

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
КРИМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ

**ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск четвертий*

Київ
«Педагогічна преса»
2002

ББК: 74.04 М43

П 78

Рекомендовано вченою радою Кримського державного гуманітарного інституту
від 06 листопада 2002 року (протокол № 3)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія.
– 36. статей: Вип.4. – К.: Пед.преса, 2002. – 328 с.

Редакційна колегія:

- | | |
|-----------------------|---|
| О.В. Глузман | - професор, доктор педагогічних наук; |
| М.Я. Ігнатенко | - професор, доктор педагогічних наук, |
| Г.Б. Корнетов | - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО |
| В.Р. Ільченко | - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України |
| В.Г. Бутенко | - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України |
| Г.О.Балл | - професор, доктор психологічних наук; |
| І.Д.Бех | - професор, доктор психологічних наук; член-кор. АПН
України |
| Г.В.Ложкін | - професор, доктор психологічних наук; |
| В.А.Семиченко | - професор, доктор психологічних наук; |
| Ю.Й.Машбиць | - професор, доктор психологічних наук |

Відповідальний за випуск Є.В. Кузьмін

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

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

ISBN 966.73.20-30-8

ББК 74.04 М 43

© Кримський державний гуманітарний інститут, 2002 р.

*Дряніка Володимир Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,
завкафедри історії, теорії музики та основного інструмента,
Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка*

ТВОРЧІСТЬ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ У ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Політичні й економічні перетворення, зміни соціокультурної ситуації в Україні та світі не могли не торкнутися й сфери освіти. І хоча величезні духовні багатства, які були накопичені у нашій країні протягом століть, не зникли, система ціннісних орієнтирів зазнала суттєвих змін, а у певній мірі й негативно деформувалася. Найбільше гостро це переживається у молодіжному середовищі: старі ідеали викликають сумніви і зневіру, а нові, достатньо переконливі по значущості й цінності – ще не сформовані. Становище, що створилося, спровокувало так званий «аксіологічний вакуум свідомості» не тільки в учнів, але й їхніх батьків, старших товаришів, вчителів, наставників, зокрема у сфері виховного впливу мистецтва.

"Навчання, впливаючи на розум, почуття і волю, гармонічно виховує цілісну людину", – зазначав видатний педагог минулого В.Дістервег [1: 339]. Важливим завданням дидактики в умовах, коли навчання розглядається багатьма науковими дисциплінами (педагогікою, психологією, етикою, естетикою) є створення теоретичних знань, що оточують навчання в його специфіці та в його цілісності як систему властивих йому відношень (І. Лернер). Сучасна дидактика підкреслює, що навчання комплексно впливає на особистість, здійснюючи при цьому три основні функції: освітню, виховну і ту, що розвиває. (Ю.Бабанський).

У працях учених (В.Давидов, Л.Занков, М.Скаткін, Г.Ципін, Д.Ельконін), присвячених проблемам розвиваючого навчання окреслювалися різноманітні шляхи і принципи їхній вирішень. Навчання, що розвиває – це орієнтація навчального процесу на потенційні можливості людини та на їхню реалізацію, – таке одне з класичних визначень цього поняття.

Теорія розвиваючого навчання, витоки якої спостерігаємо ще у працях І.Песталоцці, Ф.Дістервега, К.Ушинського, а наукове обґрунтування представлено Л.Виготським, успішно розвивається у багатьох галузях педагогіки.

У музичній педагогіці варто згадати насамперед ім'я Г.Ципіна. Розглядаючи провідні музично-дидактичні принципи, учений переконливо довів, що вони, "складені воедино, спроможні утворити достатньо міцний фундамент розвиваючого навчання у виконавських класах" [2: 143]. Таких принципів виділено чотири:

1. Збільшення обсягу навчально-педагогічного матеріалу, який використовується, що сприяє різнобічному розвитку учнів за рахунок звертання до роботи над широким за охопленням і різноманітним за характером художнім репертуаром.

2. Прискорення темпів проходження визначеної частини навчального

матеріалу також націлений на розширення професійного світогляду учня, його максимальний розвиток через розмаїтість студійованого музичного матеріалу.

3. Збільшення міри теоретичної ємкості занять музичним виконавством призводить до необхідності всебічно удосконалюватися, щоб у результаті такого розвитку отримати більш універсальні, а не "вузькопрофільні" знання. Цьому сприяє використання у перебігу занять більш широкого діапазону відомостей музично-теоретичного та музично-історичного характеру.

4. Необхідність такого опрацювання матеріалу, за яким з максимальною повнотою проявилися б самостійність і творча ініціатива учнів. Тобто можливість працювати з учнями, які тяжіють до гармонійного і всебічного розвитку (як у загальному, так і в спеціальному).

На прикладі цих чотирьох принципів можна простежити прямий зв'язок, взаємовплив багатобічності знань і розвитку особистості у навчально-виховному процесі. Розкриваючи творчий потенціал особи, вони забезпечують їй широкі можливості у професійній діяльності, дозволяють моделювати власний творчий розвиток, зокрема як у сфері інструментального, так і вокально-хорового виконавства.

Однією з проблем, що постає на шляху вирішення цих завдань, є підготовка музично-педагогічних кадрів, які володіють новими теоретичними і методологічними підходами, вміють творчо варіювати їх у навчально-виховному процесі, здатні оперативно змінювати їх за необхідністю. Навчити молодь відрізнити "зерна від плевел", визначити справжні художні цінності – здатні лише висококваліфіковані педагоги. Тільки вони можуть поділитися з учнівською молоддю своїми глибокими і всебічними знаннями, і, базуючись на кращих вітчизняних педагогічних традиціях, перетворити ці знання в переконання, у норми поведінки, в естетичні ідеали та смаки.

Мистецтво в усіх його жанрах, видах і різновидах справляє формуючий вплив на світосприймання, життєві позиції, на духовну сферу, на загальну культуру людини. Звідси – те важливе місце, що повинно займати мистецтво у сучасній загальноосвітній і вищій школах.

Музичній педагогіці властиві ті ж цілі, завдання, що й сучасній педагогіці в цілому. І проблеми, що постають перед нею, у принципі ті ж самі. Після завершення освіти у музичному навчальному закладі, учитель-практик, спілкуючись з учнями, опиняється в середовищі, переважно орієнтованому на "легку" (розважальну) музику; виявляється у сфері молодіжної субкультури, якій не завжди властива справжня культура і духовність. Становлення музичних смаків тут найчастіше відбувається спонтанно, хаотично. Якщо цей процес педагогічно скерувати (причому зробити це слід тактовно й уміло), то можливе переорієнтування інтересів підростаючого покоління на справжнє музичне мистецтво [3; 4].

У наукових публікаціях останніх років педагогами-музикантами (Ю.Б.Алієв, Г.М.Тарасов, О.Олексюк, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Г.С.Ципін та ін.) відзначається інтерес до гуманістичної освітньої парадигми у ВНЗ і творчому переломленні в ній ідей розвиваючого навчання. Ця зміна парадигми повинна відбутися й у зміні спрямованості навчання майбутнього вчителя-музиканта. Необхідний перегляд системи цінностей і пріоритетів у музично-освітній політиці.

Що ж реально у підготовці майбутнього вчителя взагалі й у музично-педагогічній освіті зокрема, відповідає вимогам розвиваючого навчання із його гуманістичною спрямованістю? Чи зроблено щось у цьому напрямку? Здається, що зроблено.

У сучасній педагогіці виникло прагнення співвіднести різнобічність навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі з більш широкою підготовкою у ВНЗ.

Сучасною тенденцією розвитку вищої освіти є орієнтація на поліфункціональну підготовку – особливо на першому етапі (початкових курсах). Так, нові навчальні програми збільшили кількість предметів, часом далеких від професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Практична спрямованість таких змін очевидна: універсалізація першого щабля вищої освіти дозволяє студенту без великих затрат часу і сил перейти з одного вищого навчального закладу до іншого, якщо він помилився у виборі професії, або ж одержати відносно закінчену освіту іншого рівня, аніж у тих, хто проходить увесь курс навчання.

Для педагогічних навчальних закладів зазначена тенденція має й інше значення: універсально підготовлений педагог, як особистість і як вихователь, у більшій мірі відповідає запитам середньої загальноосвітньої школи як навчальному закладу, котрий націлений на багатопрофільну підготовку молоді.

Проте, з нашого погляду, досягти потрібного ефекту можна й іншим шляхом, – обминувши крайнощі усереднення початкової вузівської підготовки (від чого розклади занять у студентів-музикантів, студентів-філологів та інших, найчастіше важко розрізнити). Поліфункціональною може і повинна стати підготовка майбутнього фахівця з провідного фахового спрямування (“головних” для нього предметів). Одним із напрямків такої роботи на музично-педагогічних факультетах, має стати навчання різним жанрам так званої “молодіжної музики”, зокрема, джазу.

Джаз, як невід’ємна частина сучасного музичного мистецтва, відповідає вимогам відновлення, оптимізації, гуманізації музично-педагогічної освіти. Навчання джазовому музикуванню додасть універсальності змісту навчання, що включає у себе не абсолютізацію джазу (як інновації), а органічний синтез, доповнення, поліфункціональність і комплексність. За таких умов реалізуються наступні дидактичні принципи:

- 1) здійснення комплексного підходу, організації взаємодії різноманітних видів діяльності (теорія, виконавство, творення, гармонія, історія музики та ін.);
- 2) принцип навчання і виховання в колективі (сполучення індивідуальних і групових форм роботи: заняття, диспути, концерти);
- 3) положення про сполучення керівництва з розвитком самодіяльності, ініціативи й творчості у навчанні та вихованні (отримуючи знання, студент сам творить, складає, імпровізує, знаходить у співтворчості з викладачем оригінальні творчі вирішення);
- 4) принцип проблемності у навчанні (створюються проблемні ситуації, що спонукають студентів до пошукової, самостійної діяльності);
- 5) принцип оптимізації (оволодіння знаннями, уміннями, навичками джазового музикування збагачує традиційні знання і навички, сприяє морально-

інтелектуально й образно-емоційному розвитку);

6) принцип послідовності та систематичності в навчанні й вихованні ("від простого до складного");

7) принцип урахування індивідуальних здібностей кожного студента (основна умова у навчанні джазу як імпровізаційному мистецтву);

8) принцип переходу від навчання до самоосвіти (кінцева мета навчання джазу – перехід до самостійної творчості).

Гуманістична спрямованість у навчанні джазу проявляється: у вихованні креативності, що виявляється у першу чергу в оригінальності, нестандартності мислення, а також в особливому, демократичному типі взаємовідносин педагога й учня, такому спілкуванні, де домінує співтворчість. Співтворчість – норма джазу, норма виконавства джазової музики. Співтворчість – це вид педагогічної регуляції навчального процесу, за допомогою якої він трансформується у творчий, з елементами керованості, але не суворої (авторитарної) регламентації усього процесу.

Ця співтворчість у рівній мірі досягається як завдяки змісту, так і побудові процесу навчання джазу, оскільки створення постійних проблемних ситуацій, що розвивають прагнення до самопізнання, саморозкриття, самостійності, сполучення репродуктивної діяльності з пошуковою, наявність позитивного емоційного фону спілкування (співробітництва) – це не тільки якості сучасно організованого педагогічного процесу, але й характеристики професійної діяльності педагога-музиканта. Все перераховане у комплексі породжує творчу ауру, що переходить з учнем у майбутнє, коли той, ставши вчителем, не тільки збереже, але й збільшить її вже зі своїми вихованцями.

У даному випадку мова ведеться про справді сучасне й стилістично близьке музичним запитам молодих людей мистецтво джазу. Таким чином, в особі доморощених, а згодом щедро розрекламованих рок- і поп гуртів та подібній музичній "макулатурі" буде створений природний заслін, у багато разів більш діючий, аніж це можуть дати традиційні, багато в чому застарілі музично-педагогічні технології.

Зазначене завдання може бути вирішено, якщо у стінах музично-педагогічних факультетів ВНЗ буде здійснюватися широка, багатофункціональна підготовка вчителів-музикантів, якщо останні будуть одержувати комплексні знання багатоцільового призначення. Навчальний репертуар, зокрема й вокально-хоровий, не повинен втратити опори на народну і класичну основи, але все різноманіття сучасного музикування (у першу чергу, такого визнаного феномена, як джазове мистецтво) має бути достатньо повно подано у навчально-виховному процесі.

Тим часом і у плані теоретичному, і в практиці навчання справа поки що вирішується не кращим чином. Можна констатувати: фундаментальних теоретичних і методологічних досліджень із проблем навчання джазовому музикуванню в даний час майже не існує, що істотно збіднює, звужує процес навчання і виховання майбутніх педагогів-музикантів.

Необхідно визначити теоретичні основи широкої, універсальної (поліфункціональної) підготовки вчителів-музикантів; виявити принципово важливі методологічні й технологічні підходи до навчання джазовому

музикуванню:

1. Специфіка нинішньої соціокультурної ситуації потребує, щоб підготовка вчителя музики у педагогічному ВНЗ була багатопланою, поліфункціональною, універсальною за своїм сенсом, забезпечуючи його (учителя) готовність до різноманітних видів професійної діяльності.

2. Сутність, структура і технологія навчально-виховного процесу на музичних факультетах педагогічних ВНЗ повинна бути адекватною тим видам і формам професійної діяльності, котрі вчитель-музикант має виконувати надалі, у перебігу своєї роботи у школі. Оскільки ці види та форми сьогодні значно ширші й різноманітніші за своїм змістом, аніж у попередні роки, відповідно повинні бути розширені й межі навчально-виховного процесу у ВНЗ за рахунок включення нових блоків знань, умінь і навичок.

3. Навчання джазовому музикуванню повинно увійти складовою частиною до цілісного процесу музично-виконавської підготовки вчителя музики. При цьому джазове музикування як жанр, як визначений комплекс умінь і навичок, не повинен протиставлятися традиційним формам навчальної роботи (зокрема, роботі над класичним і фольклорним репертуаром), а знаходитися з ними у тісному й органічному зв'язку.

4. Включення у навчальні плани й програми студентів музичних факультетів педагогічних ВНЗ кращих зразків джазової музики повинно носити постійний і регулярний характер.

Тим самим студент буде природним чином залучатися до основних напрямків у сучасній музичній культурі – так званої традиційної ("серйозної" і народної) музики та до джазового музикування. Така спрямованість "репертуарної політики" забезпечить професійну компетентність майбутнього вчителя музики, наблизить його до сфери естетичних ідеалів, смаків та ціннісних орієнтацій сучасної молоді.

Резюме

В статье рассматриваются методологические и технологические подходы к полифункциональной подготовке учителя музыки, в том числе, средствами искусства джаза.

Summary

In clause the methodological and technological approaches to multifunctional preparation of the teacher of music, in particular, by means of a jazz are considered (examined).

Література

1. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И.Проскураков. – М.: Просвещение, 1971. – 490 с.
2. Цыпин Г.М. Человек. Талант. Труд: Музыкант в современном мире. – М.: Просвещение, 1992.– 240 с.
3. Дряпіка В.І. Розкриваючи світ джазу, рок і поп-музики. Книга для вчителя. - Київ-Кіровоград: «Трелакс», 1997. – 184 с.
4. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник. – Ужгород: «Ліра», 2000. – 228 с.

Подано до редакції 15.08.02

*Кузьмина Рузольда Ивановна,
доктор биологических наук, профессор,
Кузьмин Всеволод Евгеньевич,
кандидат педагогических наук, доцент
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

К XXI веку - веку окружающей среды [44] - на нашей планете сложились трудно разрешимые противоречия между обществом и природой. Создав вторую природу, по масштабам равную первой, человек ищет выходы из создавшейся тяжелой ситуации. Стало ясно, что необходима смена приоритетов, переоценка ценностей, выработка новой парадигмы своего поведения в мире [6], - и человек в первую очередь обращается к педагогике. Какими же резервами обладает эта наука для решения столь важной для человечества проблемы? Здесь можно выделить два аспекта.

С одной стороны, ресурсом государства объявлен творческий (одаренный) человек. Ученые по-новому взглянули на одаренность: произошло деление одаренности на актуальную и потенциальную [24]. То обстоятельство, что на потенциальную одаренность приходится до 93-95% от общего числа одаренных людей [23], позволило расширить аспект проблемы одаренности и констатировать, что интегрирование одаренности в социокультурное пространство является актуальной задачей [15]. Однако имеются сложности в решении проблемы. Одна из них – феномен «снятия» одаренности по мере взросления ребенка уже при переходе его в школу [17]. По данным Гарднера Г., зависимость развития креативности детей имеет U-образную форму с максимумами в старшем дошкольном и старшем подростковом возрасте [42].

С другой стороны, появились утверждения о том, что экологический катаклизм на Земле - это результат просчетов в эстетическом воспитании человека [32]. И спасение мира, с учетом данного обстоятельства, будет зависеть от развития эτικο-эстетической сферы гармонизации взаимоотношений человека и природы, в результате которой произойдет замена агрессивно-потребительского подхода к природе на любовно-творческий, когда человек будет творить по законам красоты [6].

По всей видимости, эстетическое воспитание и формирование одаренного ребенка должны иметь точки соприкосновения, поскольку человек с развитым эстетическим сознанием не допустит разрушения прекрасного. В связи с этим необходимо проанализировать, как соотносятся эстетическое воспитание и одаренность.

Одаренность, в первом приближении представляющая собой интегративное свойство трех составляющих – интеллектуальных способностей выше средних (разные виды интеллекта), креативности и мотивации (модель Дж. Рензулли) [43], в настоящее время находится в стадии постоянного развития и уточнения (Дж.Гилфорд, П.Торренс, Д.Фельдхьюсен, А.М.Матюшкин, Ю.Д.Бабаева и

А.И.Савенков, А.Танненбаум, К.Хеллер и др.) [18, 23, 27, 29]. Проводится идентификация одаренных детей и подростков [35, 37, 39], обсуждается содержание образования для одаренных [24, 28], апробируются образовательные программы при дифференциальном и массовом обучении в школах [30]. Особое развитие проблема одаренности получила в «Рабочей концепции одаренности» [22].

Между тем, влияние эстетического воспитания на одаренность не определено и специально не рассматривалось. Данное обстоятельство объясняется тем, что традиционно эстетическое развитие человека мыслится через художественное воспитание, т.е. через искусство, а общую одаренность связывают с интеллектуальным развитием человека. Получение же эстетически значимого продукта в творческой деятельности, если принять, что творчество и одаренность – синонимы [22], для потенциально одаренного ребенка не характерно.

«Эстетическое» – это качество, которое надо рассматривать не наряду с другими качествами предмета, а как конкретное явление в его полноте. Эстетическое характеризуется определенным соотношением всех без исключения его сторон - сущности и явления, содержания и формы, общего и единичного и т.п. А поскольку объективную эстетическую характеристику имеет любой предмет, любое явление, для человека оказывается важным факт не расчлененного познания предмета и явления, а его целостное восприятие [41]. В связи с этим, эстетическое чувство, лежащее в основе эстетического сознания и относящееся к высшему эмоциональному чувству человека, имеет не только биологическую, но и социальную природу [40].

В педагогике принято выделять эстетическое воспитание и рассматривать его наряду с другими видами – умственным, физическим, этическим, нравственным, трудовым, художественным. **Эстетическое воспитание определяют как целенаправленный процесс формирования творческой активности личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни, жить и творить «по законам красоты»** [32]. Из данного определения не трудно заметить особенности эстетического воспитания.

Во-первых, эстетическое присутствует во всех видах воспитания, и любое воспитание по своей природе эстетично.

Во-вторых, связь эстетического воспитания с одаренностью осуществляется через креативность, проявление которой возможно в любой деятельности человека, и поэтому эстетическое воспитание многозначно.

В-третьих, эстетическое чувство связано непосредственно со всеми проявлениями жизни.

Следовательно, эстетическое воспитание по причине универсальности, целостности, интегративности способно повлиять на развитие гуманного отношения людей к природе.

Поскольку эстетическое воспитание связано с самой жизнью, в основе его лежат национальные традиции. Например, у японцев «эстетическое» интегрировано в повседневную жизнь человека (ритуал чаепития, икебана), такое воспитание уже дает ощутимые плоды в экономике. В Индии сильны религиозные

традиции, на базе которых формируется эстетическое сознание (например, через танец), там национальное искусство естественным образом вплетается в быт (ребенка учат играть на нескольких народных музыкальных инструментах) [32].

В отличие от восточных стран развитие эстетического сознания в Европейском эстетическом воспитании (в том числе и в Украине) мыслилось через искусство, которое традиционно являлось центральным содержанием эстетического воспитания. Между тем, искусство является только одной из форм «эстетического», причем, его высшей формой, познание которой и включение в эстетическое сознание требуют определенного комплекса знаний и эстетического опыта. В связи с этим эстетическое воспитание, как правило, реализовывалось в весьма узком спектре своих возможностей [32].

Эстетическое чувство у дошкольника (отзывчивость на прекрасное, безобразное, смешное и др.) развивается посредством эмоционального восприятия мира. Все, от чего он получает яркие впечатления и наслаждение, развивает его эстетически. Таким образом, ребенка в первую очередь развивает эстетика самой жизни.

По мнению немецких авторов 70-х годов XX века (Даухер Г., Штадте А., Зеле Г. и др.), предпосылкой любого эстетического опыта является быт [цит. по: 32], так как основную часть свободного времени человек проводит в бытовой среде. Здесь люди переживают активную и напряженную чувственную жизнь, особенно большое значение имеет семья, в которой происходит воспитание чувств человека [11, 14]. В современном обществе с помощью игрушек, сказок стремятся облегчить ребенку понимание законов бытия.

Поэтому развитие эстетического сознания, особенно на первых этапах жизни ребенка, должно включать, помимо искусства, и другие средства эстетического воспитания (дизайн, быт, природа). Поскольку бытовая среда влияет на чувственность ребенка (до 90% всей информации человек получает посредством зрения), к ней предъявляются эстетические требования, особенно к предметам, предназначенным для детей.

Жизнь является также и источником искусства, цель которого – отображение идеала красоты в процессе творчества. Но искусство это профессиональная деятельность человека, это – его вторая природа [11]. Оно не является ближней зоной развития ребенка. Эстетическому чувству не научишь: «эстетику надо пережить, а не преподавать» [41].

Как выход из кризисной ситуации, в ФРГ, считающейся родиной европейского эстетического воспитания, в течение трех последних десятилетий создается новый тип воспитания – эколого-эстетическое. Были разработаны принципы эстетического воспитания и сделана установка на обязательное присутствие на занятиях, помимо произведений искусства, всего многообразия предметов и явлений, с которым сталкивается человек в жизни, т.е. было указано на необходимость стимулирования всех форм чувственного восприятия и действий человека (Пфеннинг, Отто, Кребс) [32].

В настоящее время имеются положительные сдвиги в стратегии эстетического воспитания: на уровне государств, в том числе и в Украине, принимаются национальные программы [31], появился 3-томный учебник для старшеклассников «Эстетика жизни» [11]. Однако практика дошкольного

эстетического воспитания отстает от теории: отсутствует анализ эстетического воспитания в дошкольных учреждениях [32], а эстетическое развитие детей традиционно приписывается в основном художественному воспитанию. Тем не менее, и здесь намечаются изменения, вызванные потребностями самой жизни, - разрабатываются авторские культурологические воспитательно-образовательные программы, большое внимание уделяется экологическому образованию дошкольников [3, 12, 13, 21, 26].

Формирование эстетического сознания происходит на основе эстетического чувства, имеющего свои периоды сензитивности. Начало развития эстетического приходится на дошкольный возраст. Именно в этот период у индивида развиваются эмоциональность и чувствительность (помимо интеллектуальной составляющей), которые, в результате взаимодействия с когнитивными структурами, обеспечивают в дальнейшем появление развитого эстетического чувства [10].

Особые возможности для разносторонней чувственной жизни появляются у человека при общении с природой [32]. Однако остается не выясненным вопрос, насколько экологическое образование соотносится с экологическим воспитанием. А отсутствие мониторинга эстетического развития детей затрудняет анализ эффективности вводимых программ.

Эстетическое воспитание в дошкольном детстве имеет две цели. С одной стороны, оно выступает как средство формирования чувствительности через зону ближнего развития – первую природу (Природа, быт, игра). С другой, подготавливает базу для развития форм эстетического сознания – эстетического чувства, эстетического вкуса и эстетического идеала.

Эстетическое чувство в своем развитии проходит стадии от элементарной чувственности до эстетической оценки, формируясь в деятельности и оттачиваясь в процессе творчества. На уроках искусства ребенок развивается эстетически не столько через предмет, сколько от радости процесса труда, в котором он приобретает умения и навыки. В это же время у него формируется и мотивация к определенному виду деятельности [19, 36], а эстетическое чувство ее закрепляет. Эстетический вкус и эстетический идеал у ребенка отсутствуют и формируются в подростковом [8, 10] и более позднем возрасте при знакомстве с организацией художественного, т.е. искусства.

По-видимому, становление одаренной личности и эстетического сознания происходят по одному и тому же сценарию – «чувственность - деятельность (творчество) – сознание». Деятельность соединяет чувственный опыт и сознание индивида и подготавливает почву для появления познавательной мотивации. Последняя в своем развитии проходит путь от простого чувственного мотива до стадии компетенции и самоцельности [19], достигая своего апогея в творчестве, связанном с эстетическим сознанием самым непосредственным образом.

На первой стадии развития - «чувственность» - имеет значение зона ближнего развития ребенка - игра, движение, общение с природой и социумом.

На стадии «деятельность» прививаются знания и навыки различных видов деятельности, развиваются интересы, склонности и способности, происходит становление специального интеллекта (интеллект по Г.Гарднеру) [23, 42]. На этом

этапе следует предусмотреть условия для успешной интеграции аффективной и когнитивной сфер ребенка, в результате которой разовьются познавательная мотивация, эстетическое чувство и произойдет естественный переход к продуктивному творческому мышлению (творчеству).

С этой целью на стадии «деятельность» для успешного эстетического воспитания потенциально одаренной личности необходимо предусмотреть решение психолого-педагогических задач:

1) Объединить две ветви культуры – гуманитарную и естественнонаучную: соединить рациональное и чувственное, т.е. «вернуть» эстетическое качество всем видам воспитания - физическому, интеллектуальному, нравственному, трудовому, этическому и др. Воспитателям и преподавателям-предметникам акцентировать внимание ребенка на красоте человеческого тела, движениях, на объектах природы, на поступках человека и его деятельности, на гармонии чисел, стройности стихов, на безобразном, смешном, грустном и др.

2) Сделать процесс эстетического воспитания личностно-ориентированным. Успешность выбора такой стратегии следует из работы Шепеленко Д.А., в которой показана возможность эстетического развития ребенка при личностно-ориентированном процессе обучения на уроках математики [39]. В каждом виде воспитания наметить план развития ребенка, предусмотреть способы диагностики эстетического сознания.

3) Соединить эстетическое воспитание с творческим процессом. Романовой Е.Ю. установлено, что творческая активность детей возрастает в процессе эстетического воспитания [25]. На стадии «творчество» предусмотреть творческое развитие ребенка во всех видах деятельности.

В настоящей работе приведены данные исследования связи эстетического развития старшего дошкольника (дети старшей и подготовительной групп) с его общей одаренностью на фоне обучения по типовой программе и эстетического воспитания посредством искусства. Из-за специфики дошкольного возраста, в котором чаще всего наблюдаются лишь признаки одаренности к той или иной деятельности, целесообразно было бы в дополнение к методике общей одаренности использовать методику диагностики склонностей детей [29].

Об эстетическом развитии детей судили по их реакции на художественную фотографию (метод любования) и музыкальный видеофильм о природе (музыка А.Вивальди «Времена года») на основании оценочных критериев Грибановой М.В. [5] и Житной И.В. [9]. Следует сказать о недостаточной валидности последних. Для получения объективных данных о ребенке привлекались дополнительные сведения от воспитателей.

Проведенные исследования показали, что из 86 обследованных детей только 8% соответствовали высокому эстетическому уровню, 92% дошкольников находились на среднем и низком эстетическом уровне – 65% и 27% соответственно. Большинство детей не могли четко сказать, что им понравилось в представленном материале, и выразить свои чувства. Результаты обследования находятся в соответствии с данными авторов, полученными в изобразительной деятельности ребенка: в живописи детям нравится «предметное» в предмете и понятное в содержании» [2, 5, 9].

О низком эстетическом развитии и о вторичности искусства (на примере

музыки) в развитии эстетического чувства свидетельствуют исследования И.Л.Вахнянской на младших школьниках. По ее данным, ребенок младшего школьного возраста еще не имеет развитого эстетического вкуса и, тем более, эстетического идеала. Дети не любят лирику, у них недостаточно развито эмоционально-эстетическое чувство в музыке. Почти все дети (96%) были ориентированы на предметное содержание, только 19% детей выделяли эмоционально-эстетическое содержание и 3% усматривали три грани музыкального произведения – предметную, сенсорную и эстетическую.

В настоящей работе была установлена взаимосопряженность между эстетическим развитием дошкольника подготовительной группы и его склонностями в 6 видах деятельности (интеллектуальной, академической, творческой, лидерской, художественной, двигательной); эстетическим развитием и общей одаренностью, т.е. вычислялся полихорический коэффициент [16] – качественное соответствие уровней эстетического развития и уровней общей одаренности (склонностей) по формулам:

$$K = \sqrt{\frac{\phi^2}{\sqrt{(m_x - 1)(m_y - 1)}}},$$

$$\phi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{p_{xy}^2}{p_x p_y} - 1$$

где «K» – коэффициент сопряженности, который изменяется от 0 до 1;

ϕ^2 - коэффициент контингенции;

m_x и m_y - число групп по сторонам и столбцам корреляционной таблицы (в данном случае $m_x = 3$, $m_y = 3$),

n – количество детей.

Для вычисления полихорического коэффициента составлялись матрицы. Пример матрицы приведен в таблице 1.

Таблица 1

Интегративные характеристики общей одаренности (x)
и эстетическое развитие (y)

У \ x	В	В/С	С	Кол-во детей
В	1	5	0	6
С	6	6	9	21
Н	5	3	6	14
Всего детей	12	14	15	41

Примечание: В, В/С, С, Н – уровни эстетического развития - высокий, выше среднего, средний, низкий.

Коэффициент ранговой корреляции (Rs) вычисляли по Спирмену [16]:

$$R_S = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где n - количество испытуемых;

d = d₁ - d₂ (разность рангов двух признаков); d² – квадрат разности рангов двух признаков.

Экспериментальные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Связь эстетического развития детей подготовительной группы с характеристиками их общей одаренности и склонностями

	Характеристики	K	Rs
	Общая одаренность:	-	0,19
A	Сфера умственного развития ребенка	0,19	-
Б	Интегративная сфера	0,32	-
В	Личностная сфера	0,34	-
	Склонности к деятельности:		
1	Интеллектуальная	0,17	0,28
2	Академическая	0,16	-
3	Творческая	0,20	-
4	Лидерская	0,23	0,09
5	Художественная	0,28	0,41
6	Двигательная	0,32	0,48

Как следует из таблицы 2, существует слабая ранговая корреляция между эстетическим развитием ребенка и потенциалом его общей одаренности. Между тем известно, что эстетическое воспитание является частью целостного учебно-воспитательного процесса [34]. Поэтому низкая корреляция эстетического развития с потенциалом общей одаренности и видами деятельности свидетельствует, скорее всего, о нереализованности всех возможностей эстетического воспитания.

Значимые коэффициенты качественного соответствия уровней эстетического развития уровням одаренности (полихорический коэффициент «К») были зафиксированы в познавательной и личностной сферах. Наибольший коэффициент сопряженности эстетического развития приходился на двигательные и художественные склонности, этот же вывод подтверждает и ранговый коэффициент корреляции Спирмена (достоверность на уровне 1% значимости).

Предварительная оценка показала, что существует слабая взаимосопряженность эстетического развития детей с умственной сферой, академическими, интеллектуальными и творческими склонностями. Для получения достоверных данных необходимо увеличение числа испытуемых до 100 человек. По нашему мнению, полученные результаты указывают на низкую интеграцию аффективной и когнитивной составляющих личности ребенка и дают основание говорить о неразвитости его мотивации.

Таким образом, можно полагать, что за «снятие» одаренности при переходе ребенка к школьному возрасту ответственен мотивационный компонент

одаренности.

Слабая корреляция эстетического развития детей с некоторыми видами деятельности дает основание говорить о существовании проблемы оптимальной эстетической нагрузки ребенка. По данным Валлон А., оптимальная эстетическая «нагрузка» специальных видов художественной деятельности в раннем детстве оправдана и плодотворна только для особо одаренных детей [1]. В то же время Мелик-Пашаев А.А. считает, что задержка ребенка в ближней зоне может привести к отставанию его развития [20]. Данные о влиянии различных видов деятельности на эстетическое развитие детей отсутствуют.

Очевидность связи эстетического развития ребенка с познавательной мотивацией и личностной сферой ($K \geq 0,32$) указывает на необходимость использования в эстетическом воспитании не только объектов искусства, но и всего комплекса эстетических средств различных видов деятельности.

По-видимому, для большинства детей, особенно в дошкольный период, когда их возможности еще не определены, необходима комплексная программа сбалансированного всестороннего развития эстетических способностей ребенка.

В настоящее время сама жизнь требует пересмотра парадигмы эстетического воспитания – переход с биосферного воспитания на ноосферное, когда человек не только видит прекрасное, но сохраняет его и приумножает [37]. А это возможно лишь при условии, когда он ощущает себя частью природы (Земли и космоса в целом). С этой целью следует разработать специальную программу, которая бы позволила полнее интегрировать ребенка в Природу и социум, тем более, что они являются ближней зоной его развития. Знакомство с природой через искусство (второй природой) на первом этапе эстетического воспитания служит для закрепления знаний и ощущений ребенка через деятельность.

Расширяет мир эстетического и кругозор ребенка, приближает его к природе и социуму культурологическое воспитание, которое, являясь частью природосообразного воспитания, разрабатывается на основе национально-культурных традиций. Интересным решением развития одаренности является конструирование образовательной среды [4].

Следует обратить внимание на связь эстетического развития детей с их двигательной активностью. По данным философов (например, Л.Н. Столовича), в основе развития эстетического чувства лежит свободная игра [33]. Не секрет, что умственное развитие и художественная деятельность старшего дошкольника все больше занимают времени в графике учебно-воспитательных мероприятий и все меньше оставляют места для свободной игры. На недостаточность физического воспитания для потенциально одаренного ребенка указывает А.И. Савенков [27].

Как показало исследование, для эффективного развития ребенка необходимо сбалансированное эстетическое воспитание в зоне ближнего развития и посредством искусства. Данные экспериментов И.Л. Вахнянской обнадеживают, что имеются инновационные способы ускорения эстетического развития ребенка через искусство. При специально организованной системе развивающего обучения [7] ей удалось повысить уровень эстетического восприятия музыки у младших школьников [2].

Таким образом, на основании анализа литературы, а также проведенного

исследования, просматривается связь эстетического воспитания с одаренностью. *Предполагается, что эстетическое чувство интегрирует познавательную, личностную и умственную сферы в структуре одаренности*, на основе которого развиваются чувственная, интеллектуальная, а впоследствии и оценочная способность человека. Следовательно, можно увеличить потенциал общей одаренности ребенка с помощью эстетического воспитания за счет активизации мотивационного компонента (интегрирование аффективной и когнитивной сфер личности ребенка).

Кроме того, видится необходимость изменения традиционной концепции эстетического воспитания дошкольника (младшего школьника).

С целью развития эмоциональной сферы ребенка и эстетического сознания, можно предусмотреть введение в концепцию следующих положений, каждое из которых требует специальной проработки: 1. Природосообразность воспитания как основное средство нравственного и эстетического воспитания - «включение ребенка в природу», когда он ощущает себя частью социума, экосистемы и космоса: а) эколого-эстетическое воспитание; б) культурологическое воспитание; в) соединение рационального и чувственного в различных видах деятельности и при конструировании среды.

2. Сбалансированность эстетического воспитания: а) зоны ближнего развития – игру (двигательную активность), природу и социум (быт, национальные традиции и др.); б) видов деятельности; в) объектов искусства на основе инновационных методов обучения искусству.

3. Методическое обеспечение: а) разработка валидных методов диагностики эстетического развития ребенка; б) включение в воспитательный процесс «эстетического мониторинга».

Резюме

У роботі розглядається взаємозв'язок естетичного розвитку і обдарованості дітей старшого дошкільного віку. Показано, що існує проблема становлення мотиваційного компоненту у структурі обдарованості. Передбачається, що запропонована система естетичного виховання дозволить зберегти потенціал загальної обдарованості під час переходу дитини з дитячого садочку до школи.

Summary

The questions of the aesthetic development and giftedness interaction in the eldest pre-school age are considered in this article. Authors put accent on the problem of the motivation component formation in the child's giftedness structure. Propose that offered aesthetic system allows to keep the general giftedness potential in the time of a child cross to the school.

Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 188 с.
2. Вахнянская И.Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности. – М.: МОПО РФ, 1999.
3. Вересов Н. «Мы - земляне»: Программа по экологическому воспитанию старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1994. - № 4.
4. Гафурова Н.О. Конструирование среды, развивающей одаренность личности: Дис....канд. пед. наук. – Красноярск, 1996.

5. Грибанова М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста: на материале изобразительного искусства / Дис....канд. пед. наук. – Пермь, 1999.
6. Горелов А.А. Экология. – М.: Центр, 2000.
7. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
8. Давыдова Л.С. Формирование эстетического вкуса у детей 5-7 лет в процессе изображения окружающего мира (Крайний Северо-Восток России: Дис.... канд. пед. наук. – Магадан, 1997.
9. Житная И.В. Педагогические условия развития эстетических эмоций детей старшего дошкольного возраста / Дис....канд.пед. наук. – Ростов-на Дону, 1997.
10. Карасев Л.В. Становление эстетического сознания индивидуума / Дис....канд. пед. наук - М., 1987.
11. Киященко Н.И. Эстетика жизни / Уч. пособие в 3-х частях. - М., 1998, 1999. – Ч.1
12. Козлова С.А. «Я – человек»: Программа социально-нравственного развития // Дошкольное воспитание. – 1996. - № 1.
13. Кондратьева Н.Н. «Мы»: Программа экологического образования детей. – СПб., 1996.
14. Кравцов Г.Г. Личность формируется в семье // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 2.
15. Кулемзина А. Центр детской одаренности // Обруч. – 1999. – № 3.
16. Лакин Н.Ф. Биометрия. – М., 1980.
17. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. - М., 1984.
18. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6.
19. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.
20. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству / Дис. док. псих. наук. - М., 1994.
21. Николаева С.Н. Формирование начал экологической культуры // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 7 - 12; 1997. - № 1, 7, 8.
22. Панов В.И. а) Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – 2001. - № 4. - С. 3 – 44. б) Научные и образовательные аспекты одаренности // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – Київ, 1998. – С.200 - 208.
23. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса и др.
24. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д.Шадрикова, Д.Б.Боговявленской и др. - М., 1998.
25. Романова Е.Ю. Формирование творческой активности младших школьников в процессе эстетического образования: Дис.... канд. пед. наук. – Самара, 1999.
26. Рыжова Н.А. Программа экологического образования дошкольников «Наш дом–природа» // Я и природа. – М., 1996.
27. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. - М., 2000.
28. Савенков А.И. Дифференциация обучения и одаренные дети // Magistr: Межд. журнал «Психологическое образование». – 2000. – № 1. – С. 54 - 68.
29. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. - М., 1999.
30. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей // Педагогика. - 1999. - № 3. - С.107 - 116.
31. Семашко О.М. Національна програма естетичного виховання: Талановита особистість: сім'я, держава. - Київ, 1994. – Ч. 2.- С. 82 - 84.
32. Современные концепции эстетического воспитания / Под ред. Н.И.Киященко. - М: ИФ РАН, 1998. – 313 с.
33. Столович Л.Н. Искусство и игра // Эстетика. – М.: Знание, 1987. – № 7. - 64 с.
34. Торговкин М.Ю. Эстетическое развитие личности как составной компонент целостного учебно-воспитательного процесса: Дис... канд. пед. наук. – М., 2000.
35. Хеллер К. и др. Лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии. - 1991. - № 2.
36. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986.
37. Шадриков В.Д. О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 1999.- № 1.- С.5 - 8.
38. Шепеленко Д.А. Эстетическое развитие школьника в личностно-ориентированном образовательном процессе: Автореф.дис....канд.пед.наук – Ростов-на -Дону, 2001.
39. Щепланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С.141.
40. Эйхе Н.С. Эстетические чувства в структуре эстетического сознания: Дис...канд. философ. наук. – Свердловск, 1972.
41. Яковлев Е.Г. Эстетика. – М., 1999.
42. Gardner H. Art. mind and Brain. – N-Y, 1986.
43. Renzully J.S., Reis S. The revolving – good model a new way of identifying the gifted. – Phi. Delta Kapan,

1981.

44. Weizsacker E.U. von Erdpolitik: Okologische an der Schwelle zum Jahrhundert Umwelt. Darmstadt: Wiss. Buchges, 1990. - 13. – S. 9.

Подано до редакції 12.03.02

УДК 371.14

*Семиченко Валентина Анатоліївна,
доктор психологічних наук, проректор з наукової роботи,
Центральний інститут післядипломної
педагогічної освіти АПН України*

ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сьогодні не має сумніву, що освітня політика держави є безпосередньою складовою загальної державної політики, що саме стратегічний розвиток освіти є найбільш надійним гарантом розвитку держави.

В умовах принципових змін, що відбуваються, включаючи зміну концептуальних принципів державного устрою, базових основ економіки, галузевих перетворень, реформування системи освіти, особливого значення набуває робота з кадрами: підвищення якості їх підготовки, створення реальних можливостей для подальшого професійного і особистісного зростання, стимулювання власних освітніх потреб, в першу чергу потреби у постійному саморозвиткові.

Проблеми підготовки спеціалістів, підвищення їх кваліфікації та перепідготовки сьогодні у всіх розвинутих країнах світу визначаються як пріоритетні, що безпосередньо пов'язані з економічним і культурним розвитком, соціальною стабільністю будь-якої держави. Саме ефективне функціонування відповідної системи забезпечує в суспільстві високу планку професіоналізму, сприяє гармонійному поєднанню суспільних і особистісних інтересів. Надання державою кожній людині реальних можливостей підвищити свій професійний рівень, привести його у відповідність до вимог, які швидко змінюються, у разі потреби засвоїти нові спеціальності є важливою складовою і гарантом демократизації суспільства. У цьому плані Україна має ґрунтовні нароби, необхідний науковий потенціал, високоякісний викладацький склад і навіть вихідну матеріальну базу. Сьогодні вся система післядипломної освіти за організаційною ознакою складається із закладів післядипломної освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, її функціональну структуру складають: спеціалізація (поглиблення знань, умінь та фахових навичок в межах спеціальності за відповідними програмами), стажування (на підприємствах, в організаціях, наукових установах, закладах освіти, вітчизняних або за кордоном), підвищення кваліфікації (систематичне оновлення та поглиблення професіоналізму не рідше 1 разу на п'ять років), перепідготовка (одержання нової спеціальності або освітньо-кваліфікаційного рівня), особливі форми (клінічна інтернатура, ординатура - у медиків).

У той же час ще й досі не усвідомлено і того, що без розробки єдиного концептуального підходу до системи підвищення кваліфікації в усіх її ланках, без

створення відповідного наукового підґрунтя (дидактичних, методичних, психологічних основ навчання дорослих) досягти суттєвих успіхів шляхом часткових організаційних перетворень неможливо. Не вирішено проблему державного стимулювання професійного зростання фахівців з вищим рівнем кваліфікації, їх зацікавленості у подальшому особистісному і професійному розвитку. Суттєвого реформування вимагають нормативні документи, що регулюють стимули та процедури підвищення кваліфікації, перш за все встановлення прямої залежності між якістю праці та її оплатою. Адже сьогодні підвищення кваліфікації фахівця майже не впливає на його добробут, а самі процедури отримання нового кваліфікаційного рівня пов'язані з якістю навчання в закладі післядипломної освіти суто формально. Виникає гостра потреба системно упорядкувати галузь післядипломної освіти, адже на сьогодні більш-менш організованою вона є лише стосовно педагогічної освіти. Значного покращення вимагає і науково-методичне забезпечення процесу освіти дорослих, і тут взагалі непочатий край роботи, адже відповідні посібники в системі післядипломної освіти взагалі відсутні. Не створена система підготовки професійних викладачів для роботи з дорослими. Принципового вирішення потребують проблеми професійної підготовки та перепідготовки керівних кадрів освіти.

Потреба в реформуванні післядипломної освіти має не тільки суто практичне значення, водночас це ціла низка актуальних наукових проблем, вирішення яких буде сприяти подальшому розвитку психолого-педагогічної науки, і тут нові перспективи відкриває введення в структуру АПН Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти. Ця подія дозволяє подолати перепони, які традиційно існували між науковцями, що розробляли нові ідеї, концепції, технології, та користувачами, адже відомо, що тривалий час система освіти реформувалась переважно еволюційним шляхом, коли від розроблення до впровадження новації проходили тривалий час. Спроби "зверху" інтенсифікувати цей процес гальмувались перш за все неготовністю педагогічних працівників адекватно відтворити ці новації на практиці. Суттєво впливала на це і неготовність керівних кадрів освіти до принципових змін, тяжіння до засвоєних, відпрацьованих форм роботи. Сьогодні, коли вся педагогічна галузь реформується на наукових засадах, саме робота з керівниками навчальних закладів усіх рівнів є важливою умовою позитивних зрушень. Певною мірою цей процес вже запущений. Невипадково сьогодні серед аспірантів та пошукувачів суттєву долю складають керівники різних рівнів, розгортається система наукових контактів (наукове консультування, створення експериментальних майданчиків тощо). Але суттєвого покращення ситуації можна очікувати лише за умов визначення та вирішення стратегічних проблем. На сьогодні такими стратегічними напрямками в сфері вирішення наукових і практичних проблем роботи з дорослими є:

- Методологічний, адже сьогодні педагогічна робота не може базуватись на застарілих методологічних засадах. Визначення пріоритетів розвитку, концептуальних основ не може базуватись лише на зміні проголошуваних лозунгів, необхідне глибоке вивчення передового світового досвіду, оцінка доцільності його впровадження у вітчизняний педагогічний простір.

- Цільовий, що вимагає зміни ракурсу навчання від інформаційної складової

на соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвиваючу. А це передбачає відповідну роботу з кадровим складом педагогічної системи, перенавчання перш за все тих, хто готує фахівців ("учителів вчителів") на рівні вищих закладів освіти, методистів, керівників, працівників системи післядипломної освіти.

- Теоретичний, адже визначення психолого-педагогічних основ освіти дорослих як наукова проблема сьогодні тільки починає розроблятися.

- Концептуальний, що вимагає розроблення концептуальних основ навчання для всіх категорій фахівців, відмову від інтуїтивного або еkleктичного підходів до його організації. Особливу проблему складає розроблення концептуальних основ підготовки керівних кадрів освіти, адже ця категорія працівників досі цілеспрямовано не готувалася.

- Змістовний, бо швидкі темпи оновлення суспільства, соціального життя в країні, реформування педагогічної системи обумовлює вимогу до більш оперативного реагування післядипломної освіти на запити практики. А це вимагає поточного відслідковування, оцінювання відповідних змін, своєчасного включення відповідного змісту до процесу навчання.

- Технологічний, адже освіта дорослих не може здійснюватись за традиційними формами. Це стосується як технік і методик роботи, так і створення нових систем навчання. Так, сьогодні вкрай актуальною є розроблення системи дистанційного навчання, що створюватиме реальні можливості для всіх фахівців підвищувати або отримувати нову освіту відповідно до індивідуальних запитів та можливостей.

Однією з найактуальніших проблем післядипломної освіти є визначення її психологічного компоненту, і не лише на змістовному, а й на цільовому рівні. Адже пошук подальших шляхів підвищення ефективності системи ПО не може бути здійсненим, не визначивши, що саме повинна вона забезпечувати як на рівні держави (суспільства в цілому), так і на рівні кожної конкретної особи, не визначивши психологічних особливостей контингенту осіб, що навчаються, специфіки діяльності педагогічних кадрів в системі післядипломної освіти.

Як відомо, освіта дорослих - це особлива галузь педагогічної науки і практики, яка має суттєві ознаки:

1. Особливості контингенту осіб, що навчаються.

- Слухачі мають вже досить ґрунтовні професійні знання, навички та уміння, що більш-менш упорядковані на етапі попереднього навчання. Нові знання, прийоми роботи, уміння певним чином конкурують з наявними, адже якщо вони суперечать вже засвоєним змістам, засобам інтерпретації та використання, то людина скоріше знецінить їх значущість, ніж буде перебудовувати власну систему.

- Вони спираються на значний професійний досвід, який часто не збігається з теоретичними знаннями. Це викликає негативне ставлення до нових знань, викладача, який в такій ситуації сприймається як теоретик, відірваний від реальності практики.

- Вони мають певні особистісні деформації, які, закономірно виникаючи як пристосування (адаптування) до відповідної діяльності, потім фіксуються і починають суттєво викривляти ставлення, дії, світосприйняття, світогляд в цілому, особливо в умовах змін в середовищі та змісті роботи.

- Вони вже засвоїли певну систему смислів, цінностей, оціночних критеріїв, яка стає інерційною, не дозволяє людині залишатись відкритою до нових впливів, обмежує її можливості у змінах.

- Вони мають певну (найчастіше - недоцільну) систему психологічного захисту, яка спрямована на збереження сталості внутрішнього світу шляхом деструктування світу зовнішнього (комплекс загрози авторитету, емоційне вигарання, фрустрованість тощо).

2. Післядипломна освіта покликана вирішувати більш складні питання, ніж загальноосвітня або вузівська:

- Переучування завжди вимагає більших зусиль, ніж навчання.

- Для того щоб асимілювати нові знання в структуру життєвого досвіду слухачів, слід здійснювати вплив не тільки на інформативному, а і (переважно) на особистісному рівні (мотивація як безпосередньої роботи, так і особистісного росту в цілому).

- Йде відпрацювання не просто нових фактів, поглядів, змістів різних теорій, а внутрішніх механізмів діяльності (пізнавальної та професійної), технік, стратегій вирішення життєвих та професійних проблем.

- Необхідна множинна презентація будь-якого факту, теоретичного положення, розкриття їх трансформацій в різних проєкціях, окреслення інваріантних та показ варіативних смислів та значень.

3. Діяльність викладача системи ПО має такі характерні особливості:

- Він повинен не просто надавати певні знання, а й сам бути взірцем професіоналізму, майстерності, освіченості, творчого ставлення до діяльності.

- Він повинен мати більш ґрунтовні методологічні, загальноосвітні та базові знання, рівень його компетентності повинен бути значно вище нормативного (середнього за галуззю).

- Він повинен вміти працювати водночас на декількох рівнях, до того ж якісно по-новому:

на інформаційному рівні він повинен відслідковувати найбільш цікаві та корисні для фахівців напрямки розвитку науки і практики, розвитку суспільства в цілому, відповідних та споріднених галузей, робити відповідні узагальнення, визначати нові тенденції та перспективи впровадження;

на аксіологічному рівні його завданням є стимулювання творчої активності слухачів, формування потреб у подальшому розвитку - як професійному, так і цілому особистостей;

на діяльнісному рівні - надавати (і не просто теоретично, а на рівні практичного опрацювання) відповідні техніки, технології, прийоми ефективної роботи.

- Він повинен бути фахівцем широкого профілю, адже навчання відбувається не за суто предметним, а за комплексним принципом, особливу увагу слід надавати міжпредметним зв'язкам, інтегративним тенденціям.

- Він повинен постійно відслідковувати ті зміни, що відбуваються:

на рівні суспільства (зміна соціальної ситуації, трансформації соціальної свідомості, загальної політики та ін.);

на рівні методології (зміна методологічних засад науки та практики, кризові

явища, виникнення нових принципів, інтерпретаційних систем);

на рівні галузі (нові теорії, методи, техніки, технології).

- Він повинен вміти адаптувати ці новації в систему дидактичних форм і засобів.

Таким чином, діяльність викладача системи ПО характеризується більшою складністю, підвищеним ступенем емоційного напруження, більш високим рівнем відповідальності, вимагає більших витрат часу на попередню підготовку, високого рівня кваліфікації.

Зупинимось на деяких актуальних психологічних аспектах більш детально, спираючись на результати проведених досліджень.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів, як відомо, базується переважно на процесі пізнання тих аспектів, що стосуються змістовного, предметно орієнтованого компоненту майбутньої діяльності. Незважаючи на те, що особистісний компонент педагогічної діяльності визнається як найбільш значущий фактор впливу на учнів, тільки в останні роки в системі педагогічної освіти почали використовуватись технології особистісного розвитку майбутніх спеціалістів. У той же час і досі майже не приділяється уваги тим аспектам, що пов'язані з профілактикою негативних особистісних змін, які виникають під впливом професійної діяльності. До того ж, самі ці деформації ще не з'ясовані остаточно.

У проведеному дослідженні, яке було присвячене особистісним змінам, що відбуваються з педагогічними працівниками з різним стажем роботи, виявлено, що педагогічна діяльність призводить до певних особистісних деформацій:

- Посилення акцентуацій характеру педагогів, фіксація і загострення саме тих схильностей, які в процесі професійної підготовки виявлялися лише як тенденція. Під впливом професійної діяльності ці тенденції остаточно закріплюються і посилюються, що починає суттєво впливати на особливості взаємодії з учнями, світосприйняття самого вчителя, його ставлення до себе та інших людей.

- Зміна структури цілепокладання. Виникає пріоритет локальних, проміжних цілей над пролонгованими, предметоцентрична орієнтація. Головним у діяльності учителя стає викладання предмету, але враховуються досягнення учнів в оволодінні його змістом лише на поточний момент, без контролю за тим, що відбувається з навчальними надбаннями учнів через певний час.

- Своєрідна девальвація методологічних і загальнотеоретичних знань, переважання прагматичних настанов. Учитель часто просто не розуміє, навіщо йому ці загальнотеоретичні знання, в чому вони можуть допомогти, бо пряме перенесення їх на педагогічну дійсність не приносить користі, а трансформувати їх відповідно до завдань практики, побудувати на їх основі власні стратегічні та тактичні аспекти діяльності вчитель самостійно не може. Це призводить до прагнення отримувати готові "рецепти" педагогічної діяльності, очікування методичної допомоги зі сторони, пошуку готових, універсальних алгоритмів діяльності.

- Поява "комплексу загрози авторитету", сприйняття дій оточуючих як таких, що спрямовані проти особистості вчителя, містять невизнання його особистісної та професійної компетентності.

- Розвиток ригідності сприйняття, мислення, мови, фіксація мовних штампів та експресивних засобів самовираження.

- Відчуття певної самодостатності, припинення професійного зростання і особистісного розвитку, висновок про те, що наявний рівень забезпечує всі професійні потреби.

- Неправомірне розширення уявлень про ступінь втручання у життя інших людей, прийняття на себе тих проблем, які не входять до компетенції педагога, безцеремонне втручання в будь-які події.

- Закріплення й актуалізація недоцільних систем психологічного захисту, який "включається" автоматично, навіть якщо ситуація не вимагає цього.

- Жорстка фіксація у професійній позиції. Навіть у інших життєвих системах педагог поводить себе як абсолютний, єдино відповідальний носій навчальних, виховних і розвиваючих відносин, що тільки його втручання забезпечує необхідну гармонію у світі [7].

- "Емоційне згорання" як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, який супроводжується деперсоналізацією (цинізмом, негативним ставленням до педагогічної праці в цілому, негуманним ставленням до учнів тощо), емоційним змінам (почутті емоційної спустошеності, втоми), редукцією професійних досягнень (виникненням почуття некомпетентності у професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній).

- Високий рівень тривожності з тенденцією до подальшого зростання (за нашими даними - понад у 60% педагогічних працівників), що веде до пошуку безпеки, прагнення будь-якою ціною зберегти ту ситуацію, що склалась, а це веде до педагогічного консерватизму, нездатності сприймати нові думки, необхідності отримувати докази своєї правоти за будь-яких умов.

Ці зміни стосуються як внутрішніх механізмів, так і зовнішніх проявів. Педагогічного працівника можна безпомилково впізнати в будь-якій аудиторії: за особливостями міміки, за повчальними (менторськими) інтонаціями мови, за особливим стилем стосунків з іншими людьми.

Тому особистісний компонент педагогічної діяльності вимагає посиленої уваги, що не може не бути враховано у системі післядипломної освіти. Адже гуманістична переорієнтація освіти вимагає перш за все особистісного підґрунтя, готовності педагога саме на особистісному рівні до вирішення складних проблем навчання та виховання. Тому важливим завданням післядипломної освіти є не лише узагальнення отриманих педагогічними працівниками на попередніх етапах фахових знань, умінь, навичок, перетворення їх у систему фахової компетентності кожної людини, а й надання допомоги у подальшому особистісному розвитку, який є гарантом дійсного професіоналізму. Тому процес навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти доцільно розглядати не стільки як передачу певної кількості фахових знань, умінь, навичок, а як шлях професійного вдосконалення на основі стимулювання розвитку творчого потенціалу, особистісного зростання.

