як книгу.

Педагогічний оптимізм – підхід викладача до курсанта з оптимістичною гіпотезою, з вірою в його можливості, резерви його особистості; здатність бачити в кожній людині те позитивне, на що можна спертися.

Педагогічна спритність – вміння гнучко перебудовувати важку педагогічну ситуацію, додати їй позитивного емоційного тону, позитивної і конструктивної спрямованості.

Педагогічне передбачення – вміння передбачати поведінку і реакцію курсантів до початку чи до завершення педагогічної ситуації. Передбачати їх і свої труднощі.

Педагогічна рефлексія – спрямованість свідомості викладача ВВНЗ на самого себе, урахування уявлень курсантів щодо своєї діяльності і про те, як її розуміє викладач. Рефлексія означає усвідомлення викладачем себе з погляду курсантів у мінливих ситуаціях. Педагогу важливо розвивати в себе здорову конструктивну рефлексію, що забезпечує поліпшення діяльності, а не руйнування її постійними коливаннями. Педагогічна рефлексія – це самостійна схильність викладача до самоаналізу.

Системний характер професіоналізму обумовлюється зв'язками, встановленими між структурними компонентами. Основу цих зв'язків складають процеси саморегуляції, що забезпечують стійкість професіоналізму при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Саморегуляція активізує всі психічні рівні особистості педагога. Так, на першому рівні саморегуляція виступає у вигляді реакції на підвищення чи зниження температури, зміни частоти дихання і пульсу при ускладненні роботи, розширення зіниці в темряві і т. д. Інший, більш складний рівень, полягає в саморегуляції поведінки за допомогою неусвідомлюваних у даній ситуації установок, навичок, звичок, досвіду.

Третій, більш високий рівень, – свідомо зміна свого стану, підтримка і посилення активності, регулювання своїх дій відповідно до мети й обстановки. Це своєрідна форма впливу особистості на свою діяльність, що сприяє найбільш ефективному використанню всіх сил. Чинниками саморегуляції можуть виступати: внутрішня і зовнішня активність, самонавіювання, самоаналіз, самопідбадьорювання, чітке уявлення

про способи досягнення мети, вміння керувати діями, самооблізація сил при розв'язанні педагогічних завдань та ін.

У мотиваційній сфері саморегуляція виявляється у переході від неупорядкованих до ієрархічно організованих з домінуванням окремих мотивів, від вузько результативних мотивів репродуктивної діяльності до мотивів самореалізації, в перетворенні епізодично-ситуативних мотивів у стійкі. Механізми саморегуляції виступають процесом усвідомлення мети професійної діяльності, механізмів боротьби мотивів, їх взаємодоповнення.

У значеннєвій сфері саморегуляція виступає як взаємодія когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів структури “людина – професія”. Результатом взаємодії професійні позиції, смисл, професійна самосвідомість. Взаємодія може реалізовуватися через механізм зняття внутрішньої конфліктності чи через процес визначення змістів і осмислення значень [6].

Висновок. Результати аналізу професійно-педагогічної діяльності викладача ВВНЗ дозволили сформулювати висновок про те, що вона є однією з найважливіших соціально значущих видів діяльності, яка відбувається в умовах різної складності і вимагає від педагога мобілізації всіх сфер психіки. Структура професіоналізму педагога утворена операційною, мотиваційною, значеннєвою сферами, педагогічною компетентністю. Системний характер професіоналізму визначається процесами саморегуляції. У своєму розвитку професіоналізм педагога проходить такі етапи: формування професійних намірів; професійне навчання; професійна адаптація; етап стабільного функціонування; етап новаторства, майстерності. Змістом етапів професійного розвитку є нові професійні завдання, а їх характерною рисою – невизначеність. Невизначеність створює об'єктивні перешкоди у досягненні викладачем ВВНЗ мети педагогічної діяльності і виявляється в трьох аспектах: операційному, мотиваційному, значеннєвому.