Але чи готові сьогоднішні слухачі до таких змін? Як показало опитування, проведене О.І. Бондарчук, мотиви особистісного зростання є актуальними лише для 5,2% слухачів курсів підвищення кваліфікації, тобто, підвищення кваліфікації

сьогодні значною мірою здійснюється на суто формальній основі. Основні користувачі цього процесу не мають відповідного мотиваційного підґрунтя.

Такий стан речей зумовлений, на нашу думку, цілою низкою об'єктивних факторів:

- несприятливим економічним становищем країни, недостатнім фінансуванням освіти, і в тому числі системи післядипломної освіти, постійному скороченні термінів навчання;

- особливостями попередньої (переважно у ВНЗ) підготовки педагогів, спрямованої лише на передачу фахових знань, умінь, навичок, де, до речі, психологічні знання є явно недостатньо представленими;

- низьким рівнем психологічної компетентності освітян, особливо керівників, що пояснюється переважно формальним засвоєнням психологічних дисциплін у вищому навчальному закладі, несформованістю потреби у їх використанні як у професійному, так і в особистісному ракурсі;

- недостатнім рівнем розвитку психологічної служби в системі освіти і особливо в системі ПО, а отже, відсутністю у педагогічних працівників можливості отримати кваліфіковану психологічну допомогу;

- практичною відсутністю цільової підготовки фахівців для галузі післядипломної освіти, потребою оновлення кадрового потенціалу галузі фахівцями нового рівня, що відповідають сучасним вимогам;

- явно недостатнім використанням у навчальному процесі активних форм і методів навчання - ділових ігор, соціально-психологічних тренінгів тощо.

Підсумовуючи результати багатьох досліджень з педагогіки, психології, можна стверджувати, що на рівні особистості післядипломна освіта покликана вирішувати такі завдання:

- Поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного і особистісного росту, мотивація неперервного саморозвитку.

- Розширення ступеня усвідомлення фахівцем різноманітних подій, пір виникають та відбуваються на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом, проникнення в їх глибинні смисли та значення: загальнолюдські, професійні, особистісні.

- Формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: системності, гнучкості, динамізму, перспективності, історизму, об'єктивності, концептуальності тощо.

- Підвищення толерантності, неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співробітництва, відмова від конфронтації.

- Опредмечування теоретичних знань та узагальнення (теоретизація) життєвого досвіду.

- Засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі та ін.).

- Доопрацювання тих складових професійної діяльності, які за різних обставин не були засвоєні раніше, набробка прийомів компенсації або подальшого розвитку тих якостей, що є недостатньо сформованими.

- Створення власної системи діяльності, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги.

Збільшення і ускладнення завдань, що покладаються на систему

післядипломної педагогічної освіти, вимагає і відповідних змін в самій системі, особливо у її кадровому складі. На сьогодні слід вважати недоцільним низький статус викладача системи ПО, який значною мірою викликано поверховим ставленням до його діяльності, наданням післядипломній освіті статусу "другорядної" порівняно з вищою освітою. Це не стимулює притік до цієї системи висококваліфікованих спеціалістів.

Склалося "порочне коло" - висококваліфіковані фахівці (провідні вчені, доктори наук, професори) не зацікавлені матеріально і морально йти на постійну роботу в цю систему, а ті кадри, що працюють, не можуть принципово змінити ситуацію на краще. Критично слід розглядати і такий, здавалося б, позитивний факт, як появу кандидатів наук, адже значною мірою це йде від скорочення штатів у вищих навчальних закладах.

Слід принципово перебудувати ставлення держави до системи післядипломної освіти. Вона повинна стати надійним гарантом подальшого професійного і особистісного зростання, реальної (а не формальної, лише за свідомством) кваліфікованості працівників. Це вимагає ряду відповідних засобів на різних рівнях:

- Впровадження державних стандартів на рівень кваліфікації педагогічних працівників, введення системи підтвердження професійної кваліфікації для всіх освітніх працівників (періодичні професійні іспити незалежними комісіями за допомогою комп'ютерних засобів).

- Розробки не формальної, а реальної системи стимулювання зацікавленості самих фахівців у якості післядипломної освіти, що може бути забезпечено механізмом прямої залежності кар'єри та матеріального добробуту від проходження відповідних рівнів цієї освіти та його результатів.

- Підвищення впливу інститутів ПО на процеси, що відбуваються в регіонах, в цілому в державі. Наприклад, створення (в першу чергу на бюджетних, і в тому числі, та госпрозрахункових засадах) центрів з опрацювання нових технологій, експертизи новацій, що пропонуються Міністерством освіти і науки для перспективного впровадження. Тільки після такої експертизи, коли будуть розроблені відповідні механізми та технології, рекомендувати ці новації до широкого впровадження.

- Суттєве підвищення заробітної плати науковцям вищого рівня, що працюють в цій системі.

- Покращення матеріально-технічної бази системи післядипломної освіти, і особливо стосовно забезпечення навчально-методичними посібниками на основі науково визначених дидактичних основ навчання дорослих, впровадження дистанційних форм підвищення кваліфікації на основі сучасних інформаційних технологій.

- Створення ефективної системи визначення якості професійної підготовки та рівня фахової компетентності, яка зможе гарантувати, що люди, яким доручено долю мільйонів дітей, є професійно відповідними, що їх рівень зростає відповідно до зрушень, що відбуваються в суспільстві.

- Введення моніторингових систем, що дозволяють прослідкувати деформації, недоцільні зміни, що відбуваються як на особистісному, так і на

професійному рівні, надати своєчасну допомогу в їх подоланні, у закріпленні і розвиткові позитивних особистісних новоутворень.

Резюме

В статье рассматриваются актуальные вопросы развития системы последипломного образования в Украине, выделяются основные направления реформирования этой системы с учетом требований времени.

Summary

In the article the author touches upon the actual problems of the post-graduate education development in Ukraine, points out the main trends of this system reformation according to the demands of the times.

Література

1. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии. – М, 1995.
2. Бондарчук О.І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення/Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. "Психологія управління". Організаційна психологія. - Київ: Інститут психології АПН України, 2001, випуск I. - С. 111-114.
3. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной литературе//Проблемы общей и организационной психологии. - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1999. - С. 76-97.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб, 1999.
5. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопр. психол. - 1985. - № 1. - С. 94-102.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996.
7. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності. - К.: Вид-во КНУ. - Кн. 1, 2000. Кн. 2, 2001.

Подано до редакції 11.02.02

УДК 371.13

*Агадуллин Рафик Рифович,
аспирант,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из актуальных проблем современной высшей школы является проблема подготовки педагогических кадров к учебно-воспитательной деятельности в поликультурной среде. Актуальность проблемы обусловлена новыми социально-педагогическими условиями, сложившимися в конце XX столетия. Они характеризуются усилением интеграционных процессов во всех сферах жизни человеческого общества, которые ведут, с одной стороны, к стиранию межэтнических и межкультурных границ, содействуют решению проблем политического, экономического, экологического характера, уничтожению психологии узкого национализма, а с другой – стремлению народов к сохранению своей этнической и культурной идентичности. Данное противоречие часто становится главным фактором межэтнической напряженности, которая порой выливается в кровопролитные межэтнические и

межгосударственные столкновения и конфликты. Опыт решения межэтнических конфликтов, снятия межэтнической напряженности и противостояния привел к пониманию того, что разрешение противоречия между стремлением к глобальной интеграции и сохранением народами этнической и культурной самобытности лежит не в военно-политической или какой-либо иной, а, прежде всего, в культурно-образовательной сфере. Это привело к выработке мировым сообществом новой образовательной стратегии – поликультурного образования. Подготовка молодежи к жизни в поликультурном социуме объявлена одной из приоритетных задач в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы 90-х годов XX века [3].

Перед Украиной в силу многонационального и поликультурного характера украинского общества, геополитического положения страны, уникальных этнических, социально-экономических, культурных особенностей ее регионов стоит аналогичная задача, от решения которой во многом зависит поступательное движение украинской державы по пути процветания и прогресса. Кроме того, социально-экономические и политические реформы в Украине, направленные на построение демократического государства, требуют формирования гражданского общества, важнейшими особенностями которого являются толерантные межэтнические и межконфессиональные отношения, уважение и соблюдение прав человека, равенство и цивилизованный диалог представителей различных культур. Таким образом, объективные процессы развития Украины как составной части цивилизованного мира привели к возникновению новых педагогических реалий, предполагающих учет этнокультурных и поликультурных факторов в образовании. Социально-педагогические условия, возникшие в результате социокультурных изменений в конце прошлого столетия, нашли отражение в Конституции Украины, Государственной национальной программе “Образование. Украина XXI века”, “Законе об образовании”, Концепции национального воспитания, других нормативно-правовых документах и материалах, где четко проводится мысль о насущной необходимости поликультурного образования как одной из основ воспитания всесторонне развитой личности [2].

Цель поликультурного образования состоит в формировании человека, готового к эффективной творческой деятельности в условиях поликультурной среды, обладающего необходимыми поликультурными компетенциями, включающими в себя развитое чувство понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. Для достижения этой высокой цели необходимо, чтобы молодые люди, начиная с самого раннего детства, имели возможность глубокого и всестороннего овладения культурой родного народа как условием интеграции в другие культуры. В процессе обучения и воспитания важно формировать у них представления о мозаичности этнокультурной картины мира и равноценности культур. Пристальное внимание следует уделять формированию и развитию умений и навыков межэтнического и межкультурного взаимодействия, воспитанию в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Практическое осуществление поликультурного образования требует от педагогической науки разработки программы подготовки будущих учителей,

главная задача которой состоит в формировании у студентов педагогических вузов поликультурной профессионально-педагогической компетентности.

Под поликультурной профессионально-педагогической компетентностью учителя мы понимаем единство его теоретической и практической готовности к деятельности в поликультурной среде. Она не сводится только к знаниям и навыкам, а принадлежит к сфере сложных интеллектуальных и практических умений и свойств личности. Поликультурная профессионально-педагогическая компетентность является интегрированным результатом учебной деятельности, педагогической практики и внеучебной воспитательной работы и формируется на протяжении всего времени обучения в вузе. Структура поликультурной профессионально-педагогической компетентности учителя включает в себя следующие компоненты: такие качества личности, как гуманизм, толерантность в межкультурных и межэтнических отношениях, миролюбие; систему знаний в области культурологии, истории, этнической психологии и педагогики, этнологии, этнографии, этносоциологии и других, которые позволяют осознать мозаичность мира и специфику культурных проявлений на личностном, групповом и общественном уровне; умения использовать имеющийся потенциал содержания общего образования в ракурсе целей и задач поликультурного образования, а также вносить новые идеи, отражающие культурное многообразие мира, специфику поликультурной ситуации в том или ином регионе мира, страны; умения организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

На современном этапе развития высшего педагогического образования профессионально-педагогическая подготовка студентов представляет собой многоуровневую многоступенчатую систему, включающую в себя социально-гуманитарную, специально-научную, психолого-педагогическую и общепедагогическую системы подготовки. Компоненты общей системы профессиональной подготовки учителя относительно самостоятельны и в то же время взаимосвязаны и взаимообусловлены, выполняют специфические задачи, направленные на достижение главной цели – подготовки учителя, удовлетворяющего современным общественно-политическим, социально-экономическим, морально-нравственным, социокультурным требованиям [1].

Важнейшим компонентом системы профессионально-педагогической подготовки студентов в вузе является общепедагогическая подготовка, она обеспечивает общий уровень сформированности системы общепедагогических знаний, умений и навыков у будущих учителей. Задача общепедагогической подготовки заключается в вооружении будущих учителей знанием основ современной педагогической науки, умениями и навыками организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями поликультурного образования.

Как самостоятельный компонент профессиональной подготовки учителей общепедагогическая подготовка сложилась в 30-ые годы XX в. В 1985/86 учебном году в соответствии с предпринятой реформой высшего образования были введены учебные планы педагогических институтов, в которых структура общепедагогической подготовки включала следующие дисциплины: “Введение в учительскую специальность”, “Педагогика”, “Методика воспитательной работы”,

“История педагогики”, различные спецкурсы и спецсеминары в зависимости от специфики педагогической специальности. Была введена непрерывная педагогическая практика студентов с первого по пятый курс. К сожалению, на современном этапе в некоторых вузах Крыма произошел отход от этой структуры общепедагогической подготовки в сторону сокращения некоторых дисциплин, времени педагогической практики, сведения до минимума спецкурсов и спецсеминаров.

Рассмотрим функциональное назначение и имеющийся потенциал каждого элемента общепедагогической подготовки будущих учителей к деятельности в поликультурной среде.

Курс “Введение в учительскую специальность” направлен на ознакомление студентов со спецификой педагогической профессии и системой подготовки к ней. Изучение курса помогает студентам адаптироваться к особенностям учебно-воспитательного процесса в вузе, будущей профессии, сознательно включиться в учебную, научную и общественную деятельность в период обучения. Данная дисциплина обладает определенным потенциалом в плане подготовки будущих учителей к деятельности в поликультурной среде. Однако анализ учебных программ курса в крымских вузах, имеющихся учебных пособий по дисциплине показывает, что этот потенциал не используется в должной мере. В учебных пособиях и разделах учебников по педагогике, посвященных вопросам, рассматриваемым в данной дисциплине, в структуру профессионально-педагогической компетентности учителя не включены такие качества, как толерантность в межэтнических и межкультурных отношениях, поликультурная компетентность учителя, полилингвизм, нет указаний на необходимость учета региональных особенностей поликультурной среды. В учебных программах отсутствуют темы, характеризующие поликультурную социально-педагогическую среду Крыма, они не ориентируют на деятельность в этой среде.

Ведущим в системе подготовки будущих учителей является курс “Педагогика”. Методическое построение курса было осуществлено еще в первые послевоенные годы. В курсе “Педагогика” изучаются теоретические и методологические проблемы педагогики, теория обучения и теория воспитания, научные основы управления современной школой. В свете требований, предъявляемых к общепедагогической подготовке современными социокультурными условиями, курс “Педагогика” должен быть направлен на формирование у студентов готовности к осуществлению социально-педагогических функций учителя в поликультурной среде.

Между тем, в учебных программах и учебных пособиях по педагогике отсутствует целостное рассмотрение поликультурного образования как новой образовательной стратегии, его основных идей и понятий, целей и задач, путей реализации. В некоторых учебных пособиях авторы затрагивают эту проблему в различных разделах педагогики. Но, как правило, ей уделяется не более одной страницы текста. Чаще всего изложение проблемы ограничивается кратким определением. Причем, одни авторы говорят о поликультурном образовании как о воспитательной технологии, другие видят в нем дидактический или общепедагогический принцип воспитания. Такой разницей в трактовке

поликультурного образования обусловлен недостаточной разработанностью проблемы, прежде всего на теоретическом уровне. Это приводит к мысли об отставании педагогической теории от современных вызовов общественного развития. В учебных программах и пособиях до сих пор не стала предметом серьезного рассмотрения проблема учета этнокультурных особенностей детей в процессе обучения и воспитания, методики формирования межэтнической и межкультурной толерантности, дифференцированной и индивидуальной работы с представителями разных этнокультурных общностей при изучении тех или иных школьных предметов, прежде всего лингвистических. На наш взгляд, недостаточное внимание в крымских вузах уделяется изучению активных методов обучения, которые составляют основной арсенал организации учебного процесса как диалога культур. К сожалению, при изучении различных зарубежных концепций воспитания в курсе “Педагогика” не рассматривается опыт зарубежных стран в области поликультурного образования. А между тем на Западе имеются серьезные теоретические и практические наработки в этой области. В Швеции, Голландии, Италии, Люксембурге поликультурный подход в образовании осуществляется на уровне государственной политики. Огромный опыт в этой области накоплен в Канаде [5].

В системе общепедагогической подготовки будущих учителей значительную роль играет курс “История педагогики”. Он помогает студентам осознать социально-историческую обусловленность развития педагогических идей и школьной практики. Данная дисциплина обладает большими потенциальными возможностями в формировании профессионально-педагогической компетентности учителя. В ходе изучения истории педагогической мысли и школы у разных народов студенты получают возможность узнать, что здание современной педагогики строилось и продолжает строиться представителями разных народов и культур. Курс предоставляет широкие возможности для изучения педагогической мысли народов Крыма. В частности, в крымских вузах в учебные программы по истории педагогики включена тема, посвященная педагогическому наследию выдающегося крымскотатарского просветителя И. Гаспринского. Нельзя переоценить воспитательное значение этой дисциплины в плане формирования личности учителя. Ознакомление с судьбами педагогов прошлого, как правило, стоявших на позициях гуманизма, толерантных межнациональных отношений, обладавших порой энциклопедическими знаниями в области родной культуры и культуры сопредельных народов, общемировой культуры, не может не оказать благотворное влияние на становление будущего педагога, человека, который должен уметь не только формировать у детей определенные знания, умения и навыки, но и выполнять функции межкультурного коммуникатора. В курсе “История педагогики” изучаются не только педагогические идеи и организация и деятельность школ прошлого, но уделяется внимание современным зарубежным и отечественным педагогическим концепциям, состоянию современной системы образования в Украине и за ее рубежами.

Анализ учебных программ, беседы с преподавателями и студентами крымских вузов, посещение лекций и семинарских занятий по истории педагогики показали, что в ходе изучения современных педагогических теорий, состояния

системы образования не рассматриваются теоретические и правовые основы поликультурного образования, опыт зарубежных стран в его практическом осуществлении как в общеобразовательных заведениях, так и при подготовке педагогических кадров, не изучаются документы ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, представительнейших международных форумов, посвященных развитию образования в XXI веке, в которых поликультурное образование объявлено приоритетной задачей общемировой образовательной системы. За исключением единичных тем учебные программы по истории педагогики в крымских вузах не отражают региональной специфики полуострова, не ориентируют студентов на предстоящую педагогическую деятельность в многообразной этнической и культурной среде.

Следующим важным элементом общепедагогической подготовки будущих учителей является курс “Методика воспитательной работы”. Задача данной дисциплины состоит в углублении знаний и умений студентов в области теории, методики и техники воспитательной работы с учащимися. Изучение курса направлено на теоретическое осмысление студентами их практической воспитательной деятельности в школе.

В контексте подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурной среде данный курс обладает значительными потенциальными возможностями в плане углубления у студентов знаний, умений и навыков изучения психологических особенностей представителей разных этнокультурных общностей, полученных в ходе изучения различных психологических дисциплин, организации воспитательной работы с учащимися с учетом их этнокультурных особенностей, налаживания и организации совместной воспитательной работы с семьями, национально-культурными и другими организациями, осуществляющими образовательную деятельность. К сожалению, имеющийся потенциал дисциплины не используется в ходе ее изучения. В учебных программах курса недостаточное внимание уделяется методике формирования толерантного межнационального общения и межкультурной коммуникации, организации, методам и средствам волонтерской работы с детьми разных национальностей в различных негосударственных детских организациях.

Наряду с основными педагогическими дисциплинами предусмотрено изучение и других педагогических курсов в зависимости от специфики будущей педагогической деятельности и интересов.

Анализ учебных программ вариативных дисциплин, спецкурсов, спецсеминаров и факультативов выявил, что в плане подготовки будущих учителей к деятельности в поликультурной среде они обладают теми же недостатками, что и основные педагогические дисциплины. Исключение составляет курс “Этнопедагогика”, в котором изучается педагогическая культура, воспитательные традиции разных народов. Данная дисциплина обладает огромным потенциалом в плане формирования у студентов знаний в области народных традиций, обычаев, религии народов Крыма, их педагогических традиций, воспитания толерантных межэтнических и межкультурных отношений, осознания человеческого общества как единой, нерасторжимой системы этнокультурных общностей, исчезновение хотя бы одной из которых является

катастрофой общемирового масштаба. К сожалению, данный курс не является нормативной дисциплиной в учебных планах большинства педагогических специальностей в Крыму.

Особое место в системе общепедагогической подготовки учителя к деятельности в поликультурной среде занимает педагогическая практика, являющаяся связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их самостоятельной работой в учебно-воспитательных учреждениях. Анализ программ педагогической практики крымских вузов в контексте профессиональной подготовки студентов к деятельности в поликультурной среде выявил, что задания по учебной и воспитательной работе не ориентируют студентов на характеристику поликультурной педагогической среды учебного заведения, выявление этнокультурных особенностей классного коллектива и их учет в педагогической деятельности. Не ставятся задачи по формированию толерантных межнациональных отношений, умений позитивного межкультурного диалога, чувства принятия и уважения к иной культуре.

Таким образом, анализ учебных планов, учебных программ, учебных пособий по общепедагогическим курсам свидетельствует о необходимости ее совершенствования. На наш взгляд, для повышения эффективности общепедагогической подготовки будущих учителей к деятельности в поликультурной среде Крыма необходимо:

- ввести в состав нормативных дисциплин курсы “Этнопсихология” (“Кросс-культурная психология”), “Этнопедагогика”;
- в учебные планы всех педагогических специальностей ввести основные педагогические дисциплины (“Введение в учительскую специальность”, “Педагогика”, “История педагогики”, “Методика воспитательной работы”), непрерывную педагогическую практику в течение всех лет обучения в вузе;
- ввести в учебные программы педагогических дисциплин темы, раскрывающие теоретико-методологические основы, цели и задачи, пути практического осуществления поликультурного образования, зарубежный опыт в этой области;
- ввести в учебные планы спецсеминары и тренинговые занятия, направленные на овладение методикой формирования толерантных межнациональных и межкультурных отношений.

Резюме

У статті Агадулліна Р.Р. “Загально-педагогічна підготовка в контексті полікультурної освіти” розглядаються актуальні проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в умовах полікультурного середовища Криму. Приділяється увага сучасному стану соціально-гуманітарної і психолого-педагогічної підготовки вчителя.

Summary

Agadullin R.R. in his article “General Pedagogical Training in the Context of Polycultural Education” gives a review of the urgent problems of the professional competence to pedagogical activity development of future teachers in the conditions of polycultural society of the Crimea. Great attention is also paid to the modern level of the

social-humanitarian and psychological-pedagogical preparation of a teacher.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. –142 с.
2. Закон Украины “Об образовании” – К.: Генеза, 1996.
3. Государственная национальная программа “Образование. Украина XXI века” – К., 1994.
4. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997.
5. Учебный план по специальности “Начальное обучение” 7. 01. 01. 04. Крымского государственного индустриально-педагогического института.
6. Рагозин Н.П. Права человека в современном мире. – Донецк, 1995.

Подано до редакції 10.06.02

УДК 371.17

*Алексєнко Т.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет*

КОМПЛЕКСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ

Серед основних завдань педагогічної кваліметрії, крім розробки і обґрунтування номенклатури критеріїв та їх показників, виділено, як відомо, ще дві групи завдань: розробка і оптимізація методів визначення якості навчального процесу і його продукту, а також розробка і обґрунтування принципів та методик узагальнення, систематизації критеріїв і показників якості та умов їх ефективного застосування при педагогічному контролі й управлінні якістю підготовки спеціалістів.

Враховуючи недостатню наукову розробленість проблеми педагогічної кваліметрії, а також її актуальність на етапі перебудови системи освіти України, для вирішення завдань управління якістю підготовки спеціалістів в умовах переходу до ринкових економічних відносин, буде доцільним визначитися з основними поняттями і підходами, що охоплюють ці дві ланки педагогічної кваліметрії.

Сферою реалізації механізмів педагогічної кваліметрії і перед усім критеріїв, є різні види і етапи педагогічного контролю. Отже, основними сферами реалізації завдань педагогічної кваліметрії є методи педагогічного контролю, які, в залежності від мети системи освіти, можуть мати достатньо широку і різносторонню класифікацію. Для кожної конкретної педагогічної системи, конкретної мети контролю можуть, на основі принципів контролю, розроблятися адаптовані для даних умов системи методи педагогічного контролю. Аналогічно, ми вважаємо, повинно вирішуватися питання розроблення узагальнених показників якості.

Вирішуючи питання розробки системи педагогічного контролю в ході нашого дослідження, за основу ми взяли принципи організації педагогічного контролю і його основні функції. При цьому нами відзначено, що більшість дослідників (В.С.Аванесов, А.М.Алексюк, А.І.Архангельський, В.М.Вергасов,

М.Ф.Корольов, В.А.Козаков, Н.Є.Мойсеюк та ін.) в основному виділяють такі принципи організації і проведення педагогічного контролю: повнота контролю, плановість, достовірність результатів, об'єктивність контролю, систематичність, гласність, диференційованість за рівнем, автоматизація контролю, простота і часова малозатратність.

У більшості досліджень (В.С.Аванесова, В.М.Вергасова, В.А. Козакова) ефективність результатів контролю, і ми вважаємо це виправданим, пов'язується з комплексним підходом до його організації і проведення. Це ми обґрунтовуємо, по-перше, більшістю і достатньою різноманітністю принципів контролю, кожний з яких характеризує одну-дві сторони контролю, а також тим, що ефективність контролю в цілому може бути забезпечена лиш при умові їх комплексного прояву. По-друге, тими функціями, які виконує контроль у кожній конкретній педагогічній системі і є домінуючим при вирішенні завдань педагогічної кваліметрії в процесі функціонування педагогічного контролю. При цьому комплексний підхід до педагогічного контролю буде створювати і збільшувати єдність зв'язків його функцій, забезпечуючи цілісність підсистеми контролю в системі управління якістю підготовки спеціалістів.

Аналіз літератури, ряду досліджень і досвід свідчить про те, що при відносній єдності поглядів при визначенні основних принципів контролю, а отже і його механізмів, такої єдності при визначенні змісту функцій педагогічного контролю немає. Так, навіть у одного і того ж автора (М.Ф.Корольов) у різних роботах виділяється різний склад функцій контролю. У роботі [1, С.48] виділено три функції контролю: функція виявлення помилки, функція оцінювання і функція усунення помилки. У роботі [2, С.11], крім названих функцій, визначаються ще дві: виховуюча (виховна) і стимулююча функції контролю. В.С.Аванесов [3, С.273] називає діагностичну, навчальну і виховну функції контролю. Ш.А.Амонашвілі в своїй монографії назви двох функцій (виховна і освітня) виніс в її заголовок. Т.А.Ільїна [4, С.331] відзначає контролюючу, навчальну і виховну функції контролю. В.І.Єфимов [5, С.6] виділяє сім функцій системи контролю: мотиваційно-орієнтовну, розвивальну, виховну, навчальну, корегуючу, індуцируючу, діагностичну.

У роботі Мойсеюк Н.Є. [6] вказано, що контроль знань, умінь і навичок повинен забезпечувати високу точність і швидкодіючу оцінку знань, можливість контролю на різних рівнях знань, малий вплив вимірюючих засобів (контрольних задач, тестів) на об'єкт вимірювання (слухача) відповідно до затрат його часу і нервово-психічного навантаження і т.д.

Проведений аналіз підтверджує наш висновок про те, що в літературі відсутній єдиний підхід до виділення і трактування тенденцій до більш глибокого вивчення процесів контролю знань і на цій основі до більш чіткої диференціації його функцій. Продуктивним, ми вважаємо, є функціонування педагогічного контролю, як його "обов'язок" перед суспільством і особистістю найбільш точно виміряти і оцінити результати освітнього процесу. Тому, ми вважаємо проблему оптимізації системи функцій однією з актуальних. Тільки правильно поставлений діагноз дозволить точно визначити засоби, необхідні для підтримки якості підготовки спеціалістів на заданому і конкурентноздатному рівні. До таких засобів ми, передусім відносимо системи управлінських дій, що дозволяють усунути

недоліки, які виникли: суперечності "... між постійно зростаючими під впливом соціально-економічного прогресу вимогами суспільства до процесу навчання і даним станом цього процесу... На основі вирішення цієї суперечності, шляхом вмілого підбору методів, форм і засобів навчання здійснюється розвиток учнів, їх навчальних можливостей" [7, С.342].

Підхід до визначення і оптимізації методів контролю, що дозволяють отримати необхідну управлінську інформацію, принципи організації контролю дозволяють нам сформулювати і обґрунтувати ті умови, які необхідно створити для ефективної реалізації розроблених критеріїв, а фактично для одержання об'єктивної, повної і всебічної числової інформації для стійкого управління якістю підготовки спеціалістів.

До цих умов, ми вважаємо, слід віднести розробку оптимальної для завдань педагогічної кваліметрії систему функцій педагогічного контролю, знизивши невизначеність в умовах нашого дослідження і створивши тим самим теоретичну основу для подальшої практичної роботи.

Спираючись на проведений аналіз і виходячи із основних завдань педагогічної кваліметрії, нижче нами пропонується варіант змісту функцій педагогічного контролю, який забезпечує комплексне вирішення основних завдань педагогічної кваліметрії у системі управління якістю підготовки спеціалістів.

Функція виявлення. Розкриття суперечності (помилки) (ФВС). Реалізація цієї функції дозволяє встановити співвідношення однієї з часткових цілей навчання фактично досягнутої навченості. Ця функція контролю реалізується у всіх його видах. Умови здійснення цієї функції залежать від того, як протікає процес порівняння досягнутого результату (чи його частини) з відповідним йому етапом, завданням.

Функція корекції і вирішення суперечності (ФРС). Її реалізація залежить від виду і мети контролю. За її допомогою усувається можливість закріплення помилкового підходу, дії в якості правильного. Умови для здійснення ФРС виникають тільки після того, як буде здійснена ФВС.

Вказівки на суперечності чи помилки, що виникли, у більшості випадків можуть виявитись недостатнім стимулом для пошуку управлінського рішення і усунення причин, які породили суперечності чи помилку. Так, як свідчать наші дослідження, необхідний аналіз результатів узгодження навчальної і контролюючої діяльності, яка дозволяє встановити не тільки наявність помилки, але і виявити причини її виникнення.

Реалізація ФРС тісно пов'язана з якістю формуючих знань, тому розробка практичних управлінських дій, які забезпечують реалізацію цієї функції – одне з актуальних завдань управління якістю навчання.

Діагностична функція (ДФ) якості підготовки спеціалістів, якості навчання (засвоєння знань). У процесі будь-якого виду контролю, використання різних критеріїв, нам важливо знати в силу яких причин у навчальному процесі (у тих, що навчаються) виникають ті чи інші педагогічні суперечності, помилки. Це досягається, реалізуючи ДФ. Повнота реалізації ДФ залежить не тільки від складності завдання, яке виконує той, хто навчається, чи вирішує навчальні

завдання, але і від низки інших умов. Наприклад, від часу, що відводиться на це завдання, від всебічного (комплексного) підходу до контролю і т.п.

Виховна функція (ВФ) контролю. Ця функція стійко реалізується при систематичному контролі і визначеному напрямку завдань. Її здійснення в значній мірі залежить від моральної атмосфери, яка встановлена у даному навчальному колективі, а також підпадає під вплив різних факторів. Найбільш дієве формування якості особистості досягається доцільно організованою роботою того, хто навчається, у процесі навчальної діяльності. Чим ближче співпадає особисте розуміння мети учня з частковими і загальними навчальними завданнями, тим вища дієвість виховного впливу даного виду пізнавальної діяльності учня.

Формуюча функція (ФФ) контролю. Реалізація цієї функції суттєво залежить від напрямку завдань і їх взаємозв'язку. Будь-який тип навчання, в принципі, є розвиваючим, але темп розвитку залежить від того, наскільки нові елементи завдань сполучаються з уже відомими, а також їх комбінаціями, як відомими, так і маловідомими студентів.

Експериментально встановлено, що ступінь інтересу того, хто навчається, до пізнавальної діяльності суттєво залежить від того, яка складність завдання, що виконується. Якщо завдання дуже складне чи занадто просте, то в першому і в другому випадку падає інтерес до навчання. Найбільший пізнавальний інтерес, як вважають М.Ф.Корольов, Б.Х.Кривицький, В.Ф.Шаталов та інші, виникає тоді, коли той, хто навчається, розуміє, що складність завдання він може подолати. У всіх випадках цей принцип ефективно реалізований, якщо будуть розроблені та досліджені критерії, які дозволяють виміряти й оцінити не тільки теми формування тих чи інших особистісних і професійних якостей особистості, як результатів її розвитку, але і їх рівень.

Стимулююча функція (СФ) контролю. Її реалізація залежить від багатьох факторів, в тому числі від різнобічності, спрямованості завдань, наявності в них нових елементів, систематичної активності самостійної роботи, ступеня співпадання особистої мети із навчальними завданнями, регулярності контрольних заходів і багато іншого. Ця функція має складні залежності з різними сторонами контролю, як і всі останні його функції. Всі вони, за винятком діагностичної функції, реалізуються не в процесі одного акту контролю, а в результаті серії таких актів, тобто ця функція вимагає комплексного підходу до організації педагогічного контролю.

Чітка реалізація при організації навчального процесу розглянутих нами принципів і системи функцій педагогічного контролю створюють сприятливі умови для ефективного, комплексного застосування розроблених нами групи критеріїв, їх показників і методик контролю якості педагогічного процесу і якості підготовки спеціалістів. Ми вважаємо, що такі умови будуть створені, якщо в ході навчального процесу буде забезпечено: - визначення ступеня досягнення кінцевих освітніх цілей; - визначення етапних цілей підготовки спеціаліста відносно спеціально розроблених етапів якості й норм розвитку педагогічного процесу; - виявлення труднощів, складності, які виникають у студентів на всіх етапах розвитку навчального процесу; - виявлення труднощів і складності, що виникають у ППС на всіх етапах розвитку навчального процесу; - постійне цілеспрямоване стимулювання зовнішньої і внутрішньої активності студентів у педагогічному

процесі; - ефективне наукове, інформаційне, матеріально-технічне і соціально-психологічне забезпечення і супроводження навчально-виховного процесу; - зворотній зв'язок, за умовами "білого ящика", який забезпечує одержання інформації про ефективність процесу пізнання, який необхідний для управління якістю знань.

Не важко зрозуміти, що ступінь досягнення повноти умов і характеристик навчального процесу будуть визначати і ступінь повноти педагогічного контролю, отже інформації та управління якістю підготовки спеціалістів. Неможливо виміряти те, чого нема і неможливо керувати тим, що не організовано. Це підтверджується багатолітнім і навіть багатовіковим досвідом функціонування різних педагогічних систем і ще раз підтверджує необхідність комплексного підходу до педагогічного контролю [8].

Необхідність комплексного підходу до педагогічного контролю ми пов'язуємо з проблемою предметно-професійного навчання із суперечностями цієї проблеми. Розглянемо цю проблему за допомогою схеми на рис. 1.

ВКЛЕИТЬ СХЕМУ

Для межі контролю "t₂"
Рис.1 Система навчання в ВЗО

P_0, P – рівень знань, умінь і навичок випускника, який відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики (КХ);

P_0, P_1 – рівень знань, умінь і навичок фактично досягнутий випускником;

P, P_2 – можливі підняття (зміни) рівня вимог до якості підготовки спеціалістів за рахунок змін вимог виробництва;

V_0, V – рівень знань, умінь і навичок, досягнення якого до часу t_2 (до завершення навчання у модулі M_2) гарантує досягнення заданої КХ якості на випуску (P_0, P);

V_0, V_1 – фактично досягнутий рівень знань, умінь і навичок у модулі M_2 до часу t_2 .

На рис. 1 схематично зображена система навчання (СН) закладу освіти.

Відомо, що ефективність функціонування будь-якої системи навчання визначається не тільки точністю задання мети навчання і змістом, але й можливістю педагогічних колективів та учнів (студентів) реалізувати наявні можливості.

Припустимо, що наша гіпотетична система навчання (СН) в матеріально-технічному і методичному відношенні оптимальна. Маючи таку систему, маємо право розраховувати на те, що “ввівши” в неї з точки “Н” абітурієнта, ми, через визначений час (Т), необхідний для завершення навчання, отримаємо на виході спеціаліста, який відповідатиме кваліфікаційній характеристиці (КХ) якості підготовки (Р). Але на практиці це виходить не завжди так. Якість підготовки випускників, як показує практика останніх років, коли підприємства і заклади починають відповідальніше підходити до відбору молодих спеціалістів, виявляється нижче очікуваної. Це стосується насамперед якості їх фундаментальної і практичної підготовки. Причин цьому багато, більшість із них неодноразово були названі, деякі не залежать від навчальних закладів, але розглядаючи нашу проблему, слід зупинитись на одній з груп причин.

На довгому шляху від вступу до ВЗО і до випуску, як показали дослідження і практика, реальна потреба якості навчальної роботи навчаючих зі сторони викладачів, які зустрічаються з наявними в кожному навчальному закладі суперечностями навчання, поступово знижуються до рівня тих невіршених завдань, які можуть бути в кожному ВЗО.

Досвід також показує, що деякі кафедри і викладачі, які займаються розробленням мети завдань, змісту навчання, спецкурсів не завжди прогнозують цю роботу на кінцевий результат, детермінуючи її сучасними вимогами до якості підготовки спеціаліста, а орієнтуються на результат вивчення свого конкретного предмета.

Ці та інші причини дуже часто приводять до того, що проходить не підвищення якості підготовки спеціалістів від рівня підготовки абітурієнта (Н) до рівня випускника (Р), що співвідноситься з вимогами КХ, а зниження цих вимог, (НР) створюючи ілюзію якості підготовки. Її вимірюють і оцінюють як реальну. В умовах нечіткої орієнтації на мету навчання, розмитості навчального процесу і занижених потреб його учасників до якості кінцевих результатів оцінюються і педагогічна діяльність професорсько-викладацького складу, і навчальна робота студентів. Талановиті, ініціативні студенти-дослідники, які потрапляють в неадекватні своїм інтелектуальним можливостям умови, гублять, як правило,

інтерес до навчання, до творчості. Основна кількість студентів, які засвоїли “правила гри”, працює “на викладача”, тобто прагне засвоїти той матеріал, який їм дав викладач, і засвоєння якого він від них чекає. У таких умовах навіть викладачі, які творчо мислять (а таких більшість), не завжди в стані розпізнати і підтримати талановитого учня, так як для прояву таланту необхідна творча атмосфера, необхідно, щоб навчальний процес будувався і розвивався системно, на високому рівні інтелектуальних труднощів.

Вітчизняний і зарубіжний досвід показують, що успішне розв’язання вище означеної проблеми можливе шляхом розробки комплексної системи навчання і контролю якості навчального процесу та його результатів, що дозволяють вимірювати й оцінювати всі його сторони і на всіх етапах сформованості спеціаліста, що включає в себе всі види і типи контролю.

При цьому аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень, вимоги керівних освітніх документів в Україні дозволяють нам виділити два пов’язаних між собою і охоплюючих напрямки педагогічного контролю.

Контроль якості навчання. Це контрольно-вимірювальна, діагностична діяльність керівництва кафедр, деканатів, ректорату, основних споживачів продукту діяльності ВЗО, яка спрямована на одержання необхідної для управління якістю підготовки спеціалістів інформації про якість діючого науково-освітнього процесу у вузі й про перспективи розвитку цієї якості.

Контроль результатів навчання – це контрольно-вимірювальна і оцінювальна діяльність професорсько-викладацького складу, керівництва вузу, яка спрямована на отримання необхідної для управління якістю підготовки спеціалістів інформації про якість знань, умінь і навичок студентів на всіх етапах освітнього процесу.

Ефективне одержання об’єктивної і повної інформації у процесі здійснення цих двох основних напрямків контрольно-діагностичної діяльності і вироблення адекватних управлінських рішень ми вважаємо неможливим без комплексного підходу до організації педагогічного контролю, який повинен забезпечуватись: комплексним підходом до планування і організації контрольно-управлінської діяльності; комплексним змістом діагностичних завдань, задач і етапів (критеріїв) - якості; комплексуванням методик контролю, вимірювання, оцінювання та аналізу; узгодженням навчаючої і контролюючої діяльності організаторів педагогічного процесу за метою, завданнями і рівнями навчання.

Виділення названих напрямків контрольно-управлінської діяльності й необхідність комплексного підходу до їх реалізації ми пояснюємо також і тим, що при традиційному підході до контролю якості навчання знання розглядаються в більшості випадків у відриві від процесу їх придбання. Це прослідкується в працях М.Н.Скаткіна і В.В.Краєвського, Д.І.Румянцевой, Ю.В.Павлова, а також деяких зарубіжних вчених. В цих роботах знання існують як би самі по собі, незалежно від способів діяльності студентів щодо їх здобуття. Знанням приписуються певні властивості, в тому числі розглянуті нами в р.2, вимоги до них, але мало говориться про те, яким шляхом, в результаті якої діяльності учасників педагогічного процесу ці якості і вимоги будуть досягатись. Тут неможливо не погодитись з Т.А.Ільїною, Б.Х.Кривицьким, Н.Д.Никандровим і

Н.Ф.Тализіною про те, що з позицій управлінського навчання, знання, набуті студентами, повинні відповідати конкретним навчальним завданням конкретного етапу навчання. Тільки це повинно бути основною метою педагогічного контролю, яка пов'язує процес контролю з процесом навчання. Оцінювання, як процес вимірювання, здійснюється протягом всього навчального процесу, а оцінка, як його результат може бути в кінці.

У висновках слід відзначити, що найбільш ефективні умови, які забезпечують одержання повної і об'єктивної інформації, що необхідна для управління якістю підготовки спеціаліста у ВЗО можуть бути створені при комплексному підході до організації і проведення контролю у процесі самоатестації ВЗО і спеціальностей.

Резюме

Опираясь на проведенный анализ, и исходя из основных задач педагогической квалиметрии, автором предлагается собственный вариант содержания функций педагогического контроля, который обеспечивает комплексное решение основных задач педагогической квалиметрии в системе управления качеством подготовки специалистов.

Summary

Basing herself upon the analysis and following the main aims of the pedagogical qualimetry, the author proposes her own variant of the pedagogical control functions' content, which provides the complex solution of the main problems of the pedagogical qualimetry in the system of qualitative specialists' training management.

Література

1. Королев М.Ф. Комбинированный контроль в выявлении творческих возможностей обучаемого // Новые методы и средства обучения. – М.: Знание, 1989. - № 3(7). – С.43-89.
2. Королев М.Ф., Пашков В.А. Особенности программирования текущего контроля знаний //Новые методы и средства обучения. – М.: Знание, 1991. - №1(13). – С.3-40.
3. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1989.
4. Ильина Т.А. Педагогика. – М.: Педагогика, 1986.
5. Ефимов В.І. Контроль у навчанні //Методичні рекомендації. – К., 1993.
6. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. – К, 2000.
7. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988.
8. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологи. – М.:Педагогика, 1989.

Подано до редакції 10.06.01

*Баженова Людмила Викторовна,
декан факультета переподготовки,
Крымский республиканский институт последипломного педагогического
образования*

БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Важнейшим элементом лично-ориентированной, индивидуально-направленной научно-методической подготовки учителя в системе повышения квалификации в курсовой и межкурсовой период является разработка индивидуальной программы, которая предполагает: диагностику интересов и потребностей учителя; выявление уровня НМП учителя; обеспечение условий для эффективной НМП учителя.

При составлении индивидуальной программы мы исходили из: социальной и личностной зрелости педагога, его уровня научно-методической подготовки, профессиональной направленности, а также из концепций, лежащих в основе разработки целевой программы и структуры НМП (хронологический порядок, изучение отдельных разделов, овладение основными понятиями и категориями при изучении тем, выработка умений, необходимых для более полного и глубокого изучения материала, виды деятельности педагога и др.).

Также предусматривается составление плана научно-методической подготовки, проведение консультаций и тренингов, организация практической деятельности, участие в научно-методической работе школы, МК; вовлечение в опытно-экспериментальную работу и т.д.

Разработанная программа научно-методической подготовки является индивидуальным рабочим планом учителя на 5 лет в межкурсовой период и может меняться в связи с изменением исходных предпосылок. Корректировка программы ведется педагогом совместно с руководителем школы, методического кабинета (районного или городского), ИППО.

Ядром индивидуальной программы научно-методической подготовки является ее содержательная сторона, которая зависит, прежде всего, от специальности, категории, профессионального опыта педагога. Поэтому содержание повышения квалификации, которое реализуется в учебно-программной документации, должно быть ориентировано на качественный состав слушателей курсов и формироваться для отдельных групп на основе квалификационных характеристик, определенных для каждой специальности. Такой подход предусматривает профессиографический анализ состава слушателей по специально разработанной нами методике. Кроме того, построение учебно-тематических планов, образовательно-профессиональных программ направлено на обеспечение преемственности научно-методической подготовки учителя во всех звеньях системы повышения квалификации.

Весь период прохождения курсовой и межкурсовой подготовки учителя

жестко не регламентируется, индивидуальная программа его обучения определяется в зависимости от возможностей и уровня научно-методической подготовки. Педагога знакомят с результатами диагностики, после чего определяется содержание повышения его квалификации.

Содержание образовательных дисциплин должно быть таким, чтобы была возможность обеспечить научно-методическую подготовку педагога на научной основе, т.е. обучать не только «как это делать», а и «почему так делать».

В процессе формирования образовательного содержания научно-методической подготовки учителя целесообразно придерживаться принципов научности, многовариантности, прогностичности, индивидуализации. Системообразующим направлением в формировании содержания будет постоянное углубление знаний по психологии, педагогике, новейшим технологиям учебно-воспитательного процесса. Кроме того, содержание включает темы и направления, предусматривающие не только усвоение содержания и сущности инноваций, но и овладение механизмом их внедрения в практику, формирование методологической культуры педагога, что невозможно без создания условий для включения каждого в научно-исследовательскую деятельность. Существенное влияние на уровень профессиональной компетентности, научно-методической подготовки учителя имеет освоение методики научного поиска и исследования, осуществление экспериментальной деятельности.

Вся подготовка предусматривает изучение таких образовательных дисциплин: общественные дисциплины; психология; педагогика; методика преподавания предмета; спецкурсы (по выбору); личностно ориентированный тренинг; практические занятия (практикумы).

В данном исследовании автором использованы идеи блочно-модульного обучения относительно структурирования учебной информации. Ориентируясь на целевую программу повышения квалификации учителя конкретной специальности, категории, а также результаты диагностики, составляется индивидуальная программа содержания научно-методической подготовки как комплекса блоков и модулей, взятых из образовательно-профессиональных программ различных направлений. Их содержание делится на блоки, а блоки на модули, количество и содержание которых определяется в зависимости от потребностей целевой программы научно-методической подготовки.

Педагог знакомится с результатами диагностики, изучает направления, определенные преподавателем-куратором, выбирает блоки, а в них модули (или элементы модулей, подтемы) для самостоятельной проработки, при этом получает предварительную групповую или индивидуальную консультацию. Продвижение идет постепенно, в зависимости от уровня подготовки учителя и сдачи им каждого модуля. В период сдачи модуля, которая проходит в различной форме (зачет, тестовые задания, решение практических ситуаций, реферат, контрольные работы, участие в деловой игре, статья, разработка урока и его анализ и т.д.), учитель в групповой и индивидуальной форме участвует в работе мастерских, творческих групп, практических занятиях, тренингах.

Каждый модуль, имея свой цвет, отмечается в специальном листе учета научно-методической подготовки, что дает возможность проследить темп и

качество продвижения учителя.

Модуль, являясь логически завершенной частью теоретической и практической научно-методической подготовки учителя по определенному направлению (дисциплине), содержится в определенном блоке. Каждый модуль – это тема образовательной программы, а элементы модуля – это подтемы (или отдельные вопросы темы). Все виды и формы работы слушателей по овладению модулями (блоками) учитываются и оцениваются определенными баллами, которые суммируются, что позволяет формировать методическую рефлексию, а также определить рейтинг подобранной тематики. При этом для слушателей организуются лекции по общим вопросам, к каждому блоку предлагаются методические рекомендации по его изучению и список необходимой литературы. Например, содержание дисциплины «Педагогика» возможно представить в виде блоков и модулей, где блоками в нашем исследовании будут отдельные разделы этого предмета, тогда как отдельные крупные темы каждого раздела (теперь уже блока) будут модулями.

Такое структурирование содержания учебного материала является основой для составления каждым слушателем индивидуальной программы изучения дисциплины (Схема 1).

На схеме показано, как можно слушателю организовать изучение педагогики по индивидуальной программе на блочно-модульной основе при очно-заочной или дистанционной форме прохождения курсовой подготовки. Подобным образом нами структурировано содержание всех образовательных дисциплин и направлений в процессе научно-методической подготовки учителя в период прохождения курсов повышения квалификации (Схема 2).

В процессе установочных групповых консультаций каждый слушатель курсов повышения квалификации выбирает соответствующие блоки и модули по каждому направлению и с учетом рекомендаций преподавателей и результатов диагностики составляется общая индивидуальная программа теоретической и практической подготовки для различных форм обучения (Схема 3).

Такая организация содержания научно-методической подготовки учителя, подбор соответствующих форм обучения (дневная, очно-заочная, дистанционная, экстернат) обеспечит индивидуализацию и дифференциацию обучения, стимулирующую и развивающую функции, самостоятельность и мобильность, а значит личностно ориентированную научно-методическую подготовку, что дает возможность выбора содержания материала, ориентируясь на запросы, интересы, возможности учителя.

Так как при составлении индивидуальной программы большое внимание уделяется самостоятельной работе учителя, возникает необходимость составлении плана научно-методической подготовки, который вносится в карту профессионального роста, где записывается цель в виде постановки отдельных задач. Детализируются формы организации обучения (семинар, конференция, цикл лекций, консультация, самостоятельная работа), сроки.

Планируется углубленное изучение материала через спецкурсы, изучение отдельных блоков (модулей) ведущих направлений, написание научных рефератов, научных работ научно-методического характера в конце курсовой

подготовки, разработка самостоятельных методик. В плане предполагается также форма отчетности (реферат, статья, сообщение, доклад и т.д.).

Внедрение индивидуальной программы научно-методической подготовки учителя в систему повышения квалификации создает условия для обеспечения оптимальной траектории удовлетворения образовательных потребностей и возможностей учителя, помогает наиболее полно раскрыть его творческий потенциал [1-3]. Индивидуальная программа ориентирует педагога на новый подход к организации самообразовательной деятельности. При этом педагог лично принимает участие в обсуждении и составлении плана, что в дальнейшем помогает ему ориентироваться в развитии своей профессиональной компетентности

Рост профессиональной компетентности педагога, непрерывность совершенствования его научно-методической подготовки возможно проследить с помощью «Карты профессионального роста учителя».

Резюме

У даній статті розглядаються питання організації і проведення науково-методичної підготовки вчителя з опорою на блочно-модульне структурування змісту навчального матеріалу. Визначено орієнтири побудови індивідуальних програм, учбово-тематичних планів.

Summary

In this article the problems of the organization of the scientific and methodological teacher training, based on the block-modulled training courses contest's structure, are reviewed. The main points of the individual programmes and thematical curriculums structure are also defined.

Литература

1. Горкунова А.Я. Организация развивающего пространства для первокурсников. – Н.Новгород, 1991.
 2. Фурман А.В. Модульно-развивающее обучение – система педагогических инноваций // Педагогика и психология. – 1995. – №3.
 3. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения // Сов. педагогика. – 1990. – №2.
- Подано до редакції 29.07.02

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ КРЫМСКОТАТАРСКИХ ШКОЛ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Подготовка гуманистической личности сегодня должна стать основой не только создания нового демократического государства, культурного и духовного возрождения, повышения уровня развития отечественной науки и культуры до лучших мировых стандартов, но и воспитания специалиста, способного осуществить эти преобразования и быть ответственным за происходящее. Построение независимого государства требует изменений во всех отраслях, в особенности, в системе образования.

В соответствии с Законом Украины «Про освіту», государственной программой «Освіта. Україна ХХІ століття», Концепцией педагогического образования вузы должны выпускать специалистов, владеющих умением творчески осознанно и ответственно использовать в своей деятельности различные методики и педагогические технологии. Их профессиональная подготовка на современном этапе должна не только содержать информационный аспект, то есть вооружать специалистов информацией из различных областей педагогики, психологии и знаниями частных методик, но и формировать у будущих специалистов умение самостоятельно находить необходимые знания при минимальных затратах времени, высокую личную культуру, творческие способности.

Украина - полиэтничное и поликонфессиональное государство, которое провозгласило равенство всех народов, создает условия для этнокультурного развития. Закон Украины «О национальных меньшинствах» гарантирует возрождение и развитие языка, национального своеобразия культуры любого народа, живущего на территории Украины. Крым в силу своих историко-географических, национально-культурных, религиозных особенностей не может оставаться в стороне от этих проблем. Обеспечение мирного, взаимоуважительного сосуществования всех народов Крыма - залог стабильности и мира. Поэтому сегодня наряду с решением социально-экономических задач перед Украиной стоит не менее важная задача – развитие наций и культур всех народов, проживающих в Крыму, в том числе и крымских татар.

Массовое возвращение крымскотатарского народа на свою родину стало возможным в конце 80-х годов XX века в период либерализации политического режима в СССР. Принципиально важным было то, что Украина однозначно выступила за поддержку возвращения на историческую родину ранее депортированных крымских татар и других народов.

Сегодня для выявления национальных особенностей крымских татар необходимо знание их национальной культуры, условий, в которых она формировалась. Для того, чтобы люди разных национальностей бережно

относились к культурному наследию друг друга, необходимо воспитывать у подрастающего поколения уважительное отношение к культуре народов, живущих рядом.

Учитывая возвращение в Крым крымских татар, потребность в возрождении их культуры, Закон Украины «Об образовании» гарантирует удовлетворение все возрастающих национально-культурных запросов. Сегодня перед учеными стоит задача: возродить культуру народов Крыма, обеспечить изучение наиболее ценных приобретений мировой культуры через развитие системы национальных школ и подготовки национальных педагогических кадров, готовых к жизни в новых социально-экономических условиях. Для решения этих задач необходимо готовить специалистов, способных создать школу нового типа, отвечающую задачам современного общества. Перед крымскими татарами, лишенными на протяжении полувека возможности создавать и развивать свою образовательную систему, стоит очень непростая задача. Известно, что простым копированием предшествующих типов школ не создать уникальный механизм, призванный воспитать человека будущего. При подготовке педагогических кадров для национальных школ надо учитывать и то, что им придется не только передавать знания, но и управлять процессом воспроизводства культурных ценностей человечества, нравственным развитием личности.

Анализ работ по истории, педагогике, психологии, социологии, этнографии свидетельствует о том, что изучению истории, культуры малых народов Крыма вообще, а крымских татар, в частности, не уделено должного внимания. Только с середины 80-х годов XX века начался процесс изучения не только истории крымских татар, но и их языка, культуры, духовного развития, этнопедагогике. Исследования Червонной С.М. – российского этнолога - в книге «Искусство татарского Крыма» дают представление об истории древнего, античного и раннесредневекового искусства в Крыму. Широко освещена деятельность известного крымскотатарского просветителя И. Гаспринского (А. Аблаев, А. Куркчи, Ю. Кочубей, Ю. Османов, В. Ганкевич, Ш. Рамазанов, Р. Фазыл). Изучением исторического прошлого Крыма занимались видные ученые (Р.И. Музафаров, Ф.С. Бабейко, В.Н. Сагатовский, В.Е. Возгрин и др.).

Тем не менее, работ, в которых дан анализ подготовки национальных педагогических кадров для крымских татар, ее особенностей, состояния на современном этапе и перспектив развития, еще мало.

Развитие и становление современной системы подготовки национальных педагогических кадров для крымских татар невозможно без тщательного изучения состояния национального образования и в период Крымского ханства, и в период присоединения Крыма к России, и в Советский период до депортации.

Педагогическая деятельность является социально-формирующей, созидательной, регулирующей и корректирующей. Современный педагог должен не только учить и воспитывать, но также растить человека – будущего гражданина. Поэтому изучение истории образования крымских татар имеет большое воспитательное значение. Усвоение знаний по истории образования и воспитания дает возможность будущим специалистам познакомиться с теми или другими системами обучения и воспитания.

Рассматривая процесс подготовки национальных педагогических кадров как

общественного и социального явления, обусловленного объективными потребностями изучения истории крымских татар, дальнейшей консолидацией крымскотатарской нации в условиях независимой государственности Украины, мы ставим сегодня перед собой задачу: исследовать основы национального образования крымских татар, составляющими которого являются духовное воспитание, народное и светское образование; выявить влияние обычаев, обрядов, традиций на подготовку педагогических национальных кадров.

В скупых архивных документах так говорится об одном из древнейших учебных заведений Крыма: «Во времена ханского правления в Крыму для образования мусульман в многонаселенном городе Бахчисарае Менгли-Гирей-ханом в 1500 году было основано медресе, именуемое Зынджырлы – высшее духовное учебное заведение». В медресе Зынджырлы готовили служителей культа, учителей, служащих государственного аппарата. Известно, что уровень подготовки выпускников медресе не уступал уровню университетов [1, С.5].

Подтверждение тому, что уже в средние века просвещению уделялось большое внимание, мы находим в исследованиях Червонной С.М. Описание одной из древнейших мечетей гласит: «Важнейшим памятником татарского искусства, который находится в Старом Крыму, является Мечеть Узбека, или Мечеть-медресе, составляющая главную достопримечательность Старого Крыма (Солхата). Большинство исследователей относили этот памятник ко времени правления золотоордынского хана Узбека, считая датой завершения постройки указанный в надпортальной надписи 714 год хиджры, что соответствует 1314 году. Последние исследования показали, что, возможно, это была строительная доска вторичного использования. Конструктивное своеобразие этого сооружения состоит в том, что мечеть соединена – непосредственно соприкасается с другим зданием, имея с ним смежную стену. Это здание высшего учебного заведения – медресе.

Сохранились сведения о том, что медресе было выстроено в 1332-1333 году на средства жены правителя города Инджи Бек-Хатун. Главное помещение для занятий, находившееся в северо-западном углу, было перекрыто стрельчатыми сводами. Весь этот комплекс обнесен мощной глухой стеной, прорезанной редкими щелевыми окнами, освещавшими худжры – помещения для жилья и занятий шакирдов.» [3, С.108 - 109].

Там же мы находим следующее: «уже в средние века просвещение стало народным. Не было в Крыму села без начальной школы - мектебе при мечети, поэтому грамотность была всеобщей. Дальнейшее образование можно было получить в одном из крымских духовных университетов-медресе, готовивших юристов, медиков, астрономов, богословов, проповедников, чиновников и творческую интеллигенцию. Развивалось книжное дело, увлечение поэзией было массовым, как и патристикой» [3, С.122-123].

Эта же мысль присутствует у профессора Музафарова Р.И.: «...в Солхате (Старый Крым) в 1266 г. были высшие духовные училища, где преподавались науки, в том числе «внедрялись идеи Аристотеля и Сократа. В стенах одного из них – Солхатского – изучали Коран, а в связи с этим – арабский язык; занимались законоведением представляющим собой дальнейшее развитие моральных

предписаний Корана; изучали риторику, логику, философию, арифметику и астрономию».

Более подробные сведения имеются относительно Зынджырлы медресе, наиболее престижном сооружении эпохи Менгли-Гирей хана, которое определяло духовное лицо молодого государства, национальное стремление к просвещению, к знаниям, было построено как новый «центр учености». В переводе на русский язык Зынджырлы означает «цепное». «Металлическая цепь на дверях этого учебного заведения – не просто архитектурная деталь. Она символически предваряла вход в необычную обитель, за стенами которого царила гармония мира: здесь в неразрывном, «цепном» триединстве находились, как и должно, дух, разум и сила. Здесь строго придерживались трех заповедей: вера помогает умным; только знающий будет уважаем и любим; власть – ничто, если управлять не зная и не веруя» [1, С.5].

Менгли-Гирей был образованным человеком и не мог не оценить значения науки: «Разум делает человека существом благородным, а путь к совершенствованию разума лежит через науку... Кто не уважает науку, будь он хан или падишах, не сможет создать ничего основательного, ничего, рассчитанного на будущее, и рано или поздно постигнет его бесчестье» [2, С.36].

Что же представляло собой медресе с точки зрения современного образования?

Обучали детей в мектебе в основном люди, совершившие паломничество к святым местам мусульман «аджы». Могли быть учителями и обыкновенные члены мусульманской общины, пользующиеся авторитетом среди односельчан, а также студенты духовных мусульманских учебных заведений – медресе. [2, С.28]

К профессуре в Зынджырлы медресе допускались только те преподаватели, кто по «чистой совести и чести, без пристрастия и собственной корысти, устраняя вражду и связи родства и дружбы, по качеству ума и совести оказывались способнейшими и достойнейшими, дабы не уронить в глазах общественности воспитательное и нравственное значение этого учебного заведения». В Зынджырлы преподавали первейшие улемы (богословы и правоведы). Сохты (учащиеся), поступающие в Зынджырлы медресе с Кавказа и со всех концов Крыма, также обязаны были держать себя достойно, чтобы не запятнать свое учебное заведение.

Со дня основания в Зынджырлы медресе были два курса обучения - низкий и высокий. На низком уровне арабский язык только изучался. Высокий курс подразумевал подготовку и выпуск специалистов арабского языка. В Зынджырлы медресе принимались сохты, получившие лишь начальное образование, то есть умеющие читать Коран и писать, и окончившие другие крымские или кавказские медресе по курсу «Алибия» и пришедшие сюда для получения высшего образования. Поступившие сохты размещались в общежитии в комнатах по 4-5 человек в каждой; при этом принималась во внимание величина комнаты, чтобы число проживающих соответствовало требованиям гигиены и удобства занятий. В каждую комнату из числа сохт назначался старший, который должен был следить за порученными ему младшими учениками. В обязанности сохт входило присутствие на богослужении в мечети. Отпускались сохты домой только по пятницам. Прием новых учащихся проходил ежегодно в октябре. Поступающие

обязаны были учиться 8 месяцев в году. Новопринятый сохта записывался в Особую книгу с отметкой о времени поступления, фамилии, имени и возрасте. При оставлении медресе отмечалась причина ухода.

Курс обучения был десятилетний. Учеба прерывалась во время поста Рамазан, а также в июле, августе и сентябре. Сохты переходили с курса на курс, сдавая экзамены. Ежегодно в июне проходили переводные экзамены. Получившие отметку «хорошо знает» или «знает» переводились на следующий курс; получивший отметку «не знает» оставался на своем курсе еще год. Более трех лет на курсе никого не оставляли и исключали по неспособности. Экзамены проводились по вопросам, соответствующим ежегодному курсу каждого класса и отделения. Для получения отметки «знает» надо было хорошо ответить на большую половину заданных вопросов.

В полный курс Зынджырлы медресе входили следующие предметы: турецкая и арабская грамматика, каллиграфия, арифметика, наука о нравственности, логика, наука о стихосложении, мусульманское право, богословие, изучение сунны и Корана.

Сохты, окончившие Зынджырлы медресе, должны были знать языки и письменность – арабскую, турецкую и русскую (последнее вошло в курс обучения в 1867 году). Занятия проводились ежедневно по 7 часов. На изучение русского языка и посещение ремесленных классов отводилось по 2 часа ежедневно.

Все помещения медресе, включая и общежитие, отапливались и освещались из средств вакуфа, то есть движимого и недвижимого имущества Зынджырлы медресе. Ежегодно из общего дохода медресе, составлявшего 2016 рублей серебром, 200 рублей отчислялись на ремонт зданий и 100 рублей на пополнение библиотеки. Остальные деньги отпускались на содержание 70 учащихся, жалование преподавателям, приказчикам, писарю, объездчикам.

В 1890 году библиотека медресе насчитывала 800 книг – учебных, научных и рукописей – на арабском, турецком, фарси и русском языках. Книги жертвовались разными лицами и ежегодно покупались на средства вакуфа. [1, С.5]

Сбор и анализ научных исследований показал, что вопросы, касающиеся просвещения крымских татар, изучались эпизодически и не всегда объективно. Целью данной работы является систематизация и анализ имеющихся печатных источников, комплексное исследование процесса развития народного образования крымских татар.

Резюме

Автор статьи рассматривает условия подготовки педагогических кадров в Крымском ханстве на основе анализа имеющихся архивных материалов и научно-исторической литературы. Более подробно описывается процесс обучения в Зынджырлы медресе – высшем духовном учебном заведении XVI века.

Summary

The author of the article reviews the conditions of the teacher training in the Crimean chanate on the basis of the archives and scientific historical literature analysis. A more profound review is given to the training process in Zyndgyrly medrese – a higher

ecclesiastical educational institution of the XVI century.

Литература

1. Арчинская Р. Зынджырлы медресе // Голос Крыма. – 2002. – № 33. – С.3
2. Ганкевич В. Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической Губернии в XIX - начале XX вв.) – Симферополь: Таврия, 1997. – 162 с.
3. Медресе Зынджырлы и его порядки // Переводчик – Терджиман. – 1890. - 6 ноября.
4. Червонная С. М. Искусство татарского Крыма. – Симферополь, 1998.

Подано до редакції 21.05.02

УДК 371.383 (091)

Богинская Юлия Владимировна
аспирант,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИГРЫ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Проблема игры возникла как слагаемое проблемы свободного времени и досуга людей в силу многих тенденций религиозного социально-экономического и культурного развития общества. В древнем мире игры были средоточием общественной жизни, им придавалось религиозно-политическое значение. Древние греки считали, что боги покровительствуют играм, и потому Ф. Шиллер, к примеру, утверждал, что античные игры божественны и могут служить идеалом любых последующих досугов человека. В Древнем Китае праздничные игры открывал император и сам в них участвовал. Игра – форма свободного самовыражения человека. Она отличается как от труда, так и от чисто инстинктивных действий, тесно связана с сущностными особенностями человека, которые не могут быть реализованы иным способом, не требуют наличия определенных правил. Для развития человека игра имеет незаменимое значение как сокращенное и обобщенное выражение социальных отношений.

Не вызывает сомнения, что многие игры, особенно народные, обрядовые, праздничные, возникли из языческих религиозных актов. Это подтверждает Платон, – обожествляющий игры, считающий их привилегией богов. Известно, что именно игры в древнем мире были сосредоточением общественной, религиозно-политической жизни. Древние греки верили, что боги не только покровительствуют играм, но и фактически в них участвуют, именно поэтому на период Олимпийских игр устанавливалось всеобщее перемирие. Именно поэтому, к примеру, императоры Древнего Рима, Китая лично открывали Игры, принимали в них непосредственное участие, понимая, что спортивные состязания, военные парады, бои гладиаторов, соперничество в сфере музыки и танцев демонстрируют мощь государства, авторитет его правителей.

В самом центре круга, который мы пытаемся очертить с помощью понятия игры, стоит фигура древнегреческого софиста. Страстное желание разыграть представление или в открытом бою одолеть соперника, эти два великих двигателя социальной игры, лежат, что называется, на поверхности в функции софиста.

“Evideixis”, т.е. представление, действие напоказ, исполнение - так

называется выступление софиста. Это игра в чистом виде: соперники ловят друг друга в сети силлогизмов, отправляют в нокаут, похваляются умением задавать противнику столь каверзные вопросы, что любой ответ на них всегда будет ложным.

Когда Протагор называет софистику “древним искусством”, он попадает в самую суть [6]. Это древняя игра ума, которая еще в архаических культурах, даже на самых ранних стадиях, поочередно то соскальзывает из священнодействия в чистое развлечение, то достигает высшей мудрости, то возвращается в чисто игровую состязательность.

Сами софисты хорошо сознавали игровой характер своего ремесла. Горгий сам назвал свою “Похвалу Елене” “игрой”, а его сочинение “О природе” также объявили риторической игрой [6].

Греки вполне отчетливо сознавали, как глубоко вторгались они со всем этим в сферу игры. В “Евтидеме” Сократ отмечает софистические вопросы-ловушки как ученую забаву. Таким способом, говорит он, учатся не познавать суть самих вещей, а лишь забавляться с людьми словесными выкрутасами; это все равно, что подставлять ножку или выдернуть из-под кого-нибудь скамейку [5]. В “Софисте” Платона Теэтет вынужден признаться чужеземцу из Элеи, что софист из породы ярмарочных шутов, буквально из тех, кто занимается игрой.

Парменид, понуждаемый высказаться по проблеме бытия, называет эту задачу “игрой в замысловатую игру”, после чего пускается в глубокомысленные рассуждения о сущем. Подобно челноку ткацкого станка, аргумент идет то сюда, то обратно, и в этом движении мудрость обретает форму благородной игры. Но не только софисты играют в эту игру, так же действуют Сократ и сам Платон.

Уже была показана роль игрового фактора как чрезвычайно действенная и плодотворная в возникновении всех крупных форм общественной коллективной жизни. Игра-состязание как импульс, более старый, чем сама культура, издревле заполняла жизнь и, подобно дрожжам, побуждала расти формы архаической культуры. Культ разворачивался в священной игре. Поэзия родилась в игре и стала жить благодаря игровым формам. Музыка и танец были сплошь игрой. Право выделилось из обычаев социальной игры. На игровых формах базировались улаживание споров с помощью оружия и условности аристократической жизни.

Культура Римской империи заслуживает здесь особого внимания уже в силу ее контраста с эллинской. На первый взгляд кажется, что древнеримское общество показывает гораздо меньше игровых признаков, чем эллинское. Характер древних латинян обладает такими качествами, как трезвость, строгость, практическое хозяйственное и юридическое мышление, скупая фантазия и грубое, лишенное стиля суеверие. Атмосферу римской культуры времен Республики еще определяет дух тесного родства кланов и племен, из которого все только недавно выросло. Стихийная персонификация всякого представления, которое на время занимает дух, по видимости функция высокой абстракции, на самом деле является скорее примитивным *habitus* (поведением, состоянием), которое очень близко к детской игре. Такие фигуры, как Изобилие, Согласие, Благодетель, Мир, Добродетель, олицетворяют здесь не чисто умозрительные категории высокоразвитого политического мышления, а материальные идеалы первобытного коллектива,

который хочет обеспечить свое благополучие деловым обращением с высшими силами. В этой связи с сакральным «благострахованием» большое место занимают многочисленные календарные праздники. Не случайно именно у римлян эти культовые обычаи сохраняют названия игр, *ludi*. Ибо они и были играми.

Игровой элемент Римского государства наиболее ярко предстает в лозунге «Хлеба и зрелищ», как выражение того, чего требовал народ от государства. Римская публика не могла жить без игр. Для нее они были таковой же основой существования, как и хлеб. Ведь это были священные игры, и народ имел на них священное право. Игровой фактор продолжал здесь жить в своем архаическом облике, хотя и утратил мало-помалу всю свою действенность. Игровой элемент римского общества отчетливо выявляется в формах литературы и искусства. Жизнь стала игрой общества.

Средневековая жизнь полна игры, движения, буйных народных игр. Игровой фактор сохраняет полную силу и еще значительную творческую потенцию в посвящении в рыцари, в награждении ленами, в турнирах, геральдике, рыцарских орденах и обетах – во всех тех вещах, которые непосредственно соприкасаются с архаическим, хотя в них могут иметь место и не прямые античные влияния. Но и помимо этого, в правосудии и судопроизводстве с их полной символического смысла образностью и необычными формальностями (например, судебные процессы над животными), в институте гильдий, в мире школы – всюду средневекового человека подстерегает игровой дух.

Теперь бросим беглый взгляд на эпоху Возрождения и гуманизма. Если когда-либо сознательная и обособляющая сама себя элита стремилась воспринимать жизнь как игру воображаемого совершенства, то это была среда Ренессанса. Вновь и вновь нужно напомнить, что игра не исключает серьезности. Вся духовная ситуация в целом в эту эпоху есть ситуация игры. Это утонченное и в то же время свежее, могучее стремление к благородной и прекрасной форме есть играемая культура. Все великолепие Ренессанса – это веселый или праздничный маскарад, переодевание в наряд фантастического и идеального прошлого. Мифологические фигуры, аллегории, заимствованные издалека и отягощенные грузом астрологических и исторических сведений, – все они будто шахматные фигуры на доске. Декоративная фантазия в архитектуре и графике играет классическими мотивами более сознательно, чем средневековый миниатюрист, иллюстрирующий манускрипты своими затейливыми выдумками. Ренессанс пробуждает две в высшей степени игровые системы воплощения мира в образах (пастораль и рыцарство) к новой жизни, а именно к жизни в литературе и в празднике.

Нельзя, кажется, назвать ни одного другого века, атмосфера которого была бы так же глубоко отмечена стилем своего времени, как XVII век. Это всеобщее моделирование жизни, духа и внешнего облика по выкройке барокко находит себе самую точную иллюстрацию в одежде. Вряд ли в ранние эпохи европейской цивилизации можно найти другой элемент, который бы больше годился для демонстрации игрового импульса культуры, чем парик в том виде, как его носили в XVII и XVIII веках.

Если признать наличие живого элемента игры в барокко, то в еще большей мере это будет верно для последующей эпохи – рококо. Ибо в данном стиле он

расцветает столь пышно, что сама дефиниция рококо едва ли будет полной без прилагательного «игривый». Игровое качество отличает этот стиль как один из его существенных признаков. Но разве не содержит понятие «стиль» само по себе признания определенного игрового качества? Разве не участвует в рождении стиля игра духа или формообразующей силы? Стиль живет тем же, что и игра: ритмом, гармонией, чередованием и повторением.

На разных стадиях эволюции социальный по содержанию и по форме феномен игры развивался на всем протяжении человеческой истории и приобретал различные качества и особый общественно-культурный смысл. Вот некоторые аспекты развития игры в Древней Руси.

Скоморохи – странствующие актеры Древней Руси – выступали как певцы, музыканты, акробаты, дрессировщики, исполнители сенок на бытовые темы, острословы, затрагивающие в своих куплетах, репризах и церковь, и власть имущих. Скоморохи выступали и как организаторы народных игр, гуляний. Это были, очевидно, первые "массовики-затейники". Выступления скоморохов известны с XI в., особую популярность они получили в XV-XVI вв. Причина неприязни к ним церкви понятна. В противовес играм, выполнявшим священную функцию, игры скоморохов, их медвежья потехи, построенные как сатирические сценки, будили протест, разрушали психологию послушания, воздержания. При царе Алексее Михайловиче в середине XVII в. "игровые бесчинства" были просто запрещены. Не потому ли в допетровскую и послепетровскую эпохи народная игровая культура резко оскудевает. Зато при Петре I активно вырос аристократический, европеизированный досуг: ассамблеи, машкерады, карнавалы, фейерверки. Первые петровские полки имели название "потешные полки" и предназначались для военных игр юного царя. Позднее игровой, "потешный" стиль был широко внедрен в жизнь двора, его окружения и подчас носил уничижительную форму. Но элементы игры внесли в российский досуг традиции европейской культуры, активизировали народные игровые традиции. После смерти Петра I церковь восстановила нарушенное равновесие игрового досуга, "бесовские игры" были запрещены, скоморохи подверглись гонениям, народная игровая культура стала беднее. Элементы же европейской игровой культуры сохранились.

Игры долгое время являлись инструментом воздействия на ход исторических событий в обществе и природе, посредником между людьми и божествами. Если серьезно-трагическое мировоззрение христиан не всегда гармонировало с игровым мироощущением, то в католических странах осуждение игры церковью было скорее номинальным. Более того, служители культа сами принимали участие в празднествах, карнавалах, народных играх. И только в эпоху реформации гонение на игры как источник греха, излишеств, вольностей становится жесткой нормой. Духовенство утверждало догмы об изначальной греховности человека, для которого игры, забавы, танцы лишь "простор греховности", стимул к непристойностям и порокам. Игры преследовались даже в уголовном порядке. Церковь, особенно протестантская, видела лишь в труде путь укрощения игровых страстей, путь к спасению души. Отсюда прокатившаяся по Европе волна враждебного отношения к мирским забавам, празднествам, открытому общению.

То в одной, то в другой европейской стране и даже в Новом Свете подвергались анафеме, запрещались те или иные игровые досуги – танцы, театр, шахматы, карты, кости, кегли и т.п. За участие в играх били палками, плетьюми, заключали под стражу. Греховность, стихийности игр и забав противопоставлялись сдержанность, смирение, религиозно-этическая ценность "очистительного труда". Эти же тенденции мы наблюдаем и в истории собственного социалистического государства, отделенного от церкви, но исповедующего, как это ни покажется парадоксальным, ее постулаты в "революционной практике" воспитания людей. Досуг, игра как его душа всегда воспринимались в России не только как сфера культуры, но и как сфера общественной деятельности, оттого и была игра поднадзорна и гонима. Таким образом, можно заметить и в России, и в Европе, и в Новом свете двойственную политику церкви и государственных институтов в отношении к игровой культуре народа. С одной стороны, поддерживались игры, уходящие корнями в обрядово-ритуальную сферу религии, игровые праздники, хранящие священные обязанности человека, с другой – осуждались игры, развивающие дух свободы, солидарность, остракизм к власти имущим.

XIX век потерял чутье к игровым качествам предшествующего времени и не заметил того серьезного, что за ними таилось. В элегантно витиеватости, богатстве форм орнамента рококо, скрывающего, как в музыкальных украшениях, прямую линию, он видел только неестественность и слабость. Он не понимал, что дух XVIII века в этой игре мотивов сам сознательно искал пути назад к природе, но в выдержанной форме, исполненной стиля. Он упускал из виду, что в шедеврах архитектуры, которые этот век также произвел в большом количестве, орнамент совершенно не задевает строгих архитектурных форм, так что здание сохраняет всю благородную стать своих гармонических пропорций. Не многие эпохи искусства умели выдерживать серьезное и игровое в таком чистом равновесии, как рококо.

Несмотря на кажущееся поначалу противоречие, нет причин отказывать последующим эпохам в игровом качестве, которое столь охотно признается за рококо. На первый взгляд во времена возобновленного и обновленного классицизма и зарождающегося романтизма так много мрачной серьезности, слез, печали, что отыскать здесь игровой элемент вряд ли кажется возможным. Если же присмотреться поближе, то взору открывается как раз обратная картина. Если вообще стиль и атмосфера эпохи когда-нибудь рождались в игре, то это произошло со стилем и настроением европейской культуры второй половины XVIII века. Равным образом это относится и к новому классицизму, и вдохновению романтическими образами. Снова и снова обращаясь вспять, к древности, европейский дух всегда искал и находил в классической культуре именно то, что отвечало характеру его собственного времени. Классицизм английской архитектуры и декоративность интерьера Адамсов, Веджвуда и Флаксмана рождены играющим духом XVIII века.

XIX век оставляет, судя по всему, не много места для игровой функции. Прочти все великие течения его мысли были направлены прямо против игрового фактора в общественной жизни. Ему не давали пищи ни либерализм, ни социализм. Экспериментальная аналитическая наука, философия, политический утилитаризм и реформизм, идеи манчестерской школы – все это примеры

исключительно и абсолютно серьезной деятельности. А когда в искусстве и литературе иссякло романтическое воодушевление, тогда и здесь – в реализме и натурализме, но, прежде всего, в импрессионизме – стали заметно преобладать формы выразительности, более чуждые понятию игры, чем все то, что ранее процветало в культуре. Если какой-нибудь век воспринимал себя самого и все сущее всерьез, то это был XIX век.

Если же определять игровое содержание современной науки, то дело принимает совсем иной оборот. Причина в том, что последняя (наука) почти непосредственно возвращает нас к вопросу «Что такое игра?», в то время как мы до сих пор неизменно стремились исходить из категории игры как данности и общепринятой величины. Одним из существенных условий и признаков игры мы с самого начала полагали игровое пространство, некий умышленно ограниченный круг, внутри которого протекает действие и имеют силу правила. Отсюда представляется очевидной склонность заранее видеть в каждом удобном выгороженном участке игровое пространство. Нет ничего легче, как признать игровой характер за каждой наукой по причине ее изолированности в рамках своего метода и понятий. Однако если исходить из очевидного, принятого спонтанным мышлением понятия игры, то для квалификации науки как игры понадобится больше, нежели только игровое пространство. Игра преходяща, она минует и не имеет вне себя никакой собственной цели. Она поддерживается сознанием радостного отдыха за рамками требований «обыденной» жизни. Все это не годится для науки. Ибо она постоянно ищет прочного контакта с реальностью и значимости для повседневной реальности. Ее правила не являются раз и навсегда неизменными, как правила игры. Она непрерывно изобличается опытом во лжи и затем сама себя изменяет. Правила игры не могут быть уличены во лжи. Игра может варьироваться, но не может модифицироваться.

Таким образом, существуют все основания, чтобы временно отложить в сторону вывод, что любая наука есть только игра, как самую прописную истину. Иное дело вопрос, не может ли наука «играть» внутри ограниченного ее методом круга. Так, например, со всякой склонностью к последовательной систематике почти нерасторжимо связана тяга к игровому. Старая наука, лишенная достаточной опоры на опыт, имела обыкновение углубляться в безбрежное систематизирование всех мыслимых качеств и понятий. Наблюдение и расчет хотя и могут послужить здесь скорее тормозом, но они абсолютно не гарантируют науку от игровых черт. Термины однажды разработанного специального метода все еще могут легко использоваться как игровые фигуры. В этом издавна упрекали законовевов. Языкознание заслужило подобный упрек, поскольку оно с легкостью приняло участие в древней игре толкования слов, вошедшей в моду со времен Ветхого завета и Вед и до сих пор ежедневно культивируемой каждым, кто не имеет и понятия о языкознании. Можно ли утверждать, что новейшие, строго научные синтаксические школы не находятся на пути к новой лудификации, т.е. к «превращению в игру»? Разве не переводятся другие науки в плоскость игры слишком усердным и легкомысленным применением фрейдистской терминологии компетентными и некомпетентными людьми?

Подводя итог, можно склониться к суждению, что современная наука, коль

скоро она придерживается строгих требований точности и любви к истине и поскольку, с другой стороны, нашим критерием остается очевидное понятие игры, относительно малодоступна для игрового подхода и наверняка меньше обнаруживает игровых черт, чем в раннюю эпоху ее возникновения или ее оживления со времени Ренессанса вплоть до XVIII века.

Резюме

Стаття присвячена історичному аналізу формування ігрових відносин в суспільстві різних епох. Також підкреслюється значимість гри як однієї із провідних діяльностей людини.

Summary

The article is devoted to the historical analysis of the game relations formation in the society throughout different epochs. The significance of the game as one of the main human activities is also pointed.

Литература

1. Апинян Т.А. Мир игры. - Спб., 1992.
2. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. - Кемерово, 1992.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - Спб., 1992.
4. Григорьев С.В. Архетипы игры и некоторые современные особенности "Человека играющего" // Мир психологии. - 1998. - № 4.
5. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. - М., 1969.
6. Теория игр / Под ред. Л.А. Петросян, Н.А. Зенкевич, Е.А. Семина. - М., 1998.
7. Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. - М.: "Прогресс", 1997. - 464 с.

Подано до редакції 30.05.02

УДК 159.923

*Бруннер Евгений Юрьевич,
кандидат биологических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

В последнее время, в связи с переходом к жестким условиям рынка и возрастанием числа безработных актуальной становится проблема отбора специалистов. Не секрет, что большинство фирм, подающих сведения о вакансиях требуют наличия у будущего сотрудника соответствующих профессионально важных качеств (ПВК), причем не только касающихся их основной деятельности, но и психологических. В связи с этим, становится очевидным, что проблема профотбора в таких условиях становится не просто актуальной, но может носить и судьбоносный характер, как для организации, так и для лиц, устраивающихся на работу. Данная проблема стоит не только перед организациями, где требуются специалисты с определенными ПВК, но и учреждениями, занимающимися трудоустройством. Не менее остро эта проблема стоит и перед вузами, осуществляющими подготовку будущих специалистов.

Остановимся на рассмотрении последней проблемы – проблемы отбора будущих специалистов в вуз и их подготовки. На ее важность и актуальность

можно взглянуть с нескольких позиций. Во-первых, осуществление жесткого отбора абитуриентов, имеющих определенные задатки и способности к определенному виду деятельности, приведет к созданию в студенческих группах специфической атмосферы, где люди объединены конкретными целями и интересами; модели той среды, в которую они попадут по окончании вуза; возникновению конкурентных взаимоотношений на основе сотрудничества и т.п. Все эти и другие факторы, на наш взгляд, приведут к интенсификации обучения, более высокому качеству получаемых знаний, навыков и умений. Во-вторых, выпуск высококлассных специалистов приведет к повышению престижа и рейтинга вуза на образовательном рынке, что также положительно скажется как на кадровом составе вуза, заказе специалистов определенного профиля, так и на притоке большего числа людей, желающих обучаться в таком вузе. Таким образом, наряду с выявлением качества знаний абитуриентов, важным, на наш взгляд, является проведение профориентационного отбора специалистов с определенными ПВК уже на этапе поступления в вуз. Учитывая все вышесказанное, целью нашей работы стало пилотажное исследование по выявлению наличия психологических ПВК у студентов, избравших своей будущей профессией специальность «Менеджмент».

Одним из наиболее мощных инструментов исследования личности, позволяющим осуществить отбор по определенным психологическим и психофизиологическим критериям, является методика ММПИ (Minnesota multiphasic personality inventory). Этот тест был предложен Hathaway и McKinley в 1941 г. для профессионального отбора летчиков во время Второй мировой войны. Тест совершенствовался на протяжении достаточно длительного времени и в настоящее время применяется в обширном спектре психологических и клинических исследований [1; 5-7], а также для формирования индивидуального подхода к обучаемому [4] и профориентации [5]. В наших исследованиях был использован один из вариантов теста ММПИ – СМПИЛ (стандартизированный метод исследования личности) в модификации Л.Н.Собчик [6; 7], компьютеризированный нами.

В пилотажном эксперименте приняли участие 78 студентов 1–3 курсов, обучающихся по специальности «Менеджер», в возрасте 17–25 лет. Исследование осуществляли на базе Крымского государственного гуманитарного института в межсессионный период. Для всех студентов независимо от национальности родным языком являлся русский. Тестирование студентов проводили по стандартной бланковой методике СМПИЛ, согласно которой испытуемый должен был согласиться (ответ «Верно») или не согласиться (ответ «Неверно») с зачитанным ему утверждением [1; 5; 6]. Групповое обследование студентов проводили в учебных аудиториях перед началом занятий. Данные тестирования заносили в компьютерную базу данных и обрабатывали с использованием написанной нами программы. При вычислении Т-баллов применяли средние значения и среднеквадратические отклонения по 13 основным и 117 дополнительным шкалам, полученные Л.Н.Собчик [6; 7], и по шкале «Адаптивность», условно обозначенной нами как «Adp», – полученные В.А.Дюком [2]. Различия между рассматриваемыми выборками оценивали как по

t-критерию Стьюдента, так и по критерию Вандер-Вардена при $P < 0.05$ [3].

Из числа протестированных достоверные результаты получены у 77 студентов (28 юношей и 49 девушек), которые мы и будем в дальнейшем рассматривать (см. табл.1).

Таблица 1

Значения Т-баллов основных шкал 77 студентов-менеджеров

Шкала	Значение		
	Общее	Юноши	Девушки
L Ложь	47,0±9,5	48,4±8,0	35,5±10,2
F Достоверность	50,3±10,6	51,8±11,3	41,9±10,2
K Коррекция	45,3±10,3	46,2±10,5	44,3±10,2
1 Сверхконтроль	52,6±15,5	54,1±17,1	43,0±14,6
2 Пессимистичность	58,7±12,5	59,3±13,0	64,2±12,3
3 Эмоц. лабильность	54,5±11,8	57,0±7,8	54,3±13,6
4 Импульсивность	61,6±14,6	61,8±15,0	66,8±14,4
5 Женственность	42,6±14,1	53,6±11,3	33,7±12,5
6 Ригидность	59,8±10,8	59,6±11,3	67,9±10,5
7 Тревожность	53,3±21,8	53,1±27,6	49,9±17,9
8 Индивидуалистичность	60,8±23,9	63,7±29,5	52,0±20,0
9 Оптимистичность	66,1±11,0	68,3±10,5	79,1±11,2
0 Интроверсия	52,2±7,7	50,8±7,5	43,0±7,8

Как видно из таблицы 1, наибольшие значения Т-баллов шкал основного профиля, находящиеся в пределах $60,8 \pm 23,9$ – $66,1 \pm 11,0$, у всей выборки студентов соответствуют шкалам 9, 4 и 8. Такого типа профиль можно отнести к нормативному, с ведущими характерологическими чертами, характерными для этих шкал. При этом сравнительный анализ результатов обследования (Табл. 1, Рис. 1-2) выявил определенное различие между показателями Т-баллов у юношей и девушек по следующим шкалам: L, F, 1, 5, 8, 9. В целом, полученные нами данные не противоречат данным, полученным Собчик [5].

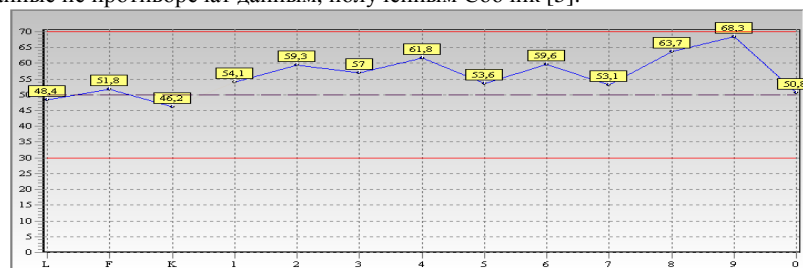


Рис. 1. Средний профиль СМИЛ 28 юношей-менеджеров.

Обозначения: по оси ординат – значения Т-баллов; по оси абсцисс – шкалы по Л.Н. Собчик [6-7].

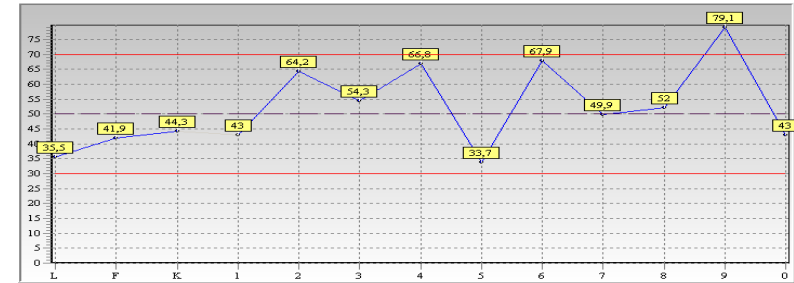


Рис. 2. Усредненный профиль СММИЛ 47 девушек-менеджеров.

Обозначения те же, что и на рис. 1

Таким образом, полученные данные позволяют нам сделать следующие предварительные выводы о «средненормативном» портрете студента-менеджера.

КОДИРОВАНИЕ ОСНОВНОГО ПРОФИЛЯ:

– код по Уэшлу: 9486- 23710/ 5: F/ LK:

– код по Хатауэю: 94862- / 5 12:9:3

УСТАНОВКА НА ПРОЦЕДУРУ ТЕСТИРОВАНИЯ: в пределах нормы

РЕАКЦИЯ НА ПРОЦЕДУРУ ТЕСТИРОВАНИЯ: отсутствие диссимуляции, эмоциональная неустойчивость.

ТИП ЛИЧНОСТИ: иррациональный.

ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ: активно-пассивная.

САМООЦЕНКА: позитивная, завышенная.

СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ: склонность к сглаживанию конфликтов, сдерживанию агрессивных или асоциальных тенденций. Отсутствует особая разборчивость в контактах, непостоянство в привязанностях, убежденность в своей правоте, легкость в принятии решений.

ОТНОШЕНИЕ К ДРУГИМ ЛЮДЯМ, МАНЕРА ПОВЕДЕНИЯ, ПОЛОЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕ: низкая социальная желательность. Отсутствие застенчивости.

СТРЕСС И ВОЗМОЖНАЯ РЕАКЦИЯ НА СТРЕСС: проявляют, но не всегда, целенаправленную активность, при этом возможно подражание авторитетной лидирующей личности.

ТИПИЧНЫЕ ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ: ложь и хвастовство при занижении самооценки испытуемого со стороны окружающих.

ВОЗМОЖНЫЙ ТИП ДЕЗАДАПТАЦИИ: социальная дезадаптация зависит от влияния среды, асоциальное поведение.

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОДХОД: необходимы щадящая социальная ниша, оберегающий подход, терпимость со стороны окружающих по отношению к индивидуальным особенностям личности. Коррекционный подход также возможен через авторитетного лидера или мнение референтной группы, учитывая при этом повышенное тщеславие и неустойчивость интересов людей данной группы. Менее действенны императивные способы воздействия, более успешны – сотрудничество, основанное (либо имитации) на доверии и уважении.

Так как занижение самооценки противоречит лицам данной группы, то

работа должна быть направлена на повышение уровня самоконтроля и самосознания, а также по пути направления спонтанной активности в социально полезное русло.

ВЕДУЩИЕ ПОТРЕБНОСТИ: аффилиативная, т.е. потребность в понимании, любви и доброжелательном отношении к себе, потребность в дружелюбных гармоничных отношениях, защищенности. Высокая мотивация достижения, ориентированная скорее на двигательную или речевую активность, чем на конкретные цели, выраженная тенденция к самореализации и противодействию средовому влиянию.

ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ: трудности сдерживания эмоциональных реакций, которые испытуемым берутся под контроль, так как эмоциональные проявления осознаются как избыточные и неуместные. Легко возникают эмоциональные всплески, которые быстро угасают, снисходительное отношение к своим промахам и недостаткам. Настроение хорошее, удовлетворенность собой. Снижена вероятность внешнего проявления реакции тревоги.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ: тенденция к самореализации, противодействие окружающей среде; высокая адаптивность к обучению в учебном заведении; сентиментальность, чувствительность, ранимость, инфантилизм, влюбчивость, бравада, бесцеремонность поведения, демонстративность.

УСЛОВИЯ СРЕДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, БЛАГОПРИЯТНЫЕ ДЛЯ НОРМАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ: художественно-эстетическая и гуманистическая направленность интересов. Немонотонная и неоднобразная деятельность, в которой реализуется активность, тяга к общению, возможность быть на виду. Деятельность, в которой учитываются интересы и индивидуальные особенности реагирования. Неимперативные способы воздействия.

РЕКОМЕНДАЦИИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ: имеется тенденция к частым переменам места и вида занятий, в результате ощущения неуспеха, стремление к поискам лучшего варианта или новизны.

Таблица 2

Значения шкал дополнительного профиля выше 65 Т всей выборки студентов-менеджеров

Шкала	Значение
Adp — адаптивность	71,9±15,3
Ec — эскапизм, уход от проблем	67,3±18,8
H — предипохондрическое состояние	69,3±25,9
Mf4 — женственность интересов	84,5±16,7
Pr — предубежденность	60,0±11,0
Pv — фарисейство	68,5±17,9
Re — рецидивизм	64,5±13,1

Не менее интересные данные выявлены и при анализе дополнительных шкал СМИЛ. Как видно из представленных данных (см. табл. 2), наибольшее значение

имеет шкала Adp, что, согласно В.А.Дюку, свидетельствует о том, что у данной группы практически отсутствуют срывы адаптивных механизмов и крайне низка вероятность отчисления из института по различным причинам, в том числе и нервнопсихическим расстройствам [2]. Данный факт, по нашему мнению, может служить также прогнозом успешной деятельности по выбранной специальности. При этом необходимо указать, что значения данной шкалы у девушек, хотя и незначительно, но все же превышают таковые у юношей (см. табл. 3–4).

Таблица 3

Показатели дополнительных шкал выше 65Т (юноши)

Шкала	Значение
Ac — способность к обучению	73,9±9,9
Adp — адаптивность	70,5±17,4
Ec — эскапизм, уход от проблем	83,8±15,7
H — предипохондрическое состояние	69,5±27,0
Mf4 — женственность интересов	72,4±15,4
Ne — невротизм	60,4±15,3

Таблица 4

Показатели дополнительных шкал выше 65Т (девушки)

Шкала	Значение
Pv — фарисейство	78,2±12,7
Adp — адаптивность	72,8±14,1
Ho — враждебность	56,7±11,7
H — предипохондрическое состояние	69,3±25,5
Mf4 — женственность интересов	91,7±12,9
Re — рецидивизм	67,6±12,0

Как видно из данных, представленных в табл. 3-4, высокие значения как у юношей так и у девушек имеет шкала H (предипохондрическое состояние), однако она носит больше клинический, чем характерологический характер, и существенного интереса для нас не представляет. Достаточно высокие показатели в обеих выборках студентов имеет шкала Mf4, что, вероятно, также отражается на склонности к специфической деятельности по выбранной студентами специальности.

Наряду с указанными имеются и показатели, различные у юношей и девушек. Так, у юношей выявлены высокие показатели по шкале Ec, что свидетельствует о том, что у большинства из них ярко выражен уход от возникающих проблем; а также по шкале «способности к обучению», что свидетельствует о наличии соответствующих эмоциональных условий для использования своего интеллектуального потенциала. Как ни парадоксально, у девушек-менеджеров выявлены достаточно высокие показатели шкал «Фарисейство», «Рецидивизм» и «Враждебность», что может быть показателем их склонности к асоциальному поведению.

Таким образом, зная основные составляющие целостного профиля, отражающие ведущие склонности, руководители могут правильно использовать сотрудников не только в соответствии с их навыками и умениями, но и в соответствии с их психологическими особенностями. Так, например, использование большинства юношей-менеджеров будет наиболее эффективно в ситуациях, связанных с непосредственным общением с клиентами, а также в

ситуациях, связанных с урегулированием конфликтных ситуаций. В то же время использование девушек будет наиболее плодотворным в ситуациях, когда необходимо решать проблемы, связанные с урегулированием проблем, или правота фирмы крайне сомнительна.

Для более детального анализа полученных данных нами был проведен сравнительный анализ сырых баллов результатов тестирования студентов-менеджеров (Таб. 5) с результатами, полученными Л.Н.Собчик [6] на случайной выборке.

Таблица 5

Средненормативные данные по основным шкалам СМЛ

Шкала	Нормативная выборка [6]				Курсанты военных училищ [2]		Кандидаты в спец. вузы [2]		Студенты-менеджеры			
	Мужчины		Женщины		Мужчины		Мужчины		Юноши		Девушки	
	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ
L	4,2	2,9	4,2	2,9	3,8	2,79	6,8	3,9	3,8	2,3	3,1	3,0
F	2,76	4,67	2,76	4,67	5,8	4,8	5,1	3,78	13,6	5,3	12,5	4,8
K	12,1	5,4	12,1	5,4	18,8	5,2	18,4	4,48	10,0	5,7	9,3	5,5
1	11,1	3,9	12,9	4,83	4,8	3,07	3,8	3,54	7,7	4,4	8,9	4,8
2	16,6	4,11	18,9	5,0	17,2	5,1	20,7	3,8	20,4	5,3	23,0	5,9
3	16,46	5,4	18,66	5,38	16,6	5,2	19,0	4,87	20,3	4,3	20,3	7,2
4	18,68	4,11	18,68	4,11	13,5	4,2	18,1	3,37	19,5	4,3	19,7	4,4
5	20,46	5,0	36,7	4,67	21,6	5,8	23,6	3,82	22,4	5,5	30,7	4,0
6	7,9	3,4	7,9	3,4	8,7	3,1	10,2	2,51	11,2	3,8	11,3	3,6
7	23,06	5,0	25,07	6,1	12,1	4,9	8,4	5,47	14,6	8,9	17,4	6,9
8	21,96	5,0	22,73	6,36	11,7	5,1	9,9	6,51	18,8	9,8	18,8	7,7
9	17,0	4,06	17,0	4,06	12,2	3,6	16,2	3,65	22,4	3,7	21,1	4,2
0	25,0	10,0	25,0	10,0	26,1	11,1	25,3	5,87	25,8	7,5	28,1	7,8

В таблице 5 приводятся нормативные данные, полученные Л.Н.Собчик [6], средненормативные данные Л.Н.Собчик и Н.Ф.Лукьяновой, полученные в основном на контингенте курсантов военных училищ, данные случайной выборки кандидатов в специальные вузы [2], а также средние показатели студентов-менеджеров.

Как видно из данных, представленных в таблице 5, по шкалам F, 2, 3, 7 и 9 в основном профиле мужчин имеются существенные различия между нормативной выборкой и выборкой юношей-менеджеров. Это указывает на то, что по сравнению с мужчинами нормативной выборки у большинства юношей-менеджеров значительно повышена самокритичность и мотивация к избеганию неуспеха, выше уровень притязаний, менее устойчиво эмоциональное состояние, они менее осторожны в своих поступках и щепетильны в вопросах морали, у них более грубая и жесткая манера поведения, более высокая активность и жизнелюбие.

Подобная картина наблюдается и при сравнении показателей основного

профиля женщин нормативной выборки с таковыми выборки девушек-менеджеров: у девушек-менеджеров по сравнению с женщинами нормативной выборки значительно повышена самокритичность и мотивация к избеганию неуспеха, выше уровень притязаний, сильнее выражены черты независимости и стремление к самостоятельности. Необходимо указать, что у девушек-менеджеров наблюдается тенденция к более жесткому поведению, чем у юношей.

Как видно из данных, представленных в табл. 5, определенные различия показателей СМИЛ имеются между курсантами и юношами-менеджерами (например, шкалы F, K, 1, 3, 4, 8 и 9), а также между кандидатами в специальные вузы и юношами-менеджерами (например, шкалы L, F, K, 1, 7, 8 и 9).

Необходимо отметить, что по ряду показателей между данными, полученными нами, и данными других исследователей нет существенных различий. Этот факт может свидетельствовать об одинаковой схеме проведения исследований; о наличии одинаковых тенденций в исследованных популяциях; о наличии устойчивых личностных свойств, которые, несмотря на различные условия проведения исследования, незначительно отражаются на показателях СМИЛ (например, шкала интроверсии-экстраверсии) и показывают однородность исследованной популяции. Это дает нам полное право провести сравнительный статистический анализ.

Применение как *t*-критерия Стьюдента, так и критерия Вандер-Вардена позволило нам выявить достоверные различия между средненормативными показателями сырых баллов (по 13 основным и 117 дополнительным шкалам) девушек и юношей-менеджеров. При этом достоверные различия были получены как между показателями нормативной выборки женщин по Л.Н.Собчик и девушками-менеджерами, так и между юношами-менеджерами и показателями нормативной выборки мужчин.

Таким образом, на основании наших данных и данных других исследователей можно заключить, что для выявления индивидов, склонных к тому или иному виду деятельности и обладающих определенными психологическими ПВК, необходимо получение средненормативных показателей, характерных для данной группы. Такая работа позволит в дальнейшем не только осуществлять отбор при приеме на работу, но и более дифференцированно подходить к отбору абитуриентов, поступающих в вуз на ту или иную специальность.

Резюме

В роботі представлено дані пілотажного дослідження особливостей особистості 77 студентів-менеджерів (28 юнаків та 49 дівчат) 17–25 років. Оцінку здійснювали за показниками тесту ММРІ за 13 основними та 118 додатковими шкалами. Результати показали, що провідними шкалами (вище 60 Т-балів) в профілі юнаків є 4,6,9,Ac, Adp, Ec, H, Mf4, Ne, а у дівчат — 4,6,9,Adp,Pv,Ho,H,Mf4,Re. При цьому у дівчат виявлено низькі показники за шкалами L і 5 в основному профілі. Виявлено достовірні відмінності як між нормативними показниками (за Л.М.Собчик) та даними нашого дослідження, так і між показниками дівчат та юнаків. Обмірковуються питання урахування професійно важливих психологічних якостей в освіті та профорієнтації.

Summary

In this article the data of preliminary investigation of personal features of 77 students-managers (28 male and 49 female students) at the age of 17-25. Estimation was carried out with the help of MMPI test by 13 main and 118 additional scales. The results show that in male profile the leading scales (above 60 T-points) are 4,6,9,Ac, Adp, Ec, H, Mf4, Ne scales, and in female profile — 4,6,9, Adp, Pv, Ho, H, Mf4, Re scales. Low points in scales L and 5 were observed in the main female profile. Trustworthy difference between normative data (by L.N.Sobchik) and our data as well as between male and female data. Questions of using professionally important psychological qualities in education and professional orientation.

Литература

1. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности.— М.: Фолиум, 1994.— 175 с.
2. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика.— СПб.: Братство, 1994.— 364 с.
3. Лакин Г.Ф. Биометрия. Уч. пособ. для ун-тов и пед. ин-тов.— М.: Высшая школа, 1973.— 343 с.
4. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова.— СПб.:Изд. С.-Петербургского ун-та, 2001.— 240 с.
5. Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе.— СПб.: Речь, 2002.— 72 с.
6. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности: Методическое руководство.— М., 1990.— 77 с.
7. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ.— СПб.: Речь, 2000.— 219 с.

Подано до редакції 17.09.02

УДК 371.15

*Вакуленко Валентина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,*

Східноукраїнський національний університет ім. В.Даля, м. Луганськ

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Як відомо, тлумачення однакових понять у педагогіці неоднозначно.

Це приводить до плутанини в їхньому розумінні і до утруднення у використанні. Тому з метою наукового підходу до формулювання поняття "професіоналізм учителя" у даній роботі ми дотримувались такого алгоритму:

- вивчили понятійний апарат проблеми і сутність найважливіших педагогічних категорій;
- вибрали серед варіативних трактувань таке поняття, що по своїй суті є науковим і застосування якого принесе безсумнівний успіх;
- уникали використання понять, що несуть у собі суперечливий зміст, тому що це шкодить практиці;
- враховували зміни в розвитку поняття, уточнювали його й оперативно апробували у практичній діяльності.

Педагогічний професіоналізм як категорія зв'язана з професією вчителя, отже, і появу його можливо розглядати в контексті безперервної педагогічної освіти і педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його підготовки.

Аналіз монографії Б.Б. Комаровського "Російська педагогічна термінологія" показав, що в предметно-тематичній класифікації розділ, зв'язаний із вчителем і

його діяльністю, відсутній. Короткі зведення про педагогічну термінологію (X-XVII в.в.) свідчать, що в Київській державі у XII ст. з'явилися "майстри грамоти", що навчали дітей читання, письма, молитов. Ще більший розвиток педагогічної термінології почалося на початку XVII ст. В авторському документі "Лексикон" Памви Беринди ми бачимо, що багато сучасних педагогічних термінів були поширені ще наприкінці XVI століття. "Учителювання" - навчання; "учительный" - до навчання здатний, той, котрого ся треба учити; "навыкшие" - що пізнали; "навычаю" - навчати, учуся, приучаюся; "наставляю" - учу; "навчаю" - увичу, звикаю, призиваю, уму-чую. Таким чином уже наприкінці XVI ст. на Україні найважливіші педагогічні категорії були досить точно позначені для свого часу.

У XVI-XVII вв. вітчизняна педагогіка мала у своєму розпорядженні значну кількість спеціальних термінів для позначення різних педагогічних категорій, понять і явищ, більш виразно склався навчальний розклад, виникли нові шкільні традиції, що знайшли своє відображення як у "Правилах шкільного благочестя", так і в "Статутах братських шкіл", підручниках, різних творах учителів братських шкіл і викладачів Києво-братської колегії. Уперше термін "учитель" був ужитий у "Постанові "Стоглава" про навчання й училища" у 1554 р. У "Статуті школи Луцького братства" (1624 р.) викладаються вимоги до особистості вчителя: він повинний бути "благочестивий, розважливий, смиренномудр, лагідний, помірний..." [4]

До виникнення педагогічної освіти не було ніякої спеціальної підготовки вчителя. Наприкінці XVIII століття в Росії вперше були вироблені державні вимоги до професійної підготовки вчителя, законодавчо оформилося їхнє правове положення в залежності від освіти. Задачі, функції вчителя, його роль, місце і відповідно вимоги до його професійної підготовки істотно мінялися на різних етапах розвитку суспільства.

У словниках і довідково-енциклопедичних виданнях, у тому числі і педагогічної, поняття "професіоналізм" найчастіше відсутнє. У кращому випадку воно замінюється словами близькими за змістом. Так, у "Словнику російської мови" С.І. Ожегова даються поняття "професіонал", "професійний", "професія", суть яких зводиться до заняття чим-небудь по роду основної трудової діяльності [8]. У Великій радянській енциклопедії даються визначення професіоналізму, професійної підготовки, професійної орієнтації, професійної освіти. Наприклад, "професіоналізм – це слово, характерне для тієї чи іншої професії...", "професійна підготовка – сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що дозволяють виконувати роботу у визначеній області діяльності" [1].

У Педагогічній енциклопедії термін "професійна підготовка" розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведіння, що забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії [9]. У Російській педагогічній енциклопедії розкриваються поняття "професійна орієнтація", "професійна освіта", "професійне самовизначення". "Професіоналізм", "педагогічний професіоналізм" як поняття не розглядаються.

Аналіз навчальних посібників з теорії та історії педагогіки 60-70-х років (Н.І.Болдирев, Н.К.Гончаров, Б.П.Єсіпов, Ф.Ф.Корольов, Г.І.Щукіна, Т.О.Ільїна, І.Т.Огородніков, І.Є.Шварц, Н.О.Константинов, Є.Н.Мединський, М.Ф.Шабаєва)

показав, що термін "професіоналізм" не згадується, що свідчить, на наш погляд, про те, що дане поняття не було загальноприйнятим. У кращому випадку в темі "Радянський учитель" називались вимоги до особистості вчителя і його праці. Лише у навчальних посібниках Г.І.Щукіної і Т.О.Ільїної розкриваються педагогічна майстерність і талант учителя як самостійні поняття.

У навчальних посібниках кінця 80-х років (Ю.К.Бабанський, В.О.Сластьонін, С.П.Баранов, Р.Л.Болотіна) вводяться поняття, пов'язані з професіоналізмом учителя: професійна спрямованість, професійна компетентність, професійні функції, професійні якості, професійні цінності.

Однак Б.Т. Лихачов у своєму навчальному посібнику "Педагогіка" (1993) серед основних педагогічних категорій, що складають понятійний апарат курсу, поняття "професіоналізм учителя", "професійний" не називає [6], хоча в курсі лекцій "Соціологія виховання й освіти" він пише: "Професіоналізм полягає у знаходженні дитиною загальної освіченості, на базі якої формується спеціальна професійна спрямованість, розвиненість, що досягає гранично високого професіоналізму, що сприяє економічному, культурному, політичному, соціальному благоденству суспільства" [5, 6].

У "Педагогіці" (1995) за редакцією П.І.Підкасистого професіоналізм вчителя в базових поняттях курсу також не згадується, хоча в анотації зазначено, що посібник створений з урахуванням закономірностей розвитку і формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму [6, 627-632].

Грунтовний екскурс в історію розвитку поняття "професіоналізм" ми знаходимо в монографії О.І.Міщенко, Л.І.Міщенко, Є.М.Шиянова "Теоретико-методологічні основи формування змісту педагогічної освіти". У результаті дослідження вони дійшли висновку, що до середини 30-х років була обґрунтована сукупність вимог до діяльності вчителя на рівні його професійних функцій, до середини 70-х років розроблені й описані моделі особистості вчителя, трохи пізніше з'явилася професіограма особистості вчителя як модель, що відбиває єдність мети і змісту педагогічної освіти.

У навчальному посібнику В.О.Сластьоніна, І.Ф.Ісаєва, О.І.Міщенко, Є.М.Шиянова "Педагогіка" (1997) поняття "педагогічний професіоналізм" стає основним, розглядається його сутність, дається наукове обґрунтування основних компонентів (професійна компетентність, професійна діяльність, професійна творчість, професійні уміння, професійна майстерність), розкривається становлення, розвиток і удосконалення особистості педагога як професіонала в умовах безперервної освіти. "Поняття професійної компетентності педагога тому виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм", - відзначають автори посібника.

У 80-і роки слово "професійний" застосовувалося в обмежених сполученнях, найбільш розповсюдженими з них були такі, як "професійна освіта", "професійна підготовка", "професійна компетентність", "професійний підхід", "професійне мислення", "професійна орієнтація", "професійний саморозвиток". У матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції "Педагогічна освіта для ХХІ століття" (1994) кожна друга тема пов'язана з дослідженням професіоналізму вчителя, а кожна третя назва - з поняттям "професійний".

У сучасних умовах у педагогічній науці використовується вже досить багато подібних словосполучень, сполучною ланкою яких є професія вчителя і його професійна діяльність. Ми нарахували у педагогічних виданнях кілька десятків (66) словосполучень, подібних вищезгаданим.

Разом з тим, як показує аналіз джерел, наукове тлумачення терміна "педагогічний професіоналізм" у даний час дається багатьма сучасними дослідниками проблем педагогічної освіти, професійної діяльності, підготовки і перепідготовки вчителя (І.Д.Багаєва, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, О.І.Мищенко, З.І.Равкін, Є.І.Рогов, В.Я.Синенко, В.О.Сластьонін та ін.). Так, починаючи з 70-х років В.А. Сластьонін у своїх численних працях послідовно розробляє теорію професійної підготовки вчителя. У його концепції педагогічної освіти і комплексної цільової програми, що не утратили своєї значущості і в сучасних умовах, говориться про необхідність більш якісної підготовки фахівців у зв'язку з корінним поліпшенням їхнього професійного використання. Гуманістична мета педагогічної освіти формулюється як безперервний загальний і професійний розвиток особистості вчителя, у якій інтегруються як його особистісна позиція, так і професійна компетентність.

У навчальному посібнику "Освіта: ідеали і цінності" З.І.Равкін дає таке визначення поняття "професіоналізм учителя": "професіоналізм педагога - високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки, широка професійна і загальна ерудиція, педагогічна майстерність, що забезпечують його конкурентно-здатні якості на ринку праці; послідовна орієнтація на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, моральних і естетичних цінностей освіти" [10, 29].

Є.І.Роговим розроблена концепція розвитку особистості фахівця. Поняття "професіоналізм" він визначає як "...сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються в людині у процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень рішення складних професійних задач в особливих умовах" [11, 122]. У його концепції визначені три основних напрямки формування професіоналізму:

I - формування особистісного стилю діяльності у результаті зміни системи виконання діяльності, її функцій і ієрархічної будівлі;

II - становлення професійного світогляду на основі зміни особистості суб'єкта;

III - становлення професійної культури внаслідок зміни когнітивних, емоційних і практичних компонентів установки суб'єкта стосовно об'єкта діяльності, перетворення впливу на об'єкт у процесі взаємодії.