1. Гладкова В. Н. *Акмеологические технологии формирования личности профессионала // Акмеология – 2003. Методические и методологические проблемы // Кузьмина Н. В., Зимичев А. М. – Спб.: Изд-во “Санкт-Петербургская акмеологическая академия”, 2003. – С. 100 – 105.*

2. Іщенко Д. В. *Військова педагогіка. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 1998. – С. 156.*

3. Іщенко Д. В., Філіпов А. Ф. *Основи військової педагогіки: Курс лекцій. –*

**ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ У МЕДИЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТАХ: ВІДБІР ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ
НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ**

-
- Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – 106 с.*
4. Кузьміна Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // *Вопросы психологии.* – 1984. – № 1. – С. 20 – 27.
5. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. *Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник для студ. пед. вузів.* – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
6. Савчин М. В. *Соціальна педагогічна психологія: Навчальний посібник.* – Дрогобич: Видавнича фірма “Відродження”, 1998. – С. 68.
7. Томчук М. І., Темко Г. Д. *Методологічні основи виховання воїнів Збройних Сил України.* – К.: Варта, 1997. – 142 с.
8. Якунин В. А. *Педагогическая психология: Учеб. Пособие/2-е изд.* – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.
9. Яремчук І. А. *Розвиток педагогічної техніки викладачів-початківців вищих військових навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02.* – Хмельницький, 2002. – 159 с.
-

Наталія Стучинська, кандидат фізико-математичних наук, доцент
Національного медичного університету
ім. О.О.Богомольця
м. Київ

**ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ ФІЗИКО-
МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ У МЕДИЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТАХ: ВІДБІР ЗМІСТУ ТА
СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ**

У статті досліджується проблема вивчення дисциплін фізико-математичного циклу у медичних університетах України.

Постановка проблеми. Методичні проблеми вивчення дисциплін фізико-математичного циклу у медичних університетах далекі до розв’язання. Серед них особливе місце належить проблемі конструювання змісту навчального матеріалу. Ця проблема надзвичайно важлива і надзвичайно складна водночас. Важливість обумовлена тим, що корені фахової підготовки майбутніх спеціалістів беруть свій початок у вивченні циклу фундаментальних дисциплін. Саме вони забезпечують пріоритетність формування наукових знань, а отже, і міцність усієї складної конструкції знань фахівця у медичній галузі. Складність проблеми пов’язана з особливостями використання фізики у фаховій діяльності майбутнього спеціаліста. Для спеціаліста-фізика основним є фізична суть явищ природи, для фахівця-медика – об’єкт дослідження – людина, так само як для еколога – біосфера, зоолога – тварина тощо.

Сьогодні на більшості факультетів медичних університетів України вивчається інтегрований курс, який має назву “Медична та біологічна фізика”. І, на нашу думку, саме з плування титульних дефініцій та дослідження історичного ракурсу варто розпочати аналіз проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній науковій літературі досить важко відшукати чітке трактування медичної фізики як наукової галузі, а отже і як навчальної дисципліни, натомість існує велика кількість формулювань біологічної фізики. Деякі автори, наприклад [3, 2], трактують біофізику як галузь біології. Такий підхід мав своє відображення і в освітніх програмах: частина розділів біофізики у 50-х роках була віднесена до інших навчальних дисциплін (залежно від спеціальності – до біології, хімії, нормальної фізіології тощо). Іншої думки дотримується М.В.Волькенштейн наголошуючи, що біофізика є “фізикою явищ життя, а не допоміжною галуззю біології чи фізіології” [9, 7] і дає лаконічне формулювання “Біофізика – це фізика складних макроскопічних молекулярних систем: клітин та організмів”. Автор вважає, що “сучасна фізика – єдина наука про будову та властивості матерії, і вона повинна служити теоретичною основою будь-яких галузей природознавства. Це уже реалізовано в хімії. Через надзвичайну складність біологічних явищ теоретична біологія розвивалася поки що незалежно від фізики” [13]. Узагальнюючи наявні на сьогодні формулювання [3, 4, 9, 11, 12, 13],