Розглянуту концепцію можна вважати відображенням розвитку професіоналізму чи концепцією розвитку особистості фахівця у процесі його професійного становлення, тому що пропонується не стільки цілеспрямоване формування професіоналізму у відповідних видах діяльності, скільки розвиток особистості професіонала.

Сучасні психологи вважають, що професіоналізм учителя складається з трьох основних компонентів: загальнокультурного, психолого-педагогічного, предметно-технологічного.

Психологічна концепція професіоналізму вперше розроблена і викладена А.К.Марковою у її книзі "Психологія професіоналізму". Даючи визначення поняття "професіоналізм", вона виділяє нормативний і реальний професіоналізм. Як відзначає автор, перший означає загальну характеристику вимог до професії людини, другий витікає з набору психічних якостей конкретної людини, що стає його внутрішньою характеристикою. Подібний підхід допомагає об'єктивно оцінювати рівень розвитку професіоналізму конкретного фахівця, виробити для цього можливі показники і критерії. А.К.Маркова розглядає дві сфери професіоналізму: мотиваційну й операційну. Кожна з них включає різноманітні психологічні показники, що дозволяють визначити групи критеріїв професіоналізму (об'єктивні і суб'єктивні, результативні і процесуальні, нормативні та індивідуально-варіативні, наявного рівня і прогностичні, професійної відданості і творчості, соціальної активності, конкурентноздатності і професійної прихильності, якісні і кількісні. На прикладі вчителя автор показує, кого варто вважати професіоналом. Це людина, що:

- успішно вирішує задачі навчання і виховання, готує для суспільства потрібний соціальний продукт, випускника з бажаними психологічними якостями (об'єктивні критерії);

- особисто прихильний до професії, мотивований до праці в ній, задоволений професією (суб'єктивні критерії);

- досягає бажаних сьогодні суспільством результатів у розвитку особистості учнів (результативні критерії);

- використовує прийнятні у демократичному суспільстві способи, технології (процесуальні критерії);

- засвоює норми, еталони професії, досягає майстерності у ній (нормативні критерії);

- і разом з тим прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває свою індивідуальність засобами професії (індивідуально-варіативні критерії);

- досягає вже сьогодні необхідного рівня професійних особистісних якостей, знань і умінь (критерії наявного рівня);

- разом з тим має і усвідомлену перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи усе для її реалізації (прогностичні критерії);

- відкритий для постійного професійного навчання, накопичення досвіду (критерії професійної навченості);

- у той же час збагачує досвід професії за рахунок особистого творчого внеску (критерії творчості);

- соціально активний у суспільстві, готує в ході суспільних обговорень питання про недоліки професії, її досягненнях, разом з тим шукає резерви рішення проблем у середині професії, не боїться потрапляти в умови конкурентноздатності освітніх послуг (критерії соціальної активності);

- відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику (критерії професійної прихильності);

- готовий до якісної і кількісної оцінки своєї праці, уміє сам це робити, готовий до диференційованої оцінки своєї праці у балах, категоріях, спокійно ставиться до участі у професійних іспитах, тестах (якісні і кількісні критерії)" [7,

47].

А.К. Маркова у своїх дослідженнях позначає поняттям "професіоналізм" найвищий рівень розвитку людини: "професіонал - це більше ніж новатор, дослідник, майстер, професіонал - це як би усе разом... Професіонал – це вчитель, що вміє знаходити і впроваджувати нове, досліджувати його результативність, створити нормальну психологічну обстановку на уроці тощо[7, 115].

Грунтовний аналіз сутності професіоналізму вчителя дається у дослідженні В.Я. Синенка. Він вважає, що варто розрізняти професійну підготовку фахівця і його професіоналізм. Перше поняття відбиває процес оволодіння необхідними знаннями і навичками, а друге - результат цього процесу, якісну характеристику. Професіоналізм - це ще і деяка перспектива, що тією чи іншою мірою доступна даному фахівцю в силу його індивідуальних можливостей і різних об'єктивних факторів. Поняття "педагогічний професіоналізм" він вважає категорією педагогічної науки. Професіоналізм відображає істотні властивості і відносини всіх предметів педагогічної науки.

"Професіоналізм учителя" – поняття, що інтегрує рівень професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються в результатах діяльності (рівень вихованості і освіченості учнів). Дослідник визначає критерії професіоналізму вчителя: глибокі професійні знання і теоретичні уміння, комплекс практичних умінь і навичок, уміло застосовуваних у практиці виховання і навчання. У підсумку В.Я.Синенко робить наступний висновок: "професіоналізм учителя являє собою високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у сполученні з відповідним культурно-моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя" [13, 47].

Так, С.І.Висоцька розглядає професіоналізм як мету підготовки вчителя у вузі і дає йому таку характеристику: при цілісному підході до формування особистості вчителя "професіоналізм вбирає в себе систему знань і умінь, володіння загальними і спеціальними способами діяльності, здатність і потреба в удосконалюванні своєї роботи, готовність до змін, нестандартність мислення" [3, 19].

Вона визначає чотири рівні формування професіоналізму педагога: I рівень – початкова стадія, коли професіоналізм розуміється як володіння основами освітньої діяльності й успішне застосування відомих у науці і практиці організаційних форм, методів і прийомів; на II рівні, коли вчитель поряд із традиційними способами використовує нові підходи до рішення педагогічних задач, а діяльність здобуває новаторський характер, професіоналізм досягає нової стадії; III рівень формування професіоналізму пов'язаний з розвитком у вчителя умінь не тільки породжувати новаторські ідеї, підходи, але і застосовувати їх, оцінювати з позицій науки; IV – вищий рівень професіоналізму – характеризується здатністю педагога до інноваційної і дослідницької діяльності (педагогічна майстерність) [3, 18].

З погляду Т.Н. Селезньової, професіоналізм учителя є чинником успішного розвитку школи в умовах ринку і визначається мірою відповідності особистості вимогам творчої професійної діяльності, припускає високий рівень активності

педагога, його відповідальності за долю дітей, суб'єктивне розуміння мети педагогічної діяльності, пошук ефективних шляхів її досягнення, креативність, усвідомленість, послідовність дій у виборі і здійсненні оптимальних стратегій організації шкільної субкультури (педагогічна взаємодія, спільна діяльність), де формуються в школярів якості суб'єкта життєдіяльності, соціальних відносин. Як вважає автор, дане визначення професіоналізму, витримане в рамках соціологічного підходу до педагогічної діяльності, припускає характеристику вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії. Дослідження Т.Н. Селезньової показало, що учителя-професіонала відрізняють найбільш стійкі цілісні характеристики: відносини, позиції, способи ухвалення рішення, механізми регуляції. Основними механізмами регуляції професіоналів (28% вибірки вчителів) є мета, зміст, знання (загальнокультурні, соціальні, технологічні, особистісні). Для непрофесіоналів (72%) основними механізмами регуляції служать соціальні сценарії, властивості темпераменту, норми, цінності спілкування в педагогічному колективі [12].

В.І.Журавльов ввів у тезаурус стандарти загально-педагогічного професіоналізму – рефлексивні, професійно-діяльнісні, основи соціально-психологічного захисту, технології педагогічної творчості. Він увів також еталони професіоналізму щодо вчителя-майстра: натхненник, друг, інтелектуал, куратор, майстер, новатор, організатор, моральний наставник, психолог, професіонал, соціолог, технолог. Л.Л.Шевченко, розкриваючи їхню змістовну сутність, відзначає, що вчитель може освоїти їх на основі власної авторської програми. Ним розроблені критерії педагогічного професіоналізму: суб'єктивні, індивідуальні моральні установки, що залежать від рівня вихованості особистості; об'єктивні, що включають обов'язковий комплекс професійно значущих якостей (терпимість, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, жаль, людяність).

Теоретичний аналіз літератури свідчить, що багато дослідників звужують, а деякі навпаки розширюють основні компоненти професіоналізму.

В акмеологічному напрямку велика увага приділяється розвитку професіоналізму на етапі активної участі людини у трудовій діяльності.

На наш погляд, у розвитку професіоналізму учителя велику роль відіграє його рефлексивна діяльність (здатність самопізнання суб'єкта внутрішніх психічних актів і станів).

У підсумку наше дослідження дозволило визначити зміст, структурні компоненти і рівні професіоналізму вчителя.

Професіоналізм учителя. на наш погляд, – це сукупність інтегрованих фундаментальних знань, узагальнених умінь і здібностей учителя, його професійно значущих особистісних якостей, високий рівень технологічності, культури і майстерності, творчий підхід до організації педагогічної діяльності, здатність до рефлексії, готовність до постійного саморозвитку. Професіоналізм правомірно розглядати як важливу складену особистісної структури вчителя, що включає інтелектуальну, емоційну, діючо-вольову сфери і супровідну всі напрямки його професійної діяльності. Професійна компетентність, творчість, культура, технологічність, індивідуальний стиль, постійна рефлексія, інноваційний і дослідницький підхід до діяльності, її продуктивність є найважливішими компонентами професіоналізму вчителя, його педагогічної

майстерності.

Резюме

Автор статьи раскрывает свой подход к сущности и структуре педагогического профессионализма на основе теоретического анализ психолого-педагогической литературы, начиная с XII столетия по настоящее время.

Summary

The author of the article reveals her own approach to the pedagogical professional skills essence and structure on the basis of the theoretical analysis of the literature in pedagogics and psychology, from the XIIth century up to the present time.

Література

1. Большая советская энциклопедия. т. 21, 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – 639 с.
2. Борисова Е.М., Логина Г.П. Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
3. Высоцкая С.И. Профессионализм как цель подготовки учителя в вузе.// Материалы международной научно-практ. конф. «Педагогическое образование для XXI века», 12-16 апреля 1994 г., Вып. 1. – Москва, МГУ им. В.И. Ленина, 1994. – С. 17-18.
4. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М.: Просвещение, 1968. – 311 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие. – М.: Прометей, 1993. – 528 с.
6. Лихачев В.Т. Социология воспитания и образования. Курс лекций по социальной педагогике. – Рязань.: Изд-во РГПУ, 1999. – 288 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1986. – 308 с.
8. Ожигов С.И. Словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 847 с.
9. Педагогическая энциклопедия /Под ред. И.А. Каирова. В 4-х т., Т. 3. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 879 с.
10. Равкин З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.
11. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. – Ростов н/Д: РГПУ, 1994. – 240 с.
12. Селезнева Т.Н. Социально-педагогическая культура – критерий профессионализма учителя.// Материалы международной научно-практ. конф. «Педагогическое образование для XXI века», 12-16 апреля 1994 г., Вып. 1. – Москва, МГУ им. В.И. Ленина, 1994. – С. 38-39.
13. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-51.

Подано до редакції 04.09.01

УДК 37(091)

*Вожегова Татьяна Викторовна,
аспирантка,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Известно, что в каждой личности переплетается общее и своеобразное, универсальное и индивидуальное. Общее, однако, познаётся скорее и отчётливее, чем индивидуальное, так как жизнь общества требует опоры на наличие в отдельном человеке того общего, что присуще всем. Поэтому естественно, что в педагогическом сознании гораздо раньше оформились идеалы универсализма. Развитие и углубление общечеловеческого было первым педагогическим идеалом,

который возник в истории педагогической мысли. Тем не менее, уже в древнегреческой философии было положено начало теоретическому осмыслению проблемы индивидуального и дифференцированного подхода к личности. Так Гераклит высказал идею о необходимости следовать природе в деле воспитания и обучения. Он считал, что каждый человек способен к обучению, познанию истины и совершенствованию. Другой древнегреческий философ Демокрит обосновывал индивидуализацию и дифференциацию как принцип, лежащий в основе философского объяснения бытия. Говоря о закономерностях в развитии природы, Демокрит отмечал, что природа и воспитание подобны. Идя по пути природы, воспитание создаёт вторую природу человека. Сравнив природу человека и Космоса, природу человека философ определил как «микрокосм», и говорил о необходимости соотносить воспитание и обучение с «микрокосмом» ребёнка.

Древнекитайский мыслитель Сюньцзы, развивая конфуцианскую систему воспитания и образования, выдвинул тезис о злой природе человека и задачей воспитания видел в преодолении этого злого начала. В процессе же обучения и воспитания он считал необходимым учитывать способности и индивидуальные особенности учеников. Три века спустя, размышляя о природе человека, римский философ Квинтилиан выразил уверенность в положительных основах человеческой природы. Соединение же доброй природы человека и воспитания он считал главным условием достижения хороших результатов в борьбе с дурными наклонностями. По мнению Квинтилиана, в самой природе человека заложена необходимая для его дальнейшего обучения «понятливость», а дети неспособные к учению являются редким исключением, подобно физической уродливости. Философ выдвигал требование делать процесс обучения естественным и радостным для детей, обращал внимание воспитателей на необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Педагогические идеи античности развивались мыслителями последующих поколений. Безусловно, отношение к личности ученика, внимание к его особенностям и способностям менялось в зависимости от уровня развития общества, его потребностей. Но в любую эпоху, обучая детей, учителя сталкивались с тем, что ученики по-разному воспринимают, усваивают, запоминают учебный материал, проявляют неодинаковое отношение к учебным занятиям, волевые усилия и т.п.

Благодаря индивидуальной и индивидуально-групповой форме обучения, основным формам организации обучения, применяемым в школах древнего мира и средневековья, не было особых препятствий к осуществлению индивидуального подхода в обучении каждого отдельного ученика. Трудности в учёте индивидуальных особенностей учащихся стали проявляться с возникновением форм массового обучения. В связи с этим, уже в IV веке известный византийский мыслитель, «вселенский учитель и святитель», Иоанн Златоуст указывал на то, что педагогу следует обращаться к личности каждого ученика, а не к массе.

Предпосылкой радикального обращения к личности человека, ориентации на её неповторимость, индивидуальность явилась философско-педагогическая мысль эпохи Возрождения. Работы мыслителей гуманистов дали примеры гуманного воспитания, направленного на развитие личностных интересов и стремлений, способностей и талантов (Ф.Рабле, М.Монтень, Т. Мор, Т. Кампанелла). Впервые

в педагогических концепциях стала разрабатываться гуманистическая модель обучения и воспитания, ориентированная на уважение к ученикам, индивидуальный подход, развитие навыков самостоятельного мышления (Г. Гуарини, В. де Филitre).

Провозглашая человека центром мироздания, гуманизм Возрождения отражал стремление эпохи к идеалу гармонического развития личности. Вместе с тем уже в XV веке стали явно проявляться противоречия между гуманистическим идеалом и реальными возможностями его достижения. К этому времени, вследствие усложнения производственных отношений и повышения роли духовной жизни в обществе, на смену индивидуальному обучению как необходимости пришли массовые формы обучения. Естественным было то, что возникло противоречие между индивидуальным характером усвоения знаний учащимися и коллективной формой организации обучения. Явно наметилась проблема осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся в обучении.

Основные вопросы решения проблемы индивидуализации и дифференциации обучения на современном этапе её развития связаны с классно-урочной системой обучения. В XVII веке эта система получила научное обоснование в трудах великого чешского педагога Я.А. Коменского. Ему также принадлежат и самые первые высказывания о необходимости индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся в условиях коллективной работы. В «Великой дидактике» Я.А. Коменский, выступив за общеклассный характер обучения, показал необходимость сочетания индивидуальной и общеклассной учебной деятельности. Опираясь на идеи гуманистов эпохи Возрождения в осмыслении методов и принципов обучения, он впервые высказал мысль, что природа по-разному подготовила детей к приобретению знаний. Поэтому, по его мнению, важно своевременно выявить своеобразность и специфику каждого ребёнка, его таланты и способности и учитывать их в учебно-воспитательном процессе. Как и у многих прогрессивных педагогов прошлого, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению учащихся у Я.А. Коменского являлся средством продвижения каждого ученика к новому уровню развития, личностного совершенствования.

В поисках оптимальных путей развития личности выдающиеся европейские педагоги XVII-XIX столетий - Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, А.Дистервег, И.Г. Песталоцци и другие - выступали против тенденции установления единого идеала человека и одинакового для всех содержания образования. Они сосредотачивали своё внимание на реальном человеке, отдельном индивиду с присущими только ему природными особенностями.

Ж.Ж. Руссо в своём «Эмиле», выступая за индивидуализацию воспитания и обучения, решительно отверг школу. И, как отметил выдающийся педагог русского зарубежья В.В.Зеньковский, понадобилось целое столетие, чтобы в отечественной педагогике выяснилась возможность отстоять и в школе принцип индивидуальности [2; 174]. Постепенно в педагогической среде устанавливалось понимание того, что любая программа обучения может быть приспособлена к каждому конкретному ученику, что организация обучения должна быть

согласована не только с потребностями личности, но и с потребностями общества.

В педагогической мысли XIX века индивидуализация и дифференциация обучения ещё не были выдвинуты в отдельную дидактическую проблему. Но уже тогда в связи с актуальностью индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся в обучении начался активный поиск её разрешения. В педагогической науке рассматривались следующие вопросы, связанные с этой проблемой: обоснование необходимости индивидуального подхода к личности ребёнка, определение условий и путей его осуществления (К.Д. Ушинский, А.В.Духнович); возрастные особенности детей и учёт их в процессе воспитания и обучения (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич и др.); методика изучения индивидуальности детей (Н.Ф. Бунаков, П.Д. Юркевич); направления дифференциации школьников по разным показателям в процессе обучения (Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, А.В. Духнович). [5]

Основоположником теоретического обоснования индивидуализации и дифференциации обучения в условиях классно-урочной системы обучения по праву считают К.Д. Ушинского. Великий педагог призывал учителей глубоко и всесторонне изучать индивидуальные особенности школьников. Он теоретически и практически доказал, что главным условием качественного обучения является учёт возрастных и других особенностей учеников. Для лучшей организации обучения Ушинский предлагал объединять детей, отличающихся одними и теми же особенностями, в небольшие группы. «Такое деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но даже полезно, если наставник умеет, занимаясь с одной группой сам, дать двум другим полезное самостоятельное упражнение», - говорил он, указывая на необходимость работы с учениками разного уровня знаний [6;638]. К.Д. Ушинскому принадлежит и мысль об интеграции индивидуального и дифференцированного подходов к ученикам в условиях коллективного обучения класса, которая сегодня является основополагающей идеей в классно-урочной системе обучения.

Как можно заметить становление проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в педагогической мысли происходило постепенно на протяжении многих веков. Передовые мыслители и педагоги разных исторических эпох обобщали опыт и идеи предшественников и, в связи с потребностями своего времени, искали новые пути в реализации принципа учёта индивидуальных особенностей учащихся.

Актуальность проблема индивидуализации и дифференциации обучения приобрела с появлением массовых форм обучения, в особенности с распространением классно-урочной системы обучения в школах как основной формы организации обучения. С этого времени наблюдалось постепенное наращивание темпа развития проблемы. К началу XX века она прошла путь от философских принципов объяснения бытия через общие рекомендации по изучению и учёту индивидуальных особенностей учащихся к выделению дидактических принципов индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся в обучении.

В середине XX в. проблема индивидуализации и дифференциации обучения была признана ведущей проблемой в отечественной дидактике. В результате многолетних исследований различных аспектов проблемы, обучение, основанное

на осуществлении индивидуального и дифференцированного подходов и их интеграции, по праву стало считаться одним из наиболее эффективных способов качественного преобразования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. То, во что верили и к чему стремились педагоги-теоретики и педагоги-практики в начале XX века, осуществилось. В концепции общеобразовательных школ XXI века индивидуализация и дифференциация обучения были объявлены основополагающим принципом работы учебных заведений. Официальное введение этого принципа в школьную практику не стало разрешением проблемы, но явилось новым этапом в её становлении и решении.

Резюме

Стаття присвячена розкриттю основних особливостей становлення проблеми індивідуалізації і диференціації навчання в історії педагогічної думки.

Summary

This article is devoted to the questions of formation of the problem of education's individualization and differentiation in history of pedagogic.

Литература

1. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Ред. П.В. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1996. – 272 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
3. Концепція загальної освіти // Початкова школа. – 2002. – №3. – С.1-6.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1954. – Т.2. – 734 с.
5. Дубровська Л.О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX ст.: Автореф. дис...кад. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 2001. – 22с.

Подано до редакції 17.09.02

УДК 355.23

*Гончаренко Леонид Александрович,
кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
Харьковский военный университет*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ВОЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛОВ В УКРАИНЕ

Объективные национальные интересы требуют создания надежной системы военной безопасности, обеспечивающей защиту суверенитета и территориальной целостности Украины. Возможности нашей страны и мировой опыт военного строительства определяют необходимость создания компактной, мобильной, высокопрофессиональной армии, основой которой выступает военный профессионал.

Нынешнее состояние армии и флота требует научной разработки и реализации реформы Вооруженных Сил Украины. При этом одним из ее основных направлений должна стать профессионализация воинской деятельности. Важность данного направления определяется тем, что результатом профессионализации воинской деятельности выступает военный профессионал как основа современной

армии.

Придание работе с военными кадрами системного характера обусловлено самой последовательностью включения человека в сферу воинского труда, то есть процессом профессионализации личности. Помощь человеку со стороны государства в прохождении этапов индивидуальной профессионализации придает этому процессу организованный характер и является одним из реальных путей рационального использования возможностей человека, бережного отношения к его профессиональному опыту. Это в то же время и научный путь, поскольку в основе его лежит всестороннее и непрерывное изучение способностей человека, научно обоснованный анализ деятельности военного специалиста и разработка в соответствии с этим программ подготовки военных кадров.

Актуальность совершенствования системы профессионализации воинской деятельности обусловлена, во-первых, расширением и усложнением сферы воинского труда, требующего профессиональной подготовки, высокой значимостью социальных функций воинского труда, во-вторых, новыми, более высокими требованиями к качеству и эффективности воинского труда, уровню военно-профессиональной культуры, все возрастающими требованиями к самому субъекту как носителю военной профессии. Следовательно, с качественным усложнением требований труда к человеку должно неизбежно возрастать и качество всей работы по сопряжению человека с воинской деятельностью; в-третьих, система профессионализации воинской деятельности позволяет наиболее полно согласовать потребности общества и интересы и возможности личности в военно-профессиональной сфере. Степень совпадения этих интересов выступает определяющим моментом эффективности воинской деятельности.

Наиболее сложившимся, зрелым и содержательным элементом системы профессионализации является сфера военного образования, военно-профессиональной подготовки и воинского воспитания. Именно профессиональная подготовка позволяет совершенствовать боевые навыки и воинское мастерство, составляющие сердцевину военного профессионализма. Эта сфера, составляющая предмет заботы государства, способна дать военным кадрам знания, опережающие техническое оснащение войск, новые способы управления войсками и ведения боя.

Место данного элемента профессионализации воинской деятельности в рассматриваемой системе определяется следующими обстоятельствами: образование - это сфера, в которой закладывается облик армии и общества будущего; это главная, определяющая форма профессионализации, которая обеспечивает сопряжение человека с конкретным видом воинского труда, непосредственно формирует военно-профессиональную пригодность людей, избравших военную профессию и прошедших соответствующий отбор; это наиболее сложная форма военной профессионализации, так как она требует определенной сети учебных заведений как специального общественного института, обеспечивающего подготовку требуемых специалистов; это форма военной профессионализации, обеспечивающей как фундаментальное теоретическое и специальное образование, так и всестороннее, то есть общекультурное, идейно-нравственное, воинское, эстетическое и физическое развитие личности.

Военное образование, военно-профессиональную подготовку и воинское воспитание как социальное явление необходимо рассматривать с двух точек зрения: как социальный институт и как социальный процесс. Рассмотрение указанного элемента системы профессионализации воинской деятельности как социального института заключается в изучении его структуры, места в общей системе образования и воспитания, взаимосвязей и взаимодействия целей и средств, связей с обществом. Здесь рассматривается также вопрос, какие общественные потребности и как определяют функции, содержание и характер деятельности высшей военной школы.

Высшая военная школа призвана готовить военных специалистов высшей квалификации. Она служит воспроизводству этой категории военнослужащих как социально-профессиональной группы. В этом состоит цель и основа ее существования. Эффективность функционирования высшей военной школы определяется только конечными результатами, а именно, когда подготовка и воспитание военных кадров отвечают современным задачам: военнослужащие обладают высокими идейно-нравственными и морально-боевыми качествами; они имеют высокий уровень профессионализма; у офицеров и прапорщиков выработаны прочные практические навыки обучения и воспитания подчиненных, руководства воинскими коллективами.

Иначе говоря, рассмотрение военного образования, военно-профессиональной подготовки и воинского воспитания предполагает их изучение как весьма сложного социального организма, возникающего и функционирующего в зависимости от потребности общества и государства, обладающего собственной структурой, собственными формами и средствами, приспособленными для выполнения его специфических функций, находящегося в разнообразных отношениях и связях с другими социальными институтами.

Институциональный подход к изучению рассматриваемого элемента профессионализации воинской деятельности необходим, но недостаточен. Для понимания сущности, состава и содержания его функций военное образование, военно-профессиональная подготовка и воинское воспитание должны изучаться как социальный процесс, что предполагает выявление условий, порождающих данное явление и служащих основными факторами его развития.

Главными условиями функционирования высшей военной школы является наличие потребности общества, государства в определенном количестве различных военных специалистов высшей квалификации и потребность населения (определенной части молодежи) в получении высшего военного образования, которая выражается в военно-профессиональной направленности части молодежи и ее стремлении к поступлению в военно-учебное заведение. Потребности общества в военных специалистах высшей квалификации детерминируют основные параметры высшей военной школы (количество кандидатов в военно-учебные заведения и требования к ним, программа и уровень учебно-воспитательного процесса; учебно-материальная база; количество и качество профессорско-преподавательского состава; количество и качество выпускников). Изменения потребностей общества в зависимости от меняющейся военно-политической обстановки и условий развития военного дела вызывают

соответствующие изменения в структуре высшей военной школы, уровне профессиональной подготовки, количестве и разнообразии (по специальностям и специализациям) выпускаемых специалистов.

Воинская деятельность требует определенного, на каждом новом историческом этапе все более высокого, уровня образования, специальной подготовки, специального профессионального отбора людей для этого вида деятельности. Военное образование, военно-профессиональная подготовка и воинское воспитание являются концентрированным выражением такого подхода и предполагают совершенствование основных элементов высшей военной школы.

Государство, в соответствии с целями и задачами своего развития, выдвигает к военным профессионалам достаточно высокие требования. В наиболее сжатом и емком виде они могут быть представлены следующим образом.

- формирование чувства связи со всем миром истории, осознание собственного места в историческом процессе;
- понимание развития социальной организации,
- высокий уровень интеллекта, знаний и умений;
- умение мыслить логично и убедительно выражать свои мысли в устной и письменной форме;
- военно-профессиональная культура, интеллигентность;
- профессионализм, абсолютное владение техникой и технологией,
- способность выявлять и критически анализировать проблемы;
- рационализм, строгий расчет;
- наличие моральных, этических и социальных понятий, существенных для формирования личной философии, для карьеры, соответствующих потребностям общества,
- ответственность за прямые и скрытые последствия собственных действий,
- дисциплинированность и развитые волевые качества;
- высокая физическая и психологическая подготовка;
- профессиональная мобильность, готовность к перемене видов воинского труда;
- экологическая воспитанность;
- формирование интересов и потребности к непрерывной учебе.

Все перечисленные выше требования к современному военному профессионалу можно свести к трем группам: развитые личные качества и высокий уровень общей и специальной образованности; военно-профессиональная культура; ответственность за результаты своей деятельности. Эти требования соответствуют определению "военный профессионал".

Военное образование, военно-профессиональная подготовка и воинское воспитание являются концентрированным выражением уровня образования, специальной подготовки, специального отбора людей для воинской деятельности. Нынешняя ситуация диктует необходимость принятия Государственной программы Украины, гарантирующей социальное и экономическое обеспечение процесса подготовки современного военного профессионала. Данная программа должна включать в себя следующие основные моменты.

- Четкое и ясное управление подготовкой и использованием военных кадров на основе всестороннего учета потребностей и перспектив военного дела.

Способность и готовность ВВУЗа предвидеть и гибко реагировать на спрос войск. Определяющим моментом такого подхода выступает выработка модели будущего офицера на основе поиска соотношения способностей человека и потребностей воинского труда.

- Изменение структуры военного образования на основе определения оптимального соотношения фундаментальности теоретического образования и специализации.

- Создание в особо благоприятных условиях для ВВУЗов, располагающих крупным научным потенциалом.

- Совершенствование системы непрерывного образования.

- Обеспечение функционирования структур, институтов и механизмов, позволяющих реализовать энергию и мысль обучаемых, их инициативу, способствующих каждому самореализоваться и самоутвердиться, почувствовать свою сопричастность с целями армии и страны.

- Создание надлежащих условий жизни и быта для курсантов и слушателей (как женатых, так и холостых). Обеспечить им возможность жить в кредит.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать некоторые обобщения. Во-первых, развитие военного образования должно опережать практику и идти в ногу с развитием науки. Решение этой задачи становится возможным на путях интеграции военного образования, войсковой практики и военной науки. Во-вторых, на каждом этапе изменений в военном деле должен принципиально решаться вопрос об изменениях в военном образовании. В-третьих, опережающее развитие военного образования может быть достигнуто на основе научного прогноза развития военного дела (оружия, боевой техники, тактики), совершенствования мастерства личного состава.

Вопросы реализации профессионализма военных кадров ставят по-новому проблему личности военнослужащего как специалиста, профессионала. Усложняющиеся условия обслуживания военной техники и боевой учебы выдвигают на передний план высокие требования к военно-профессиональной культуре. Она предполагает высокую общую и техническую грамотность, педагогическое мастерство, идейность, развитие чувства воинского долга и профессиональной чести. Без повышения общей культуры человеческого общения, бытовой, инженерной и т.п., всего того, что составляет фундамент личности, затруднительно получить кадровый состав, обеспечивающий современный уровень профессионализма. Профессионализм военнослужащих относится к числу наиболее важных факторов воинской деятельности.

Особенно это важно для офицерских кадров, которые всегда отражали общее состояние армии. Низкая профессиональная культура офицеров не раз являлась причиной неудач и крупных поражений в битвах, сражениях, военных конфликтах и целых войнах.

Мировой и отечественный опыт учит: в системе военного образования обязательно должен присутствовать компонент политической культуры. Он необходим офицеру для того, чтобы не оказаться заложником в руках тех или иных политических сил, а уметь самостоятельно, трезво и объективно оценивать развитие событий и принимать на основе этого правильные решения.

Ядром военно-профессиональной культуры офицера является его компетентность, подразумевающая высокий уровень знаний и воинское мастерство, способность и готовность брать на себя ответственность. Она не может сводиться лишь к наличию сугубо деловых, функциональных показателей, а предполагает анализ всех сторон личности - моральных качеств, социальных чувств. Без военно-профессиональной культуры нельзя воспитать у человека ответственное отношение к делу, а без ответственности не может быть настоящего профессионала.

С другой стороны, если военнослужащий обладает высокой военно-профессиональной подготовкой, но у него напрочь отсутствует военно-профессиональная культура, мы вправе говорить о том, что это не профессионал. Это солдафон, бездумная машина, готовая и способная выполнять любые приказы. Видимо поэтому настоящий профессионал не всегда удобен и всегда ненадежен в вопросах выполнения сомнительных, а тем более преступных, приказов.

Высокая профессиональная культура обуславливает общественное признание, авторитет специалиста, его вес и значимость в глазах военной общественности. Именно в этом проявляется положение офицера-профессионала не с точки зрения его принадлежности к воинскому труду как к профессии, а обеспечивает диалектическое единство социального статуса офицера с уровнем его компетентности.

Динамичность развития военной теории и практики требует превращения подготовки человека к воинскому труду в непрерывный процесс постоянного совершенствования и обновления всех элементов системы военной профессионализации на научной основе. Вместе с тем, государство заинтересовано в том, чтобы процесс сопряжения человека с воинским трудом осуществлялся в возможно более короткие сроки, с минимальными материальными и моральными издержками. Для этого создается и функционирует определенная совокупность институтов, органов, правовых установлений, правил, норм и традиций, организуются и проводятся мероприятия, способствующие военно-профессиональному становлению человека. Система профессионализации создает условия для функционирования своеобразного механизма, регулирующего и научно обеспечивающего процесс освоения человеком сферы воинской деятельности. Эффективность функционирования данного механизма пропорциональна эффективности функционирования государственных институтов - политических, экономических, правовых, социальных и др. Задача государства в данной области состоит в том, чтобы не стать препятствием в этом естественном развитии, а также определить узловые точки и время качественных переходов по реорганизации Вооруженных Сил Украины. Исторический опыт свидетельствует о наличии устойчивой пропорциональной зависимости между степенью заботы государства об армии и стремлением офицеров сделать карьеру, в лучшем смысле этого слова: получить блестящее образование, попасть в элитную часть, добиться той должности, на которой он сможет максимально раскрыть свои способности. Вся воинская служба, как правило, бывает окружена романтическим ореолом дальних гарнизонов и смены мест службы.

И наоборот, когда забота государства об армии угасает, в настроениях

офицеров начинают преобладать меркантильные интересы. Это, в частности, произошло в конце 80-х годов в Вооруженных Силах СССР, а затем и в армиях СНГ. В офицерской среде стали преобладать более приземленные интересы: должность и место службы стали определяться наличием квартиры или возможностью ее получения, крупным населенным пунктом, минимальной ответственностью по занимаемой должности. Меркантильные интересы с лихвой стали перекрывать интересы государственные, о которых, прежде всего, должен думать офицер, являясь государственным служащим.

Главной причиной такого положения выступает несовпадение интересов офицера и воинской службы, интересов Вооруженных Сил и государства. Более того, они зачастую вступают в противоречие. Отсутствие механизма, побуждающего офицера творчески относиться к делу, отсутствию профессиональному и нравственному росту, ведет к тому, что талантливый офицер не видит своей перспективы, а если и видит, то не уверен в ней. Только с достижением единства общественных и личных интересов возможна благоприятная ситуация для реализации профессионального мастерства военных кадров.

Резюме

Показана соціальна цінність військової професії та визначений статус військового професіонала. Розкрито механізм впливу військової політики держави на професіоналізацію військової діяльності. Визначено соціальні умови формування та функціонування військового професіонала в українській демократичній державі. Ключові категорії: професіоналізація військової діяльності, військова професія, військовий професіонал.

Summary

The social value of military profession has been shown and the status of a military professional has been shown. The mechanism of a state military policy influence on the professionalisation of military activity has been analyzed. The social conditions of the preparation and functioning of a military professional in the Ukrainian democratic state have been defined.

Литература

1. Борончиева Э.З. Профессional как социокультурный тип: Автореф. дис.... канд. социол. наук: 22.00.04. – М., 1992.-25 с.
2. Гаврилюк Г.І. Концепція української армії і пошук шляхів її створення: ідеї і реальність // Проблеми політичної історії України: [Зб. наук. пр.]-К., 1994.- С. 102-105.
3. Миронов В.И. Реформа военного образования: проблемы и пути реализации // Военная мысль. - 1993.- №2. - С. 22-25.
4. Морозов Н. Воспитание генерала и офицера как основа побед и поражений. – Вильна: Электро-Типография “Русский почин”, 1909. - 128с.
5. Николаевская А.М. Проблемы формирования профессиональной морали молодого специалиста: социологический анализ: Дис.... канд. социол. наук: 22.00.06. -Харьков, 1991. - 136с.
6. Смолянок В. Тенденції розвитку сучасних армій: орієнтир для України // Народна армія. - 1997. - 11 жовтня.
7. Сорокин Ю.М. Система многоуровневого военного образования //Военная мысль. - 1992. - № 12. - С. 53-57.

Подано до редакції 03.10.01

*Горбач Галина Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології,
Черкаський державний університет*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Якщо процес самовизначення складає основний зміст розвитку особистості у роки ранньої юності, то формування професійної спрямованості утворює основний зміст самовизначення.

Цілком ймовірно, що перша необхідна умова формування професійної спрямованості складається у виникненні вибірково-позитивного ставлення людини до професії або окремого її боку. Мова йде про виникнення суб'єктивного відношення, а не про ті об'єктивні зв'язки, які можуть мати місце між людиною і професією (у тому числі її відображенням у мистецтві, літературі, змісті програмного навчального матеріалу і тощо). Зародження суб'єктивного ставлення розуміється, визначається об'єктивними стосунками що склалися. Але останні можуть не придбати особистісної значущості або викликати вибірково-позитивне, або негативне відношення до окремих сторін діяльності.

Вказівка на вибірково-позитивне ставлення людини до професії не розкриває психологічного змісту його професійної спрямованості. Поняття "ставлення до професії" саме по собі психологічно відображує лише напрямок нашої активності і вказує на її об'єкт. В основі позитивного ставлення декількох старшокласників до однієї й тієї ж професії можуть полягати різні потреби й прагнення. Тільки шляхом аналізу системи мотивів, що полягають в основі суб'єктивного ставлення, можна судити про його психологічний реальний зміст.

Нам здається виправданим розрізнення у професійній спрямованості окремих сторін, що виражають переважно її змістовну та динамічну характеристики. До першої ми відносимо повноту й рівень спрямованості, до другої – її інтенсивність, діяльність та стійкість. Обмежимося розглядом повноти й рівня, що несуть змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості та у значній мірі визначають її формально-динамічні особливості.

Під повнотою професійної спрямованості ми розуміємо коло (різноманітність) мотивів переваг професії. Вибіркове ставлення до професії частіше всього починається з виникнення особистісних мотивів, пов'язаних з окремими сторонами змісту певної діяльності, або з процесом діяльності, або з якими-небудь зовнішніми атрибутами професії. При визначених умовах більшість факторів, що пов'язані з професією, можуть стати значущими для людини: її творчі можливості, перспективи професійного зросту, престиж професії, її суспільна значущість, матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, його відповідність звичкам, особливостям характеру й тощо. Це свідчить про те, що професійна спрямованість полягає у широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, ставленні людини. Чим ширша професійна спрямованість, тим більш багатосторонній зміст має для людини вибір даного виду діяльності, тим різноманітніше задоволення, яке можна отримати від реалізації даного наміру.

Таким чином, одна з форм розвитку професійної спрямованості полягає у

збагаченні її мотивів: від окремого мотиву до більш різноманітної системи її мотивів. Професійна спрямованість великої групи людей може включати однакові мотиви але й мати відмінності. Це обумовлено тим, що система мотивів завжди передбачає певну їх організацію, структуру. Однакові мотиви можуть бути порізнному організовані, знаходитися в різноманітних відношеннях підпорядкування. І, що особливо важливо, різними можуть бути ведучі мотиви.

Зазвичай мотиви, що полягають в основі професійної спрямованості, неоднорідні за походженням, характером зв'язку з об'єктом (професією). У цьому плані правомірне виділення, по-перше, групи мотивів, що виражають потребу у тому, що складає основний зміст професії. Інша група мотивів пов'язана з відображенням деяких особливостей професії у суспільній свідомості (мотиви престижу суспільної значущості професії). Очевидно, що зв'язок індивідуальної свідомості з об'єктом у даному випадку має опосередкований характер. Третя група мотивів виражає потреби особистості, що склалися раніше, але актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття й самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо). Четверту групу складають мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у власній придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом, в тому, що намічений шлях і є "моє покликання" тощо). Мотиви, що ми відносимо до п'ятої групи, висловлюють зацікавленість людини зовнішніми, об'єктивно несуттєвими атрибутами професії. Нерідко ці мотиви породжують прагнення мати окремі "романтичні" професії.

Дана класифікація, побудована за ознакою походження мотиву, ймовірно, може бути продовжена. Істотна, з нашої точки зору, відмінність вказаних груп мотивів полягає у їх різному відношенні до об'єктивного змісту професійної діяльності. Мотиви, що віднесені нами до першої групи, роблять близькими й потрібними людині найбільш істотне у даній діяльності, те, в чому полягає її об'єктивне призначення. Інші мотиви не пов'язані настільки інтимно з основним змістом діяльності, наскільки різними, пов'язаними з нею обставинами. Безперечно, що вказані групи мотивів нерівноцінні за значенням для розвитку особистості в умовах даної діяльності.

Мотив, органічно пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує ту невпинну увагу до неї, ту цікавість, які призводять до розвитку відповідних здатностей. Цей мотив спонукає людину оцінювати себе, свої знання, вміння й моральні якості у світлі вимог даної діяльності. Тим самим цей мотив є важливішою психологічною передумовою самовиховання.

Нам здається, таким чином, психологічно виправданим і обґрунтованим розрізняти мотиви, органічно пов'язані зі змістом виконаної діяльності (прямі мотиви) й несуттєві мотиви. У першому випадку людина працює заради тієї справи, якою зайнята. Саме виникнення суттєвих мотивів є свідомство того, що дана діяльність придбала безпосередню особистісну значущість для людини. До числа суттєвих мотивів трудової діяльності ми відносимо також усвідомлення свого обов'язку, переживання суспільної необхідності 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

непрямим мотивом, оскільки воно глибоко пов'язане з діяльністю, яку виконує людина, головним чином, з її результативним боком.

Якщо у людини виникає потяг до діяльності, викликаний непрямими мотивами, внутрішньо не пов'язаними з її змістом або результатом, то ми не можемо сказати, що він працює заради тієї справи, якою зайнятий. Він пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Він тягнеться до праці на основі потреб й почуттів, які не зобов'язані своїм розвитком даній діяльності (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство тощо).

Для того, щоб у процесі праці стимулювався розвиток людини, розкриття й зростання його творчих сил, необхідно, щоб основними для людини були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом праці, яку використовують, – мотиви обов'язку й суспільної необхідності. Не можна недооцінювати ролі й інших груп мотивів. Однак їх значущість у структурі професійної спрямованості залежить від того, чи доповнюють вони мотив, що відповідає об'єктивному змісту професії, чи "конкурують" з ними. У випадках, коли провідне положення займає мотив, що відноситься до другої – п'ятої груп, рівень професійної спрямованості у більшій або меншій мірі знижується. У ній виявляється послабленою її серцевина – зацікавленість самим змістом праці.

Таким чином, покладаючись на викладене вище, під рівнем професійної спрямованості ми розуміємо ступінь співвідношення між провідним мотивом переваги професії (тобто, його особистісним змістом) та об'єктивним змістом професії. При високому рівні спрямованості близьким і потрібним людині найбільш суттєвим у даній діяльності є те, що складає її основний зміст, те, в чому визначається її об'єктивне призначення. При низькому рівні спрямованості провідний мотив виражає потребу не стільки у самій діяльності, скільки у різних, пов'язаних з нею обставинах. Основний показник рівня – змістовність й глибина професійної зацікавленості з урахуванням його положення у системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість. Очевидно, що без достатньо високого рівня професійної спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між людиною і вибраною нею працею. За джерелом виникнення мотиви можна розділити на: соціальні мотиви; колективістські; процесуальні; стимулюючі.

Як відомо, для стійкої, високоефективної діяльності необхідно: 1) розвиток змісту мотивів даної діяльності (їх множинність), що забезпечує позитивне ставлення до неї; 2) достатня сила мотивів; 3) їх стійкість; 4) певна структура (нааявність всіх основних вищенаведених груп мотивів).

Було б неправильним розуміти ставлення до професії однобічним, тільки проявом активності, вибірковості з боку людини. У дійсності тут має місце взаємодія, оскільки об'єкт (професія) діє на суб'єкта. Ця дія характеризується тим, які почуття, образи, думки, стани виникають у свідомості під впливом об'єкту, і, що особливо суттєво, тими об'єктивними вимогами, які професія ставить перед людиною. До числа останніх належать вимоги, що ставляться деякими професіями до окремих психофізіологічних особливостей людини. Показником психофізіологічних особливостей людини є її нервова система, її властивості.

Індивідуальні відміни, що обумовлені властивостями нервової системи, не визначають психічного змісту. Вивчення того, як складаються переконання й погляди людини, як засвоюються нею знання, як формуються її вміння й звички, –

складає важливе й найочевидніше завдання психології. Але при будь-якому глибокому дослідженні цих питань ми неминуче помічаємо, що утворення систем, зв'язків проходить у різних людей по-різному, що люди відрізняються один від одного тим, як формуються в них вміння й навички, як засвоюють вони знання, хоча формування і засвоєння їх завжди підкоряється деяким загальним законам. Ми помічаємо також, що крім згаданих відмінностей, що належать до змістовного боку психічного життя, люди відрізняються за деякими “формальними” особливостями свого психічного складу й поведінки.

Відмінності учнів за їх “формальними” особливостями, по тому, як вони засвоюють знання, як у них формуються вміння й звички, повинні викликати цікавість у плані вибору майбутньої професії. Ці відмінності говорять про такі індивідуальні особливості як працездатність, легкість переключення, темп, швидкість придбання нового. Зважаючи на індивідуальні психофізіологічні особливості, учням легше самовизначитися у виборі професії.

Кожна професія ставить особливі вимоги до швидкості й ритму виконання дій, уміння швидко перемикатися з одного виду діяльності до іншого, рівня витривалості до дії різноманітних (особливо сильних – шум, вібрації тощо) подразників, емоційної стійкості до них, тобто до динаміки протікання психічних процесів, що виражаються в особливостях нервової системи, які практично не піддаються змінам і є стійкими якістьми, що визначають індивідуальність людини.

Високою емоційною стійкістю, витривалістю до дії надзвичайно сильних подразників, здатністю повноцінно працювати у складній, напруженій ситуації володіють люди з сильною нервовою системою (така нервова система характеризується високою “працездатністю” нервових клітин в умовах тривалої дії подразника або у відповідь на надзвичайно сильний подразник). У протилежність людям з сильною нервовою системою, люди зі слабкою нервовою системою більш реактивні, володіють більш високою чуттєвістю, менш стійкі до дії надзвичайно сильних подразників, погано переносять напружені ситуації, в яких їхня діяльність порушується. Але вони наділені певними перевагами у видах діяльності, де робота вимагає відмінної чуттєвості, високої точності виконання.

У зв'язку з подальшим розвитком диференційної психофізіології наші знання про відповідність природної основи людини вимогам окремих професій будуть підвищуватися. Важливе значення мають ті обставини, що поглиблення цих знань, сприяючи виключенню “неприйнятних варіантів”, збереже наше уявлення, про широкий діапазон можливостей оптимального розвитку професійної спрямованості.

Вибір професії можна вважати виправданим лише у тому випадку, якщо є надія, що активність особистості приведе до такого взаємовідношення між особистістю й працею, при якому буде успішно проходити подальший розвиток творчих і моральних сил людини. Відповідність провідного мотиву основному змісту вибраної професії – не єдина передумова можливості знайти у цій діяльності своє покликання. Багато буде залежати й від характерологічних особливостей особистості, від якісної своєрідності та рівня її здібностей. Але у цьому взаємозв'язку професійної спрямованості, рис характеру й здібностей

провідна роль належить переважаючому мотиву.

Суттєвим критерієм правильного вибору професії є відповідність нахилів й здібностей людини тим вимогам, які дана професія ставить перед працівником. Неодмінно, що така відповідність буде тим більше оптимальною, чим сильніше гармонія між схильністю й здібностями молодого людини.

Принципове рішення деяких основних сторін даного питання міститься у дослідженнях А.Г. Ковальова та В.Н. Мясичева, а також Б.М. Теплова, присвячених проблемам здібностей. Найважливіші положення, що відносяться до даної проблеми й обґрунтовані ними, містяться у такому: здатність неможливо розглядати як приховані до деякого часу внутрішні можливості людини, бо вони завжди є похідні від єдності індивіду та умов його життя й діяльності.

За здатністю ми робимо висновки про діяльність. Найсуттєвіше полягає у тому, що в діяльності здібності не тільки виявляються, але й створюються. Виходячи з цього й вирішується питання про взаємовідносини між схильностями та здібностями. Становлячи собою вибіркоче ставлення до діяльності, потреба в ній, схильність, призводять до збудження та мобілізації прихованих до цього сил людини, допомагають викриттю і формуванню її здібностей, у значній мірі визначають її професійний напрямок.

Таким чином, розвиток здібностей до діяльності не може проходити поза схильністю, а схильність неминуче призводить до розвитку здібностей. У зв'язку з цим стверджується закон відповідності здібностей та схильності.

Різноманітні форми взаємозв'язку схильностей залишались прихованими, як нам здається, тому, що дослідження даного питання проводились переважно у зв'язку з вивченням здібностей. У складній єдності спрямованості, як головної умови, і здібностей підкреслюється передусім роль спрямованості, як основної умови формування здібностей. Більш складним і разом з тим менш розробленим є питання про залежність формування самих схильностей від якісної своєрідності задатків і здібностей людини.

Більш плідною є, на наш погляд, точка зору В.Н. Мясичева, що вводить у проміжне (між задатками й здібностями) поняття “дані дитини”. Дані – це відносно елементарні психічні особливості, які не є ще здібностями й обумовлені відповідними задатками. “...Аналіз здібностей, - писав В.Н. Мясичев, - дозволяє виявити у їх структурі більш загальні й прості властивості, які є психологічними лише у своїй відповідності і, головне, у своїй єдності стають здібностями. Ці елементарні властивості й надають той матеріал, ті, так звані, дані, з яких у подальшому житті можуть сформуватися здібності. Виявивши достатні голосові, силові, діапазональні й тембральні дані, точність розрізнення й відтворення звуків, акордів й мелодій і т. ін., можна сказати про задатки співака, але процес навчання забезпечує їх формування у здібності”.

Ця концепція викликає особливе зацікавлення, тому що дозволяє зрозуміти одну з основних психологічних передумов вибіркового ставлення до професії. Таким чином, зустріч з діяльністю, для якої у людини є специфічні дані, може актуалізувати психічні особливості, що підвищують реактивність, у ставленні до всього, що стосується даної діяльності.

Остання стає більш привабливою для людини, сильніше впливає на різні боки її психічної діяльності.

Елементарні психічні особливості, з яких можуть складатися спеціальні здібності до більшої частини інших видів діяльності (оператора, верстатника, лікаря, педагога, юриста тощо), зазвичай виникають пізніше, оскільки у більшій мірі є похідними від умов життя й діяльності людини. Конкретизуємо нашу думку на прикладі педагогічної діяльності. Нерідко вже у середніх класах вчителі помічають “педагогічність” окремих учнів. Для такого школяра привабливою є можливість виступити перед малюками або однолітками у якості організатора, він з радістю заміняє вчителя на уроці, якщо в цьому виникає необхідність.

На ранньому етапі все це зазвичай ще не є свідомою професійно-педагогічною спрямованістю. За суттю справи, це своєрідна вибірковість і реактивність стосовно елементарної специфіки педагогічної діяльності. Більш щільне спостереження дозволяє виявити у таких учнів ряд індивідуальних особливостей у протіканні психічних процесів. До їх числа, у першу чергу, слід віднести спостережливість, розвинуту увагу, почуття такту, зрозумілість і чіткість мови, організаторські дані. Ці індивідуальні особливості своїм розвитком попередньо не зобов'язані саме педагогічній діяльності самих учнів. Але разом з цим ці дані дозволяють прогнозувати бажаність вибору педагогічної професії й обумовлюють відповідну вибірковість. Тільки у своїй сумісності ці дані у процесі педагогічної праці стають педагогічними здібностями.

Комплекси психічних особливостей є основою при формуванні здібностей людини до певної діяльності. Разом з тим, це й вибірковість, що частіше за все призводить до появи схильності. Виникає, таким чином, єдність спрямованості і здатності.

Особливу цікавість викликає мотиваційний бік початкової діяльності. Ми бачимо, що схильність до неї виникла у зв'язку з такими індивідуальними особливостями, завдяки яким людина може повніше і глибше відобразити специфічний зміст даної діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникає, є потребою в цьому основному змісті. Людина може бути захоплена діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона надає, і чим сильніша ця потреба, тим менша вага різних побічних мотивів. Цілком очевидно, що у подібних випадках схильність є у гармонії зі здібностями.

Ми розглянули ту форму взаємозв'язку між професійною спрямованістю і здібностями, при якій виникнення схильності до професії відбувається у зв'язку з даними людини. Схильність у цьому випадку є потребою у реалізації своєї здатності.

Нерідко професійна спрямованість на діяльність може проходити й під визначаючим впливом системи цінностей молодшої людини (“я хочу приймати участь у вихованні людини – буду вчителем”, “хочу допомогти хворим людям – стану лікарем”).

Тільки при виникненні єдності схильності й здібностей можна прогнозувати можливість для молодшої людини знайти у вибраній їм професії своє призвання.

Резюме

Формирование профессиональной направленности является основным содержанием самоопределения личности в годы ранней юности. В связи с этим,

актуальным является рассмотрение полноты и уровня направленности, которые включают круг мотивов предпочтений профессии. Поэтому одной из форм развития профессиональной направленности является обогащение ее мотивов. Мотив же, органически связанный с содержанием или процессом деятельности, обеспечивает то внимание и заинтересованность, которые приводят к развитию соответствующих способностей. Но не менее значимы в выборе профессии характерологические особенности личности, качественные особенности и уровень первоначальных способностей личности.

Summary

Formation of professional orientation is the subject matter of self determination of personality in early youth time. It's actual to research the range and level of orientation which include the motives of preferent choice of profession. One of the forms of professional orientation development is motives' enrichment. The motive itself connected with activity content and process, insures attention and interests leading to correspondent abilities development. We should take into consideration personality traits, qualitative peculiarities and level of the original person's abilities while choosing a profession.

Література

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6.
2. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.

Подано до редакції 25.05.02

УДК 316.6

*Грива Ольга Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент, проректор,
Гуманитарный институт «Артек»,
Королев Андрей Александрович,
психолог, выпускник Гуманитарного института «Артек»*

ТРЕНИНГ ОБЩЕНИЯ КАК ФОРМА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КОММУНИКАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ (В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ)

Мы живем в мире с людьми, непохожими на нас. Большинство окружающих отличается от нас цветом волос, глаз, образованием, уровнем квалификации, социальным статусом, возрастом, уровнем здоровья, может быть, национальностью или вероисповеданием. Не всегда отношения с другими, с иными складываются так, как хотелось бы. В еще большей степени риск конфликтности возрастает при глобальном подходе – между различными национальностями, религиями, странами, культурами.

Современность показывает нам все более ужасающие примеры противостояния представителей различных культур: войны в Чечне, на Балканах; терроризм в России и в Америке. Особенно «взрывоопасными» являются места стыков культур и народов. В этом отношении Украина не является исключением.

И особенно это можно сказать о Крыме – месте взаимодействия христианского и мусульманского миров, регионе проживания около ста народностей. Триста тысяч крымских татар в Крыму – это не только радость торжества исторической справедливости и долгожданного возвращения на Родину. Это и колоссальный негативный опыт, накопленный за годы депортации, и материальные трудности, и обоюдное недопонимание.

Человека нельзя заставить быть миролюбивым. Но можно создать в обществе условия, способствующие культивированию миролюбия: в семье, в школе, в открытой социальной среде. Однако, формирование толерантности личности как ее терпимости, устойчивости к конфликтам, необходимо рассматривать в контексте целенаправленного воспитания.

Среди основных показателей толерантности личности называют: сотрудничество, дух партнерства; готовность мириться с чужим мнением; уважение человеческого достоинства; уважение прав других; принятие другого таким, какой он есть; умение поставить себя на место другого; уважение права быть другим; признание многообразия; признание равенства других; терпимость к чужим мнениям; отказ от доминирования, причинения вреда и насилия [1, 222].

Все перечисленные критерии можно отнести к области «взаимоотношений с другими людьми» или к сфере человеческого общения.

В значительной степени общение человека зависит от установок личности на других, на общение с ними. Поэтому в русле воспитания толерантной личности важным, на наш взгляд, является вопрос о возможности воздействия на ее коммуникативные установки: объективацию негативных установок, их купирование и формирование позитивных установок.

Решение проблемы общения в педагогике и психологии весьма специфично. Она рассматривается в контексте теории деятельности. Согласно этой теории корни общения находятся в самой материальной жизнедеятельности индивидов, причем общение рассматривается как особый вид деятельности [2].

Коммуникативные установки как установки на общение имеют значительную историю в психологической науке. Одним из родоначальников теории установки является Узандзе Д.Н. Однако его понятие «установка» принципиально отличается от, казалось бы, схожего понятия «социальная установка». Установка (в англ. set – ставить, приводить в движение) в контексте концепции Д.Н.Узандзе более всего касается вопроса о реализации простейших физиологических потребностей, в отличие от социальной установки (в англ. attitude – отношение, поза), которая затрагивает сферу социального взаимодействия. Установка, по определению Д.Н. Узандзе, является *«целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определённой активности, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией»* [3]. Настроенность на поведение для удовлетворения данной потребности и в данной ситуации может закрепляться в случае повторения ситуации, тогда возникает фиксированная установка в отличие от ситуативной. На первый взгляд как будто бы речь идёт именно о том, чтобы объяснить направление действий личности в определённых условиях. Предложенное понимание не связано с анализом

социальных факторов, детерминирующих поведение личности, с усвоением индивидом социального опыта, со сложной иерархией детерминант, определяющих саму природу социальной ситуации, в которой личность действует. Установка в контексте концепции Д.Н.Узнадзе более всего касается вопроса о реализации простейших физиологических потребностей человека. Она трактуется как бессознательное, что исключает применение этого понятия к изучению наиболее сложных, высших форм человеческой деятельности.

Традиция изучения социальных установок сложилась в западной социальной психологии и социологии. Отличие этой линии исследований заключается в том, что с самого начала категориальный строй исследований, расставленные в них акценты были ориентированы на проблемы социально-психологического знания. В западной психологии для обозначения социальных установок используется термин «аттитюд», который в литературе на русском языке переводится как «социальная установка», либо употребляется как калька с английского (без перевода) «аттитюд».

В нашей работе мы оперируем понятием коммуникативная установка, которое выделяем как более предметно-узкое чем социальная установка, хотя многие авторы видят в этих понятиях синонимы. Под термином коммуникативная установка мы понимаем определённую внутреннюю позицию, отражающую отношение субъекта А к субъекту Б в процессе межличностного взаимодействия.

С целью воздействия на коммуникативные установки личности нами был выбран тренинг общения как разновидность социально-психологического тренинга. Основной его целью было формирование позитивных социальных установок на общение у подростков.

В «Психологическом словаре» социально-психологический тренинг определяется как *«область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении»* [4, 19].

В последние годы появилось большое количество тренинговых программ, ориентированных на частные задачи. Как нам кажется, это связано с вопросом методической точности, а также с тенденцией прагматизации современного общества. В число таких тренингов входит и предлагаемый нами тренинг по формированию позитивных социальных установок.

За последние годы как у нас в стране, так и за рубежом вышло немало работ, посвящённых методологии, концепции, технологии и технике социально-психологического тренинга. Это означает, что актуальность тренинга как социально-психологического феномена существенно возрастает.

С точки зрения тренера, групповой процесс охватывает три основных аспекта личности – когнитивный, эмоциональный и поведенческий [5, 25].

Когнитивный аспект – получение новой информации посредством постановки исследовательских задач, направленных на повышение уровня информативности об общении в целом, анализе ситуаций, о себе, о психологии.

Эмоциональный аспект – переживание личностной значимости полученной информации, прочувствование и переживание её; переживание и оценивание новых знаний о себе и других; прочувствование своих успехов и недостатков, переживание снижения как своей общей самооценки, так и ряда частных

самооценок.

Когнитивный, или поведенческий аспект – расширение поведенческого репертуара через осознание неэффективности некоторых привычных способов поведения. Путь, который проходит каждый участник тренинговых групп через поиск адекватных форм поведения и их закрепления.

Эти три аспекта отражают внутреннюю структуру коммуникативной установки. Следовательно, социально-психологический тренинг является тем эффективным инструментом, при помощи которого возможно формирование позитивных коммуникативных установок.

Однако любой социально-психологический тренинг трудно рассматривать с позиции формирования какого либо одного, «вырванного» из контекста навыка, поэтому есть необходимость рассмотреть общую сферу возможностей его воздействия на личность участников. Среди этих возможностей групповых форм работы выделяют:

- расширение поля социального видения и диапазона информационных каналов, обострение коммуникативной наблюдательности;
- научение чтению невербального общения (позы, мимика, жесты), анализу и прогнозу поведения партнёров;
- овладение способами установления контакта в различных ситуациях общения (как благоприятных, так и неблагоприятных);
- научение оптимизировать поведение в конфликтных, напряжённых, проблемных ситуациях, а так же отработка способов эффективного понимания других людей и себя и взаимоотношений между людьми;
- усиление возможности позитивного воздействия на других людей;
- расширение диапазона творческих способностей;
- обучение «выравниванию» эмоционального состояния своего и партнёра, повышение эмоциональной стабильности и снижение эмоционального напряжения, дискомфорта, неуверенности;
- содействие росту стрессоустойчивости и общей жизнестойкости;
- активизация процесса самопознания и самоактуализации личности;
- коррекция Я-концепции каждого участника в направлении к большей адекватности.

В качестве основного «рабочего инструмента» воздействия на сферу социальных установок личности мы видим рефлексию, которую мы рассматриваем как осмысление, осознание индивидом своих действий, поступков, а также действий и поступков партнёра по общению в контексте межличностного общения.

Работа с рефлексией является очень удобной и эффективной в различных групповых формах деятельности, в том числе и социально-психологическом тренинге.

Можно выделить два фактора эффективности рефлексивных методов, используемых в социально-психологическом тренинге:

- внешний фактор, который обусловлен групповыми процессами, воздействующими на «пробуждение» в личности внутреннего стремления к рефлексии (обратная связь, получение безопасного опыта переживаний,

кооперации и конфронтации и т.д.);

- внутренний фактор, побуждающий к внутриличностным изменениям. Осознание скрытых мотивов ведёт к изменению в их структуре, что влечёт за собой переосмысление неконструктивных позиций Я-концепции. Что, несомненно, позитивно воздействует на уровень толерантности личности.

Эффективность тренинга во многом обусловлена и характером групповой работы. К основным терапевтическим факторам групповой работы обычно относят [27, 313]:

- принадлежность к общности, что не дает человеку остаться один на один со своими проблемами;
- удовлетворение альтруистической потребности, которую участники группы ощущают, оказывая помощь друг другу;
- овладение новыми способами социального поведения;
- получение обратной связи, что способствует формированию адекватной самооценки;
- групповое одобрение, способствующее позитивной самооценке;
- возможность катарсиса в процессе самовыражения;

Анализ возможностей тренинга как формы работы и групповой деятельности как механизма достижения целей, позволяет сделать вывод о высокой эффективности использования коммуникативного тренинга для работы по воспитанию толерантности.

Тренинг общения создавался на основе ранее разработанных программ [5,6,7,8] однако акцент, который был нами сделан, касался рефлексивных навыков и умений, на которые мы ориентировали основные цели и задачи тренинга. В составлении тренинговой программы мы ориентировались на старший подростковый возраст (14-16 лет). Развитие самосознания и рефлексии – центральные процессы этого возраста. В этом возрасте формируются также коммуникативные установки личности. Процесс формирования коммуникативных установок связан с потребностью и процессом осуществления активного межличностного общения. В этом возрасте ярко выражена потребность в познании себя, окружающего мира, повышенный интерес к самоанализу, налаживанию социальных контактов. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Внутреннее «Я» ещё неопределённо, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растёт потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении. Ориентация старшего подростка одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределённой, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлексии, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Именно в сфере общения, в познании своего внутреннего мира, в понимании и принятии других, в осознании своих трудностей в общении и нужна прежде всего помощь подросткам.

Социально-психологический тренинг существенно облегчает и ускоряет процесс овладения знаниями, умениями и навыками эффективного социального

поведения, способствует формированию коммуникативных способностей человека, необходимых для организации полноценного продуктивного взаимодействия с другими людьми в практической деятельности и межличностных отношениях, создаёт возможности для более полного самопознания и самоопределения, что в сумме работает на формирование толерантной личности.

Перед тренингом были поставлены следующие задачи.

1. Вооружение участников тренинга системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, группы и социально-психологических ситуаций.
2. Объективация своих коммуникативных установок и формирование позитивных коммуникативных установок.
3. Познание своих сильных и слабых сторон во взаимодействии с другими людьми.
4. Понимание себя как личности и нахождение способов личностного развития, снятие внутриличностных конфликтов и напряжений.
5. Развитие навыков рефлексии и обратной связи.
6. Формирование умений организации оптимального общения, конструктивного разрешения конфликтов в общении, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, психологического анализа ситуаций.

Программа состояла из шести трёхчасовых занятий, которые проводились два раза в неделю (всего 18 часов). Таким образом, группа встречается в течение 21 дня. Программа составлялась с учётом временных возможностей Международного детского центра «Артек», однако это не исключает возможности использования её за пределами МДЦ «Артек».

Логика построения программы.

Данная программа предполагает гуманистическую позицию тренера и направлена на объективацию негативных коммуникативных установок с целью формирования позитивных, осознание участниками себя, ценностных ориентаций. Она также предполагает рост личности, утверждение потребности в самоактуализации, формирование толерантности.

Программа построена на принципе постепенности, поэтапности: каждый последующий этап должен логически вытекать из предыдущего. Благодаря этому, человек постепенно углубляется в процесс осознания себя, приоткрывая разные стороны своего «Я», что является основанием для продуктивного общения. В процессе тренинга развиваются техники самопознания: рефлексия, обратная связь, анализ.

Стратегическую линию программы можно представить как получение новой информации о себе, объективация коммуникативных установок – переосмысление представлений о своём образе «Я» – выстраивание нового типа отношений с самим собой и окружающими, формирование позитивных коммуникативных установок – закрепление позитивного опыта общения и избавление от неконструктивных способов реагирования.

Логика тренинга можно разделить на два основных этапа: диагностический и формирующий. На диагностическом этапе происходит переосмысление себя,

уточнение образа «Я», на формирующем этапе происходит выработка и закрепление эффективного типа отношений с самим собой и окружающим миром.

Задачи каждого занятия тренинга.

1 занятие – «Мир во мне». Проведение начальной диагностики. Задача первого занятия – выяснить, как участник группы воспринимает себя, какие черты, стороны своей личности он оценивает как положительные, какие считает недостатками, каким хочет стать и хочет ли измениться, какие видит для этого средства, есть ли сложности в общении и как он их пытается преодолеть.

2 занятие – «Мир вокруг меня». Это занятие направлено на понимание того, как человек видит другого, какие качества личности другого для него наиболее значимы и как это соотносится с ценностью своих собственных качеств, т.е. насколько адекватно человек воспринимает других людей, возникающие вокруг ситуации и мир в целом.

3 занятие – «Я глазами мира». Здесь субъект узнаёт, как другие люди воспринимают его, что ценят в нём больше всего, что не принимают, отвергают. На этом занятии происходит сопоставление информации о себе «изнутри» и «извне», т.е. «встречаются» оценка и самооценка. Этот момент принципиально важен, т.к. данное сопоставление должно стать основной и отправной точкой для коррекции самооценки.

4 занятие – «Встреча двух миров». Выявляются основные способы и приёмы взаимодействия субъекта с другими людьми, стратегия и тактика общения, способы реагирования в сложных ситуациях, конфликтостойчивость, инициатива общения, умение добиваться результата.

Таким образом, результатом первой половины тренинга должны стать: формирование более адекватной «Я-концепции», осознание необходимости проектирования общения и активной работы по выработке специальных коммуникативных навыков.

5 занятие – «Взаимодействие миров». В задачи этого занятия входит отработка умений психологически грамотно участвовать в дискуссии и других формах коллективного взаимодействия. На этом занятии каждый член группы конструирует свой стиль общения, т.е. комплекс поведенческих реакций, характерных для различных видов группового общения.

6 занятие – «Встреча с самим собой». Проведение заключительной диагностики. Занятие посвящено уточнению и закреплению наиболее успешных способов и приёмов общения для каждого члена группы в практических и игровых ситуациях. Одновременно окончательно выявляются неэффективные способы реагирования каждого с целью избежать их применения в повседневной практике общения. Происходит рефлексия, т.е. анализ и осознание каждым членом группы тех качественных изменений, которые произошли с ним в процессе тренинга, и выстраивание индивидуальных программ действий по применению и закреплению полученных коммуникативных знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях.

В ходе проведения тренинга был использован следующий диагностический инструментарий: «Методика диагностики коммуникативной установки В.В.Бойко», метод личностного дифференциала, метод наблюдения. Диагностика проводилась по этим методикам в начале и в конце тренинга общения.

Были проведены исследования по следующим шкалам:

ЗЖ – завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них;

ОЖ – открытая жестокость в отношениях к людям;

ОН – обоснованный негативизм в суждениях о людях;

Б – брюзжание, то есть склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнёрами и в наблюдении за социальной действительностью;

НЛ – негативный личный опыт общения с окружающими;

А – неприятие или непонимание индивидуальности человека;

В – использование себя в качестве эталона при оценке других;

С – категоричность или консерватизм в оценке людей;

Д – неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнёров;

Е – стремление переделать, перевоспитать партнёров;

F – стремление подогнать партнёра под себя, сделать его удобным;

G – неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причинённые вам неприятности;

К – нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнёра;

L – неумение приспосабливаться к партнёрам;

Обратимся к качественной интерпретации полученных изменений. Результаты по шкалам «Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них» и «Открытая жестокость в отношениях к людям» существенно изменились во время второго среза во всех группах, и это не случайность. Проявление любого вида жестокости существенно влияет на формирование негативной коммуникативной установки, в то время как снижение показателей этих шкал говорит о том, что у человека появляется положительный настрой на контакт с «другим», иными словами формируется позитивная коммуникативная установка.

По шкале «Брюзжание» тоже наблюдается изменение в обеих группах. По своему смысловому значению эта шкала очень напоминает процесс стереотипизации как препятствия на пути плодотворного общения. Однако, если процесс стереотипизации может включать и положительные сведения об объекте, то «брюзжание» схоже с эффектом «негативного ореола».

Произошли изменения в обеих группах по шкалам «Неприятие или непонимание индивидуальности человека» и «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнёров». Эти две шкалы очень схожи по своему смыслу и говорят о том, что участники тренинга смогли приобрести коммуникативную толерантность, которая играет роль стабилизирующего фактора в процессе формирования позитивной коммуникативной установки. Изменения по этим шкалам были возможны лишь в процессе объективации своих коммуникативных установок при помощи процесса социальной рефлексии. Это подтверждает нашу гипотезу и также говорит о том, что эффективность тренинга в работе с коммуникативными качествами и навыками личности очень велика.

В первой группе большее количество шкал претерпело изменения. Это говорит о том, что тренинговый процесс всегда уникален и неповторим. Это всегда процесс творческий, что вызывает огромное количество трудностей при его описании. Показатели первой группы говорят о большей степени сформированности толерантности, но это не говорит о существенных различиях результатов первой и второй групп.

Уменьшение дисперсии в большинстве шкал показывает на то, что группа в процессе тренинга стала более однородной. Это ещё раз подтверждает данные о повышении общего уровня толерантности: чтобы стать однородными, нужно стать толерантными.

Результаты статистического анализа методики «Личностный дифференциал» указывают на количественные изменения в двух группах по шкале «Оценка». Эти данные непосредственно указывают на формирование позитивной коммуникативной установки у участников тренинга.

Незначительные изменения произошли по шкале «Активность» и практически не произошло никаких изменений по шкале «Сила». Относительно этих результатов можно сделать вывод о том, что эти личностные компоненты более фиксированы, соответственно для их изменения требуется больше времени.

В заключение вкратце обобщим полученные нами результаты.

1. Удалось обосновать и продемонстрировать, что в процессе тренинга общения вполне реально формирование позитивных коммуникативных установок. Результаты качественного статистического анализа убедительно свидетельствуют о том, что средствами тренинга общения можно воздействовать на сферу коммуникативных установок личности.

2. Есть необходимые основания для того, чтобы утверждать, что апробированная экспериментальная процедура в целом и используемый психодиагностический инструментарий, а так же процедуры статистического анализа и интерпретации полученных результатов являются достаточно релевантными исследуемой психологической реальности сферы коммуникативных установок личности.

Резюме

У статті висвітлені питання тренінгу спілкування, що розглядається авторами як одна з можливих форм впливу на комунікативні установки підлітків з метою виховання в них толерантності. Для цього: теоретично розглянута проблема ефективності тренінгу спілкування при впливі на комунікативну сферу підлітка в полікультурному середовищі. А також приведений приклад тренінгу, що проводився з підлітками, які знаходилися на відпочинку в Міжнародному дитячому центрі «Артекс».

Summary

The article deals with the questions of training of communication, which is considered by the authors as one of the possible forms of the influence upon the communicative aims of the teenagers with the goal of bringing up of their tolerance. For this reason the problem of effectiveness of training of communication is considered theoretically under the influence on its communicative sphere of teenager in polycultural

surroundings. The example of training with teenagers who had been at the International Children Centre “Artek” is given in the article.

Литература

1. Солдатова Г.У. и др. Тренинг «Учимся толерантности» // На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2000.
3. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
4. Психология. Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990.
5. Практикум по социально-психологическому тренингу./Под ред.Б.Д. Парыгина. – 3-е изд – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.
6. Васютин Р.Н., Семенов И.Н. Игрорефлексия профессионального роста менеджеров в рефлексивном видеотренинге. – М.-Сочи, 2000.
7. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. – Киров, 1995.
8. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. – М.: Генезис, 2000.

Подано до редакції 25.06.02

УДК 159.923.2

*Григорова Ирина Рудольфовна,
Крымский государственный индустриально-педагогический институт*

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ

Общество, в котором мы живем, находится в состоянии выхода из кризиса и именно поэтому нуждается в специалистах, способных оказать реальную помощь в решении проблем, сопровождающих человека на любом этапе развития. Деятельность психологической службы, призванной оказывать эту помощь, напрямую зависит от людей, т.е. психологов-практиков, осуществляющих эту деятельность. И здесь высшая школа столкнулась с определенными трудностями при подготовке специалистов, отвечающих современным требованиям общества. Процесс обучения в вузе является наиболее сензитивным для профессионального самоопределения личности. Но успешность профессионального самоопределения зависит не только от качества преподавания в высшей школе: либо традиционно-академического, либо нетрадиционно-диалогического, но и от наличия и развития стержневых профессионально-значимых качеств личности, обеспечивающих эффективность деятельности психолога, ведь в данной профессии специалист работает собственной личностью. Успех в деятельности обеспечивается не только и не столько знаниями, которыми обладает практический психолог, но и собственным следованием этим теоретическим знаниям, преломлением их через собственную личность.

Это означает определенный уровень развития личности будущего психолога в процессе профессионального становления. Фактически специфика деятельности практического психолога такова, что половина успеха в деятельности зависит от модели жизни психолога, ее соответствия его поступкам. Вот почему так важно сформировать личность, способную принимать ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами характера,

менее склонную подчиняться давлению других людей, сильнее реагирующую на утрату личностной свободы, более уверенную в себе, активно ищущую информацию, с творческим подходом к собственной деятельности. Поэтому безусловный интерес для нас представляет развитие самосознания практического психолога, его личностное развитие в процессе профессионального становления. А.Г. Спиркин дает следующее определение: "Самосознание – это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание – конституирующий признак личности, формирующийся со становлением последней" [1, С.149]. Самосознание фактически есть ориентировка человека в собственной личности, знание человека о самом себе. Благодаря самосознанию человек осознает себя как индивидуальную реальность, отдельную от природы и других людей. Основным значением самосознания, по мнению А.Г. Спиркина, следует считать "просто сознание нашего наличного бытия сознание собственного существования сознание самого себя или своего "Я" [1, С.143].

В результате протекания процессов самосознания формируется так называемый итоговый продукт – Я-концепция, "которая определяется как совокупность всех представлений индивида о себе сопряженная с их оценкой" [2, С.208]. Я-концепция является регулирующей и интегрирующей инстанцией личности, регулятором психической деятельности личности, а значит деятельности как таковой. В этой системе установок, направленной на себя, выделяются три структурных элемента: когнитивный ("образ Я"), эмоциональный, связанный с отношением к себе или к определенным своим качествам (самооценка), поведенческий, который характеризуется проявлением первых двух составляющих компонентов в поведении. Я-концепция может носить как позитивный, так и негативный характер. По Столину, содержание Я-концепции приобретает позитивный характер, если «особенности субъекта могут служить условием, благоприятствующим ему в достижении его же собственной цели или мотива» [3, С.123]. «Переходя в сознание личностный смысл (смысл «Я») выражается в констатациях черт (умелый, ловкий и т.д.) и в переживаниях – например, гордости за достигнутый успех» [4, С.98]. по Кону, стремление к положительному образу «Я» – один из главных мотивов человеческого поведения,

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и уникальный результат процессов самосознания. Я-концепция также является активным началом, выступающих в трех функционально-ролевых аспектах:

1. *Я-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности.* Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия.

2. *Я-концепция как интерпретация опыта.* Эта функция Я-концепции проявляется в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, т.к. у человека существует устойчивая тенденция строить на основе

собственных интерпретаций свое поведение.

3. *Я-концепция как совокупность ожиданий.* Я-концепция определяет также ожидания человека, во многом влияющие на характер его действий и интерпретацию соответствующим образом реакций окружающих. Многие исследователи считают эту функцию центральной, рассматривая Я-концепцию как совокупность ожиданий, а также оценок, относящихся к различным областям поведения.

Таким образом, Я-концепция является важным фактором организации психики и поведения личности, т.к. служит источником ожиданий, определяет интерпретацию опыта, регулирует деятельность человека. Следовательно, Я-концепция принимает активное участие в целеобразовании, подборе целей, соответствующих Я-концепции, и нельзя поэтому не учитывать фактически мотивирующую функцию Я-концепции.

Поэтому целесообразно определить мотивы выбора профессии психолога студентами вуза, т.к., по мнению Д. Сьюпера, индивидуальные профессиональные предпочтения можно рассматривать как попытки человека осуществить Я-концепцию. Человек всегда выбирает профессию, требования которой обеспечат ему согласованность Я-концепции, неосознанно ищет профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а овладев профессией, будет искать осуществления этого соответствия.

В большинстве случаев (по результатам проведенного опроса среди первокурсников) мотивы выбора профессии определяются неосознанным стремлением получить психологическую помощь "для себя". Это можно объяснить мифологизацией представления о психологах и психологии в обыденном сознании. И поэтому вполне объясним тот факт, что абитуриенты, выбирающие профессию практического психолога, в большинстве случаев не имеют представления о конкретной деятельности, ожидающей их после окончания вуза. Если учесть, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе, то, чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебе. Сам собой напрашивается ответ на задачу, стоящую перед высшей школой о повышении эффективности деятельности психологической службы. Решение заключается не только в приобретении знаний, не только в развитии личности специальных профессиональных качеств и способностей, но прежде всего в формировании ценностно-смысловой сферы личности практического психолога. Знания, на овладение которыми направлено учение, выступают мотивом, в котором должна отразиться познавательная потребность студента. А сам процесс учения должен стать условием изменения ценностно-смысловой сферы личности студента. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, – это основа эффективности деятельности. Таким образом, обретение ценности есть обретение личностью самой себя, "... поиск индивидом своей самости, в сущности, является не чем иным, как поиском изначальных, подлинных ценностей индивида" [5, С.219]. Ценности – это элементы структуры личности, которые характеризуют содержательную сторону

ее направленности. Они выступают "свернутой" программой жизнедеятельности и служат основанием для реализации определенной модели личности. "Ценность в первую очередь является тем, что дает силу воздействия на способ и характер человеческой деятельности, побудительную силу" [6, С.35]. Таким образом, профессиональная деятельность будет успешной только тогда, когда получит личный оттенок, обретет свойство отражать и воплощать себя через личность. Ценностно-смысловая сфера личности станет мотивационным ядром, способом организовать деятельность, позволит занять активную позицию по отношению как к собственной жизни, так и к профессиональной деятельности.

Безусловно, для профессии психолога важна сформированность ценности постоянного приобретения знаний, самообразования, а также ценности выбранной профессии, носящей предельно творческий характер. Поэтому, если цели профессиональной деятельности ограничены решением личных проблем, то путь профессионального становления будет крайне непродуктивным. Нами предприняты попытки повлиять на формирование ценностно - смысловой сферы студентов через приобщение к профессиональному сообществу (мастерские, семинары, конференции, проводимые совместно с преподавателями). Также трансформация мотивационной сферы обеспечивается формированием наиболее важных профессионально-значимых качеств личности в процессе обучения будущего специалиста. Профессионально-значимые личностные качества опираются на мотивационное ядро, ведь "если человек хочет осмысленно заниматься каким-то делом, он должен начинать со своего ценностного самоопределения, т.е. с определения предельных целей и ценностей своей работы" [7, С.33]. На каждом этапе профессионального обучения нами ставится задача по усложнению приобретаемых профессиональных знаний, по формированию профессионально- значимых личностных качеств, развитие которых возможно только с опорой на ценностно-смысловую сферу, где осуществляется выбор ценности образования и высоко профессионального труда. Только в том случае, если "... профессия оправдывается, в конечном итоге, какой-то высшей ценностью, и в отношении этой ценности должна, прежде всего, ориентироваться" [8, С.21], мы можем говорить о действительном решении поставленной задачи.

Таким образом, возникающие изменения мотивационной сферы в процессе профессионального становления вносят свой вклад в формирование профессиональной Я-концепции будущего психолога, создают установку на адаптацию, обеспечивают вхождение в профессию и достижение определенного уровня мастерства через систематическое обучение в практически ориентированных семинарах, участие в тренингах, постоянное самообразование и профессиональное общение.

Summary

One of the methods of raising of effectiveness of future practical psychologist is analysed. The notion of positive self-conception of future psychologist as the basis of successful help to the client is elaborated. Positive self-conception is determined by ability of talking responsibility for one's life on oneself and high level of reflection, social facilityativity.

Резюме

Аналізується один зі способів підвищення ефективності діяльності майбутнього практичного психолога. Розробляється поняття позитивної Я-концепції як основи успішної допомоги клієнтові. Позитивна Я-концепція обумовлюється позитивним самовідношенням, здатністю взяти на себе відповідальність за події свого життя, високим рівнем рефлексії та соціальної фасілятивності.

Література

1. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.
 2. Пантеев С.Р. Самоотношение. Психология самосознания. – Самара, 2000.
 3. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
 4. Кон И.С. Психология самосознания. – Самара, 2000.
 5. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.
 6. Зейгарник Б.В. Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития. – М., 1980.
 7. Пузырей А.А. Пути развития современной психологии: материалы круглого стола // Вопросы философии. – 1993. – №5.
 8. Васильюк Ф.Е. На подступах к синергичной терапии // Моск. психотерапевт. журнал. – 1997. – №2.
- Подано до редакції 21.09.02

УДК 371.12;378.951.4

Гузій Наталія Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Останнім часом педагогічна лексика щодо характеристики якості педагогічної праці збагатилася іншомовною термінологією, новими модифікаціями традиційних понять, серед яких все більшого значення набуває педагогічний професіоналізм, що все частіше використовується в практичному обігу, все активніше включається до науково-педагогічного тезаурусу, але не має належного наукового осмислення та теоретичної інтерпретації, оскільки не відображається у довідково-енциклопедичній літературі загального та спеціально-педагогічного спрямування. Вживання ж педагогічного професіоналізму в категоріях повсякденної свідомості є цінним накопиченням емпіричного досвіду, однак декілька поверхневою і тому недостатньою характеристикою дефініції.

Спираючись на загальнофілософські, міжнаукові положення щодо співвідношення понять і феноменів як сутності і явища, ми враховували у своєму дослідженні, що явище - це виявлення предмета, зовнішньої форми його існування, даної в досвіді та почуттєвому пізнанні, а сутність - це внутрішній зміст предмета, що виражається в єдності всіх його різноманітних властивостей і відношень, їхнє ж пізнання означає перехід від явища до сутності. Відповідно у власному розумінні дефініції ми виходили із діалектичного співвідношення педагогічного професіоналізму як соціально-педагогічного явища та як психолого-педагогічного феномену.

Професіоналізм учителя-вихователя як соціально-педагогічне явище є

розгалуженою складною ієрархізованою системою загальнопрофесійних вимог та характеристик у поєднанні із спеціально-предметними, що відображає норми і цінності культури педагогічного середовища, трансформуючи накопичений науково-теоретичний та практико-методичний досвід відповідно до суспільних ідеалів, пріоритетів, настанов у систему підготовки та перепідготовки вчителя. Не деталізуючи наведене визначення, лише зазначимо, що зміст педагогічної професії та педагогічних спеціальностей поряд з існуючою системою кваліфікаційних показників розкриває "стандарти" педагогічного професіоналізму як багатомірної характеристики якості педагогічної праці на рівні нормативних вимог, відображаючи сучасні цілі та задачі шкільної освіти, які висуваються суспільством до праці вчителя. Вони фіксуються у педагогічних професіограмах, кваліфікаційних характеристиках, педагогічних категоріях, закладаючи об'єктивні основи для формування професіоналізму вчителя-вихователя в процесі професійної підготовки і організації реальної освітньої практики. Це розкриває суспільно-сприйнятливую якість педагогічної праці на необхідних і достатніх рівнях та забезпечує стабільне функціонування педагогічних систем. Соціально-педагогічний аспект професіоналізму вчителя-вихователя виступає суспільнозначущим орієнтиром наукових досліджень феномену як сутнісної характеристики культури професійно-педагогічної спільноти, її соціальної домінанти. У цьому плані слушною є думка Карпової Е.Е. про те, що "феномен якості педагогічної діяльності належить до соціального рівня руху матерії та у своєму розвитку об'єктивно підпорядковується законам суспільного, а не індивідуального буття і являє собою соціально та історично обумовлене явище" (Карпова Е.Е., 1996).

На індивідуально-особистісному рівні професійно-кваліфікаційні характеристики вчителя змістовно та структурно ускладнюються, часто переростаючи нормативні стандарти. Феномен професіоналізму як особистісне утворення вчителя не тільки дозволяє йому посісти належне місце в суспільному розподілі праці, а й перетворюється на його індивідуальну цінність, засіб самоздійснення, внутрішній пласт педагогічної культури, що визначає стратегії, умови та результати функціонування людини у вчительській професії. Індивідуальні характеристики якості педагогічної праці описуються за допомогою системи термінів та понять, серед яких все міцніше утверджується дефініція професіоналізму. Разом з тим існуючі погляди науковців на сутність та зміст даного феномену є неоднозначними, що вимагає подальших його досліджень.

Педагогічний професіоналізм рядом авторів трактується суто в діяльнісному аспекті. Так, Н.В.Кузьміна (1990) вважає, що професіоналізм педагогічної діяльності полягає в оволодінні мистецтвом формування в учнів готовності до продуктивного розв'язання завдань у наступній педагогічній системі засобами свого предмету, у привнесенні елементів наукового дослідження з метою контролю та самоконтролю її продуктивності, а Багаєва І.Д. (1992), - що це процес і результат творчої педагогічної діяльності, сукупність загальнокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, умінь їх передачі дітям і самокорекції професійної діяльності.

Решта науковців розуміють педагогічний професіоналізм як підготовленість

та компетентність учителя. Синенко В.Я. (1999) вважає, що професіоналізм учителя – це високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально-потрібну підготовку підростаючого покоління до життя. Сластьонін В.О. (1998) розглядає професіоналізм педагога як компетентність, що полягає у єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

У працях Рудневої Т.І., Підласого І.П., Д'яченка Б.А., Соложина А.В., Гребенкіної Л.К., Дубасенюк О.А., Маркової А.К. інтенсивно розробляється особистісний аспект феномена, підкреслюється його інтегративні властивості, розглядається структура дефініції. Глибоко і детально особистісні сторони педагогічного професіоналізму визначає Підласий І.П., (1998) наголошуючи, що професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи при цьому сильний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників. Відповідно до розроблених психологічних критеріїв педагогічного професіоналізму Маркова А.К. (1995) розуміє сутність учителя-професіонала як фахівця, що опанував високим рівнем професійної діяльності, що свідомо змінює і розвиває себе в процесі праці, що вносить свій індивідуальний творчий внесок у професію, що стимулює у суспільстві інтерес до результатів своєї роботи. Сукупністю якостей людини, які дозволяють йому найкраще здійснювати педагогічну діяльність та досягати стабільних результатів праці, вважає професіоналізм педагогічних працівників Соложин А.В.(1997). Горбенко В.В. (1998) та Марина Т.А. (1993) підкреслюють в педагогічному професіоналізмі індивідуальну неповторність комбінації якостей учителя, а Дубасенюк О.А. (1996), Руднева О.І. (1996), Гребенкіна Л.К. (2000) наголошують на інтегративній природі та цілісності професіоналізму вчителя-вихователя. Слід підкреслити широкий погляд на сутність феномена Гребенкіної Л.К., що розуміє професіоналізм учителя як сукупність інтегрованих фундаментальних знань, узагальнених умінь та здібностей учителя, його професійно важливих якостей, високий рівень технологічності, культури та майстерності, творчий підхід до організації педагогічної діяльності, здатність до рефлексії, готовність до постійного саморозвитку. Професіоналізм розглядається як важлива складова в структурі особистості учителя, що включає інтелектуальну, емоційну, дієво-вольову сфери та супроводжує всі напрямки професійної діяльності. Професійна ж компетентність, творчість, культура, технологічність, індивідуальний стиль, постійна рефлексія та дослідний підхід, продуктивність є найважливішими, на думку автора, компонентами професіоналізму учителя, його майстерності. Подібний масштабний підхід до визначення дефініції в доповненні з аксіологічним аспектом пропонує Равкін З.І. (1995), визначаючи педагогічний професіоналізм як високий рівень спеціальної й загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, педагогічну майстерність, що забезпечують конкурентноздатні якості вчителя на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, естетичних цінностей освіти.

Як бачимо, розходження у поглядах вчених на сутність, зміст і структуру педагогічного професіоналізму та тлумачення поняття можна пояснювати деякою однобічністю підходів дослідників до цього масштабного поліструктурного феномену, недостатньо чіткою диференціацією його особистих і діяльнісних характеристик. Тому вважаємо доречним зауваження Кондрашової Л.В. (1989) про те, що педагогічний професіоналізм не можна розглядати тільки як суму знань і умінь або зводити до позитивного набору якостей особистості, а варто шукати комплексну характеристику вимог до особистості вчителя і специфіки педагогічної праці.

У порівняльних дослідженнях під впливом ідей професіоналізації педагогічної праці, підвищення її престижу, зростає інтерес як до проблем педагогічного професіоналізму, так і до визначення самого поняття (Г.Холмс, А.Кумбс, К.Роджерс, Р.Берн, Г.Хайдеггер, Е.Хойлі, Т.Х"юсон, інш.). Зміст поняття професіоналізму з технократических, функціональних, утилітарних трактувань трансформується в гуманістичні, креативні, аксіологічні концепції. За результатами проведених Л.П.Пуховацькою досліджень оригінальної зарубіжної літератури термін "педагогічний професіоналізм" став поширюватися у західній науково-педагогічній літературі з 70-х рр. та використовується у двох значеннях відповідно до існуючих концепцій сутності професіоналізму вчителя та бачення мети педагогічної праці. Вузкий професіоналізм (restricted) характеризується обмеженим полем діяльності вчителя та включення у позанавчальну роботу, епізодичним зверненням до педагогічної літератури та підвищеною увагою до інтуїції, а також виведенням умінь з досвіду, розглядом подій у класі ізольовано від оточуючого середовища та цінуванням автономності вчителя, підвищенням кваліфікації в межах конкретного курсу. Широкий професіоналізм (extended) пов'язується з умінями поєднувати теорію і практику, широким контекстом освіти, цінностями професійного співробітництва, високим включенням у позанавчальну педагогічну діяльність, регулярною роботою з педагогічною літературою, підвищенням кваліфікації в галузі теорії. Дослідниця зауважує, що в умовах формування загальноєвропейського простору очевидним стає запит на широкий професіоналізм вчителя, але перспективи щодо співіснування та розвитку цих підходів в Європейській освіті в наступному тисячолітті залишаються ще невизначеними.

Крім того семантичний простір теорії педагогічної праці характеризується наявністю інших термінів і понять, пов'язаних з описом її високої якості та досконалості. У західній термінології для цього використовуються терміни "гарний вчитель" (А.Комбс), "ефективний вчитель" (Дж.Лембо), "вчитель-фасілітатор" (К.Роджерс). У вітчизняній літературі серед найбільш фундаментальних понять одного ряду слід вважати педагогічну майстерність, педагогічну творчість, педагогічну культуру. Вивчення існуючих підходів до тлумачення кожного з останніх, а також їхнього співвідношення показало, що залежно від авторської інтерпретації вони або зводяться до педагогічного професіоналізму як їхнього сучасного синоніму, або встановлюють із ним рівневі співвідношення.

Найбільш конкретними є погляди науковців на зв'язок педагогічної майстерності та професіоналізму вчителя: в одному випадку ці поняття

ототожнюються і розглядаються як синоніми; в іншому - професіоналізм розуміється вузько, як база, певний рівень сформованості педагогічної майстерності (Бабанський Ю.К., Бакланова Н.К.); у третьому - майстерність учителя-вихователя вважається основою, ступенем, однієї з граней, складовою професіоналізму (Багаєва І.Д., Маркова А.К., Соловієнко В.В. Харламов Г.І.).

Зв'язок педагогічної творчості та професіоналізму учителя підкреслюють багато дослідників проблеми педагогічної праці (Гребенкіна Л.К., Кузьміна Н.В., Кухарев М.В., Підласий І.П., Реан А.А., ін.), однак не досить конкретно його виявляють. Реан і Коломинський вважають, що професіоналізм і педагогічну творчість не варто пов'язувати надто жорстко, вважаючи професійно грамотні дії неодмінним результатом творчості педагога. І.П. Підласий вказує, що не можна відкидати, не ігнорувати творчість у професіоналізмі вчителя, необхідно лише віддати належне місце творчості у педагогічній професії. М.В. Кухарев наголошує, що розгляд творчості під кутом професіоналізму дає більш міцну основу для виділення різних рівнів педагогічної творчості, а Бакланова трактує професіоналізм у якості основи, бази майстерності й умови творчості.

Співвідношення професіоналізму і культури вчителя поки залишається малодослідженим питанням, однак Гриньова В.М. підкреслює, що результатом формування педагогічної культури є педагогічна майстерність та творчість вчителя, Столяренко А.М. вказує, що педагогічна культура виступає комплексним вищим вираженням професіоналізму викладачів, працівників освітніх установ, а Дьяченко Б.А. вважає, що педагогічна культура - це цілісна сутнісна характеристика особистості вчителя, важливий компонент його професіоналізму, умова ефективної педагогічної діяльності.

У результаті проведеного аналізу було з'ясовано, що поняття педагогічного професіоналізму слід вважати більш масштабним, більш високого гатунку порівняно з педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю, яке складним чином інтегрує останні у якості його сутнісних складових та рівневих характеристик, а щодо педагогічної культури - однопорядковим. Отже, за нашою думкою, педагогічна майстерність виступає смислоутворюючим чинником діяльнісної характеристики педагогічного професіоналізму, педагогічна творчість - особистісної, а педагогічна культура - узагальнюючої, аксіологічного плану. У нашому розумінні професіоналізм учителя-вихователя як психолого-педагогічний феномен виступає індивідуальною проекцією педагогічної культури суспільства та є складним динамічним багатоступеневим інтегративним новоутворенням, що обумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвинутість особистості вчителя-професіонала (внутрішній план) у діалектичному поєднанні культури педагогічної позиції, педагогічної компетентності, емоційної та поведінкової культури педагога.

Фундаментальність, системність, самостійність, інтегрований та узагальнюючий характер дефініції педагогічного професіоналізму, її взаємозумовленість з педагогічною майстерністю, педагогічною творчістю, педагогічною культурою та іншими поняттями доводить правомірність наділяти професіоналізм учителя-вихователя категоріальним статусом, вважаючи дефініцію однією з центральних категорій педагогічної науки.

Резюме

В статье представлены результаты теоретического анализа содержания педагогического профессионализма в соотношении с понятиями педагогического мастерства, педагогического творчества, педагогической культурой, что позволило выявить его интегративную сущность и определить профессионализм учителя-воспитателя в качестве важнейшей педагогической категории.

Summary

The article represents the results of the theoretical analysis of the content of the notion of pedagogical professionalism and the correlation of the latter with the notions of pedagogical master skills, pedagogical creative activities, pedagogical culture. The said results allow to reveal the integrative basis of the professionalism of the teacher as well as to determine the professionalism of the teacher (tutor) as an ultimate category of pedagogical science.

Література

1. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей: Автореф. дисс.....докт.пед.наук. – Л., 1991. - 35 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1989.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогіка. -1995.- №6. - С.55-63.
4. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти.- 2001. - №1. - С.20-25.
5. Ризз Г.И. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве // Педагогика. - 1995. - №4. - С.114-116.
6. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. - №5. - С.45-51.
7. Столяренко А.М. Педагогика и психология. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. - 423 с.

Подано до редакції 19.05.02

УДК 37.015.3

*Данилова Т.Н.,
старший преподаватель кафедры прикладной психологии,
Таврический Экологический институт, г. Симферополь*

ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПОЛОГИИ И КОМПОНЕНТОВ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Необходимость и важность исследования данной проблемы обусловлена логикой развития теории и практики педагогической психологии, среди многочисленных задач которой сегодня важное место занимает проблема формирования и развития личности будущего практического психолога в процессе профессиональной подготовки. Будущим практическим психологам придется работать в атмосфере массового психологического невежества и других последствий разрушения духовных и гуманистических ценностей, которым подвергалась наша страна на протяжении многих лет. К ним будут обращаться люди, ищущие понимания, поддержки, любви, просто сочувствия, поэтому работа психолога зачастую превращается в духовную работу по становлению и

возвращению гуманистических ценностей.

В данном контексте особую значимость приобретает направленность как ядро личности, определяющая действие человека как на индивидуальном, так и на групповом или общественном уровне. Проблема направленности, в свою очередь, содержит комплекс сложных и разных проблем, главные из которых - пути и способы её формирования.

Теоретический анализ, осуществлённый нами по проблеме направленности личности позволяет выделить основные компоненты, лежащие в основе всех видов направленности личности.

Основными компонентами в структуре направленности личности выступают: эмоциональный, когнитивный (познавательный), поведенческий и ценностный. Поведенческий компонент направленности характеризует особенности проявления в профессиональной деятельности. Включение субъекта в профессиональную деятельность сопровождается наличием эмоциональных переживаний, что выступает в качестве основного фактора, оказывающего влияние на результативность выполняемой деятельности. Когнитивный компонент отражает уровень понимания субъектом своих профессиональных целей. В качестве смыслообразующего компонента направленности личности выступают особенности потребностно-мотивационной сферы субъекта. Как отмечает С.Л. Рубинштейн: “проблема направленности - это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь её целями и задачами.” [4, С.126].

Опираясь на положение Б.Ф. Ломова о том, что уровни развития мотивов определяются: “во- первых, соотношением между собственными потребностями (индивидуальными), потребностями тех общностей людей, которым личность принадлежит, и потребностями общества в целом; во- вторых, определяемое соотношение потребностей в средствах существования и средствах развития, и, наконец, соотношениями мотивов, ориентированных на производство и потребление” [3,С.12], мы выделили основные шкалы измерения направленности личности будущего практического психолога:

-соотношение эгоцентризма (направленности “Я” на себя) и гуманизма (направленность “Я” на другого);

- соотношение прагматизма (направленности деятельности на внешний результат) и экзистенциализма (направленность деятельности на внутренний результат).

В соответствии с этим нами было выделено четыре основных типа направленности личности: эгоцентрический – гуманистический; экзистенциальный – прагматический.

На основе потребностно-мотивационной сферы происходит формирование ценностей, мировоззренческих позиций, жизненных целей и устремлений личности. Последнее позволило нам предположить, что доминирование тех или иных потребностей в общей структуре направленности личности определяют уровень сформированности её ценностей и ценностных ориентаций.

Опираясь на вышеизложенное, мы предположили, что:

1. Эгоцентрическая направленность личности -это направленность, при которой цели, интересы, потребности личности носят преимущественно эгоистический характер и занимают центральное место в иерархии ценностей. Общение с другими людьми имеет, как правило, манипулятивный и потребительский оттенок, характеризуется отсутствием истинного, неподдельного интереса к собеседнику. Эгоисты центрированы на своих личных переживаниях, неспособны выйти за их пределы.

2. Гуманистическая направленность личности- это такой вид направленности, при котором цели, интересы и потребности других людей приобретают первостепенное значение. В общении такие люди толерантны, аутентичны, эмпатийны.

3. Экзистенциальная направленность личности- это направленность, при которой доминирующей потребностью выступает потребность во внутренней деятельности, характеризующейся высоким уровнем самоанализа, стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

4. Прагматическая направленность личности- это такой вид направленности, при котором системой доминирующих потребностей являются планы и успехи выполняемой личностью деятельности, иначе говоря, личность ориентируется на конкретные результаты своей деятельности, которые, в свою очередь, определяют личностную ценность и значимость.

Адекватность выделения выше описанных типов направленности личности будущего практического психолога основывается на исследовании, которое было проведено для оценки профессионально важных качеств практического психолога. Изучались мнения экспертов по выявлению и описанию профессионально- важных качеств.(В качестве экспертов выступили преподаватели психологического факультета Таврического Национального университета, Гуманитарного института "Артек", Таврического Экологического института, практические психологи школ г. Симферополя, Ялты, Симферопольского района- всего 40 человек). Ответы носили открытый характер. Респондентам было предложено описать основные профессионально важные качества практического психолога. Процедура проведения факторного анализа по обработке полученных данных позволила выделить следующие десять наиболее значимых личностных качеств, которыми, по мнению участников исследования, должен обладать практический психолог: 1 - профессиональная компетентность - 9,8%; 2 - высокий уровень рефлексии - 8,9%; 3 – эмпатийность - 10,1%; 4 – толерантность - 7,9%; 5 - критичность мышления - 7,7%; 6 – открытость - 8,5%; 7 - высокий уровень морально-этической ответственности - 10,1%; 8 - внутренняя честность - 8,8%; 9 - стремление к самопознанию - 9,2%; 10 - высоко развитыми интеллектуальными способностями -8,7%.

Факторы имеют приблизительно равный процент полноты дисперсии.

После проведения данной процедуры исследования тем же самым респондентам было предложено выбрать из выше перечисленных качеств те, которые, по их мнению, в большей или меньшей степени связаны с тем или иным типом направленности личности.

Анализ полученных результатов позволил нам сделать вывод о том, что выше перечисленные профессионально важные качества соответствуют в большей

степени гуманистической направленности личности практического психолога, экзистенциальной, в меньшей- прагматической, и наконец, совсем в малом объеме- эгоцентрической. Основываясь на этих данных, мы предположили, что эгоцентрический тип направленности личности в соответствии с теоретическими положениями отечественных и зарубежных авторов соответствует низкому уровню сформированности профессиональной направленности личности студента- психолога, прагматический -среднему, экзистенциальный - вероятностной тенденцией к высокому, гуманистический- высокому уровню сформированности профессиональной направленности. Полученные результаты выступили в качестве основания для создания специализированной программы по формированию гуманистической направленности личности будущих практических психологов, которая может быть использована в процессе профессиональной подготовки практических психологов.

Резюме

Стаття розкриває специфіку особливості різних типів спрямованості особистості майбутніх психологів: екзистенціального, гуманістичного, егоцентричного та прагматичного. У статті зроблено психологічний аналіз вищевикладених типів спрямованості особистості з позиції її основних компонентів: потребностно-мотиваційного, поведінкового, ціннісного та емоціонального.

Summary

The thesis brings to light the specific character of the peculiarities of different personality direction types: the existential, the humanistic, the egocentric and the pragmatic one. It gives psychological analysis of the above mentioned personality direction types from the point of view of its basics components: need- motivational, behavioral, value - founded, emotional.

Литература

1. Абульханова- Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., 1980
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2000

Подано до редакції 14.03.02

*Дуб Едуард Павлович,
доцент кафедри психології та педагогіки,
Харківський військовий університет*

РОЛЬ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ОФЦЕРА

Проблема самовдосконалення (самоосвіти і самовиховання) особистості з давніх часів турбувала людство. Нею займалися і чимало присвятили своїх праць філософи, педагоги, психологи, соціологи. Це стосується як світової, так і вітчизняної науки. Ще наприкінці XIX століття відомий російський педагог П.Ф.Каптерев зазначав, що "основою школи і джерелом її успіху й удосконалення є саморозвиток людини" [1, С.480]. М.О. Бердяєв проблему урятування людини пов'язував з безпосереднім її особистим удосконаленням [2].

Особливості сучасного розвитку українського суспільства, зміни, що в ньому відбулися і відбуваються, породили чимало труднощів і проблем, які вимагають свого постійного розв'язання, а це, в свою чергу, пред'являє кожній людині значною мірою більш високі вимоги, ніж це було раніше. Тому проблема самовдосконалення особистості останнім часом все більше привертає увагу вітчизняних як вчених-теоретиків, так і педагогів-практиків. Так, Л.В.Сохань, розглядаючи сутність життєтворчості людини, стверджує, що вона "передбачає самовдосконалення особистості, набуття нею якостей, необхідних для самостійної і творчої побудови свого життя" [3, С.37]. Це і зрозуміло, бо в складних умовах сьогоденного життя і діяльності тільки та людина здатна впевнено виконувати свої функціональні обов'язки (професійні, громадянські, сімейні тощо), забезпечувати гідне існування собі та своїм близьким і рідним, яка усвідомлено і регулярно звертається до своїх внутрішніх резервів з метою подальшого саморозвитку. Мова йде про самостійну роботу над собою, яка, якщо її розглядати всебічно, є нічим іншим, як процесом самовдосконалення. Особливого значення ця проблема набуває в умовах навчання людини (школа, ВНЗ тощо), тобто, коли відбувається формування особистості, її громадянське і професійне становлення. Не випадково однією з головних цілей Державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)" проголошується "забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості" [4, С.6].

У системі Збройних Сил України в контексті проблеми, що розглядаються, значне місце відводиться вищим військовим навчальним закладам (ВВНЗ), де майбутні офіцери поряд з отриманням вищої освіти, військового фаху об'єктивно змушені займатися самовдосконаленням. Справа в тому, що курсанти ВВНЗ за той же період часу, що і студенти цивільного вищого навчального закладу, повинні здобути не тільки вищу освіту, але й стати справжніми фахівцями військової справи. Крім того, виконання тими, хто навчається у військових навчальних закладах, одночасно з засвоєнням повного обсягу всіх навчальних програм багатьох службових обов'язків, спонукає курсантів шукати шляхи, які б забезпечили їм рівноцінну підготовку і розвиток з випускниками цивільних

навчальних закладів. Вирішити цю проблему багато в чому може і повинен процес самовдосконалення майбутнього офіцера.

Процес цей має свій складний зміст, свою логіку, свою специфіку - особливо коли мова йде про людину військову. Самостійна робота над собою тих, хто проходить службу в збройних силах, спрямована насамперед на придбання і вдосконалення якостей, властивостей, знань, умінь і навичок, які сприяють кращому виконанню ними своїх службових обов'язків. Тобто, в армійських умовах і самоосвіта, і самовиховання мають яскраво виражений військово-професійний характер. До речі, останнім часом автори, які розробляють цю проблему в педагогіці, мову ведуть саме про професійне самовдосконалення. [5]. Крім того, самовдосконалення курсантів (як його наявність, так і якість) значною мірою залежить від багатьох факторів об'єктивного і суб'єктивного порядку, які в підсумку і визначають його змістовний і якісний боки. Нас цікавить передусім група суб'єктивних факторів, а серед них -мотиви як спонукаючі сили процесу самовдосконалення людини.

Саме мотиви є тими рушійними силами, які професійне самовдосконалення роблять усвідомленим, постійним, наполегливим [6]. Мотиви як спонукаючі сили процесу самовдосконалення виникають на підставі як зовнішнього (соціального) фактору, так і в силу внутрішніх протиріч, що є наслідком постійного незадоволення людини собою, систематичним порівнянням свого Я - реального з Я - ідеальним, прагненням скоротити дистанцію між наявним і бажаним. І в кожного це має свої особливості, свій характер, своє забарвлення. У курсанта ВВНЗ цей процес багато в чому визначається тими вимогами, які пред'являються суспільством до військового керівника-професіонала, що знаходить вираз у конкретних нормативних державних та військових документах, а також специфічними умовами, в яких здійснюється процес навчання та виховання майбутніх офіцерів.

Дослідження, що було проведено у 2000/2001 навчальному році у Харківському військовому університеті (ХВУ), показало, що на перше місце в роботі щодо свого самовдосконалення курсанти ставлять мотиви, які відбивають задоволення їх особистих амбіцій, самоутвердження, і лише потім йдуть мотиви соціально-значущого характеру (стати здатним для повного служіння суспільству, підготувати себе для служби в Збройних Силах України). Тому у ВВНЗ при навчанні і вихованні курсантів проблема полягає в тому, щоб допомогти тим, хто навчається, не просто сформувані і розвинути мотиваційну сферу професійного самовдосконалення, але й надати їй необхідний якісний зміст. Причому, мова йде про мотивацію всіх етапів самостійної роботи курсанта над собою: самопізнання, планування самовдосконалення, реалізації програми роботи над собою, самоконтролю.

Фахівці виділяють такі основні напрямки ефективного впливу на процес розвитку мотивації професійного самовдосконалення: формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення; формування міцних знань, умінь і навичок в роботі по професійному самовдосконаленню; актуалізація потреб професійного самовдосконалення під час основної діяльності [5]. Розглянемо реалізацію цих напрямків через призму викладання у ВВНЗ

психолого-педагогічних дисциплін, серед яких провідними у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України є: основи психології і педагогіки, методика психолого-педагогічної роботи з особовим складом, військове навчання і виховання.

Мета *першого напрямку* - сформувати попередню потенційну готовність майбутнього офіцера до позитивного сприйняття професійної діяльності, прагнення і бажання самостійно вдосконалюватися в ній. Для цього під час викладання психолого-педагогічних дисциплін курсантам глибоко і переконливо роз'яснюється не тільки важливість і зміст їхньої майбутньої роботи з особовим складом, місце і роль офіцера у навчанні і вихованні підлеглих, управлінні всіма сферами їх армійського життя, але й особливості цієї діяльності, труднощі й можливі негаразди, що потребує всебічних і глибоких знань, певних умінь і навичок від військового керівника. На заняттях моделюються ситуації, з якими курсант через 1-2 роки може зіткнутися у військах і які вже сьогодні вимагають від тих, хто навчається, пошуку механізмів і прийомів щодо їх розв'язання. Тому останнім часом у більшості військово-навчальних закладів України при переробці робочих навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін спостерігається тенденція щодо перерозподілу навчального часу на користь активних форм занять, а саме: практичних, семінарських, ділових ігор і т.п. У Харківському військовому університеті, наприклад, лекції у викладанні психолого-педагогічних дисциплін на сьогодні складають лише 25-35 відсотків навчального часу, що виділяється на ту чи іншу дисципліну.

Добре зарекомендували себе запрошення на заняття офіцерів із військ, особливо нещодавніх випускників ВВНЗ. Присутність їх на конкретному занятті вимагає від викладача значної попередньої роботи: продумування місця і методики використання офіцера на цьому занятті, детальної підготовки запрошеного, визначення змісту і форми його спілкування з тими, хто навчається. Такі зустрічі дозволяють курсантам не тільки отримати необхідну і цікаву інформацію про життя військ, про роль і ступінь участі в ньому офіцера, про проблеми і особливості соціального управління особовим складом в сучасних умовах, але й задати конкретні запитання молодому офіцеру з проблем, які їх найбільш цікавлять, викликають ті чи інші сумніви, занепокоєння, почути живий свіжий досвід того, хто щоденно навчає і виховує особовий склад, керує ним, вирішує різноманітні психолого-педагогічні та професійні проблеми під час спілкування і роботи з людьми.

Другий напрямок, який полягає у формуванні у курсантів міцних знань, умінь і навичок в роботі по професійному самовдосконаленню, вимагає від викладачів психолого-педагогічних дисциплін наполегливої індивідуальної роботи щодо навчання їх методиці самоздійснення. Цьому сприяє спеціальна тема у програмі курсу "Основи психології і педагогіки" Але цього явно недостатньо. Це підтверджується такими даними. Тільки 40 відсотків курсантів старших курсів ХВУ в якійсь мірі знайомі з механізмом і окремими прийомами роботи над собою. А з тих, хто займається самовдосконаленням, лише 23 відсотки додержуються спеціальної програми. Характерно, що 50 відсотків курсантів перших курсів стверджують, що вони самостійно працюють над собою за певною програмою. Мабуть, на молодших курсах позначається відсутність необхідних знань з

розглянутої проблеми, завищення оцінки своїх дій і досягнень, а окремі самостійні кроки, деякі успіхи приймаються за систематичну роботу щодо, свого самовдосконалення.

Що стосується причин, які заважають курсантам займатися самовдосконаленням, то основною з них більшість тих, хто навчається, називають брак часу. Тут без коментарів. Але є над чим замислитись. Не меншою причиною курсанти вважають власну лінь. Це вже відвертість - тобто майбутні офіцери підходять до себе дуже самокритично. До речі, фактори (причини), що пов'язані зі слабкістю характеру, волі, вони ставлять на останнє місце. Це також вказує на достатню об'єктивність респондентів. На третє місце ставляться причини, що виражаються у нерозумінні значущості цієї роботи і незнанні її методики. Тут слід звернути увагу на розбіжність думок курсантів за роками навчання. Якщо п'ятикурсники фактор нерозуміння значущості і важливості самостійної роботи над собою ставлять на одне з перших місць, то першо- і другоккурсники на нього майже не звертають уваги. Виявляється відсутність у останніх досвіду життя, навчання і служби, низький рівень необхідних знань. Звідси - необхідність посилення, передусім з боку викладачів гуманітарних дисциплін, безпосередньої загальної і індивідуальної роботи з курсантами, надання їм персональної допомоги у складанні індивідуальних програм самоосвіти і самовиховання, організації цієї роботи, її оцінки, корегування. Настав час введення у вищих військових навчальних закладах спеціальних факультативних курсів щодо ознайомлення майбутніх офіцерів зі змістом і методикою самостійної роботи щодо свого самовдосконалення.

І *третьій напрямком* - актуалізація потреб професійного самовдосконалення курсантів під час їх професійної діяльності - пов'язаний з формуванням у тих, хто навчається, мотиваційної сфери в процесі засвоєння військового фаху на спеціальних кафедрах, в період військового стажування, практик, виконання службових обов'язків під час навчання у ВВНЗ і т.ін. Тут основну роль відіграють викладачі тих дисциплін, які формують курсанта як майбутнього професіонала, а також командири курсантських підрозділів. І якщо від професорсько-викладацького складу, хоча і опосередковано, курсанти відчують певні зусилля, що спрямовані на їх професійне самовдосконалення, то від своїх командирів - лише епізодично (так стверджують 75 відсотків старшоккурсників). На наш погляд, щоб цей процес йшов цілеспрямовано, оптимально і ефективно, важливий тісніший контакт і педагогічна (у першу чергу методична) співпраця між викладачами спеціальних дисциплін, командирами курсантських навчальних підрозділів - з одного боку і викладачами психолого-педагогічних дисциплін - з іншого. Допомога останніх порадами, рекомендаціями, методичними і навчальними посібниками першим дозволить їм більш конкретно і оптимально підходити і до викладання, і до організації, і до моделювання професійної діяльності тих, хто навчається, що має спонукати майбутніх офіцерів не тільки замислюватись над проблемою професійного самовдосконалення, але й вже в стінах ВВНЗ починати ним займатися.

Таким чином, на процес професійного самовдосконалення курсанта вищого військового. навчального закладу значною мірою впливає рівень і якість

сформованої мотиваційної сфери майбутнього офіцера, що багато в чому залежить від змісту і методики викладання у ВВНЗ психолого-педагогічних дисциплін, від підготовленості професорсько-викладацького складу, командирів курсантських підрозділів, які за родом своєї діяльності є безпосередніми вчителями і вихователями своїх підлеглих.

Резюме

Показана необхідність и значимость процесса самосовершенствования будущего офицера, роль и место психолого-педагогических дисциплин в формировании необходимой мотивационной сферы у курсантов высших военных учебных заведений по их самостоятельной работе в профессиональном совершенствовании.

Summary

The author shows the necessity and the significance of the process of self-improving of officers to be, the role and the place of psychological and pedagogical disciplines in the formation of the necessary motive sphere in students of higher military institutes concerning their professional perfection.

Література

1. Педагогическая библиотека, издаваемая К.Тихомировым и А.Х.Адольфом. Выпуск XII. Опыт педагогической хрестоматии.- М.,1898.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М., 1993.-С. 120-121.
3. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник/ Ред. Рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та ін. - К., 1996.
4. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)". - К., 1994.
5. Психология и педагогика. Учебное пособие/ Под редакцией К.А.Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А.Сластенина. – М., 1998. - С.231-250.
6. Волковицкий Г.А.. Мотивация военно-профессионального самосовершенствования – М., 1994.

Подано до редакції 12.01.02

УДК 371.15

*Ігнатенко Марина Миколаївна,
старший викладач,
Кримський державний гуманітарний інститут (м. Ялта)*

ІСТОРИЧНА НАУКА І СУЧАСНІСТЬ

Нещодавно ми відсвяткували десятю річницю незалежності України. Оглянувши подоланий шлях можемо зробити деякі висновки, проаналізувати помилки і накреслити шляхи майбутнього розвитку нашої державності. Разом із створенням незалежної України почалося переосмислення її минулого, перегляд сторінок історії українського народу. І цілком закономірно що деякі політичні діячі, історики, аматори впадають у крайнощі при формуванні нових концепцій, наданні нових оцінок історичним подіям і історичним особам. Майже постійно вчені сперечаються з приводу того, хто саме творить історію: народна маса чи видатні особи. Дискусія триває й досі, більше того, вона дедалі загострюється. Але ці, на перший погляд, важливі й суто наукові суперечки є безплідними й

догматичними, бо в самому постулаті “людина (народ) – творець історії” є щось чавунне й неповоротке. Адже життя не вкладається в абстрактні прокрустові схеми, воно в тисячу разів складніше і різноманітніше. Історична особа є частиною народу, який її породив. Але ж той народ слід розуміти не як сіру й одноманітну масу, а як спільність людей: видатних і яскравих, простих і звичайних. Отож історію творять усі разом: народ і видатні діячі, вихідці з того ж народу. Одні висловлюють волю народних мас, інші діють всупереч їй. Слід визнати роль особи в історії важливою, а в ряді випадків – вирішальною. Хто знає, коли б і як завершилось формування Давньоруської держави аби не Володимир Святославич і його реформаторська діяльність. Визначальним був внесок у створення Галицько-Волинського князівства іншої особи – Романа Мстиславича. Воно трималось переважно на його авторитеті й військовій силі, тому по смерті князя розпалося й на сорок років потрапило у вир феодалній роздробленості. Тому зовсім не зрозумілим є те, що деякі історики або роблять спробу зтерти з історії навіть згадки про історичних осіб, які (на їх погляд) ганьблять минуле українського народу - це, насамперед, Іван Мазепа, Степан Бандера, або впадають в іншу крайність – канонізують тих, кого до проголошення незалежності України постійно критикували. Ми маємо намагатися висвітлювати наше історичне минуле якомога об’єктивно, реально враховувати вплив конкретно-історичних обставин на того чи іншого політичного лідера, на історичні події. Якщо ми не будемо цього робити, то будуть з’являтися нові і нові “псевдоісторики” з “сенсаційними” теоріями.

Загальновідомо, що важливим аспектом культури народу є державність. Саме вона виступає основним рушієм етнічної і культурної інтеграції населення, гарантом її національної незалежності. Саме тому останні десять років дуже активно дискутують з приводу витоків історії української державності. Перша держава східних слов’ян – Київська Русь – сформувалась у IX ст. на базі ряду союзів племен. На ранній стадії, як і в процесі подальшого розвитку, вона зазнавала впливу з боку своїх сусідів, зокрема Хазарського каганату і Візантії. Від них Русь запозичила окремі елементи державної структури і титулатури, що дало змогу деяким історикам (О.Пріцак і ін.) стверджувати, що Київська Русь – це частка Хазарського каганату, звідси – підґрунтям її є салтаво-маяцька культура, а не слов’янська. Разом з тим державотворчий процес східних слов’ян мав власні глибинні традиції. У межах території України вони сягають VI – V ст. до н. е. Це грецькі міста-держави Північного Причорномор’я і скіфська держава з центром на Нижньому Дніпрі. Встановлювати між двома різночасовими політичними структурами пряму генетичну спадковість, як це подекуди робиться, не можна, але й заперечувати будь-який зв’язок між ними також було б неправильно. Скіфська і антична державність становили по відношенню до корінного населення України явища генетично зовнішні, але в своєму розвитку вони органічно входили в його життя.

Вивчаючи наше минуле, ми маємо шукати об’єктивну істину, а не створювати нові міфи. Для того, щоб вирішити ці та інші дискусійні питання з історії України, зрозуміти сучасне і осмислити минуле українського народу необхідно вивчати історію не як щось абстрактне, а максимально прив’язувати

історичні епохи, події до місцевої історії. Вирішальну роль в цьому відіграє історичне краєзнавство, яке, на жаль, не дуже активно використовується вчителями, викладачами та студентами-істориками. Тим більше, що робота в галузі може проводитися і в позанавчальний час. Це можуть бути робота гуртків, секцій, музеїв, походи, екскурсії, експедиції та інше. Дивно виглядає той факт, що навіть повоєнна Україна більше приділяла уваги вивченню історії рідного краю, ніж зараз. Наприклад, у м.Чернігові історичні гуртки середніх шкіл №1, 2 і 5 мали історико-краєзнавчий нахил, вони займалися дослідженням місцевої історії, проводили екскурсії по місту, до історичного музею [1]. Учні фотографували і замальовували окремі пам'ятки архітектури, історичні місця, створювали альбоми під назвою "Історичне минуле рідного міста" [2]. В історичному музеї знайомились з матеріалами, експонованими з нагоди 300-річчя воз'єднання України з Росією, відвідували літературно-меморіальний музей М.М.Коцюбинського [3]. Це явище було масовим. У 1953 р. в походах і екскурсіях по рідному краю брали участь близько тисячі школярів [4]. Вивчаючи рідний край, діти зібрали і оформили велику кількість краєзнавчого матеріалу, чим збагачували шкільні музеї, навчальні кабінети. Протягом літа працювало 45 дитячих екскурсійно-туристичних баз і 5 таборів на Чернігівщині [5].

Учителі історії практикували історичні екскурсії, які давали велику користь у засвоєнні учнями матеріалу. Так учитель Любецької середньої школи Чернігівської області Єременко І.В. при допомозі учнів організував у школі історичний куток, який згодом перетворився в історичний музей [6]. Зібраний краєзнавчий матеріал учитель використовував на уроках. У 7 класі на уроці з історії розповідь про діяльність Ярослава Мудрого він доповнював відомостями про битву між Ярославом і Святополком біля Любеча у 1016 р. [7]. Успішність учнів за період його вчителювання становила 97,8% [8].

Розвиток історичного краєзнавства був тісно пов'язаний з туризмом, який являв собою один із засобів вивчення історії рідного краю. Туризм повністю залежав від результатів краєзнавчих досліджень, появи нових матеріалів і фактів місцевої історії, які були основою для створення маршрутних інформацій та екскурсій. Тому туристично-екскурсійні організації були зацікавлені в розробленні краєзнавчої тематики. З іншого боку, саме за допомогою туризму результати багаторічних досліджень краєзнавців ставали надбанням широких верств населення. Це створювало ґрунт для взаємодії туризму та історичного краєзнавства. Найбільш плідно взаємодіяли між собою шкільне краєзнавство і шкільний туризм. Туристично-краєзнавча робота школярів особливо активізувалась в 60х першій половині 80-х рр. ХХ ст. Так, якщо в 1961 р. в походах та екскурсіях взяли участь понад 3,5 млн. школярів, то через 20 років майже 14млн. [9]. Туристи-школярі розгорнули науково-дослідницьку роботу, налагодили тісні контакти з вченими-істориками, археологами, місцевими краєзнавцями, виконували завдання науково-дослідних установ, вузів, створювали шкільні краєзнавчі музеї, кімнати, куточки. Наприклад, юними краєзнавцями за допомогою Остерського краєзнавчого музею та ветеранів був зібраний матеріал про перший районний з'їзд Рад і на основі цього створена цікава експозиція. В школах були організовані краєзнавчі музеї, екскурсії, в яких, здебільшого проводили самі учні. Крім цього в школах працювали історико-краєзнавчі гуртки

[10].

Отже, розглядаючи досить складні, проблематичні питання вітчизняної історії не можна нехтувати історією свого регіону, бо саме місцевий матеріал може допомогти зрозуміти, “відчути” історію України. Любов до Батьківщини починається з любові до свого рідного міста або села. Це треба пам’ятати Ми повинні виховувати у молодого покоління гордість за свою націю, за свою історію, тому що лише тоді наша молодь позбавиться комплексу провінційності і буде пишатися тим, що вони належать до громадян незалежної України.

Резюме

Автором анализируются проблемы, которые возникают в ходе изучения отечественной истории на современном этапе; доказывается необходимость возрождения исторического краеведения и его внедрения в систему среднего и высшего образования Украины; показывается значимость исторического краеведения в процессе формирования чувства патриотизма у подрастающего поколения.

Summary

The author analyses the problems, which arise in the process of the national history study at the modern stage, shows the necessity of the historical study of local lore revival and its inculcation into the comprehensive and higher educational system of Ukraine, shows the significance of the historical study of local lore in the process of forming the sense of patriotism among the rising generation.

Література

1. Державний архів Чернігівської області.-Ф.Р.-5065.-Оп.2.-Спр.783.-Арк.145.
2. Там же, Арк.146.
3. ДАЧО.-Ф.Р.-5065.-Оп.2.-Спр.885- Арк.110.
4. ДАЧО.-Ф.Р.-5065.-Оп.2.-Спр.47-Арк.492.
5. Там же, Арк.494.
6. ДАЧО.-Ф.Р.-5065.-Оп.2.-Спр.49-Арк.31.
7. Там же, Арк.32.
8. Там же.
9. ДАЧО.-Ф.Р.-5065.-Оп.3.-Спр.218-Арк.15.
10. ДАЧО.-Ф.Р.-5065.-Оп.3.-Спр.10-Арк.28.

Подано до редакції 27.05.02

УДК 37(091)

*Кайгородцева Наталья Николаевна,
аспирантка,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г.Ялта

ОБРАЗОВАНИЕ В «АРТЕКЕ»: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

«Артек», основанный в 1925 г. на Южном берегу Крыма как опытное учреждение, пионерский санаторий-лагерь, выполнял задачи оздоровления и отдыха детей. Оздоровительная работа в 20-годы занимала в нем ведущее место, что диктовалось состоянием здоровья детей того времени. Серьезный поворот в

педагогике «Артека» произошел в 30-е годы, когда начали разрабатываться педагогические и оздоровительные технологии в условиях круглогодичного пребывания детей в лагере. В это время развивается организационная структура лагеря, зарождаются традиции, вырабатывается новый стиль работы. Именно в эти годы были заложены основы ведущего принципа деятельности «Артека» – принципа единства учебно-воспитательной и лечебно-оздоровительной работы, что в настоящее время находит свое отражение в научнообоснованном режиме дня, в планах работы управлений и отделов.

В настоящее время в «Артеке», наряду с детьми, нуждающимися в общеукрепляющих и закаляющих процедурах, отдыхает значительная часть ребят с хроническими заболеваниями лор-органов, сердечно-сосудистой системы, нарушением осанки, сколиозом, нарушениями нервно-психического статуса. Этот факт обуславливает необходимость не только специального лечения таких детей по общепринятым санаторным методикам с использованием природно-климатических факторов и лечебно-профилактической базы «Артека», но и специфического подхода в обучении с учетом состояния здоровья учащихся. На решение образовательных задач направлена деятельность в первую очередь школы Международного детского центра «Артек», начиная с момента ее возникновения.

Обучение в Артеке началось в 1930 г. после открытия первого зимнего лагеря (Верхнего). В эти годы школа работала в режиме консультационных групп, занятия проводили пионерские вожатые. Существенные изменения в образовательном процессе лагеря произошли в 40-50 гг. В 1944 г. ЦК ВЛКСМ принял решение об организации школы в Артеке, однако отдельных помещений выделить было невозможно, и потому занятия проводились в столовых, коридорах, вестибюлях. В эти годы впервые в Артеке ввели должности учителей. В 1946 г под школу оборудовали отдельные помещения. Занятия проводились во второй половине дня, 6 дней в неделю по 4 часа по программе РСФСР по полному учебному плану (за исключением пения, рисования, труда). Подготовка домашних заданий проводилась в течение 2-х часов, в первой половине дня под руководством пионерских вожатых и дежурного учителя. В 1954 г. школа перешла на работу без домашнего задания, что потребовало от каждого учителя пересмотра структуры урока и разработки дополнительных внеклассных мероприятий.

В 1970 г. было принято решение о создании в Артеке единой школы, что позволило поднять качество обучения. Педагогический коллектив школы в эти годы насчитывает 87 человек, все учителя разбиты по секциям, вводится кабинетная система. В это время разрабатывается опыт работы в интернациональных классах. В 1987 г. школа переходит на новый 20-ти часовой учебный план, что поставило коллектив в условия, когда, не сокращая учебную программу, необходимо пройти материал за меньшее количество часов. В школе в то время основное внимание уделяется уроку, его качеству и интенсивности.

С 1992 г. в связи с созданием систем образования в каждом новом государстве СНГ перед школой «Артека» была поставлена задача перехода на новые учебные программы (Украины и России), новые учебники. В настоящее время Артековская школа представляет собой современный учебный комплекс,

предназначенный для обучения, развития и воспитания детей и подростков, отдыхающих и оздоравливающихся в «Артеке».

Содержание учебного процесса в Артековской школе не сводится только к обучению определенным предметам и усвоению учащимися знаний, умений и навыков, а, прежде всего, ориентировано на постановку и решение определенного типа задач, жизненных проблем, позволяющих выработать умения и навыки социально-практического плана. Такой акцент ведет к формированию саморазвивающейся личности, ее готовности к проблемному видению реальности, умению находить адекватные способы решения жизненных проблем. Содержание, структура и функции учебного процесса Артековской школы находят свое отражение в концепции ее развития [2].

Образовательный процесс в «Артеке» реализуется в нескольких видах. Во-первых, это *базовое общее* образование, которое обеспечивает всестороннее развитие школьника, формирование диалектического мышления, дает возможность выбирать пути дальнейшего общего и специального образования. Учебный процесс проходит по трем последовательным ступеням обучения.

I ступень – начальная школа, главной задачей которой является формирование первичной интеллектуальной базы ребенка. Начальная школа дает элементарные, преимущественно интегрированные знания, формирует навыки учебной деятельности, пробуждает интерес к учению и учебному труду.

II ступень – основная школа, является фундаментом общеобразовательной подготовки школьников. Основная школа дает систематические и относительно завершённые представления об основах наук и методах научного познания, развивает интерес школьников к учению, обеспечивает их первичную ориентировку в различных сферах профессиональной деятельности, формирует способности и потребности личности к саморазвитию.

III ступень – старшая школа. Основная задача – формирование целостной мировоззренческой позиции учащихся, высокого уровня культуры, системы знаний и умений самообразования, профессионального самоопределения. Старшая школа создает условия для осознания своей роли в национальном и мировом сообществе.

Для получения базового общего образования формируются классы трех типов: обычные (обучение дифференцируется на основе обработки базового обучающего материала); классы с углубленным изучением отдельных предметов; классы с профилированным дифференцированным обучением, что предполагает углубленное изучение предметов избранного профиля (физико-математический, химико-биологический, географический, сельскохозяйственный, управленческо-экономический и др.).

Другим направлением работы «Артека» и в частности Артековской школы является *элитарное* образование, означающее обучение одаренных детей – участников тематических, фестивальных смен, конкурсов, предметных олимпиад. Для каждой смены, олимпиады, конкурса составляется учебный план, готовится специальная материально-техническая база, проводится предварительная подготовка кадров.

Следующий вид образования - *дополнительное* образование, дающее право

ребенку выбирать направления и предметы, по которым он желает получить дополнительные знания, умения и навыки. Дополнительное образование обеспечивается работой научных, предметных, прикладных кружков и проводится в соответствии с утвержденными программами, где четко определен конечный результат работы. Оно может варьироваться из года в год в зависимости от спроса, профиля учебных дисциплин, конкретного заказа.

Следует отметить тот факт, что Артековская средняя школа является одним из компонентов целостного педагогического комплекса Международного детского центра «Артек», и содержание учебного процесса школы связано с характером деятельности всего педагогического комплекса МДЦ «Артек».

Деятельность педагогического комплекса как ведущего организационно-структурного объединения МДЦ «Артек» направлена на выполнение программ его развития, что предусматривает организацию социокультурного пространства для воспитания личности, которая осуществляет ответственный выбор норм и ценностей общества стабильного развития [1]. Ведущая цель деятельности комплекса реализуется через выполнение ряда задач, среди которых: создание условий для развития детской субкультуры; создание системы детских коммуникаций; разработка и внедрение инновационных, культурно-образовательных и оздоровительных проектов; создание системы обучения детей навыкам и мотивам ответственного социального выбора.

В соответствии с целью и задачами деятельности педагогического комплекса Международного детского центра и учитывая тот факт, что учащиеся после пребывания в «Артеке» возвращаются в свои общеобразовательные школы, содержание учебного процесса Артековской средней школы включает в себя общеобразовательный, коммуникативный, психологический, оздоровительный блоки подготовки. Каждый из этих блоков выполняет свои задачи, и в их единстве достигается основная цель образовательного процесса общеобразовательной санаторной школы – формирование свободной, социально активной, духовной и творческой личности.

Кратко охарактеризуем каждый из блоков подготовки.

Общеобразовательный блок включает в себя систему знаний о человеке, природе, науке культуре, являющейся содержательной основой для формирования у учащихся целостного представления о мире на уровне общеобразовательной подготовки, достаточной для выбора профессии и продолжения образования. Показателем общеобразовательной подготовки является сформированность системы знаний, системы специальных предметных умений и навыков, умений осуществлять учебно-познавательную деятельность, опыта творческой деятельности.

Это вид подготовки в Артековской школе обеспечивается через обязательные образовательные области: язык и литература, математика и информатика, естественные науки, география и природоведение, художественная культура и трудовое обучение, основы безопасности жизни и здоровья. Формирование опыта творческой деятельности осуществляется во время уроков, а также через различные творческие проекты в Артековской школе и лагерях.

Оздоровительный блок. Данный вид подготовки предполагает обучение учащихся понятию здоровья, здорового образа жизни. Главным показателем такой

подготовки является сформированность практических умений самопознания, наблюдения и измерения состояния своего собственного здоровья, умений осуществлять мониторинг здоровья. Элементы такой подготовки осуществляются при изучении общеобразовательных дисциплин (биологии, химии, природоведения, ОБЖ) и органично включены в общую программу МДЦ «Артек» по реабилитации здоровья детей и обучения их навыкам здорового образа жизни [3]. Следует более подробно остановиться на этой комплексной программе.

Программа включает в себя следующие направления: обеспечение отдыха и оздоровления детей; гигиеническое воспитание детей и привитие им навыков здорового образа жизни; природное оздоровление и лечение; «культура и здоровье человека»; реабилитация детей с ограниченными возможностями и инвалидов; «Артек» – школа здоровья детей Украины».

Данные направления реализуются через ряд программ, предусматривающих совместную деятельность медработников и педагогов. При этом используются разнообразные формы и методы деятельности, но каждая из них предусматривает активную позицию ребенка, позицию исследователя. Организационно-методическая роль в этой работе отводится Центру здоровья, который разрабатывает содержание программ, готовит на своей базе «Молодых учителей здоровья» – детей, которые являются активными помощниками педагогов и медицинских работников и вместе с врачами и педагогами проводят работу в детских коллективах.

«Артек» побуждает ребенка к самоактуализации и саморазвитию, помогает ему раскрывать и развивать не только интеллектуальную и творческую сущность, но и сущность биологическую, физиологическую, что обеспечивается доведением до сознания детей понятия «здоровья» (биологического, физического, психического), личностную и общественную значимость его, а также факторов, которые приводят к его утрате и возникновению заболеваний. Дети, отдыхающие в Артеке, не только получают общие сведения по анатомии, физиологии органов и систем организма, о зависимости полноценности их функционирования от ряда факторов окружающей среды (социально-бытовых, природно-климатических, экологических и др.), но и обучаются использовать эти факторы для повышения уровня своего здоровья, традиционным и нетрадиционным методам и системам оздоровления.

Психологический блок подготовки направлен на обучение специальным навыкам управления своим эмоциональным состоянием, преодоление негативных эмоций и тревожности, связанных с пребыванием в новом коллективе, неблагоприятным состоянием здоровья. Показателем такой подготовки является наличие практических умений регулировать свое психоэмоциональное состояние, сформированность положительной Я-концепции.

Такой вид подготовки начинается с создания в школе, детских коллективах положительного психо-эмоционального климата (доброжелательность, внимание, чуткость во взаимоотношениях). Важную роль играет научнообоснованный, рационально распределяющий физические и психо-эмоциональные нагрузки на ребенка режим дня и лагерной смены, с учетом состояния здоровья детей, возраста, процессов адаптации, акклиматизации и дневных биоритмов.

Психологическая подготовка детей в «Артеке» осуществляется в программах «Познай себя», включающей психологическую диагностику личности, «Психическое здоровье» (изучение разнообразных форм психической деятельности человека, психогимнастики, аутотренинга разных форм релаксации). Эти программы реализуются совместно медиками и педагогами «Артека» на базе детских лагерей в специально оборудованных кабинетах и залах.

Коммуникативный блок направлен на формирование умений строить межличностные отношения, адаптироваться в новом коллективе. Показателем коммуникативной подготовки является овладение определенными приемами включения в новый учебный коллектив, адаптации к новым социальным условиям.

Данная подготовка начинается с первых дней пребывания в Международном детском центре «Артек», в Артековской школе. Одной из особенностей образовательного процесса в Артеке является формирование классов из детей различных отрядов. Этот факт вызывает необходимость адаптации ребенка не только к новому коллективу отряда, но и к новому классу и педагогическому коллективу школы. В Артековской школе накоплен достаточный опыт по формированию классов с учетом возрастных, национальных, региональных, психологических характеристик, особенностей состояния здоровья учащихся.

Важную роль в коммуникативной подготовке учащихся играет определенный организационный момент в учебном процессе школы, включающий знакомство учащихся друг с другом в классе, распределение внутриклассных обязанностей, распределение дежурства по школе. В дальнейшем коммуникативная подготовка осуществляется на каждом уроке путем использования различных видов организации учебной деятельности учащихся – коллективных, индивидуальных, групповых, парных.

Коммуникативная подготовка осуществляется и вне школы путем осуществления отрядных и лагерных дел, специальных программ, проведения специализированных смен. К примеру, специальная смена «Остров, где рождается мечта» направлена на реализацию широкого межгруппового и межличностного общения, формирование у подростков готовности к саморегуляции эмоциональных состояний, пробуждение у ребенка уверенности в себе путем овладения навыками, умениями, улучшающими личные достижения.

Другим примером коммуникативной подготовки являются занятия учащихся в студиях. Работа студий «Тайны собственного Я», «Общение без проблем», «Лидер», «Актерское мастерство» «Имиджмейкерство» «Искусство быть собой», «Экология души» включает специально разработанные тренинги и психотехнические игры. В этих играх педагогическое стимулирование самопознания учащихся тесно сочетается с коллективной формой их общения, различные приемы становятся действенным средством сплочения коллектива и одним из основных условий социальной адаптации его членов.

Участие в студиях способствуют взаимопониманию участников, обогащает их психологическую культуру, позволяет развить некоторые личностные качества и способности, благоприятствует осознанию собственных скрытых психических возможностей, позволяет осваивать новые способы саморегуляции в различных

условиях.

Таким образом, образовательный процесс в «Артеке» и, в частности, в Артековской средней школе направлен на побуждение к саморасткрытию и саморазвитию учащихся, на создание условий широкого общения, формирования отношений, участие в разнообразной деятельности: учеба, искусство, спорт, оздоровление, приобщение к культурному наследию, активное общение с природой. Гибкие организационные структуры позволяют каждому ребенку выбирать вид деятельности, участвовать в тех или иных мероприятиях, делах, занятиях, отвечающих его интересам и наклонностям.

Резюме

У статті розглянуті особливості навчання в МДЦ «Артек» у минулому. Особлива увага приділяється основним напрямкам освіти дітей в «Артеку» на сучасному етапі.

Summary

This article is dedicated to the peculiarities of the education in the international children center «Artek» in the past. Special attention is paid to the basic trends of the children education in «Artek» at present time.

Литература

1. Сидоренко М.М. Внедрение Программы стратегического развития МДЦ «Артек». – Ялта, 1998. – 16 с.
2. Концепция развития школы МДЦ «Артек». – Артек, 2000. – 10 с.
3. Рат Г.Э. Программа МДЦ «Артек» по реабилитации здоровья детей и обучения их навыкам здорового образа жизни. / Под ред. С.Е.Лазарева. – Артек, 1998. – 18 с.

Подано до редакції 19.08.02

УДК 371.132

*Кирокасьян Яна Владимировна,
аспирант,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В условиях реформирования высшей школы роль самостоятельной работы в формировании высококвалифицированных специалистов все более повышается, а процесс обучения приобретает характер самостоятельного учебного труда студентов. Реформирование учебного процесса опирается, с одной стороны, на внедрение активных методов обучения, а с другой, – на усиление роли самостоятельной работы студентов (СРС). Под самостоятельной работой студентов подразумеваются многообразные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемой на аудиторных и внеаудиторных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия преподавателя. Выполнение этих задач требует от студентов активной мыслительной деятельности, самостоятельного решения различных познавательных задач, применения ранее усвоенных знаний. Студенты приучаются к самоконтролю, у них воспитывается

ответственное отношение к труду, стремление к товарищеской взаимопомощи.

Как и всякая деятельность человека, СРС имеет в своей основе психологические предпосылки. СРС стимулирует познавательные интересы обучаемых, формирует у них потребность самостоятельно мыслить, развивает пластичное и подвижное творческое мышление и творческие способности, вырабатывает критичность ума и склонность к анализу, а главное, активизирует основные процессы памяти (запоминание, сохранение, узнавание, воспроизведение).

При СРС приводятся в действие все операции мыслительной деятельности (сравнение, анализ, синтез) и включаются все виды памяти.

Самостоятельная работа – это не мозговой штурм, а продуктивная последовательная, вдумчивая и мотивированная деятельность, действенная и осознанная, которая развивает личность обучающегося в процессе обучения, воспитывает его и положительно влияет на его психику.

СРС – это сознательная готовность студента к продуктивной мыслительной деятельности, к самостоятельному получению, например, необходимой информации из зарубежных источников и ее использованию, это получение навыков работы с информационными листками, буклетами, каталогами, проспектами, аннотациями, рефератами, журнальными статьями обзорного и исследовательского характера, инструкциями, лабораторными описаниями, ИНТЕРНЕТ и т.д.

Самостоятельное нахождение информации представляет собой важный момент в работе, сам по себе процесс целенаправленного поиска уже глубоко позитивен для обучающегося, т.к. направлен на нахождение избирательной информации, является мощным катализатором таких психических процессов как восприятие и идентификация. У работающих самостоятельно студентов успешно формируется целостность, осмысленность и избирательность восприятия, психического процесса, который «отражает предметы и явления действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств» [7].

Самостоятельная работа – это еще и мощный фактор развития такого психофизиологического процесса, как внимание. Умственная работа в аудитории при большом количестве обучающихся приводит зачастую к флуктуации внимания: как известно, через каждые 6-10 секунд мозг человека отключается от приема информации на доли секунды, в результате чего какая-то часть информации может быть потеряна. Кроме того, утомленному человеку очень трудно сосредоточиться.

При СРС происходит увеличение объема и концентрации внимания, обучающийся студент сам регулирует перестройку внимания и его устойчивость, активизируя познавательные процессы и управляя эмоциональным настроем.

Таким образом находит свое отражение одна из основных функций нервной системы человека, а именно: интеграция и переработка получаемой информации и программирование наиболее адекватной реакции.

Применяя различные виды СР, необходимо стимулировать развитие познавательной активности и самостоятельности студентов во всей системе учебных знаний. Среди наиболее распространенных видов СР выделяются

следующие: работа с учебником, учебными пособиями или первоисточниками; выполнение различных упражнений; решение задач; сочинения и изложения; наблюдения; лабораторные работы; работа в компьютерных классах; проведение опытов; консультирование; моделирование.

По дидактическим целям СР подразделяется на *подготовительную* (направлена на усвоение новых знаний), *тренировочную*, *обобщающе-повторительную*, *контрольную*. Наибольшее применение находит СР при закреплении и совершенствовании знаний, умений, навыков [1.С.783-785].

Однако такое определение СР нельзя считать общепринятым, единственно верным, абсолютным и бесспорным, и не все ученые разделяют подобную формулировку, а толкуют понятие «самостоятельная работа» каждый по своему.

Одни рассматривают СР как труд, при котором в выполнении заданий педагога проявляются инициатива и высокая сознательность студента при овладении учебным материалом, используются дополнительная литература и самостоятельно приобретенные приемы учения. Однако они не отождествляют СР с самостоятельностью, т.к. считают самостоятельность лишь качеством личности, а СР рассматривают как метод учебной работы. Педагогический словарь дает другую формулировку, а именно: СР – это деятельность учащихся в процессе обучения, выполняемая по заданию педагога, под его руководством, но без непосредственного его участия. В этом случае предполагается обратная пропорциональная связь между уровнем педагогических указаний и самостоятельного учебного труда учащихся.

Другие исследователи, напротив, полагают, что СР – это специфический вид деятельности учения, главной целью которого является формирование самостоятельности учащегося субъекта, и при этом формирование его умений, знаний, навыков осуществляется опосредовано через содержание и методы всех видов учебных занятий. СРС – это, по их мнению, активная познавательная творческая деятельность студента, которая присутствует в любом виде учебных занятий [2.С.10-14]. Этому определению СРС придается несколько психологическая окраска: «СРС включает в себя познавательную деятельность во внеаудиторное время, а также мыслительную деятельность студента во время лекции, семинара и т.д. Это внутренняя основа связи всех методов и форм обучения между собой, т.е. она представляет собой упорядоченную динамическую систему приемов восприятия, анализа, синтеза и др. действий, объединенных единой целевой установкой» [3.С.3-14]. В этой связи СРС подразделяют на два аспекта (две составляющие): *самостоятельную работу (СР)*, т.е. вид учебных занятий без преподавателя, и *самостоятельную деятельность (СД)*, т.е. процесс познания, контролируемый и направляемый преподавателем.

Некоторые ученые также не отделяют СРС от самостоятельности, однако полагают, что СР строится уже на способности студента работать самостоятельно, а не наоборот СР формирует самостоятельность как качество обучающегося. СР рассматривается ими как любая деятельность студента и включает в себя отдельные виды аудиторной и внеаудиторной работы студентов [4].

Имеет место и мнение о том, что СР вообще следует рассматривать как обобщенный процесс самовоспитания, самообразования и самоуправления.

Группа ученых склонна подразделять СРС на *аудиторную и внеаудиторную работу* и при этом давать психологическую оценку внеаудиторной работе, которая, по их мнению, обусловлена генетически подвижностью нервных процессов.

Группа прибалтийских ученых рассматривает СР на уроке иностранного языка в вузе как готовность к самостоятельной работе на иностранном языке, которая предполагает наличие способности у обучаемых сравнивать, анализировать и обобщать, другими словами, совершать операции аналитико-синтетической деятельности (так называемая аудиторная деятельность).

СРС определяют как форму проявления студентами определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания. Именно способ деятельности приводит в конечном итоге к получению студентом совершенно нового, ранее неизвестного ему знания и упорядочению уже полученных знаний, а «генетическим звеном» при этом является познавательная задача [5.С.15-23].

Подводя итог анализу вышеперечисленных научных концепций по вопросу категории самостоятельной работы в вузе, необходимо отметить, что в настоящее время СРС становится все более разнообразной и реализуется в различных формах организации учебного процесса. Сидит ли студент на лекции, выступает ли на семинарских занятиях или на коллоквиумах, выполняет ли курсовую или дипломную работу или просто лабораторную работу – все это формирует специалиста нового уровня. Однако для дальнейшего исследования СРС необходимо однозначно определить ее структуру, основные характеристики и то место, которое она занимает в общем учебном процессе высшей технической школы (технический институт / университет).

Нами же предлагается рассматривать СРС как форму организации учебно-воспитательного процесса. При этом среди целей СРС отмечаются следующие: выявление самостоятельности как качества личности будущего специалиста; формирование у студентов навыков работать самостоятельно; усиление познавательной активности студентов за счет увеличения объема материала, который необходимо изучить самостоятельно; наталкивание студентов на необходимость нестандартно решать поставленные задачи, что благотворно влияет на их творческий потенциал – основное качество будущих специалистов.

СРС рассматривается в рамках самостоятельной деятельности (СД), которая включает в себя любую форму процесса познания (т.е. активное участие в семинаре, усвоение нового учебного материала во время лекции, чтение специальной литературы и анализ прочитанного и т.д.), однако подразумевает работу студентов без непосредственного участия преподавателя, но по заранее намеченному плану и с последующим самоконтролем и контролем со стороны преподавателя. Исходя из этого СРС подразумевает следующие виды деятельности: переработку специальной литературы, написание научных трудов (курсовая работа или дипломная), подготовку к коллоквиуму или научной конференции, выполнение лабораторных работ в лаборатории или компьютерном классе, тематический поиск информации с использованием сети ИНТЕРНЕТ, т.е. все те виды деятельности, которые требуют от студента творчества, активности, интереса и которые впоследствии могут быть проконтролированы преподавателем

и внесены в систему общих знаний. СРС нежелательно подразделять на аудиторную и внеаудиторную, т.к. такое разделение относится больше к СД нежели к СРС.

Интенсивное внимание к СРС вызвано тем, что изменились задачи высшей школы. В течение длительного времени приоритетным являлось мнение, что главной задачей высшего образования является получение специалистами теоретических знаний и в меньшей степени – формирование у них умений и навыков практической деятельности. Считалось, что последние автоматически обуславливаются первыми. В этих условиях традиционные формы получения знаний (лекция и др.) в основном достигали своей цели. Сейчас для получения высококвалифицированного специалиста предоставление глубоких знаний по гуманитарным, общественным и специальным дисциплинам является необходимым, но недостаточным и тем более не исчерпывающим основанием становления специалиста. Новые учебные планы разрабатываются не только с учетом расширения элементов СРС по каждому предмету, но и имеют в основе своей ее качественное совершенствование. Переориентация учебного процесса на увеличение объема СРС поставила перед высшей школой ряд организационных, методических и научно-педагогических задач, требующих немедленного решения. Оптимальная организация СРС возможна лишь в том случае, если имеется научно обоснованное нормирование объема обязательных заданий, разработаны рациональные графики самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов, технически и методически обеспечена система знаний, инструкций и методических указаний по выполнению каждого из заданий.

Таким образом, с учетом сказанного выше напрашивается вывод о большой роли самостоятельной работы студентов в учебно-воспитательном процессе, о ее необходимости для формирования полноценного специалиста и творчески мыслящей личности.

Резюме

У статті висловлюється суть категорії “самостійна робота”, наводяться різні концепції і погляди учених на питання самоконтролю і самостійної роботи студентів у вузі, даються рекомендації щодо стимулювання розвитку пізнавальної активності і самостійності студентів, приділяється велика увага тенденції реформування учбового процесу в вузі, висловлена та обґрунтована особиста точка зору автора і зазначені цілі самостійної роботи студентів, що можуть бути досягнуті лише при умілому та методично забезпеченому підході до СРС.

Summary

The essence of the category of „self – dependent work“ is considered in the article, different conceptions and opinions of scientists are shown concerning the question of self – control and self – dependent work of students in the higher school, recommendations are given as to stimulation of cognitive activity and self – dependency of students. Great attention is given to a tendency of reorganisation of the educational process in the higher school, the author’s personal point of view is stated and grounded and the purposes of the student’s self – dependent work are shown which can be

achieved only due to efficient and methodically provided approach to the work..

Литература

1. Педагогическая энциклопедия. – М., 1966. – Т 3. – 879 с.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Выща школа, 1990. – 248 с.
3. Барабанщиков А.В. Научно-педагогические основы повышения эффективности самостоятельной работы // Организация и методика самостоятельной работы студентов. – М., 1979.- 210 с.
4. Самостоятельная работа студентов / Межв. сб. науч.-иссл. ст. и науч.-метод. раб. по проблемам высшей школы – Рига: Рижский политех. ин-т, 1981.- 232 с.
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа как средство организации и управления познавательным процессом студентов // Организация самостоятельной работы студентов / Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (16-17 мая 1978 г.) в Новосибирске. – М., 1979. – 210с.
6. Юрков А.М. Планирование, организация и контроль самостоятельной работы студентов в процессе перестройки учебного процесса в университете // Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения. – Ростов-на-Дону, 1991. – 176 с.
7. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Учебное пособие для студентов вузов. – Ростов на Дону, 2000. – 574 с.

Подано до редакції 19.05.02

УДК 371.132

Кудусова Алие Шухриевна,
преподаватель кафедры дошкольной педагогики и МНО,
Крымский государственный индустриально-педагогический институт,
г.Симферополь

САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Необходимость саморазвития личности диктуется взаимосвязью между развивающимся обществом и формирующейся личностью; быстротечностью социального прогресса; ответственностью каждой отдельной личности за свое будущее; развитием общественных отношений; возможностью достижения личного счастья.

Саморазвитие начинается с потребности. Потребность быть личностью – это потребность оказаться и оставаться в максимальной степени представленным в жизнедеятельности других людей и способность быть личностью, т.е. наличие индивидуальных особенностей, позволяющих удовлетворять эту потребность. С этой точки зрения, по нашему мнению, методологической основой саморазвития студента в образовательном пространстве ВУЗа является принцип персонализации.

Важное педагогическое требование к современному учебному процессу – включение студента в активную образовательную среду, проявляющееся в умении самостоятельно управлять творческим процессом. Правильно организованный образовательный процесс позволяет не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку.

В современном подходе к высшему педагогическому образованию главная ставка делается на “саморазвитие индивида в горизонте личности” (В.С. Библер), когда для будущего педагога собственная личность будет осознаваться как “ядро

лично-профессионального становления” (Л.Н. Куликова). В вузовском обучении возрос спрос на все то, что рождает и обогащает профессионализм учителя, а также на формирование готовности эти знания отыскивать, выстраивать в систему “создавать выводное, лично-значимое, ценностно окрашенное знание-убеждение” (Л.Н. Куликова). Новые подходы к методике обучения будущего учителя начальных классов ориентированы на развитие рефлексивности и эмоционального “выживания” в смысле предстоящей профессиональной деятельности, постепенное самоосознание своих возможностей. Студенты сами должны увидеть смысл собственной работы, овладеть “технической стороной” процесса собственного обучения, стать подлинными субъектами образовательной деятельности.

Идея “лично-ориентированного гуманистического” обучения (Карл Роджерс и др.) и дидактическая концепция В.К. Дьяченко (КСО) являются, на наш взгляд, наиболее эффективными и перспективными средствами всей системы образования, так как обладают огромными возможностями для всестороннего развития как учащихся школы, так и студентов высших учебных заведений.

Саморазвитие личности невозможно без способности к рефлексии, которая позволяет человеку не только отделять то, что он знает, но и определять причину своего несовершенства, границы своих собственных возможностей. Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студенту выявить эти границы и наметить перспективу возможного самосовершенствования.

Говоря сегодня о проблемах подготовки специалиста, мы, прежде всего, имеем в виду новую парадигму образования, которая базируется на принципиально ином отношении к человеку, основанном на гуманистических принципах. Принципиально изменились цели педагогического образования. Укоренившееся в советский период понимание образования как научения, приучения, формирования и т.д. в современных условиях теряет свою актуальность. На авансцену выходит личность педагога, которая, как утверждает философия “серебряного века”, осознается как духовно-нравственная сущность (регулятивное ядро) человека, которое и образует его созидательный жизненно активный смысл.

В этом контексте становится важным помочь будущим педагогам осознать себя как индивидуальность, осознать свои возможности, способности, т.е. от самопознания идти к познанию другой личности – ребенка. Таким образом, главной целью качественно иной подготовки специалиста является полное определение и раскрытие собственного духовного богатства, своеобразия, профессионализма в общении, т.е. подготовка учителя “с развитым “коммуникативным ядром” - способностью адекватно отражать реальность, формировать и выражать собственное отношение к явлениям, вести себя сообразно не только и не столько внешним регуляторам, сколько регуляторам внутренним – совести, нравственности, чести, человеческой и профессиональной ответственности” [2, С. 243]. Нового качества образования можно достичь только при условии смены парадигмы воспитания и образования.

Современная гуманистическая парадигма должна основываться на серьезнейшем изучении сложнейших механизмов личностного развития. Новые

принципы гуманистической педагогики в мировой практике и опыте выдающихся педагогов и мыслителей прошлого находили применение и обоснование как результативные идеи, созидающие личность.

По мнению И.Г. Песталоцци, конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая ее в максимально высокой степени. Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является “священной задачей”. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы – с человеческой природой” [5, С. 216].

Причиной кризиса образования сегодня, по мнению ряда ученых, стал конфликт между ложнофилософской гипотезой о врожденном равенстве умов (Декарт, Гельвеций, Маркс и др.) и принципом природосообразности, другими словами – противоречие между одинаковыми школьными программами, рассчитанными на мифическую “одинаковость умов”, и далеко не одинаковыми способностями (врожденными!) детей и усвоению тех или иных учебных предметов, что прекрасно понимали педагоги-классики.

Сегодня в основе понимания природосообразности в обучении лежит модель, сложившаяся веками в народной педагогике.

Обучение является продолжением жизни, частью ее, а не чем-то специально созданным. Первым и ведущим принципом гуманистической педагогики сегодня называется принцип природосообразности, который требует соблюдения соответствия природе человека, адекватно его способностям и возможностям (Я.А.Коменский).

Принцип культуросообразности также был сформулирован классической педагогикой. А.Дистервег утверждал, что в воспитании следует учитывать условия места и времени, в которых человек родился и в которых предстоит ему жить, т.е. всю современную культуру во всеобъемлющем смысле.

Следующий принцип – социосообразности воспитания (у К.Д. Ушинского – принцип связи школы с жизнью). Роль среды в воспитании была и остается важнейшей проблемой современности и является самым сильным фактором становления личности.

Л.Н. Куликова выделяет 23 принципа гуманистической педагогики, изучение и внедрение которых, безусловно, придаст педагогическому образованию новое качество, что позволит вырастить новое поколение педагогов “помогающих”, по выражению К. Роджерса, учителей-фасилитаторов. В связи с этим остро встает вопрос личностного саморазвития будущего учителя.

«Личностное саморазвитие учащегося и связанное с ним саморазвитие педагога является важнейшим фактором, условием, средством и критерием гуманизации педагогического процесса образовательного учреждения» [2, С.25]. Стратегию современного педагогического образования составляют субъективное развитие и саморазвитие личности учителя, способного осуществлять инновационные процессы творчества в широком смысле. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса высшей педагогической школы на приоритет личностно-ориентированного образования. Макс Шеллер, раскрывая “сущность образования вообще”, отмечал, что “если посмотреть на образование, как на нечто идеальное,

завершенное, то оно выступит в первую очередь, как индивидуально-самобытная форма, образ, ритмика, в границах, которых и соразмерно которым происходит вся свободная духовная деятельность человека...”[1, С.21].

Образование, находясь в состоянии творческого поиска, становится тем процессом, в котором только и может существовать саморазвивающаяся личность, так как ей представляется широкая возможность для более полного удовлетворения потребностей в самореализации, самовыражении, самоутверждении. Сложились лишь отдельные подходы к пониманию саморазвития личности: оно принимается за самовоспитание, самообразование, самовыражение (А.Я. Арет, Т.Е. Конникова, А.И. Кочетов и др.) или же отождествляется с одним из значимых свойств личности (В.А. Петровский), сливается с процессом жизненного самоопределения (К.А. Абульханова-Славская) и т.д. Наиболее значимыми для исследования данной темы нам представляются работы Л.Н. Куликовой, которые выводят проблему саморазвития личности в основу методологии воспитания и образования, анализируя сущность и механизмы этого процесса, его структурные компоненты и их взаимосвязь, выявляют специфику личностного саморазвития в юношеском возрасте, создавая тем самым предпосылки для исследования особенностей саморазвития личности в системе высшего образования.

Важно сознавать, что саморазвитие не "автономная деятельность, не отделенная от других, не рядоположенная по отношению к учению, труду, общению, а сливающаяся с ними, вплавленная в них усилиями собственной души так, что и мотивируется ими, и сама их активизирует, обогащает смыслами и инструментарием” [2, С.39].

Главной целью образовательных систем, к которым относится и Крымский индустриально-педагогический институт, является не только образование будущего специалиста, а в большей степени его развитие как личности, способной к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию. К сожалению, в вузовской практике “развитие” не всегда воспринимается как комплексная задача. Нередко все внимание преподавателей сводится к проблеме интеллектуального развития студентов. Более того, “развитие” подменяется вопросом о передаче определенного круга знаний обучающимся.

Крымский индустриально-педагогический институт готовит юношей и девушек не только к профессиональной деятельности, а к жизни вообще. Поэтому личностное развитие студента в вузе – это, конечно же, развитие интеллекта, но и обязательно психологическая готовность к автономности, самостоятельности, становление позитивного отношения к миру, принятия окружающих, формирование уверенности в себе и самопринятия, мотивации самоактуализации, самореализации и самосовершенствования.

Очень часто будущий педагог начальных классов, выйдя из стен педагогического вуза, на собственном опыте ощущает противоречие между системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его труда, требующего не только владения достижениями наук о человеке, новыми педагогическими технологиями, но и способности ориентироваться в профессиональной деятельности на основе субъективной позиции, способности

делать выбор. Поэтому преподаватели нашего института особое значение уделяют вопросу о включении в процесс педагогической подготовки учителя начальных классов механизма его саморазвития, направленного на преобразование себя, выбор себя лучшего, формирование позитивной «Я-концепции». Необходимо помочь студентам "обрести себя", выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного "я" и научиться управлять им.

Наибольшим потенциалом в формировании педагогической рефлексии, на наш взгляд, обладают все предметы педагогического цикла: «Методика преподавания математики», «Методика преподавания родного языка», «Методика преподавания ИЗО», «Методика преподавания музыкального воспитания», «Методика изучения второго языка» и особенно курс «Основы педагогического мастерства», где оттачиваются и систематизируются педагогические знания, умения и навыки. Знакомство и практическое овладение такими диагностическими методиками, как «Умеем ли мы слушать?», «Насколько Вы общительны?», «Обаятельный ли Вы человек?», «Какой у Вас уровень притязаний», «Способны ли Вы фантазировать?», «Что значит, по-вашему, учебное сотрудничество?», «Что такое чтение?», чрезвычайно важно для самопознания личности, формирования у будущих учителей умений и навыков рефлексии. Знание о рефлексии как о способе деятельности является неотъемлемым элементом содержания образования. В самом простом случае элементарной рефлексии речь идет о необходимости постановки себе вопросов типа: "Что я делаю? Как я это делаю? Почему (зачем) я это делаю?" При этом надо помнить, что человек представляет собой сложную, открытую, саморазвивающуюся систему.

Гуманистическое образование делает акцент на целостном развитии личности, её духовных и познавательных способностях, самоорганизации и саморегулировании, приобщении к универсальным ценностям культуры.

В этом отношении привлекательна гуманистическая теория личности, разработанная А. Маслоу, Б.Г. Ананьевым, В.С. Мерлиным и др.

А. Маслоу в иерархии потребностей человека обозначил: физиологические потребности; потребности в безопасности, защите; потребности принадлежности и любви; потребности самоуважения; потребности самоактуализации или потребности личного совершенствования; реализации потенциала.

Л. Kubie в статье "Забытый человек в образовании" указал, что конечная цель образования и воспитания – помочь индивиду стать человеком в той мере, в какой он только способен. По отношению к учащимся, студентам – помочь им реально более полно, более действенно раскрыть в себе то, что они имеют потенциально.

“Общество ... должно иначе увидеть роль социальных институтов воспитания... как важнейшего средства активизации саморазвития каждого ребенка, способного с детства закладывать в его индивидуальном опыте и смыслах существования предпосылки пожизненного самостроительства для максимально богатого самоосуществления” [2, С.125].

Мы полностью разделяем точку зрения Л.Н. Куликовой на то, что

важнейшим методологическим основанием обновления образования должно быть утверждение идеи саморазвития личности, так как общество нуждается в свободных, творческих людях, “способных созидать себя, умно и по-хозяйски строить свою судьбу и судьбу страны”.

Педагоги КГИПИ считают, что образование, чтобы побуждать саморазвитие личности, должно быть эвристическим, позволяя личности самореализовываться и самоопределяться. Конечной целью его являются не знания по предметам, а личность и ее развитие, учебные же предметы представляют собой средства для достижения главной цели – саморазвития личности учащихся.

Такое новое понимание образованности выводит на первый план развитие способностей учащихся к самоопределению в деятельности и общении, самоизменению, раскрытию природного дара человека, развитие способностей мыслить, говорить, действовать, а в итоге – найти свое место в этом мире, самореализоваться. Людям, по-видимому, генетически присуща потребность в самореализации себя как личности, “потребность стать значительным” (Д.Карнеги).

Главной стратегией опытно-экспериментальной работы на кафедре «Дошкольного воспитания и методик начального обучения», как и во всем институте, становится поиск условий для развития личности учащегося, творческой реализации его потенциальных возможностей. Акценты переносятся с ценностей конечного продукта в виде предметных знаний и умений на ценности процесса их получения, на механизмы самоизменения и саморазвития учащихся. Человеку необходимо овладеть способами деятельности, которые помогут ему ориентироваться в постоянно изменяющемся мире.

Личностно-ориентированное обучение тяготеет к поисково-исследовательскому методу. Преподаватели нашего института ставят перед собой задачу – организовать поисковую деятельность учащихся средствами своего предмета. Основной формой организации поисковой деятельности студентов является диалог и полилог, в ходе которого определяется содержание очередной учебной задачи, анализируются пути ее решения. Нам представляется верным положение о том, что на уровне восприятия и памяти без личных переживаний нельзя овладеть предметом как частью мировой культуры человека. Мы выдвигаем гипотезу о том, что саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности преподавания. Саморазвитие личности будет протекать более эффективно при организации в процессе обучения творческого взаимодействия преподавателя и студента, учитывающего индивидуальные особенности обучающегося, ориентированного на успех. Только при условии одухотворенной влюбленности в свой предмет, желании взрастить ученика, которым можно гордиться, уважении к индивидуальности человек будет “восходить к своему развитию по лестнице достижений” [4].

Крымский государственный индустриально-педагогический институт при таком подходе может рассматриваться как источник гуманизации образования, ориентации на личностное саморазвитие его субъектов. Философская и научно-образовательная идеология нашего института не сводится к решению задачи “пополнения кадров общего образования”, а обосновывает задачу гуманизации,

демократизации, духовного обновления общества, готовности новых поколений преобразовать, возвысить свою страну. Такая идеология становится основой подлинной гуманизации вуза, и он тогда воспитывает не функционеров, обладающих формальными признаками профессиональной готовности и способных - хуже или лучше - тиражировать разученные идеи и технологии, а творческих учителей, способных самостоятельно и ответственно строить образовательный процесс в школе как личностно ориентированный, актуализирующий и стимулирующий личностное саморазвитие детей.

Само общение в институте, утвердившийся характер взаимоотношений в студенческой среде, стиль педагогического общения и взаимодействия в обучении, в совместной научно-исследовательской и иной творческой деятельности, неформальное общение преподавателей со студентами – все то, что создает духовно-нравственную атмосферу КГИПИ, – играет особую роль инструмента профессионального образования. В Крымском государственном индустриально-педагогическом институте всеми его субъектами старательно удерживается духовность всех этих отношений - это и выступает определяющим фактором актуального личностно-профессионального саморазвития и студентов, и преподавателей.

“Образовательный процесс вуза, организованный так, что главным его продуктом признается личностный рост студента и педагога, способен активизировать все слагаемые процесса их личностного саморазвития и обусловить становление не узкого функционера-специалиста, а подлинно творческой личности” [2, С. 262].

Резюме

У статті говориться про саморозвиток майбутнього педагога в навчальній діяльності. Зазначено про необхідність самопізнання, у творчому саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, умінні рефлексувати. У необхідності допомогти майбутнім педагогам усвідомити себе як індивідуальність, усвідомити свої можливості, здібності, тобто від самопізнання йти до пізнання іншої особистості дитини.

Summary

The article tells about self-education of the future teacher in the education activity. Self - cognition, creative self-education, self-perfection, the ability to reflex of the future teacher is stressed there. The article aims to help the future teachers to realize their possibilities, capabilities, that is to proceed from the self-cognition to the cognition of other person-child.

Литература

1. Шеллер М. Формы знания и образования // Избранные произведения. – М., 1994. – С.21
2. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Из-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
3. Рогонов П. Не знанием едины (о духовно-нравственной подготовке студентов) // Высшее образование в России. – 1996. – №2. – С.59.
4. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). – СПб.: «Петербург-XXI века», 1997.–160 с.
5. Песталотци И.Г. Избр. пед. произв. В 3 т. – М., 1965.

Подано до редакції 12.09.02

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОТБОРУ И
РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРИЕМОВ
И СПОСОБОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Совокупность гуманистически ориентированных способов и приемов, с точки зрения В.Н. Лавриненко, определяется целями и особенностями того или иного вида общения [6, С. 26-27]. Спроецируем это положение на гуманистическое педагогическое общение. М.С. Каган [5, С. 87-88] выделял четыре основных функциональных ситуации положения целей общения во взаимодействии субъектов: 1) цель общения находится вне самого взаимодействия субъектов (педагога и студента); 2) цель общения заключена в нем самом; 3) цель общения состоит в приобщении партнера (студента) к ценностям инициатора общения (педагога); 4) цель общения – приобщение самого преподавателя как инициатора – к ценностям партнера (студента).

Для педагогического общения гуманистической направленности уникальным является то, что все функциональные ситуации присутствуют в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента. Обоснуем это:

1) цель педагогического общения может находиться вне самого взаимодействия субъектов, если это общение будет деловым, где предметом является дело. Общение в этом случае имеет цель вне себя и служит способом организации или оптимизации той или иной предметной деятельности (учебной, научной) [1, С. 26]. Педагогическое общение в вышеуказанной ситуации выступает при решении частнодидактических задач;

2) цель педагогического общения может быть заключена и в нем самом, когда оно само по себе выступает эталоном для студентов, образцом для подражания, т.е. само педагогическое общение является одним из основных профессиональных качеств будущих педагогов;

3) цель педагогического общения, несомненно, состоит и в приобщении студента к опыту и ценностям преподавателя (нравственным, этическим, эстетическим, мировоззренческим). Это возможно тогда, когда сам педагог как личность, как гражданин, как профессионал является идеалом для студентов, ориентиром в их саморазвитии. Об этом неоднократно писали В.А. Сухомлинский и А.С. Макаренко;

4) цель общения – приобщение самого преподавателя как инициатора - к ценностям партнера (студента). В этом и заключается одна из важнейших сторон субъект-субъектного взаимодействия. Учет ценностей партнеров (студентов) дает возможность преподавателю определить содержание и инструментарий педагогического воздействия, учитывать его личностные качества, особенности, ориентации [2, С. 87-88].

Исходя из *первой* целевой установки нами были выделены следующие

требования к предметам и способам педагогического общения: - партнеры (преподаватель и студент) в педагогическом гуманистическом общении должны выступать как личности, значимые друг для друга; - приемы и способы педагогического взаимодействия должны предполагать продуктивное сотрудничество партнеров (педагога и студента) в субъект-субъектном взаимодействии; - они должны обеспечивать хорошее взаимопонимание субъектов в вопросах дела, доверительные взаимоотношения.

Вторая функциональная ситуация цели педагогического общения ориентирует нас на формирование таких требований к приемам и способам педагогического взаимодействия, которые представляли бы собой образцы для освоения их студентами. К таковым требованиям мы относим: - передачу мастерства в использовании словесных форм педагогического общения (убеждение, разъяснение, стимулирование, внимание партнера, побуждение к самораскрытию, др.); - передачу мастерства в использовании невербальных средств педагогического общения; - богатство (разнообразие) форм и средств общения; - этичность общения (особенно авансирование доброго отношения партнеров друг к другу).

Реализация *третьей* цели общения предусматривает выполнение следующих требований к выбору приемов и способов педагогического взаимодействия: - позитивная личностно-ориентированная модальность общения, его открытость; - поддержка оптимального уровня психологической близости между субъектами педагогического взаимодействия; - эмпатийность и рефлексивность общения; - наличие ярко выраженных нравственно-этических и педагогических качеств личности иницирующего субъекта (педагога).

И, наконец, реализация *четвертой* цели педагогического общения предполагает выполнение следующих требований к предметам и способам межличностного взаимодействия: - овладение мастерством социальной перцепции (умение видеть другого человека (студента), слушать и услышать его, чувствовать его, воспринимать и принимать его); - "внутренне-смысловое, личностное обращение человека к человеку" (педагога к студенту); - ориентация на ценности и потребности студента, его когнитивный и легитимный (нормативный) базис, сферу чувств.

Наряду с вышеизложенными требованиями к комплексу приемов и способов гуманистического педагогического общения, на наш взгляд, следует отметить условия формирования названных приемов и способов. Одним из важнейших таких условий является наличие *коммуникативных способностей*, способностей к педагогическому общению. Н.В. Кузьмина и В.А. Кан-Калик, занимавшиеся исследованием этой способности, писали, что педагогическая деятельность насчитывает в своей структуре более двухсот компонентов. Общение является одной из самых сложных сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе: воздействие личности преподавателя на личность студента. Одним из важнейших качеств педагога является умение организовать длительное и эффективное взаимодействие с детьми. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением – важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений

[4].

Коммуникативные способности, проявившиеся в педагогическом общении – это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. В широком смысле слова, коммуникативные способности – это качество личности от которого зависит успешность ее общения с людьми. Люди разного возраста, образования, культуры, разного уровня психологического развития, имеющие различный жизненный и профессиональный опыт, отличаются друг от друга по коммуникативным способностям. А.Б.Добрович считает, что "богатство и разнообразие жизненного опыта человека, как правило, положительно коррелирует с развитостью у него коммуникативных способностей" [3, С. 61].

Рассмотрим некоторые аспекты формирования коммуникативных способностей и наметим те проблемы, которые могут возникать в процессе педагогического общения из-за недостаточного развития этих способностей.

Признание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем; оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений; оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение "читать" позы, жесты, мимику, пантомиму.

Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний; оценку своих способностей; оценку своего характера и других черт личности: оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей.

Умение правильно оценить ситуацию общения – это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

Способности, проявляемые в действиях человека по отношению к самому себе, содержат умения управлять теми действиями, которые важны для установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми, для обеспечения правильного восприятия и понимания этими людьми нас самих. К ним же относятся способность человека к самовосприятию, направленная на устранение привычек и склонностей, препятствующих общению, на формирование и развитие полезных для общения умений и навыков.

Особой сферой проявления способности к педагогическому общению является применение педагогом поощрений и наказаний. Они стимулируют успехи ребенка, особенно тогда, когда поощрения и наказания заслуженны и справедливы. От педагогической оправданности поощрений и наказаний зависит их стимулирующая роль. Педагог может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать, и обращать слишком пристальное внимание на допущенные ими ошибки.

Совершенствование форм общения требует от педагога современных психологических знаний. Такой подход к конкретному собеседнику, будь то взрослый человек или ребенок, строится на понимании общих закономерностей,

лежащих в основе формирования личности и характера. Учет этих закономерностей не менее важен и для самопонимания. Ведь нравственный долг человека как участника контактов – разобраться в себе самом: это дает ему возможность избежать субъективизма в оценке других.

Н.В. Клюева и М.А. Свистун [7] выделяют *факторы*, обеспечивающие эффективность общения: содержание профессиональной деятельности; личность педагога; средства общения и характеристика непосредственно самого общения.

Для того чтобы быть способным к активному общению, человек должен осознавать самого себя, свои сильные и слабые стороны. Особенно значимы для педагога такие качества его личности, как открытость и искренность в общении, социальная адаптированность и способность самостоятельно решать свои проблемы. К работе над "Я" относится также и определение своих профессиональных и жизненных целей, установок (благополучных и неблагоприятных), которые помогают добиваться успеха. Также важно определить, какие наиболее типичные способы реагирования характерны для человека, когда он попадает в сложную ситуацию. Среди них могут быть родительский, детский и взрослый варианты реагирования. Тот же анализ педагог прodelывает относительно своего партнера по общению. Ответить на вопрос "Кто он?" - это значит проанализировать эго-состояние собеседника, его установки и жизненные планы, сильные и слабые стороны.

Таким образом, совокупность психолого-педагогических требований к отбору и реализации гуманистически ориентированных приемов и способов педагогического взаимодействия включает в себя: ориентацию на ценности и актуальные потребности студентов, его когнитивный и легитимный базис, сферу чувств; внутренне-смысловое, личностное обращение к студенту; мастерство социальной перцепции (умение видеть и слышать студента, чувствовать его и принимать как личность); этичность общения, авансирование доброго отношения партнеров друг к другу; передачу мастерства в использовании вербальных и невербальных средств педагогического опыта; предположение продуктивного сотрудничества партнеров в субъект-субъектном взаимодействии.

Резюме

Куліш О.І. у статті “Психолого-педагогічні вимоги до вибору та реалізації гуманістично орієнтованих прийомів та засобів педагогічної взаємодії” розглядає сукупність прийомів та засобів, які залежать від того чи іншого виду спілкування у педагогічній взаємодії в інституті.

Summary

Kulish O.I. in the article “Psychological and pedagogical demands to the selection and realization humanistic receptions and methods of the pedagogical interaction” consider sum total of the receptions and methods, depends on kinds of the interaction.

Литература

1. Божович Л.И. Изучение личности и формирование ее в онтогенезе // Проблема управления процессом формирования личности: материалы второго симпозиума / Под ред. Зосимовского А.В., Рувинского Л.И. – М. – 1989. – С.7-18.

2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – Собр. соч. Т.3. – М.,1983.
3. Добрович Н.А. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.,1976.
4. Комченко А.К. Развивающаяся личность и педагогические технологии: Методические рекомендации. – СПб, 1992.
5. Каган М.С. Мир общения. – М., 1988.
6. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – М.,1991.
7. Социальная психология и этика делового общения /Под ред. Лавриненко В.Н. – М., 1995.

Подано до редакції 17.03.02

УДК 792:371.3

Лимаренко Лідія Іванівна
старший викладач кафедри теорії та історії української культури,
Херсонський державний педагогічний університет

МАЙСТЕРНІСТЬ АКТОРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ ВЧИТЕЛЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму фахівця з вищою освітою є характерною ознакою сьогодення. Вихідні положення щодо змісту й організації педагогічної освіти ґрунтуються в програмних державних документах, серед яких “Концепція педагогічної освіти” (від 23 грудня 1998 р.), “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті” (липень 2001 р.) і “Закон України про вищу освіту” (17 січня 2002 р.).

Реалізація завдань, зокрема, підвищення престижу вищої освіти як одного із головних факторів розвитку економіки, у вищезгаданих нормативних документах, висовує важливу проблему підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, піднімає питання формування педагогічної майстерності.

Вміння вчителя художньої культури оптимально і правильно виразити свої почуття і думки, з метою впливу на учнів, значною мірою залежить від оволодіння ним педагогічною технікою, що в той же час говорить про його педагогічну майстерність.

Педагогічна технологія – один із складників педагогічної майстерності, який забезпечує момент виховного процесу, коли викладач здійснює безпосередній вплив на вихованців, для того щоб залучити їх до взаємодії з оточуючим світом. Завдяки цій взаємодії формуються соціально значимі та особистісно-ціннісні відношення людини до світу у всіх його проявах.

Глибину організованого впливу визначає зміст відношень учнів до об’єктів світу, з яким вони вступають у взаємодію під впливом педагога. Тому, технологічний бік педагогічної діяльності вчителя художньої культури – це, перш за все, мистецтво тонкого педагогічного впливу на стан і реакції своїх учнів.

Мистецтво театру в усі історичні періоди розвитку суспільства мало величезне виховне значення. І на сьогодні, воно є унікальним педагогічним інструментом, який сприяє розвитку інтелектуальних і творчих сил.

Театральні дисципліни, особливо, майстерність актора, протягом вікового розвитку і завдяки великим відкриттям засобів впливу на людину виробило і відпрацювало систему формування вмінь і навичок, якими цей вплив здійснюється. Оволодіння такими вміннями загальноприйнято називати

акторською школою, а продуктом такої школи є акторська техніка, яка дає можливість акторові вільно володіти своїм психофізичним апаратом під час сценічного втілення драматичного матеріалу.

Закономірно, що сучасні вимоги до навчально-виховного процесу, реалізація освітньої доктрини та вирішення завдань особистісно орієнтованої педагогіки вимагають залучити до організації навчання та дозвілля підростаючого покоління таких фахівців, які мають і педагогічну освіту, і мистецьку підготовку.

Школи, ліцеї, гімназії чекають на педагогів-майстрів, які глибоко знають свій предмет; мають широкий кругозір, ерудицію, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, високу культуру, прагнення до творчості, любов до мистецтва, вміння розуміти своїх учнів, впливати на них і співпрацювати з ними; володіють нетрадиційними технологіями і методами роботи. Щоб стати для учнів нетиповою, неповторною особистістю, майбутній педагог повинен оволодіти цілим комплексом якостей, які дозволяють здійснювати вплив на відношення й цінності вихованців.

Формування педагогічної техніки майбутніх учителів художньої культури, здатних використовувати нетрадиційний творчий метод театралізації (наявність яскравої, образної, емоційної форми) та його прийоми у навчально-виховному процесі, а також керувати шкільним театральним колективом на професійно-педагогічному рівні, вимагає ввести в програму підготовки фахівців цілу низку спеціальних дисциплін, а саме: теорія драми, сценічне мовлення, сценічний рух, підготовка концертних номерів, грим, а особливе місце серед цих дисциплін посідають основи майстерності актора та режисури.

Основи майстерності актора допомагають студентам педагогічних вузів оволодіти елементами внутрішньої техніки актора, відпрацювати таку важливу професійну якість педагога, як артистизм.

Вчитель, на думку А.Макаренка, повинен поводити себе так, щоб кожен його рух виховував. Видатний український педагог був впевнений, що вчителеві треба вміти грати, але не просто зовнішньо, "...є якийсь пас, який має поєднати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відбиття тих процесів, які є в нашій душі" [1/5, С. 247].

Творча індивідуальність Антона Семеновича втілювала в собі взаємодію педагогічних і акторських якостей, котрі підпорядковувалися педагогічній спрямованості.

А.Макаренко вказував на необхідність використання елементів майстерності актора в підготовці майбутніх учителів для формування якості артистизму, яка є складовою поняття "педагогічна техніка".

Словник під редакцією Євгенієвої А.П. дає неоднозначне визначення артистизму, як "художня обдарованість, здібності до будь-чого", а також "висока і тонка майстерність будь-чого, віртуозність" [2/1, С. 46].

Акторський артистизм визначається як сукупність спеціальних здібностей: чарівність, емоційна рухомість, вміння перевтілюватися, сприятливі зовнішні дані і т. п. Артистизм учителя – компонент його творчої індивідуальності. У педагогічній літературі термін "артистизм" має близьке значення до понять "майстерність" і "педагогічна техніка".

За результатами аналізу літератури і особистих спостережень, ми дійшли

висновку, що артистизм є одним із критеріїв сформованості педагогічної техніки вчителя художньої культури. Цей критерій передбачає вміння педагога створити свій власний стиль діяльності, свій неповторний імідж. Показниками якого виступають такі вміння: подобатися учням, захоплювати їх; самоконтроль, саморегуляція, встановлення контакту з будь-якою аудиторією; здатність розуміти психіку учнів, їх почуття і співчувати їм, а також ставити себе на місце учня і зрозуміти його реакцію, поведінку; здатність перевтілюватися і виконувати різні ролі; бути режисером свого уроку, який вдало використовує театральне мистецтво і його творчий метод – театралізацію.

Педагогічний артистизм може виявлятися як якість особистості, але по мірі накопичення професійного досвіду буде інтегрувати всі складники роботи вчителя, синтезувати і робити цілісною всю його творчу діяльність.

Між педагогічною діяльністю вчителя і актора в моменти впливу на особистість, можна провести слідувачі аналогії: і педагог і актор звертаються до одного і того ж інструменту впливу: міміки, жестів, пластики, голосу, мови. За твердженням учителів і акторів, робота над уроками і роллю теж має спільні риси. Існує і принципова різниця між працею педагога і актора. Але ця різниця не включає можливості запозичення: вправи для формування педагогічної техніки проводяться на основі старовинної акторської школи.

Немає потреби доводити, що справжнє мистецтво народжується від злиття таланту з майстерністю, а майстерність закладається школою, яка акумулює в собі кращі традиції і досвід багатьох поколінь.

Майстер, корифей українського театру П.Саксаганський запевняв, що не треба нехтувати творчим досвідом своїх попередників, навпаки необхідно постійно вивчати й використовувати доробок своїх учителів і доповнювати своїми індивідуальними особливостями [3, С. 254]. Слід визнати справедливими думки Саксаганського щодо значення акторської школи: “Школа майстрів – це є велике ціле, що керує талантами, утворює художню спадщину, примушує кожного свого окремого творця вчитися один в одного, впливати один на одного, переймати одне, додавати друге, удосконалювати старе, будувати нове. Школа ця вчить творити спільно нові мистецькі форми, ставити нові проблеми, будити нові ідеї, потужні двигуни культури, такі потрібні для життя людства” [3, С. 255].

У відомій всьому світові “системі Станіславського” глибоко розроблені питання артистичної техніки, яка спрямована на розвиток і вдосконалення психічної та фізичної природи актора. До артистичної техніки входять всі складові елементи сценічної дії: робота органів почуттів, пам’ять на відчуття і створення образних бачень, діяльність уяви, логіки і послідовності дій, думок і почуттів, фізична і словесна взаємодія з об’єктом, а також виразна пластика, голос, мова, характерність, відчуття ритму, мізансцени і т.п. Оволодіння цими елементами виводить як актора, так і вчителя на шлях мистецтва, виховує справжнього майстра своєї праці [4, С. 4-5].

Акторська школа подарувала педагогіці метод рольових тренінгів, які відточують систему професійних вмінь майбутніх вчителів. Звертаючись до рольових тренінгів, ми відпрацьовуємо у студентів цілий комплекс елементарних вмінь, які складають, можна так висловитись, ремісницький бік педагогічної

праці. Тільки школа розвиває і відшліфовує природній хист студента, надає йому необхідні знання і навички, сконцентровує його талант, робить його гнучким і чутливим до виконання будь-якого творчого завдання. Тому вважаємо безглуздою думку, що таланту не потрібна “школа”. Дуже влучно з цього приводу висловився Максим Горький: “Талант – як породистий кінь, необхідно навчитися управляти ним, а якщо смикати поводи в усі боки, кінь перетворюється на шкапу”.

Метод проведення занять з майстерності актора по формуванню педагогічної технології включає і групові вправи, і парні рольові, і індивідуальні. Заняття вимагають від студентів повного розковування, свободи дій і творчості, тому краще розпочинати з групових вправ, де немає глядачів і суддів. А поступово, викладач з майстерності актора, вводить в зміст заняття парні, а далі й індивідуальні вправи, коли студент почуває себе впевнено і його не лякають очі глядачів.

Така театральна дисципліна як майстерність актора займає вагоме місце в системі освіти, в підготовці майбутніх вчителів. Методи, прийоми, вправи з майстерності актора тренують механізми пам'яті студента, його волю, організують увагу, знімають зайву напругу, вчать спілкуванню, координують поведінку, вчать колективним формам діяльності, творчості, вмінню впливати на своїх вихованців.

Засвоєння основ майстерності актора майбутніми вчителями дають можливість знаходження яскравої емоційної форми заняття.

Таким чином, театральне мистецтво має неперевершену, перевірену часом і досвідом багатьох поколінь педагогів-практиків здатність навчати і виховувати, розвивати особистість на високому духовному рівні. А елементи акторської майстерності формують педагогічну техніку – один із складників педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури.

Резюме

В статье подняты проблемы подготовки будущих учителей художественной культуры. Автор рассматривается педагогическая технология, как одно из слагаемых педагогического мастерства. Важное место в формировании педагогической техники занимает одна из дисциплин театрального цикла – основы мастерства актера. Этот предмет помогает студентам педагогических вузов овладеть элементами внутренней техники актера, отработать такое необходимое качество педагога, как артистизм.

Summary

In the article the problems of preparation of the future teachers of art culture are lifted. The author considers pedagogical technology, as one from addends of pedagogical skill. The important place in shaping of pedagogical engineering is taken by one from disciplines of a theatrical cycle – fundamentals of skill of the actor. This subject helps the students of pedagogical high schools to take possession of elements of internal engineering of the actor, to complete such necessary quality of the teacher, as artistries.

Література

1. Макаренко А.С. Про мій досвід // Твори у 7 т. – К.: Рад. Школа, 1954. – Т. 5. – 484 с.
2. Словарь современного русского языка: В 4 т. – М.: Русский язык, 1983. – Т. 1. – 696 с.
3. Корифеї українського театру: Збірник / Упорядкування, вступ, стаття, приміт. І.О.Волошина. – К.: Мистецтво, 1982. – 309 с.
4. Кристи Г.В. Основы актерского мастерства. – М.: Сов. Россия, 1970. – 125 с.

Подано до редакції 26.08.02

УДК 159.922.7.(075.8)

Марковець Олена Леонідівна
аспірантка кафедри психології,
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЯК НАСЛІДОК СТРЕСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У рамках прикладної психології останнім часом проводиться багато досліджень, присвячених синдрому емоційного вигорання. Сам термін вперше був введений в тезаурус психології в 70-х рр. Зараз він використовується досить часто, що викликано поширеністю цього феномена. Перелік професій, у представників яких стабільно виявляється СЕВ (синдром емоційного вигорання), досить значний. Входить до нього і педагогічна професія, у якій вчителі складають особливу «групу ризику».

Спробуємо розглянути більш докладно, як це явище трактується у різних дослідників. Так, І.В.Сурніна наводить визначення СЕВ, відповідно до якого синдром «вигорання» - «це складний психофізіологічний феномен, що визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження, що виникає через тривале емоційне навантаження» [5, С. 370]. Згідно з Бойко В.В. – «це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі впливи» [3, С.161]. Суб'єктивно синдром виражається в депресивному стані, почутті втоми і спустошеності, нестачі енергії й ентузіазму, втраті здатності бачити позитивні результати своєї праці, негативній настанові стосовно роботи і до життя, соматичних захворюваннях.

На сьогодні існують значні розходження у визначенні періоду виникнення синдрому. Так, Н.В. Ключова вважає, що синдрому піддаються вчителі зі стажем більше 25 років. А Л.М. Мітіна, спираючись на свої дослідження динаміки зміни емоційної стійкості у вчителів з різним стажем роботи, відзначає, що «педагогічні кризи», «виснаження», «вигорання» найбільш характерні для вчителів зі стажем роботи 15-20 років. [2, С. 116].

Вважається, що синдром провокується особливостями професійної діяльності вчителя. Серед найбільш поширених причин СЕВ Н.В.Ключова називає «напруженість і конфлікти у професійному оточенні; недостатню підтримку з боку колег; нестачу умов для самовираження, експериментування і новацій; одноманітність і неможливість творчо підійти до виконання роботи; вкладання в роботу великих особистісних ресурсів при недостатньому визнанні і відсутності позитивної оцінки; роботу без перспективи – неможливість кар'єрного росту; невмотивованість учнів; невіршені особистісні конфлікти» [1, с. 19].

Дослідники Т.Н.Ронгинська і В.Б.Богущ, вважаючи, що розвиток синдрому “вигорання” в групі педагогів викликано специфічними вимогами до цього виду діяльності відносять до причин, насамперед, «прагнення до досконалості і небажання визнавати право на помилки, низький соціальний престиж учителів; необхідність рішення проблем, пов'язаних з важкими учнями і відсутність належної психолого-педагогічної підготовки» [4, с. 312].

Треба відзначити, що синдром “вигорання” є придбаний стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки. СЕВ можна вважати частково функціональним стереотипом, оскільки він дає можливість дозовано витрачати енергетичні ресурси. У той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли синдром «вигорання» негативно позначається на виконанні професійних обов'язків. Крім того, як вже згадувалося раніше, одним із симптомів синдрому є соматичні захворювання. А це вже не тільки негативно позначається на професійній діяльності, але є прямою погрозою здоров'ю людини.

Аналізуючи приведені дані, ми помітили, що в названих роботах не просліджується взаємозв'язок СЕВ і стресових станів, характерних для професійної діяльності вчителів. Отже, у нашій роботі ми спробували усунути цей недолік.

Як робочу гіпотезу нами було сформульоване припущення про те, що однією з основних причин виникнення СЕВ у вчителів є наявність тривалого стресу, спровокованого їхньою професійною діяльністю.

Експериментальне дослідження проводилося нами з використанням методик В.В.Бойко “Діагностика рівня емоційного вигорання” [3] і Соорег «Фактори стресу в професійній діяльності» [6].

Перша з них є особистісним опитувальником. Методика В.В.Бойко дозволяє диференційовано здійснити вивчення СЕВ. У результаті тестування дається характеристика 12 симптомів, що складають три фази синдрому – “напругу”, “резистенцію” і “виснаження”. В авторській редакції симптоми позначені в такий спосіб: 1. Переживання психотравмуючих обставин. 2. Незадоволеність собою. 3. «Загнаність у клітку». 4. Тривога і депресія. 5. Неадекватне виборче реагування. 6. Емоційно-моральна дезорієнтація. 7. Розширення сфери економії емоцій. 8. Редукція професійних обов'язків. 9. Емоційний дефіцит. 10. Емоційна відокремленість. 11. Деперсоналізація. 12. Психосоматичні і психовегетативні порушення.

Методика Соорег дозволяє виявити рівень стресу, що виникає у педагогів через оцінку ступеня наявності і рівня виразності 20 найважливіших стресорів, характерних для професійної діяльності вчителя.

Дослідження проводилися нами на базі двох мелітопольських шкіл (№6 і №16) і Мелітопольської філії Запорізького інституту післядипломної освіти вчителів протягом 2001-2002 рр. Загальна вибірка вчителів склала 125 осіб. Крім цього, дослідження з аналогічної програми проводилося серед 132 студентів старших курсів МГПУ, що вже проходили педагогічну практику. Студенти були узяті як контрольна група. Результати дослідження приведені в табл.1 і табл.2.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз результатів дослідження синдрому емоційного вигорання у вчителів і студентів

Симптоми і фази	Вчителів 125 чоловік (%)	Студенти 132 чоловік (%)
1 симптом	45,6	11,4
2 симптом	4,8	3,8
3 симптом	18,4	31,8
4 симптом	20,8	12,9
5 симптом	42,4	28,9
6 симптом	28,8	18,9
7 симптом	45,6	17,4
8 симптом	40	50
9 симптом	17,6	13,6
10 симптом	7,2	12,9
11 симптом	19,2	9,8
12 симптом	24	3,8
1 фаза	19,2	7,6
2 фаза	39,2	18,9
3 фаза	11,2	4,5

З таблиці видно, що у вчителів в 4 рази частіше зустрічається «переживання психотравмуючих обставин». Ми пояснюємо цей факт наявністю постійно діючих стресорів у професійній педагогічній діяльності.

Дворазове перевищення показників учителів за параметрами «тривога і депресія» є результатом впливу пролонгованого стресу.

Цікаво, що в стадії резистенції у вчителів присутня значна перевага по показниках 5, 6, 7, що відбивають неконструктивні механізми психологічного захисту. А от показник «редукція професійних обов'язків» у студентів вищий, ніж у вчителів, причому в студентів він є переважаючим – 50%!

Психосоматичними і психовегетативними порушеннями страждають 24% учителів, тоді як у студентів цей показник всього 3,8% (цей симптом є наслідком хронічного стресу, у студентів він ще не встиг сформуватися).

У 11,2% вчителів і 4,5% студентів виявлена сформована третя фаза – «виснаження», що вказує на нездатність самостійно подолати стресори.

За матеріалами проведення методики Соорег були отримані результати, представлені нами в табл.2.

Таблиця 2

Рівень професійного стресу	Вчителів 125 чоловік (%)	Студенти 132 чоловік (%)
У межах норми	9,6	12,9
Перевищує норму	85,6	83,3
Деструктивний	4,8	3,8

Між результатами, що були отримані за допомогою методик В.В.Бойко, Соорег і об'єктивними характеристиками вчителів (стать, вік, стаж професійної діяльності і т.п.) був проведений кореляційний аналіз. Виявилось, що показники жодного із симптомів СЕВ у вчителів не корелює зі стажем їхньої професійної діяльності. Явний зв'язок по всіх «основних» симптомах [1, 4, 8, 12] виявлена з рівнем професійного стресу у вчителів. Рівень стресу, діагностований за допомогою методики Соорег, корелює з вищезгаданими симптомами відповідно в такий спосіб:

1 симптом: $r = 0.3288$, (при $p < 0.01$)

4 симптом: $r = 0.2951$, (при $p < 0.01$)

8 симптом: $r = 0.3$, (при $p < 0.01$)

12 симптом: $r = 0.4$, (при $p < 0.01$).

У студентів такого зв'язку не виявлено.

Наприкінці нашої роботи можуть бути зроблені такі висновки:

1. Праця вчителя постійно супроводжується професійними стресами, що негативно позначаються на його особистості і здоров'ї. Учителя часто переживають негативні емоційні стани (тривогу, депресію) у зв'язку з професійною діяльністю.

2. З роками практики у вчителів виробляються, переважно, деструктивні захисні механізми (неадекватне вибірне емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, емоційний дефіцит, деперсоналізація) як реакція на професійний стрес.

3. У студентів, незважаючи на малу професійну практику, переважає механізм «редукції професійних обов'язків», що на наш погляд, можна розглядати як дезадаптацію до професійної діяльності внаслідок відсутності умінь саморегуляції психічних станів.

4. У вчителів зі стажем професійний стрес приводить до погіршення самопочуття (виникненню психосоматичних і психовегетативних порушень), що, у свою чергу, веде до погіршення здоров'я і професійної діяльності.

5. Наявність сформованої фази виснаження свідчить про неможливість самостійно подолати емоційну напругу. Отже, і педагогам зі стажем, і студентам необхідна кваліфікована допомога психолога у подоланні негативних наслідків професійного стресу.

Summary

This article is duted to the sindrom of emotional burnout of teachers as a result of stress in professional activity. The results of sindrom's research of teachers and students are given.

Резюме

Статья посвящена анализу синдрома эмоционального выгорания у учителей как результату стресса в профессиональной деятельности. Освещаются результаты исследования синдрома у учителей и студентов.

Литература

1. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителями. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.

2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
4. Ронгинская Т., Богуш В. Синдром профессионального выгорания педагогов // Психология XXI века: Тезисы международной межвузовской научно-практической студенческой конференции «Психология XXI века» / Под ред. А.А.Крылова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. – С. 311-313
5. Сурнина И.В. психосоматические заболевания – следствие стресса в работе педагога // Психология XXI века: Тезисы международной межвузовской научно-практической студенческой конференции «Психология XXI века» / Под ред. А.А.Крылова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. –С. 396-371
6. Waddington T.J. New stressors for GDPs byin the past 10 years British Dental Jornal. – 1996. – Vol. 182. – №3. – P. 82-83.

Подано до редакції 28.07.02

УДК 371.132

*Мартынюк Ольга Борисовна,
аспирантка кафедры психологии,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО АСПЕКТА СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Национальная доктрина развития образования Украины в XXI в. предусматривает переход к образованию гуманистического типа. В связи с углублением в образовании основ гуманизма необходимы новые подходы к определению его содержания и технологий. Сугубо прагматический подход к высшему образованию как “кузнице профессиональных кадров”, оправданный в условиях индустриализации, в настоящее время не отвечает социальным запросам и современному представлению о главной цели высшего образования, которая состоит в развитии личности студента в целом, в т.ч. личностных качеств с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности [2; 4]. Таким образом, главные проблемы совершенствования современного образования лежат не только в плоскости *чему и как* учить, но и *кто и как* использует знания и умения. Абсолютизирование инструментализма в профессиональном образовании приводит к тому, что специалист начинает довольств над личностью в то время как в профессиональную деятельность вовлечены не только инструментализм и когнитивная сфера, но вся личность специалиста с ее установками, ценностными ориентациями, моделью восприятия мира, системой отношений и пр. ”Именно личностная неготовность к выполнению профессиональных обязанностей не позволяет значительной части выпускников вузов полностью реализовать свой творческий потенциал, затрудняет процессы социальной и профессиональной адаптации, препятствует достижению высоких уровней профессионального мастерства” [5, 3]. Процесс гуманизации высшего образования как раз и направлен на решение задачи формирования обобщенности знаний и умений студентов на личностном уровне.

Иными словами, профессиональное образование должно представлять собой систему личностно-профессиональной подготовки, личностную форму

профессионального становления. По сути, это ведущая идея гуманизации профессионального образования. Корни этой проблемы уходят в психологическую мысль XIX в. и прослеживаются в психологических высказываниях В.Ф.Одоевского, Н.В.Шелгунова, Д.И.Писарева, К.Д.Ушинского, Н.И.Пирогова. С середины XIX в. главную цель обучения стали рассматривать не как подготовку узкого специалиста в той или иной области (как это было с петровских времен), а как воспитание высоконравственной личности. Однако, в работах, анализирующих состояние нынешней системы высшего педагогического образования, определяется следующая его сущность: большинство вузов и отдельных преподавателей традиционно ориентированы на подготовку учителя-специалиста, предметника, транслятора основ научных знаний (безличностный технологический подход). Соответственно, 47% студентов формулируют главную цель своего обучения в вузе как получение знаний, 28% – как приобретение необходимых профессиональных навыков и умений и лишь 26% студентов главную цель видят не только в приобретении знаний, умений, навыков, но и в формировании у себя определенных личностных качеств, необходимых в работе учителя (исследование Н.Е. Шафажинской).

Только на технологическом уровне, без обращения к реальной личности учителя невозможно решить основные задачи образования. «В воспитании все дело в том, кто воспитывает», - говорил Д.И. Писарев; если же профессиональная подготовка сведена к тому, что одна система знаний, умений, навыков формирует другую систему знаний, умений, навыков, то на какой результат можно рассчитывать? Образование призвано обеспечить отбор и передачу систем культурных образцов, т.е. структурирование сознания и поведения обучаемых благодаря образцам, к числу которых относятся и ценности. М.Шелер отмечал, что у человека образованного уже в становлении какого-либо опыта то, что дано в этом опыте, упорядочивается в осмысленную расчлененную по образцам, формам и рангам целостность мира.

По классификации М.С.Кагана, человек разными способами познает мир: преобразовательным, познавательным, ценностно-ориентационным. Соответственно разными являются и формы овладения человеком мира – умения, знания, ценности. Исходя из этого, содержание образования, как в целом, так и отдельных учебных дисциплин также должно быть многокомпонентным (Е.В.Бондаревская, С.У.Гончаренко, В.В.Краевский, Ю.Н.Кулюткин, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, В.Г.Онушкин, М.Н.Скаткин, Г.С.Сухобская, Г.И.Хозяинов и др.). Так, например, в содержании профессионально-педагогического образования Г.И.Хозяинов, взяв за основу подход В.В.Краевского, И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, выделяет четыре компонента: 1) профессионально-педагогические знания, 2) опыт профессионально-педагогической деятельности, 3) опыт творческой деятельности и 4) опыт ценностно-эмоциональной ориентации и отношений в процессе педагогической деятельности. Четвертый компонент он условно подразделяет на три этапа: 1) формирование внутренней модели поведения (ВМП) в соответствии с нормами педагогической деятельности и педагогической этики, 2) профессионально-педагогическая деятельность и поведение на основе внутренней модели и 3) творческое отношение к педагогической деятельности, сформированность педагогического кредо [7].

На необходимость замены традиционного информационного подхода в профессиональной подготовке учителей на проблемно-методологический подход, развивающий у студентов способность занимать оценочно-рефлексивную позицию и самостоятельно решать педагогические проблемы на основе конкретной методологии, указывают В.Г.Онушкин, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская.

В контексте личностно ориентированного образования Е.В.Бондаревская также отмечает, что содержание образования должно включать не только информационный и деятельностный компоненты, но и личностный и аксиологический [1]. Задачи аксиологического компонента содержания образования определяются следующие: введение обучаемых в мир общечеловеческих и профессиональных ценностей, оказание помощи в выборе личностно значимой системы жизненных и профессиональных ценностных ориентаций, формирование ценностно-оценочного отношения к действительности, обеспечение развития рефлексивной способности, овладения способами саморегуляции, самосовершенствования, формирование личностной, социальной, профессиональной позиций, помощь в поиске личностного смысла профессиональной деятельности.

В соответствии с психологической структурой педагогической деятельности, разработанной А.И.Щербаковым, эти задачи задаются ориентационной функцией деятельности учителя.

Значимость решения этих задач в период вузовской подготовки специалиста заключается в том, что студенческий возраст (от 17 до 21-22 лет), по периодизации В.И.Слободчикова, открывает ступень индивидуализации. Этот период в духовном развитии человека связан с вхождением в новый образ жизни, приобщением к профессии, выработкой мировоззрения как системы убеждений, главных ценностных ориентаций, выражающих отношение к миру. И.С.Кон, раскрывая психологию юношеского возраста, отмечает, что в это время созревают когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки становления мировоззрения юноши. Данному возрасту свойственно юношеское "философствование", потребность свести многообразие фактов к немногим принципам [3].

"В связи с доминированием в сознании студентов экзистенциальных вопросов в избранной профессии, в первую очередь вычлняются вопросы назначения и сущности профессии, ее культурной и общественной ценности, профессиональных норм, способов самоопределения. С первых шагов обучения в педвузе перед студентом необходимо ставить вопросы определения себя в культуре и реализации себя в профессии" [6]. По утверждению В.Н.Мясищева, жизненные итоги человека только на 20-30% зависят от интеллекта и на 70-80% от ценностных ориентаций, жизненных планов, смыслообразования и целеполагания, что, в конечном счете, определяет эффективность познавательной и иной социальной деятельности.

Е.В.Бондаревская отмечает, что личностно ориентированное образование прежде всего и должно быть направлено на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека и иметь в содержании все, что нужно человеку для

развития собственной личности: своего мировоззрения, позиции, самостоятельности, личной ответственности, саморазвития и самореализации, самоопределения и творчества и др. [1]. Это приобретает особое значение в профессиональной подготовке учителя, так как ребенок воспринимает учителя как личность. Практика обучения в школе свидетельствует, что можно обладать значительным объемом специальных знаний, усвоить самые передовые технологии и быть плохим педагогом. Учащиеся могут отторгнуть все обучающие и воспитывающие воздействия учителя лишь по причинам, связанным с личностными особенностями наставника.

Таким образом, ценностно-личностный компонент является системообразующим в содержании образования гуманистического типа. Акцент делается на развитии личностно-смысловой сферы студентов, признаком которой является их отношение к осваиваемой профессиональной деятельности, осознание ее ценностей. Вместе с тем, признавая в качестве главной цели обучения в вузе развитие личности студента, не следует противопоставлять это усвоению знаний и умений, профессиональному становлению. Сущность проблемы заключается в гармонизации в педагогическом образовании научно-предметных и мировоззренчески-методологических знаний. Предполагается, что это позволит будущему педагогу-специалисту полнее реализовать гуманитарную функцию образования, а именно сохранение телесного и духовного здоровья ребенка и еще на этапе обучения в вузе выработать профессиональные ценности, от которых зависит выбор профессиональной позиции. При таком подходе формируется личностный план деятельности будущего учителя: педагогическая техника, которой обучают студентов, обретает смысловую основу и становится внешним выражением, средством самореализации их внутреннего, субъективного мира. Этот процесс – привнесение личностного начала в педагогическую деятельность – определяет и специфику педагогического творчества, и сущность личностно ориентированного образования. Ведущим элементом процесса субъективации становится не столько обучение выполнению технических действий, сколько обучение будущих учителей операциям методологического, смыслопоискового характера. При таком подходе студенты занимают позицию субъектов профессиональной подготовки, самостоятельно определяющих цель, содержание, условия и средства образования своих будущих учеников на основе образовательных нормативов. Выработка таких самостоятельных ориентаций и способствует выработке личностных смыслов студентов, которые обеспечивают принятие того или другого содержания воспитательной и образовательной деятельности в единстве с ее процессуальным выражением и определяют степень готовности к реализации своего творческого потенциала в авторскую систему, технологию, мини-программу.

Итак, оказание помощи студентам – будущим учителям в становлении их системы профессиональных ценностных ориентаций и личностных смыслов профессиональной деятельности – это обращение к реальной личности студента в отличие от моносубъектного экстерналистского подхода к образовательному процессу, подчинения деятельности учителя некоему психолого-педагогическому нормативу, сформулированному в качестве императива для учителя (“учитель должен...”).

Резюме

Підкреслюється актуальність аксіологічного компоненту змісту професійної підготовки майбутніх вчителів в контексті концепції гуманізації освіти; визначені його задачі й сутність.

Summary

The actual values' of the component of the maintenance of the professional preparation of the future teachers in context of the concept humanization of the education is emphasized; its aims and essence are determined.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования //Педагогика. – 1997. - № 4. – С.11-17.
2. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта України. – № 17. – 26.02.2002 р.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Концепція гуманітарної освіти України. – К.: Генеза, 1997. – 15 с.
5. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии: Учеб. пособие. – К.: Магістр-S, 1997. – 124 с.
6. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога //Вопросы психологии. – 1996. - № 4. – С.72-80.
7. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.

Подано до редакції 20.07.02

УДК 37.013.77

*Москальова Алла Степанівна,
методист,*

Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА – ЯК НЕОБХІДНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Розглядаючи людське життя як цілісність, неможливо оминати питання про його значення з точки зору існування і розвитку культури і цивілізації в цілому. Такий підхід до життя як культурного феномену доповнює традиційні дослідження культури окремих сфер і форм життєдіяльності: культури праці, побуту, дозвілля, політичної діяльності, моральних відносин тощо [11].

У працях цілого ряду авторів можна знайти твердження про те, що існування особистості за самою своєю сутністю збігається з культурою, бо оволодіння матеріальним і духовним світом є перетворення його у світ людського буття. Водночас у процесі такого перетворення змінюється й сам суб'єкт перетворень, відбувається його розвиток. З позицій культурологічного підходу, розробленого вітчизняними психологами та педагогами (В.С. Біблер, О.С. Газман, М.С. Каган та ін.) культура особистості розуміється не тільки як репродуктивна активність, що забезпечує досягнутий рівень в суспільно-історичному розвитку, але і як творчість особистості, що спрямована як на споглядання нового в культурі так і на присвоєння культурних цінностей в процесі становлення індивідуальної культури.

Так О.С. Газман дає визначення культури особистості як “гармонію культури знань, культури творчої взаємодії та культури відчуттів і спілкування. Культура є вирішення протиріч між крайностями (природа та виробництво, праця та відпочинок, суспільство та особистість, вимогливість і тактовність тощо.). Культура – це досягнення особистістю деякої гармонії, що дає їй соціальну стійкість, продуктивну включеність в суспільне життя та працю. А також особистісний емоційний комфорт [3].

О.С. Газман виділяє такі пріоритетні аспекти базової культури особистості як орієнтира виховання: культура життєвого самовизначення, художньо-естетична, моральна і екологічна, демократична і правова, інтелектуальна, фізична, культура спілкування та сімейних відносин, політична, економічна і культура праці. Отже, культурна особистість за О.С. Газманом характеризується через єдність і не протиріччя свідомості, відношення, дії та потреби в різнобічних її аспектах. Звідси одним із важливих критеріїв низького культурного рівня може бути наявність гострих, довготривалих протиріч між свідомістю і поведінкою, розумом, волею і відчуттям, суспільними та особистісними інтересами.

У своїй праці “Про психологічну культуру” В.І. Войтко говорить, що культура людини – поняття вельми широке. Культура людини, як і сама вона, – продукт всього попереднього розвитку цивілізації, протиборства добра і зла, сплав загальнолюдського та соціального [2, 3].

Критерієм культурності людини слугує насамперед ставлення до інших людей і до самої себе. Якщо конкретизувати поняття культурності то воно включає: а) вимогливе, самокритичне ставлення до себе, скромність; б) здатність та вміння не заважати іншим людям жити і працювати; в) прагнення прийти на допомогу кожному, хто такої допомоги потребує [2, 4].

Традиційно під “культурою” (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) розуміють сукупність практичних матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають рівень його історичного розвитку, втілюються в повсякденній діяльності людини, знаходять відображення в її соціальних, моральних, естетичних та інших характеристиках.

Дещо в вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства. Вона охоплює собою систему виховання, освіти, духовної творчості, а також включає в себе ті установи та організації, які забезпечують реалізацію означених процесів: школи, позашкільні установи, вузи, музеї, театри, клуби, творчі спілки.

Є й ще один суттєвий аспект розуміння культури: цим поняттям часто позначають рівень вихованості й освіченості людини, рівень оволодіння тою чи іншою сферою знання чи діяльності. У даному випадку поняттям культура фіксуються якості людини, спосіб її поведінки, ставлення до інших людей, діяльності.

У чому полягає таке різнопланове трактування даного поняття. Мабуть перш за все тому, що культура відображує глибину людського буття, світ його відчуттів, вчинків, якість спілкування. Відповідно до того, наскільки багатогранна в своєму розвитку людська сутність, багатогранна і культура людини.

Людина постійно знаходиться в стані пошуку. Їй треба пізнати світ, знати, що він являє собою та які його предметні властивості. Необхідно розуміти і

приймати цей світ, виробити навички адекватного ставлення до предметів і явищ. Для того, щоб проробити усю складну й багатобічну роботу щодо вживання у світ, людина повинна формувати психологічну культуру, котра допоможе їй орієнтуватися у суспільстві. Маючи певний рівень культури, особистість формує і розвиває свою індивідуальність, збагачує загальнолюдський досвід можливостей і форм соціально-культурного розвитку.

Підсумовуючи вищезазначене, ми будемо роздивлятися культуру особистості під кутом багатьох компонентів, які дадуть нам цілісну картину про її загальну вихованість, національну свідомість, обізнаність через поведінку та діяльність. Для цього ми повинні вийти на новий ракурс осмислення поведінки особистості, враховуючи її особистісні якості.

У даному випадку ми не обійдемося без поняття одного із аспектів базисної культури особистості – психологічної.

Розглянемо поняття “психологічна культура” як новоутворення, що допомагає розкрити особистісні якості підлітка в системі партнерських відносин та сприяє розвитку його психологічного здоров'я. Різним аспектам дослідження психологічної культури присвячувались роботи багатьох науковців. Аналіз наукових праць, літературних джерел, результатів дисертаційних досліджень дало можливість виокремити напрямки з даної проблеми, які розроблялися: для молодих вчителів (В.І. Войтко, Н.В. Чепелева), педагогічна освіта жінок (Н.Дем'яненко, І.Улюкаєва, О.Аніщенко), історії освіти жінок (А.Бикова, М.Левицький, О.Ліхачова), жіночої проблематики (М.Богачевська-Хом'як, О.Щепкіна, Г.Лактіонова, І.Зверева), сімейно-побутова сфера (М.І.Алексєєва, В.В.Бойко, М.Й.Боришевський, О.І.Захаров, М.І.Юркевич), професійна освіта (В.А.Семиченко, Т.М.Титаренко), соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності керівників шкіл (Л.М. Карамушка, Р.Х. Шакуров, Я.І.Шкурко).

Таким чином, поняття “психологічна культура” як компонент здорового способу життя в системі освіти не повинно розумітись вузько, тільки в відношенні окремих сфер культури особистості, тим самим звужуючи і завдання освіти.

Дослідження з проблеми психологічної культури можна об'єднати в чотири групи. До першої належать дослідження розвитку окремих її аспектів, структурних компонентів (компетентності, перцепції, здатності до спілкування, спостережливості, рефлексії, соціального мислення, саморегуляції, відповідальності, самостійності тощо). До другої групи належать роботи, в яких автори виділяють інтегративні якості особистості, що дозволяють усвідомити своє “Я” і, зберегти його відносно інших “Я”, реалізувати творчий потенціал, самоактуалізуючись (професійна самосвідомість, духовний простір суб'єктивної реальності, професійно-особистісне самовизначення та ін.). Третю групу об'єднує проблема виявлення педагогічних умов, розроблення активних методів, психологічних засобів, різних психотехнологій та інших факторів активізації творчого потенціалу особистості, звернених до феноменальних проявів психіки людини, саморегуляції, розширення простору свого “Я”. Четверта група досліджень роздивляється психологічну культуру як засіб ефективного виконання будь-якого виду діяльності (навчання, гри, праці, спілкування).

Аналізуючи результати наукової інформації, можна відзначити актуальність

і зростаючу увагу до даної проблеми з боку вчених різних спрямувань.

Поняття “психологічна культура” в психологічних словниках відсутнє, але в сучасній літературі обговорюється як інтегративна якість людини, що розкриває її особистісне самовизначення, психологічну компетентність, творчу активність, самореалізацію та ін. У довідковій літературі є тільки визначення окремих її складових: комунікативна культура, культура поведінки, культура мислення. Так, термін "психологічна культура" - новий, але разом з тим це повсякденний шлях до самовдосконалення всіх структур навчально-виховного процесу.

У найширшому розумінні психологічна культура, як здатність розуміти людей і вміння спілкуватися з ними, має бути притаманною кожній людині. У цьому плані вона – явище соціальне і загальнозначуще.

Аналіз спеціальної літератури дає змогу ознайомитись з визначенням загальної та професійної психологічної культури.

У дослідженнях Л.С. Колмогорової [7;4;8;] ми звернули увагу на поняття “базисна психологічна культура”. Під поняттям “базисна психологічна культура” мається на увазі системна багатокomпонентна освіта, що базується на основі декількох аспектів: гносеологічного, процесуально-діяльнісного, суб’єктивно-особистісного. Говорячи про психологічну культуру особистості, можна давати характеристику різнобічних сфер діяльності особистості. Л.С. Колмогорова визначає базисну психологічну культуру особистості, як наявність характеристик, параметрів, що характеризують готовність ефективно вирішувати широке коло повсякденних задач незалежно від особливостей вузьких, спеціальних видів діяльності, виконувати широкий спектр соціальних ролей в незалежності від конкретної діяльності [5]. Автор відзначає, що психологічна культура включає в себе, як освіченість (навчання і виховання), так і основні параметри розвитку особистості та тісно пов’язана з загальною та національною культурою. Це само по собі вибудовує тісний зв’язок між індивідуальним станом особистості та соціумом. Чим вищий рівень освіченості, розвитку основних параметрів особистості в поєднанні з національними рисами свідомості, тим вище загальний рівень культури, в тому числі і її складових: моральної, психологічної тощо.

Так О.І. Мотков дає визначення поняття загальної психологічної культури у такий спосіб: “Психологічна культура включає комплекс активно перетворювальних культурно-психологічних намагань і відповідних вмінь... Розвинена психологічна культура включає: систематичне самовиховання культурних намагань та навичок; досить високий рівень повсякденного та ділового спілкування; хорошу психологічну саморегуляцію; творчий підхід до справ; уміння пізнавати і реалістично оцінювати свою особистість” [10,8].

Н.В.Чепелева стверджує, що цими критеріями психологічної культури можуть бути проникливість, чуйність, комунікабельність, і ця доброзичливість іде не тільки від сердечності, а й від вміння зрозуміти психологію іншої людини [13, 6]. Вона характеризує поняття “психологічна культура вчителя” як мислення, що базується на системі теоретичних знань з психології і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності у процесі прийняття рішень за конкретних обставин в ситуаціях спілкування. Основою якого виступають психологічні знання. На думку автора психологічні знання – це не просто інформація, яка пасивно зберігається у пам’яті, а знаряддя регуляції

практичної діяльності, засіб для прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує й організовує його дії, а також критерій, за допомогою якого можна оцінювати результативність своєї роботи.

Висока психологічна культура є запорукою творчого співробітництва, ставлення до партнера як до особистості з усіма притаманними йому властивостями та якостями. Саме вміння розуміти інтереси і запити дитини, враховувати їх при виборі засобів впливу на учня, вироблення здатності психологічно грамотно будувати процес спілкування з школярами повинні бути в центрі підготовки майбутньої громадянки нашого суспільства. Психологічна компетентність, належна психологічна культура являють собою важливі чинники формування підлітка. А в поєднанні цих якостей з культурністю та високою моральністю робить його особистістю.

Такої ж думки притримується О.О.Бодальов, який вважає, що психологічна культура включає вміння розбиратися у психології інших людей, емоційно відгукуватися на їх поведінку і стан, а також застосовувати засоби впливу, відповідають індивідуально-психологічним особливостям кожного з них [4].

Н.Н. Обозов в понятті “психологічна культура” виділяє три компоненти: розуміння та знання себе та інших людей; адекватну самооцінку та оцінку інших людей; саморегуляцію особистісних станів і якостей, саморегуляція діяльності, регуляція стосунків з іншими людьми [11].

С.Мартиненко [9, 80], роздивляючись психолого-педагогічну культуру вчителя зазначає, що крім знань це поняття вбирає в себе систему специфічних умінь і навичок, де на першому місці повинні бути психологічні навички спілкування з дітьми, мається на увазі тонке відчуття віку, здатність і вміння брати участь у формуванні взаємин.

Л.С. Колмогорова в структурі психологічної культури теж виділяє певні аспекти базисної культури особистості: грамотність, компетентність, ціннісно-змістовий компонент, рефлексію та культуротворчість. Під психологічною культурою мається на увазі база психологічних знань, з яких починається її освоєння, враховуючи вікові, індивідуальні та інші особливості. Оволодіння цими знаннями (фактами, уявленнями, поняттями, законами тощо), уміннями, символами, правилами, та нормативами в сфері поведінки, психічної діяльності надасть можливість сформувати достатній рівень психологічної культури особистості [6].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що психологічна культура – це інтегрована риса особистості, що вказує на психологічну грамотність, компетентність, ціннісно-змістовний компонент та веде до психологічного здоров'я. Формування психологічної культури в підлітковому віці надасть можливість подивитися на себе з боку, ставиться з більшою відповідальністю за свої дії. Психологічна обізнаність допоможе підлітку в процесі самовдосконалення. Контроль за своїми діями в свою чергу спонукає до керування почуттями та емоціями, бажаннями та інтересами; передбачати власну та чужу поведінку в різних ситуаціях, компетентно сприймати життєво важливі рішення і відповідати за нього, долати труднощі, що виникають на життєвому шляху, співпрацювати з іншими людьми, поважати їх переконання. Як ми бачимо

серцевину психологічної культури складає поведінка людини. Регулюючи поведінку людей у всіх сферах суспільного життя, моральність служить основою вихованості, її найсуттєвішим показником. Це стрижень, на який повинні нанизуватись будь-які прояви людської життєдіяльності. Як відзначено у Концепції національного виховання, моральна вихованість – стрижневе утворення особистості учня, яке, будучи доведене до необхідного рівня, стає фундаментом для розвитку всіх інших сторін. Якими б широкими знаннями про наукову картину світу не володіла людина, як би глибоко вона не розбиралася в закономірностях суспільного розвитку, які б політичні доктрини та ідеологічні канони не засвоїла – вона не зможе в повній мірі бути захищеною в суспільстві, якщо не оперує методами психологічної культури.

Резюме

В статье раскрываются основные компоненты понятия «психологическая культура». Автор высказывается о необходимости формирования психологической культуры личности особенно в подростковом возрасте.

Summary

The main points of the concept 'psychological culture' are revealed in the article. The author claims that there is a necessity of the formation of the individual psychological culture, especially among the teen-agers.

Література

1. Бодалев А.А. Вопросы формирования всесторонне развитой личности: Материалы совмест. семинара аспирантов и молодых ученых АПН СССР и АПН ГДР.– Кишинев: ШТИИИИЦА, 1980. – 239 с.
2. Войтко В.І. Про психологічну культуру вчителя. – К., Товариство «Знання» УРСР, 1974. – 46 с.
3. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
4. Колмогорова Л.С., Борисова Т.С., Григорьева Н.Н. Мой мир во мне и вокруг меня. Человековедение: 2 класс: Пособие для психологов, педагогов. – Барнаул, 1997.
5. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии.– 1999. – №1. – С. 83-90.
6. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии.– 1991. – №1. – С.37-41.
7. Колмогорова Л.С., Григорьевская Н.Н., Модина И.А. Играя и общаясь, познаём мир и себя. Человековедение: 1 класс: Пособие для психологов, педагогов. – Барнаул, 1996.
8. Колмогорова Л.С., Гуляева Е.К. От самопознания – к самоорганизации и саморазвитию. Человековедение: 3 класс: Пособие для психологов, педагогов. – Барнаул, 1997.
9. Мартиненко С. Психолого-педагогічна культура вчителя // Директор школи. Україна. – 2002. – №1. – С.77-81.
10. Мотков О.И. Психология самопознания личности: Практическое пособие. – М.: 1993
11. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений. – Л., 1986.
12. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник / Ред. рада: В.М.Доній (голова) Г.М. Несен (заст. голови) А.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (науковий ред.) та ін. – К.:1996. – 792 с.
13. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Т-во “Знання” УССР, 1989. – 32 с.

Подано до редакції 17.09.02

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРА**

В процессе ученой деятельности (учебные занятия, педагогическая практика в школе) основная масса студентов испытывает затруднения при конструировании собственного высказывания в условиях профессионального общения.

Недостатки монологической речи студентов, как отмечают многие педагоги, проявляются в неумении подчинить свое высказывание конкретной теме, логически последовательно изложить свою мысль, разнообразить выбор средств межфразовой связи. Причинами такого рода недостатков являются низкий уровень общих представлений о закономерностях построения текста, знаний о механизме связи его частей, недостаточные объем и глубина грамматических знаний.

Совершенствование навыков монологической речи студентов требует должного речевого тренинга, чего преподаватель в силу известных обстоятельств (дефицит учебного времени, количество обучаемых, индивидуальный уровень подготовки и т.д.) не в состоянии обеспечить. Одним из путей совершенствования монологической речи студентов является самостоятельная работа студентов (СРС) с использованием компьютера.

СРС представляет собой комплекс разнообразных заданий и специальных упражнений по усвоению структурно-композиционных и языковых особенностей различных типов монологической речи, предложенных программой. Специальные исследования показали, что компьютер дает возможность эффективно организовать СРС, индивидуализируя процесс выработки умений и навыков монологической речи в определенных речевых ситуациях. Это обеспечивается тем, что компьютер способен предъявить определенную порцию учебного материала и оперативно реагировать на ответы, анализируя их, указывать допущенные ошибки. Ниже приводятся фрагменты разработки СРС по теме «Монолог. Художественное описание» на материале художественных текстов.

Тема: «Монолог. Художественное описание»

Ремарка. Из учебников, лекций Вы, вероятно, помните, что монологическая речь как одна из форм общения – это устное или письменное высказывание одного человека. Различают три типа монологической речи: описание, повествование, рассуждение [4]. Сегодня наше занятие мы посвятим описанию. Вам в своем повседневном общении с близкими, однокурсниками и преподавателями приходится описывать какое-либо явление, обстановку, портрет. Давать характеристику, создавать целостный образ кого-либо или чего-либо. Так вот, работа, которую вам предстоит выполнить, направлена на совершенствование этого умения: умения описывать, составлять монологи-описания.

Описание может быть художественным, научным, деловым и др [4]. Это значит, что один и тот же предмет может быть описан по-разному. Мы остановимся на художественном описании, которое, как и другие типы речи, имеет свои языковые и структурные особенности.

Рассмотрим структурные особенности художественного описания.

Задание 1. Прочитайте текст. Выделите в нем границы структурно-композиционных частей.

...Эта безлунная ночь, казалось была все так же великолепна, как и прежде... Но уже склонились к темному краю земли многие звезды, еще недавно высоко стоявшие на небе; все совершенно затихло кругом, как обыкновенно затихает все только к утру: все спало крепким неподвижным предрасветным сном. В воздухе уже не так сильно пахло, - в нем снова как будто разливалась сырость... Недолгие летние ночи!.. (И.С. Тургенев, «Бежин луг») [7, с.54].

Варианты ответов

А. Общее впечатление – отсутствует. Собственно описание – 1, 2, 3-е предложения. Итог сказанному – 4-е предложение.

Б. Общее впечатление - 1-е предложение. Собственно описание – 2, 3-е предложения. Итог сказанному – 4-е предложение.

В. Общее впечатление – 1, 2-е предложения. Собственно описание – 3-е предложение. Итог сказанному – 4-предложение.

Варианты реплик

1. Вы правильно определили границы композиционных частей. Молодец!
2. Вы ошиблись, еще раз внимательно прочитайте текст. Желаю удачи!
3. Сожалею, но Вы не справились с заданием.

Подсказка. Как правило, в тексте описательного характера а) первые предложения (или первое предложение) называют основным событием (явление, предмет, объект); б) последующие предложения его раскрывают, перечисляют описываемые детали; в) в конце же подводится итог всему сказанному: это заключение, в котором выражено и отношение самого автора к описываемому.

Итак, описательный текст имеет следующие композиционные части: - общее впечатление (об увиденном, о явлении, о предмете); - собственно описание; - итог сказанному, обобщение.

Правильный ответ. В данном тексте основным описываемым объектом является ночь, поэтому граница первой структурно-композиционной части совпадает с первым предложением текста: «...Эта безлунная ночь...». Следующую композиционную часть текста составляют 2-е и 3-е предложения, так как они более подробно раскрывают объект описания, т.е. ночь. Последнее предложение является итогом всего сказанного и включает отношение самого автора к описываемому: автор как бы сожалеет о том, что великолепные летние ночи недолги.

Задание 5. Определите вид связи между предложениями.

Местность ровная, видно далеко. Небо легкое и такое просторное и глубокое. Солнце сверкает сбоку, и дорога, укатанная после дождей телегами, замаслилась и блестит, как рельсы. Вокруг раскидываются широкими косяками свежие, пышно-зеленые озими.

Взвевается откуда-нибудь ястребенок в прозрачном воздухе и замрет на

одном месте, трепеща острыми крылышками. А в ясную даль убегают четко видные телеграфные столбы, и проволоки их, как серебряные струны, скользят по склону ясного неба... (И.А. Бунин, «Антоновские яблоки») [2, с. 86].

Варианты ответов

1. Связь между предложениями параллельная.
2. Связь между предложениями цепная.
3. Связь между предложениями параллельно-цепная.

Подсказка. Обратите внимание на синтаксическую структуру данных предложений и смысловую завершенность каждого из них.

Правильный ответ. Вы должны помнить, что характерной особенностью сверхфразового единства (СФЕ) описательного типа является параллельная связь. Это означает, что при такой связи употребляются предложения с одинаковой синтаксической структурой, с одинаковым расположением членов. Например: Местность ровная..., Небо легкое..., Солнце сверкает ..., и дорога замаслилась и блестит ... Каждое предложение, выражая законченную мысль, независимо от других предложений СФЕ, хотя в совокупности с ними подчинено главной теме описания – «Поле».

Резюме. Итак, мы убедились, что:

1. Описание – это тип монологической речи.
2. Описание имеет свою структуру: а) общее впечатление, б) собственно описание, в) обобщение (заключение).
3. Характерной особенностью структуры СФЕ описательного характера является параллельная связь предложений.

Ремарка. Известно, что описание как тип речи имеет свои языковые особенности. Например, характерной особенностью для описания природы является употребление обстоятельственных слов, т.е. прежде всего слов, которые отвечают на вопросы где?, откуда?, куда?, когда?, как долго? и т.п. Такие слова дают возможность представить описываемые картины в пространственной и временной перспективе.

Задание 8. *Определите перспективу описания по выделенным обстоятельственным словам.*

С конца сентября наши сады и гумна пустели, погода, по обыкновению, круто менялась. Ветер по целым дням рвал и трепал деревья, дожди поливали их с утра до ночи. Иногда к вечеру между хмурыми и низкими тучами пробивался на западе трепещущий золотистый свет низкого солнца; воздух делался чист и ясен, а солнечный свет ослепительно сверкал между листвою, между ветвями, которые живую сеткою двигались и волновались от ветра. Холодно и ярко сияло на севере над тяжелыми свинцовыми тучами жидкое голубое небо, а из-за этих туч медленно выплывали хребты снеговых гор-облаков (И.А. Бунин, «Антоновские яблоки»).

Варианты ответов

1. Выделенные обстоятельственные слова дают временную перспективу.
2. Выделенные обстоятельственные слова дают пространственную перспективу.
3. Выделенные обстоятельственные слова дают пространственно-временную перспективу.

Подсказка. Обратите внимание на то, что в данном тексте есть слова, отвечающие на вопросы когда?, как долго? (с конца сентября, по целым дням, с утра до ночи) и слова, отвечающие на вопросы где?, откуда? (между листвою, между ветвями, из-за туч), указывающие на время и место.

Правильный ответ. Выделенные в тексте обстоятельственные слова дали возможность читателю представить описываемую автором картину осенней непогоды в пространственно-временной перспективе.

Ремарка. Как правило, описание чего-либо становится особенно ярким, если автор использует тропы. Тропы – это слова и словосочетания, используемые для усиления образительности и выразительности речи [5]. Выразительные средства языка помогают автору не только создать оригинальный образ, но и выразить свое отношение к описываемому.

Задание 9. Прочитайте текст, выделите тропы.

...Но ветер не унимался. Он волновал сад, рвал непрерывно бегущую из трубы людской струю дыма и снова нагонял зловещие космы пепельных облаков. Они бежали низко и быстро и скоро, точно дым, затуманили солнце. ... Наступила долгая, тревожная ночь (И.А. Бунин, «Антоновские яблоки») [2, с. 87].

Варианты ответов

1. Не унимался, волновал. Рвал, зловещие космы пепельных облаков, (облака) бежали, (облака) точно дым, тревожная (ночь).
2. Ветер, сад, ночь, трубы, дым, облака.
3. Ветер, непрерывно, струя дыма, зловещие космы, пепельные облака, солнце, ночь.

Подсказка. Обратите внимание на слово «не унимался» в 1-м предложении. Нейтральным синонимом к нему является «не прекращался». По-видимому, автор, выражая свое недовольство, раздражение плохой погодой, употребил лексическую единицу разговорного стиля. Следовательно, «не унимался» в предложении является тропом. Попробуйте подобным же образом проанализировать лексику предложенного вам текста, выявив тропы, и дать правильный ответ.

Правильный ответ. Автор, выражая свое отношение (раздражение, недовольство, тревогу) к создаваемому образу осенней непогоды, предвещающей долгую и тревожную ночь: а) включает в описание разговорную и просторечную лексику: не унимался, космы; б) использует такой художественный прием, как олицетворение: ветер волновал, рвал, нагонял; облака бежали; в) использует сравнение: облака, точно дым; г) использует эпитеты: зловещие космы, пепельные облака, тревожная ночь, бегущая струя (дыма). Все, выше перечисленное, и есть тропы.

Разработка СРС включает в себя десять заданий различной степени трудности, охватывающих структурно-композиционные и языковые особенности описательного монолога. Как видно, в разработке СРС выбор ответа предлагается сделать из предложенных вариантов, что вызвано рядом причин: студенты не обладают достаточными навыками работы с клавиатурой; компьютер при введении ответа сравнивает его с эталонным; трудно предусмотреть все возможные варианты правильных ответов, которые могут не совпасть с эталонным по форме; выбор ответа из предложенных способствует развитию

логического и оперативного мышления.

Доброжелательная форма реплик компьютера на ответы направлена на снятие возникающего у студента эмоционально-психологического барьера, вызванного системой «компьютер – обучающийся». Компьютер в ходе СРС имитирует функцию партнера в диалоге, активизирующей мыслительную деятельность студента (реплика-ремарка, реплика-оценка, реплика-резюме, реплика-подсказка, реплика-комментарий). Компьютерная программа, являясь по своему характеру репетирующей, направлена на развитие и закрепление навыков монологической речи.

После завершения работы выдается протокол занятия, в котором зафиксированы номер учебной группы, фамилия, имя студента, название темы, количество ошибок и попыток поиска решения, время работы. На основе этих данных по заранее определенной методике подсчитывается количество баллов и выводится оценка.

Использование в самостоятельной работе компьютера, возможности которого ограничиваются лишь введенной в него программой, обеспечивает эффективный индивидуальный речевой тренинг – необходимый этап совершенствования монологической речи студентов.

Резюме

Стаття присвячена самостійній роботі студентів (СРС) по вдосконаленню навичок монологічного мовлення з використанням комп'ютера. Комп'ютер дає можливість ефективно організувати СРС індивідуалізуючи процес вироблення вмінь та навичок монологічного мовлення в певних мовних ситуаціях. Це забезпечується тим, що комп'ютер здатний подати певну порцію навчального матеріалу і оперативно реагувати на відповіді, аналізуючи їх, вказувати на допущені помилки. У статті також приводяться фрагменти розробки СРС з теми "Монолог. Художній опис" на матеріалі художніх текстів.

Summary

The article deals with the problem of the individual work of the improvement of the monological speech habits by means of computer technologies. Computer technologies give the effective opportunity to organise ISW (individual student's work) as they train out the individual monological speech habits in the process of definite verbal contents. The progress is made due to the abilities of the computer to produce the definite part of the training course of studies and to give adequate reaction to answers, analysing and correcting mistakes if they were made. The article introduces the fragments of the ISW on the theme "The Monological Fiction Description" on the basis of the fiction texts.

Литература

1. Белошпалкова В.А. Современный русский язык: Синтаксис. – М.: Высшая школа, 1989. – 520 с.
2. Бунин И.А. Антоновские яблоки. Повести и рассказы. – Казань: Татарское кн. изд., 1977. – 240 с.
3. Касаткин Л.Л. и др. Краткий справочник по современному русскому языку. – М.: Высшая школа, 1991. – 383 с.
4. Пустовалов П.С., Сенкевич М.П. Пособие по развитию речи. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. - М.: Просвещение, -

399 с.

6. Современный русский язык. Анализ языковых единиц. Уч. пос. Ч. 3. Синтаксис // Под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Просвещение, 1995. – 208 с.

7. Тургенев И.С. Записки охотника. – М.: Художественная литература, 1985. – 254 с.

Подано до редакції 12.04.02

УДК 373.31

*Овчинникова Марина Викторовна,
преподаватель,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ВИДЫ ГРУППОВЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современные исследования показали, что групповая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся интенсифицирует учебный процесс, стимулирует познавательную активность, творческую самостоятельность учащихся, является средством их развития и социализации (М.Д. Виноградова, И.Я. Василенко, В.В. Котов, Х.Й. Лийметс, Е.А. Нор, И.Б. Первин, И.М. Чередов, Г.А. Цукерман, О.Г. Ярошенко) Однако проблема классификации групповых форм, на наш взгляд, остается открытой. В результате анализа психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований нами выделено отсутствие единого подхода к определению видов групповой учебно-познавательной деятельности.

Существует достаточно большое количество классификаций групповых форм организации учебной деятельности, которые часто противоречат друг другу. Отметим, что исследователи выбирают различные признаки для классификации групповых форм учебно-познавательной деятельности: по количеству учащихся, по качеству предлагаемого задания, а также по двум этим признакам. Кроме того, чаще всего авторы рассматривают групповую форму как разновидность коллективной формы организации учебно-познавательной деятельности.

Основные названия форм, которые применяют различные авторы: групповая (звеньевая) работа (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин); единая и дифференцированная групповая работа (Х.Й. Лийметс); парная (несколько разновидностей), звеньевая, дифференцированно-групповая (М.В. Богданович); парная и групповая форма (бригадная, звеньевая, кооперированно-групповая, дифференцированно-групповая и индивидуализированно-групповая) (И.М. Чередов); парная, однородная, дифференцированная, кооперативная, индивидуализированно-групповая (О.Г. Ярошенко).

С точки зрения М.А. Данилова, групповая работа и звеньевая работа – тождественны. Признаком является взаимодействие нескольких учащихся между собой при совместном планировании, распределении обязанностей [5].

Х.Й. Лийметс выделяет два вида групповой работы (по качеству предлагаемого задания): единая и дифференцированная. При единой работе все группы выполняют одинаковое задание. При дифференцированной – различным группам предлагаются различные задания по одной теме [4].

М.Н. Скаткин также отмечает тождественность групповой и звеньевой форм

организации учебно-познавательной деятельности учащихся, отмечая наименьшим звеном пару, и также считает, что групповая работа может проходить в единой дифференцированной формах [3].

М.В. Богданович [1;2] в групповой работе выделяет следующие разновидности: парная (несколько разновидностей), звеньевая, дифференцированно-групповая, принимая за основные признаки классификации как количество учащихся в группе, так и характер заданий.

Под *парной* работой он подразумевает работу двух учащихся за одной партой под опосредованным руководством учителя (устное инструктирование, помощь отдельным школьникам).

Парная работа может быть над одним заданием для всех пар и каждого участника пары, различными заданиями для различных пар, но одинаковым для каждого участника пары («полусамостоятельная групповая работа»), а также различной для каждого участника пары. В первом и втором случае пары желательно подбирать однородные по составу, задания выполняются участниками пары параллельно с последующим обсуждением (взаимопроверка) или с обсуждением во время решения. В третьем случае один из учеников (сильнейший) выступает в роли репетитора, при этом он организует, направляет и проверяет работу слабейшего.

Звеньевая форма учебно-познавательной деятельности в определении М.В. Богдановича представляет собой совместную работу четырех рядом сидящих учеников, как правило, с различными учебными возможностями. Учитель назначает звеньевого, через которого и осуществляется руководство деятельностью учащихся. В силу того, что слабые ученики в данной ситуации могут быть пассивными, инструктаж звеньевых содержит приемы оказания помощи самым слабым. Звеньевые должны, прежде всего, стимулировать работу слабых учащихся.

В такой трактовке звеньевая форма организации учебно-познавательной деятельности представляет собой коллективно-групповую форму в гетерогенных группах.

Дифференцированно-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся предусматривает организацию групп с различными учебными возможностями. Каждая группа учащихся работает над общим заданием, но при этом контакты между членами группы не предусматриваются, ведь ученики сидят в разных местах класса. Из контекста можно сделать вывод, что дифференцированно-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся у М.В. Богдановича представляет собой гомогенную индивидуально-групповую форму организации учебно-познавательной деятельности.

И.М. Чередов выделяет парную и собственно групповую форму учебно-познавательной деятельности, к которой относит: бригадную, звеньевую, кооперированно-групповую, дифференцированно-групповую и индивидуализированно-групповую формы организации групповой работы учащихся [6].

Парная работа И.М. Чередовым определяется как работа двух учеников при

их непосредственном взаимодействии под руководством учителя. Кроме того, для данного вида работы им используется термин «совместная работа двух учащихся». При этом он подчеркивает, что к формированию пар учащихся должно относиться с особым вниманием, так как хорошие результаты наблюдаются при взаимодействии: «сильный ученик – сильный ученик», «сильный ученик – средний ученик», «сильный ученик – слабый ученик», «средний ученик – средний ученик», «средний ученик – слабый ученик». При парной работе происходит обмен информацией, учащиеся дают взаимную оценку работе друг друга, т.е. эта форма общения в учебной деятельности принимает характер взаимообучения. При взаимодействии слабых учеников парная работа не дает результатов.

Бригадная работа, в классификации И.М. Чередова, используется для проведения лабораторных экспериментов, позволяет группе учащихся из 5-8 человек выполнить экспериментальную задачу, проанализировать результаты, составить отчет при непосредственном взаимодействии членов группы под опосредованным руководством учащихся. При этом «бригада» подбирается гетерогенного состава, из нее выделяется самый активный ученик, который и проводит непосредственное руководство экспериментальной, опытной деятельностью, распределяет задания между членами «бригады», руководит обобщением и анализом полученных результатов. Бригадная работа подразумевает распределение труда в группе при решении общей задачи.

Звеньевая работа, по данной классификации, предполагает объединение учащихся в группы по 4 человека для работы над единым заданием при совместном планировании, восприятии и уяснении информации, последующем обсуждении и взаимоконтроле. Причем каждый из членов звена выполняет задание полностью. Использование звеньевой формы организации учебно-познавательной деятельности на уроке возможно: в процессе формирования знаний (повторный разбор нового материала); в процессе закрепления и совершенствования знаний; в процессе формирования умений и навыков; в процессе повторения ранее изученного материала. Применение звеньевой формы организации учебной деятельности на каждом из перечисленных этапов имеет свою специфику.

Преимуществом звеньевой формы является то, что она позволяет ученикам всесторонне рассматривать материал, сопоставляя разные точки зрения, вычленив наиболее существенное, полнее аргументировать выводимые закономерности. Кроме того, звеньевая форма обучения предоставляет ученикам возможность чаще и полнее излагать свои мысли вслух, ведь, как известно из теории поэтапного усвоения знаний П.Я. Гальперина, наиболее эффективное осмысливание учебного материала осуществляется именно в форме внешней речи. При звеньевой форме обучения также происходит формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля, появляется навык объективной самооценки.

При формировании звеньев замечены следующие закономерности продуктивности работы от состава учащихся. Наиболее высокие результаты прослеживаются в случае гетерогенных групп, свои мысли учащиеся выражают свободнее, смелее выясняют непонятное у своих товарищей, наиболее комфортны условия для активной деятельности слабого ученика. В случае формирования гомогенных групп наиболее высокие результаты дает сотрудничество хорошо

успевающих учеников, средних учеников, имеющих равные возможности. Звенья, состоящие только из слабоуспевающих учеников, не могут функционировать успешно.

Руководство деятельностью учащихся в перечисленных формах групповой работы учитель производит опосредованно, через инструкции бригадирам, звеньевым и т.д.

Под *кооперированно-групповой* формой организации учебно-познавательной деятельности И.М. Чередов понимает такую форму организации учебного труда учащихся, при которой разные группы учеников выполняют отдельные различные части общего задания с последующим обсуждением результатов, их систематизацией и совместными выводами. Таким образом, работа разных групп в совокупности позволяет решить общую проблему.

Дифференцированно-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности подразумевает учет индивидуальных особенностей каждого учащегося. Класс делится на 4-5 типологических групп, каждая из которых выполняет свое задание. В качестве критерия типологии выбирают индивидуальные особенности учащихся, связанные с учебой, например обучаемость, работоспособность, уровень способностей к данному предмету и т.д.

На основании обучаемости и работоспособности, по мнению И.М. Чередова, можно судить об учебных возможностях учащихся. Хотя, как отмечает автор, данный критерий и далек от совершенства, но на основании этого критерия можно выделить 4-5 типологических групп учащихся: группа учащихся с высшими учебными возможностями (высокая обучаемость и высокая работоспособность учащихся); группа учащихся с высокими учебными возможностями (один из показателей высокий, второй – средний); группа учеников со средними учебными возможностями (один из показателей низкий, а второй – высокий, или оба показателя средние); группа учащихся с низкими учебными возможностями (оба показателя низкие или один – низкий, а второй – средний).

Дифференцированно-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности используется на различных этапах урока.

При изучении нового учитель может использовать прием многоразового объяснения материала. После фронтально-коллективного объяснения нового, учащиеся 1 и 2 групп приступают к выполнению заданий на закрепление и углубление знаний, творческих заданий (*дифференцированно-групповая*), а учащиеся 3 и 4 групп продолжают фронтальную работу с учителем, который вновь объясняет им материал, уточняют основные идеи и понятия, обобщают изученное.

На этапе закрепления также возможно дать ученикам 1 и 2 групп работать самостоятельно над вариативно-репродуктивными и творческими заданиями (*дифференцированно-групповая*), а учащимся 3 и 4 групп провести беседу, позволяющую высказаться каждому из учащихся.

В основу классификации дифференцированно-групповой работы (по И.М. Череду) положено не количество учащихся, а качество заданий в соответствии с их типологическими особенностями.

На наш взгляд, дифференцированно-групповая работа в трактовке

И.М. Чередова учитывает только индивидуально-групповую разновидность гомогенной групповой работы. Мы считаем, что дифференцированно-групповая работа может осуществляться и в коллективно-групповой форме. Например, если члены 1 и 2 групп между собой взаимодействуют, то осуществляется гомогенная коллективная дифференцированно-групповая работа. Если нет, то это гомогенная индивидуальная дифференцированно-групповая работа, в то время как учащиеся 3 и 4 группы осуществляют гомогенную коллективно-групповую работу.

Индивидуализировано-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся, с точки зрения И.М. Чередова, представляет собой совокупность одной из форм групповой и индивидуализированной работы. При использовании данной формы непродолжительное время часть учащихся класса выполняют какой-то вид групповой работы, а оставшиеся учащиеся – специально для них подобранные индивидуальные задания. Индивидуализированные задания в этом случае могут получать как учащиеся со слабыми учебными возможностями, так и учащиеся с сильными учебными возможностями, в зависимости от целей, которые поставлены учителем. Данная трактовка также в основе своей классификации содержит качество предлагаемого учащимся задания. И, на наш взгляд, содержит обычное объединение коллективно-групповой формы и индивидуализированной.

С нашей точки зрения, не имеет смысла выделять в отдельную форму организации учебно-познавательной деятельности обычное сочетание коллективно-групповой и индивидуализированной форм. Мы считаем, что индивидуально-групповая работа представляет собой одновременное выполнение заданий для каждой типологической группы без взаимодействия между ее членами.

О.Г. Ярошенко [7] предлагает следующую классификацию групповой учебно-познавательной деятельности (по предлагаемым заданиям): однородная, дифференцированная, кооперативная, парная, индивидуализировано-групповая.

Под *однородной* групповой учебно-познавательной деятельностью ею понимается одновременное выполнение всеми группами одинаковых заданий.

Дифференцированная групповая деятельность в этой классификации рассматривается как одновременное выполнение группами различных заданий, причем дифференцирование может проходить по двум направлениям: количество заданий и их качество.

В приведенных выше двух определениях признаком классификации выбран характер заданий (одинаковые – различные).

Под *кооперативной* групповой деятельностью О.Г. Ярошенко понимает работу всего класса над единым заданием, разбитом на части для каждой группы, с последующей общей систематизацией и обсуждением результатов.

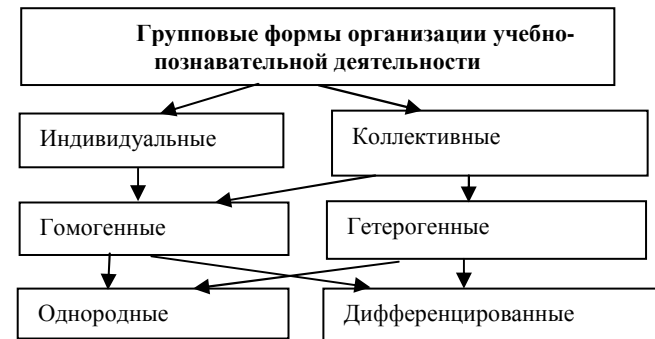
Признак деления на группы для кооперативной групповой деятельности автором не выделяется.

Парная учебно-познавательная деятельность – групповая работа в группах минимального состава, т.е. классификация в этой ситуации проводится не по качеству заданий, а по количеству учащихся. Исходя из контекста, можно сделать вывод, что парная учебно-познавательная деятельность может проходить в однородной, дифференцированной и кооперативной форме.

Индивидуализированно-групповая по О.Г. Ярошенко предусматривает выполнение каждым членом группы части общего для группы задания с последующим обсуждением и систематизацией результатов работы каждого в пределах группы и отчетом перед учителем и классом. В классификации И.М. Чередова данный термин используется совершенно в другом смысле, а содержание этого понятия можно отнести к звеньевой форме, т.к. О.Г. Ярошенко не указывает на отсутствие или наличие взаимодействия между учащимися в процессе работы над собственной частью общего для группы задания.

В проведенном нами исследовании мы пришли к выводу, что формы учебно-познавательной деятельности бывают индивидуальными и коллективными. В основу классификации положены следующие видовые признаки, которые должны учитываться при организации учебно-познавательной деятельности: состав учащихся (все, часть, отдельные ученики); характер взаимодействия учащихся между собой (взаимодействуют - не взаимодействуют); характер содержания заданий (различные, одинаковые); темп работы (индивидуальный, средний, высокий); исходный уровень подготовленности (общий для класса или группы, индивидуальный). В зависимости от приведенных признаков, выделяются следующие формы организации учебно-познавательной деятельности: индивидуализированные, индивидуально-фронтальные, индивидуально-групповые, коллективно-фронтальные, коллективно-групповые, работа в парах сменного состава.

В своем исследовании, придерживаясь приведенной выше классификации форм учебно-познавательной деятельности, мы используем собственную классификацию групповых форм организации учебно-познавательной деятельности школьников.



Из схемы видно, что индивидуально-групповые формы могут быть только гомогенными, т.к. каждая группа получает задания либо однородные для всех групп, либо дифференцированные, но при этом учащиеся не взаимодействуют между собой. Таким образом, имеем индивидуально-групповые гомогенные однородные формы (каждый член группы выполняет одинаковые задания, каждая группа получает различные задания одинаковой степени сложности для всего класса) и индивидуально-групповые гомогенные дифференцированные формы

(каждый член группы выполняет одинаковые задания, но задания для групп предлагаются разной степени сложности).

Коллективно-групповые формы могут быть как гомогенными, так и гетерогенными (по качественному составу учащихся) и однородными и дифференцированными (по качеству заданий, предлагаемых группам). Таким образом, имеем коллективно-групповые гомогенные однородные и дифференцированные формы и коллективно-групповые гетерогенные однородные и дифференцированные формы.

Среди них мы считаем возможным выделить следующие формы, имеющие собственные названия.

Парная – учащиеся (чаще, сидящие за одной партой) выполняют задание, взаимодействуя друг с другом, результаты фиксируются каждым учащимся.

Звеньевая – каждая группа-звено выполняет задание, общее для группы. Организация взаимодействия в группе, работающей над заданиями может быть различной: 1) каждый учащийся может сам полностью выполнить все задание и сверить решение с решениями остальных; 2) каждый учащийся выполняет свою часть задания (распределенно-коллективная форма), а затем результаты каждого обсуждаются и анализируются звеном и т.д.

В зависимости от качества задания можно выделить следующие варианты использования звеньевой работы: дифференцированно-звеньевая работа и однородно-звеньевая работа.

Бригадная – каждая группа-бригада выполняет часть единого, общего задания, предложенного классу, с последующим использованием результатов работы бригады в получении общего результата.

Отметим также, что задания для индивидуальных и коллективных форм работы могут дифференцироваться не только в рамках разных вариантов («горизонтальная» дифференциация), но и в рамках одного варианта («вертикальная» дифференциация). Например, при «горизонтальной» дифференциации самостоятельная работа по одному и тому же материалу дается в нескольких вариантах, каждый вариант отличается от другого степенью сложности. Если работа содержит четыре варианта, то первый вариант может содержать лишь репродуктивные упражнения, второй и третий – репродуктивно-творческие, четвертый – творческие. При «вертикальной» дифференциации каждая группа получает одинаковые задания, в которых содержатся логически связанные между собой задания, каждое из предыдущих является как бы составной частью последующего. Первое задание – самое простое, последнее – самое сложное. Учащиеся разных типологических групп могут делать столько заданий, сколько им по силам.

Итак, индивидуально-групповые формы могут быть индивидуально-групповыми гомогенными однородными и индивидуально-групповыми гомогенными дифференцированными.

Коллективно-групповые формы могут быть коллективно-групповыми гомогенными (однородными и дифференцированными) и коллективно-групповыми гетерогенными (однородными и дифференцированными). Среди них выделяются следующие формы, имеющие собственные названия: парная, звеньевая, бригадная.

Задания для индивидуальных и коллективных форм работы могут дифференцироваться не только в рамках разных вариантов («горизонтальная» дифференциация), но и в рамках одного варианта («вертикальная» дифференциация).

Резюме

Автор розглядає класифікацію індивідуально-групових і колективно-групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності на основі наступних ознак: по якісному складі учнів, по якості завдань, запропонованих групам.

Summary

The author reviews the classification of the individual-group forms of the training activity organization on the basis of the following features: qualitative pupils' features, qualitative sums, suggested to the groups.

Литература

1. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початковій школі: Навч. посібник. – 3-те вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк., 1990. – 183 с.
2. Богданович М.В. Урок математики в початковій школі: Посібник для вчителя. – К.: Рад.шк., 1990. – 192 с.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.- 319 с.
4. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975.- 64 с.
5. Урок в восьмилетней школе/ под ред. М.А. Данилова. - М., 1966 – 184 с.
6. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
7. Ярошенко О.Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика: (На матеріалі вивчення хімії). – К.: Партнер. 1997. – 208 с.

Подано до редакції 09.06.02

УДК 37.036

*Палашикіна Інна Василівна,
старший викладач, заступник декана,
Херсонський державний педагогічний університет*

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ДОМІНУЮЧИЙ ФАКТОР ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Творча діяльність, що охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості у процесі створення матеріальних і духовних цінностей, поширює межі людських можливостей. Бути творчою особистістю означає не тільки мати творчі здібності, але й постійно виявляти їх в процесі творчої діяльності.

З об'єктивної точки зору, творча діяльність визначається кінцевим продуктом (В.В.Давидов, С.Л.Рубінштейн, О.К.Тихомиров), а з суб'єктивної – безпосереднім процесом творчості (Н.О.Веллугіна, Л.С.Виготський, О.М.Дьяченко та ін.), який є одним з головних визначень людської сутності.

Ш.А.Амонашвілі розглядає творчу діяльність особистості як творчий процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, яке не міститься у вихідних умовах.

М.С.Каган, П.Ф.Кравчук, Я.О.Пономарьов та ін. підкреслюють, що творчу діяльність слід розглядати не тільки з позицій зміни зовнішнього фактору, але і як втілення внутрішніх потенцій можливостей.

В.О.Моляко зазначає, що здатність до творчої діяльності характеризує особистість як творчу і не зводиться до однієї новизни чи унікальності її продуктів.

В.А.Цапок розглядає творчу діяльність як основну сферу виявлення особистості, її обдарувань, здібностей, як основний фактор, що впливає на розвиток, якісні зміни творчості та його суб'єкту.

Відсутність творчої діяльності, на думку В.А.Цапка, призводить до згасання здібностей до творчості, до згасання самої особистості, яка складає цінність суспільства і без якої неможливий науковий прогрес.

Як зазначив американський психолог К.Тейлор, “творча діяльність здійснює значний вплив не тільки на науковий прогрес, але і на все суспільство в цілому, а ті держави, які зможуть краще за всіх виявити творчу особистість, розвинути її, створити для неї сприятливі умови, будуть мати найбільші переваги”.

На думку вчених (С.Л.Рубінштейн, В.В.Давидов, Л.С.Виготський, О.К.Тихомиров та ін.), творча діяльність складається з усвідомлених і неусвідомлених (підсвідомих процесів). Свідомі процеси творчої діяльності включають в себе накопичення знань і навичок; освоєння логічних правил; формулювання проблеми; перевірку та логіко-теоретичне обґрунтування нової ідеї.

Психіка суб'єкта творчості включає в себе численні компоненти і несвідомого, серед яких головне місце належить інтуїції, раптовому осягненню сутності проблеми. Саме тому творчу діяльність часто називають несвідомою діяльністю.

У структурі цієї діяльності виділяють два види дій: орієнтовний і виконавчий.

Виконавчі дії – це використання знань, вмінь та навичок в тому чи іншому виді творчої діяльності. Орієнтовні дії зумовлюються, з одного боку, засвоєнням знань та вмінь, з другого, їх використанням у нових умовах, тобто у процесі творчої діяльності, яка співвідноситься з творчим мисленням. Творче мислення виступає компонентом творчої діяльності, що виконує в ній певні функції і вимагає розвивати такі якості мислення, як широта, глибина, ясність думки, її послідовність, критичність, здатність швидко зосереджуватися на нових завданнях і активно, енергійно працювати над їх розв'язанням. Творче мислення активізується тоді, коли перед учнями виникають запитання, на які вони не можуть відразу відповісти, оскільки, щоб відповісти на них, треба не тільки розкривати безпосередньо зв'язки і відношення речей, а з наявних знань виводити нові знання. Творче мислення розвивається там, де поступово переходять від простіших до складніших питань і опановують способи самостійного їх з'ясування.

А.М.Кочергін процес творчого мислення розглядає з двох позицій - сприйняття інформації як формально-логічного, так і діалектичного. При цьому якісний стрибок здійснюється з опорою на наявний досвід набутих знань, необхідних для творчої діяльності школярів.

Л.Б.Єрмолаєва-Томіна виділяє три типи творчого мислення:

а) конкретно-практичний: вміння справлятися з задачами оперативного характеру, тобто здатність розробляти стратегію поведінки у складних обставинах, коли немає готових рецептів, як вчитися;

б) абстрактно-логічний: коли при рішенні задач оперативного типу необхідна точність і конкретність сприйняття для виявлення закономірності, яка лежить за конкретними явищами, предметами, для встановлення зв'язку між ними там, де він явно не присутній;

в) конкретно-образний: коли в мозку людини виникають деякі нові образи, моделі предметів, котрі до цього не існували у реальній дійсності.

П.К.Анохін, Л.С.Виготський, В.А.Крутецький, Н.С.Лейтес, О.К.Тихомиров, М.П.Якобсон, Н.Ф.Добринін до процесу творчої діяльності, окрім творчого мислення, включають такі психологічні явища, як уявлення, мотиви, емоції, пам'ять, волю, здібності.

Ряд вчених пов'язують творчу діяльність з появою психічних новоутворень, які властиві всім продуктивним процесам: перцептивних образів (В.П.Зінченко); знань (В.В.Давидов); мети та змістів (О.М.Леонтьєв, О.К.Тихомиров); пізнавальної мотивації (О.М.Матюшкін); інтелектуальної активності (Д.Б.Богоявленська); способів дій (Я.О.Пономарьов).

Взаємозв'язок цих компонентів відображає механізм творчої діяльності.

У дослідженнях Я.О.Пономарьова, В.Н.Пушкіна, О.К.Тихомирова розглядається механізм пошуку невідомого на основі взаємодії інтуїтивного та логічного у процесі творчої діяльності школярів, де процес розв'язання творчого завдання дає як прямі продукти – результати, що попередньо плануються, так і другорядні, що спочатку не плануються, однак отримані автоматично, але на певному етапі розв'язання можуть підказати суб'єкту на інтуїтивному рівні подальший спосіб дії.

На думку Я.О.Пономарьова, в основі творчої діяльності лежать такі психічні процеси, як пам'ять, фантазія, мислення, емоційність.

Спільним для всіх цих досліджень є те, що науковці розглядають творчу діяльність у руслі нестандартного вирішення завдань і аналізують прийоми їх вирішення.

На основі їх досліджень можна дійти висновку, що процес творчої діяльності специфічний, але має деякі загальні риси і фази: пошук, визрівання задуму, реалізація, обґрунтування і перевірка та етапи розвитку.

Класифікація етапів творчої діяльності здійснювалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (В.О.Моляко, В.І.Шинкаренко, А.А.Мотейко, В.О.Левін, Енгельмеєр, Г.Уоллес та ін.).

Так, Енгельмеєр виділив у процесі творчої діяльності три етапи: акт висунення гіпотези; акт творчості; акт логічно-переробленої ідеї.

Г.Уоллес виділяє чотири фази процесу творчої діяльності: фаза підготовки ідеї; фаза дозрівання ідеї; фаза виплеску; фаза перевірки ідеї.

В.І.Шинкаренко виділив чотири етапи реалізації творчої діяльності:

І етап – підготовка. Здійснюється логічний аналіз проблемної ситуації. Використовуються набуті знання, фіксуються протиріччя між елементами

проблемної ситуації, висувається гіпотеза, спроби реалізувати ці протиріччя, констатується їх безуспішність, зростає емоційна напруга.

2 етап – інтуїтивне рішення. Процес логічного пошуку завершується і відбувається неусвідомлена робота над проблемою. Ідея виникає раптово у вигляді осяяння, інсайту і супроводжується переживанням абсолютної впевненості у її правильності.

3 етап – вербалізація знайденого рішення. На основі ідеї, що виникла на попередньому етапі, констатується розгорнутий спосіб вирішення проблеми.

4 етап – обґрунтування рішення і його перевірка.

В.О.Левін представляє процес творчої діяльності у вигляді таких етапів: усвідомлення задуму, передбачення наслідків творчості; передбачення шляхів реалізації задуму; мисленеве маніпулювання образами, елементами твору, зв'язками між ними, комбінування, співставлення і протиставлення елементів і тощо – побудова варіантів; власне створення, реалізація версій, ідей, технічне здійснення; оцінювання знайдених варіантів, бракування і відбір.

Польський вчений А.Мотейко творчий процес розділив на чотири стадії: виділення проблеми і вживання в неї; відмова від першого “напрошеного” шляху і пошук інших шляхів; вільні умовиводні роздуми; розв'язання.

Аналізуючи стадії творчого процесу Т.Рібо, Г.Уолеса та ін., Я.О.Пономарьов відзначив, що вони у своєму загальному вигляді мають приблизно такий зміст.

Перший етап (свідома робота) – підготовка - особливий діяльнісний стан, який є передумовою для інтуїтивного проблиску нової ідеї.

Другий етап (підсвідома робота) – дозрівання – підсвідома робота над проблемою, інкубація спрямовуючої ідеї.

Третій етап (перехід підсвідомого у свідомість) – натхнення – у результаті підсвідомої роботи у сфері свідомості проступає ідея винаходу, відкриття, спочатку в гіпотетичному вигляді.

Четвертий етап (свідома робота) – розвиток ідей, її остаточне оформлення і перевірка.

Своєрідність творчої діяльності залежить від багатьох факторів: психологічних і вікових особливостей школяра, особливостей його особистості, життєвого досвіду, уміння зосереджуватись на завданні, планувати свою роботу, від характеру взаємин з педагогом і однолітками.

У процесі організації творчої діяльності необхідно керуватися і виділеними В.О.Моляко віковими періодами творчих проявів: рання творчість (від 2-3 до 8-10 рр.) – музично-математично-словесна; підліткова і юнацька творчість (від 12-14 до 18-22 рр.) – конструювання своєї уяви про світ, літературна творчість; “доросла творчість” (у віці 16-18 рр. і старше) - наукова, технічна тощо.

Якщо враховувати всі ці фактори, то учень інтенсивно включається у творчу діяльність, оскільки “кожен учень в потенціалі – творець, у тому числі й естетичних цінностей: будуючи будиночки, він виявляє свою архітектурну творчість, ліплячи і малюючи, він скульптор і живописець, нарешті, він має дуже великий потяг до хороводу, пісні, танцю і драматизації”.

Творча діяльність школярів – це проблема досить багатогранна, але обов'язково пов'язана з виявом творчості, з творчим мисленням, включенням особистості у творче життя однолітків, школи, суспільства, тобто включення

школяра до “професійної чи любительської самодіяльної творчості,... в потребу “жити” у різних галузях мистецтва – в літературі, живопису, музиці тощо, розуміючи їх мову”. М.С.Коган вважає можливість творчого розвитку людини через включення її в творчу діяльність, здійснюючи при цьому виховання творчої особистості у широкому розумінні: а) виховання художнього смаку як психологічного механізму; б) розвиток художньої освіти з метою розширення знань у галузі різних мистецтв; в) художнє навчання, спрямоване на розвиток здібностей особистості до художньої творчості (незалежно від того, чи стане ця людина в майбутньому професіоналом чи залишиться аматором), до самореалізації.

Здібність особистості до самореалізації – це головна умова, за якою творча діяльність виявляється в якості домінуючого фактору гармонійного розвитку особистості.

Резюме

В статті піднімається актуальна проблема сучасної школи – гармонічне розвиток особистості, формування її як творчої в процесі діяльності, дається глибокий аналіз поняття «творча діяльність», розглядаються головні етапи реалізації творчої діяльності в навчально-виховному процесі і фактори, які впливають на ефективність творчої діяльності. Акцентується увага на типах і особливостях творчого мислення, яке виступає компонентом творчої діяльності.

Summary

The up-today issues of modern school – the problem of the harmonic development of an individual, his/her development as a creative one during the path of life- have been discussed in the article. There have been presented deep analyses of the notion “creative activity” and the major stages of its realization during the educational process and factors influencing its effectiveness. The main attention is given to the types and peculiarities of the creative thinking that is the component of creative activity.

Література

1. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974.
2. Междисциплинарный подход к исследованию научного творчества. – М.: Наука, 1990. – 147 с.
3. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Знание, 1995. – 52 с.
4. Цапок В.А. Творчество. – Кишинёв: «Штиинда», 1989. – 149 с.
5. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

Подано до редакції 20.05.02

*Пономарёва Елена Юрьевна,
заместитель директора специальной школы №3 г. Ялта
психолог Ялтинской психолого-медико-педагогической консультации*

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Процессы профессионального становления будущего учителя исследовались многими учёными, как отечественными, так и зарубежными. В педагогической психологии детально разработаны вопросы методологии и методов исследования данной проблемы (Н.В. Кузьмина), профессиональной адаптации молодого учителя (О. Г. Мороз, Л.М. Лесохина, О.Г. Солодухова и др.), процесса формирования профессиональных качеств учителя (Ф.М. Гоноволин, В.А. Слостёнин, А.И. Щербаков), формирование готовности к педагогической деятельности (Г.А. Балл, Г.С. Костюк и др.), развитие творческого педагогического мышления (В.И. Загвязинский, Ю.Н. Кулюткин и др.), подготовка будущих учителей к педагогической деятельности (В.А. Семиченко, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостёнин, Т.С. Яценко и др.).

Определяя специфику педагогической деятельности, исследователи обозначают суть и структуру подготовки к данному виду деятельности, разрабатывают содержание психолого-педагогической подготовки будущих педагогов и критерии (методики) определения готовности студентов к будущей профессии.

Профессиональное становление учителя является сложным и продолжительным процессом. Одним из условий обеспечения эффективности данного процесса выступает формирование готовности к педагогической деятельности, значительное место в системе которой, на наш взгляд, должна занимать готовность будущего педагога к решению проблемы школьной дезадаптации. Таким образом, готовность будущего учителя начальной школы к работе с дезадаптированными детьми мы рассматриваем как структурный элемент общей системы психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности, который отображает структуру данной системы. Изучение структуры готовности к работе с дезадаптированными детьми мы проводили с позиций структурно-функционального подхода как одной из основных разновидностей системного анализа.

Системный подход к организации какой-либо деятельности, в том числе и психолого-педагогической, позволяет рассматривать её как сложную динамическую систему. «Под целостной системой, - пишет В.Г. Афанасьев, - понимается совокупность компонентов, взаимодействие которых порождает новые (интегративные, системные) качества» [1, с.7]. Каждый элемент системы, как подчёркивает автор, - это структурно в той или иной мере самостоятельная часть, имеющая специфическое назначение. Это последнее реализуется в его функции, представляющей собой определённое типичное для него действие или комплекс таких действий. Любой элемент может проявить свою функцию лишь

при наличии другого или других элементов. Каждый элемент может существовать в системе лишь при условии, если будет выполняться целесообразное для неё действие. В свою очередь, такое действие он может выполнять только при условии, если есть другой или другие элементы, способные воспринять это действие. Функции, образующие процессы системы, являются её содержанием, структура – формой. Вместе они объективно обусловлены и составляют систему в целом [2]. Всё это, на наш взгляд, относится и к системе работы педагога по решению проблемы школьной дезадаптации. Поясним наше рассуждение.

В системе работы педагога по проблеме школьной дезадаптации должна осуществляться главная цель – сохранять и укреплять психическое здоровье учащихся, способствовать созданию условий для всестороннего развития ребёнка, предупреждать появление школьной дезадаптации. Для выполнения этой цели педагогу необходимо: не допускать появления реакций дезадаптации у детей, снижать процент дезадаптированных учащихся, так как дезадаптация – ситуация риска нервно-психических заболеваний. В свою очередь, для этого педагогу необходимо хорошо знать сущность проблемы школьной дезадаптации, осознанно осуществлять профилактику возникновения реакций дезадаптации у детей, выявлять причины, которые обуславливают их появление и проводить коррекционную работу с детьми данной категории. Все данные элементы взаимосвязаны и образуют систему работы по вопросу школьной дезадаптации. Для того чтобы предупреждать появление реакций дезадаптации у детей, необходимо организовать учебно-воспитательный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями ребёнка (психофизиологическими и возрастными), социальным статусом и психологическими особенностями ученика (социальный статус в классном коллективе, взаимоотношения в семье ребёнка, уровень развития эмоционально-волевой и познавательной сферы и т.д.). Для этого педагогу необходимо хорошо изучить индивидуальные особенности и возможности каждого ребёнка. Помимо психодиагностических методик, используемых для определения социального статуса и психологических особенностей каждого конкретного ребёнка, выявления его индивидуальных возможностей, педагогу необходимо владеть навыками педагогического наблюдения. Это поможет учителю своевременно увидеть появление признаков дезадаптации ученика. Помочь дезадаптированному ребёнку, т.е. наметить индивидуальный план коррекционной работы с данным учеником и осуществить его возможно при условии, что педагог выяснил причину появления реакций дезадаптации у этого ребёнка. Вся деятельность педагога по решению проблемы школьной дезадаптации, таким образом, составляет систему работы, которая состоит из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Каждый элемент данной системы структурно в той или иной мере самостоятельная часть, имеющая специфическое назначение: изучение индивидуальных особенностей и возможностей ребёнка, их учёт при организации учебно-воспитательного процесса – профилактика возникновения школьной дезадаптации; диагностика – выявление причин появления реакций дезадаптации у школьника; компенсация и коррекция – помощь ребёнку в преодолении возникших трудностей. Каждый из этих элементов интегративно вписывается в

общую систему работы по проблеме школьной дезадаптации, все компоненты (элементы) данной системы взаимосвязаны в рамках общей системы, поэтому мы можем её характеризовать как целостное образование.

Для проектирования интегрированных компонентов психолого-педагогической готовности будущего учителя необходимо чётко выделить те профессиональные черты и характеристики, которые являются важными для педагогической деятельности и, кроме того, для решения проблемы школьной дезадаптации. Так, В.А. Сластёнин [12] разработал модель современного учителя, которая отражает внутреннюю структуру педагогической профессии, проектируется и задаётся требованиями общества. Данная модель включает: свойства и характеристики социальной, профессионально-педагогической, познавательной направленности; требования к психолого-педагогической подготовке; объём и содержание специальной подготовки; содержание методической подготовки к специальности.

В предлагаемой нами структурной модели психолого-педагогической готовности студента высшего педагогического учебного заведения к решению проблемы школьной дезадаптации за основу взято три основных компонента, составляющих эту готовность: аффективный компонент (отношение); когнитивный компонент (знания); технологический компонент (умения и навыки).

Каждый из них включает как общие компоненты психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности, так и специальные компоненты готовности к решению проблемы школьной дезадаптации. Содержание аффективного компонента отображает гуманистическую направленность личности на педагогическую деятельность, как в целом, так и на работу с дезадаптированными учащимися, интерес к данному виду деятельности. Эффективность осуществления практической подготовки студентов к решению проблемы школьной дезадаптации невозможна без осознания ими важности решения данной проблемы, без понимания будущими учителями системы доминирующих мотивов профессиональной работы с дезадаптированными детьми: ориентация педагога на индивидуальность каждого ребёнка, на его возрастные особенности, на предупреждение дезадаптации у школьников, осуществление помощи дезадаптированным детям.

Когнитивный компонент предусматривает наличие информации о дезадаптации, её симптомах, причинах появления, путях предупреждения дезадаптации у школьников, методах и приёмах коррекции и компенсации проявлений школьной дезадаптации. Данный компонент представлен не только теоретическим ознакомлением будущего учителя с вопросами школьной дезадаптации, но и знаниями о практической их реализации в практике работы с дезадаптированными детьми в учебно-воспитательном процессе.

Содержание третьего компонента - технологического, предусматривает наличие у будущего учителя умений осуществлять профилактику возникновения дезадаптации у школьников, определять причины возникновения симптомов школьной дезадаптации (диагностический аспект), умений проводить коррекционную работу с детьми данной категории (коррекционный аспект). Наличие этого компонента в структуре готовности к педагогической деятельности у будущего учителя позволит повысить его профессиональный потенциал, так как

у него будут сформированы необходимые умения и навыки адекватного реагирования на проблемные ситуации, возникающие в учебно-воспитательном процессе, что позволит более эффективно решать задачи обучения, воспитания и развития учащихся.

Готовность к работе с дезадаптированными детьми – это определённое состояние, которое возникает вследствие интеграции мотивов, установок, психологических качеств, профессиональных знаний, умений и навыков, опыта. Целостность этого образования определяется полноценным развитием аффективного, когнитивного и технологического компонентов, а ядром этого образования выступает гуманистическая направленность педагога, осознанность действий в решении проблемы школьной дезадаптации.

Соответственно специфике профессии, инструментальные свойства (специальные умения и навыки работы с дезадаптированными детьми) становятся личностной ценностью, конкретной целью, которая побуждает будущего педагога к осознанному, мотивированному поведению и действиям. Достаточная сформированность составных компонентов и их целостное единство - показатель высокого уровня готовности учителя к решению проблемы школьной дезадаптации.

Таким образом, мы выделили те профессиональные черты и характеристики педагогической деятельности, которые наиболее важны для работы с дезадаптированными детьми. Разработана модель психолого-педагогической готовности студента – будущего учителя начальной школы к работе с дезадаптированными детьми, которая включает три компонента: аффективный, когнитивный и технологический. Содержание каждого компонента представлено компонентами общей готовности к педагогической деятельности и компонентами готовности к работе с дезадаптированными учащимися.

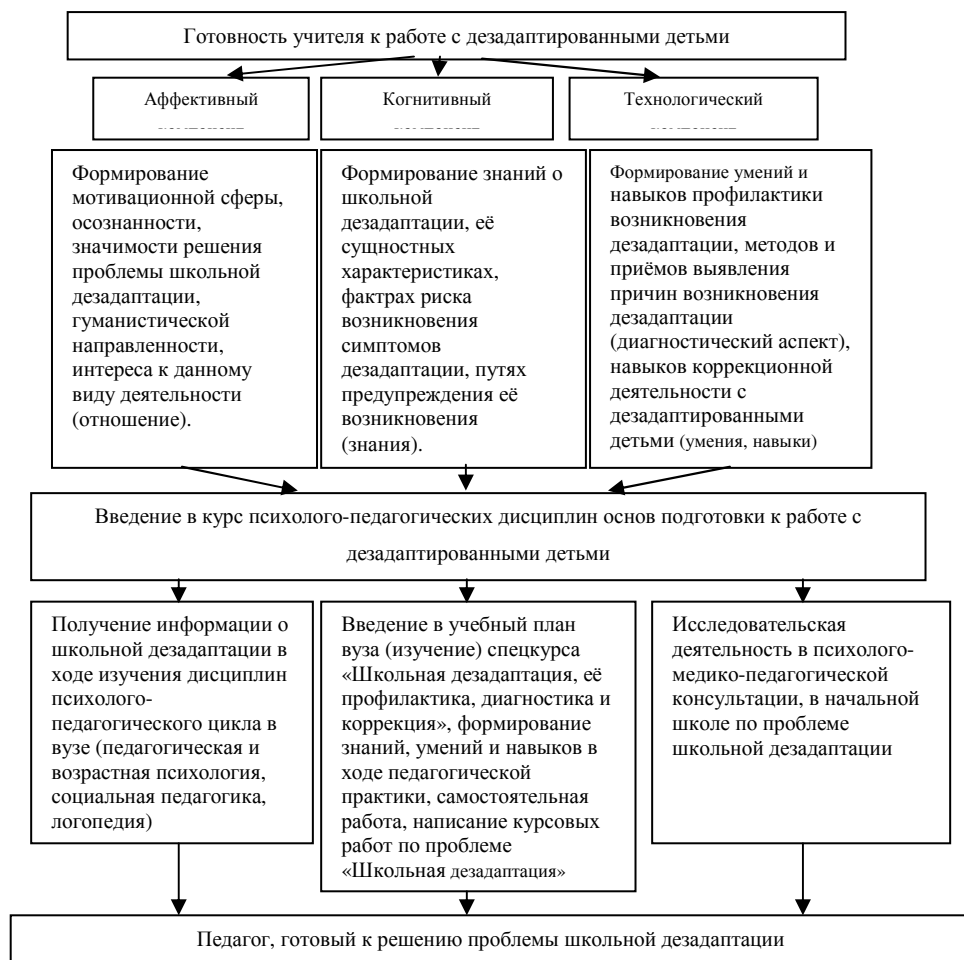
Резюме

У статті розглядаються умови формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з дезадаптованими учнями. Дана готовність представлена як підсистемна одиниця загальної системи психолого-педагогічної готовності до педагогічної діяльності. Пропонується модель психолого-педагогічної готовності студента педагогічного інституту до роботи з дезадаптованими школярами з описом структурних елементів - компонентів даної моделі.

Summary

The conditions of the future elementary school teacher's training and his readiness to work with desadaptated schoolchildren are considered. The given training and readiness are submitted as subsystematic units of general system of both psychological and pedagogical training to pedagogical activity. The model of psychological and pedagogical training of the teacher's training college student to work with desadaptated schoolchildren is offered, enclosing the description of structural elements and components of the given model.

Модель готовности учителя к работе с дезадаптированными детьми



Литература

1. Анохин П.К. Саморегуляция физиологических функций // Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – С. 119-133.
2. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. – М., 1968. – С.7.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М., 1990.
4. Гоноволлин Ф.Н. Книга об учителе. – М., 1965.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя // Советская педагогика. – 1989. - №1.
6. Использование деловых игр в обучении взрослых / Сост. Л.Н. Лесохина, И.Г. Абрамова. – Л., 1983.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 105 с.

9. Мороз А.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник. – Київ: КДП ім. О.М. Горького, 1980. – 94 с.
10. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Куллоткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990.
11. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – Киев: «Магістр-S», 1999 – 124 с.
12. Слестёнин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя. – М., 1993.
13. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя в процесі професійної адаптації. – Донецьк, Тов. “Либідь”, 1996.
14. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. – Л., 1967.
15. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Книга для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

УДК 378.14.034:246

*Рашковська Валентина Іванівна,
докторант,
Інститут педагогіки і психології професійної освіти, м. Київ*

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

(православного, католицького, світського)

Педагогічне завдання розвитку духовності можна вирішити з допомогою мистецьких творів, зокрема живопису. Використовуючи у педагогічній практиці здобутки мистецтва, як засіб формування духовності, вчитель повинен добре орієнтуватись у мистецькому просторі, розумітися на світоглядних та особистісних концепціях, які воно пропагує та ілюструє. Вирішення завдань духовного розвитку особистості засобами мистецтва вимагає ґрунтовної постановки теоретичних та практичних завдань.

У цьому зв'язку вважаємо за доцільне навести порівняльний аналіз духовного та педагогічного потенціалу мистецьких цінностей, який педагог може врахувати у практичній роботі. З метою більш об'ємної ілюстрації аналізу подамо приклади православного (іконопис), світського (картина), та католицького живопису. Останній називається картиною на релігійну тему, його не можна назвати іконою, оскільки він не відповідає канонічним вимогам. Для зручності сприйняття порівняльний аналіз наведемо в двох аспектах: *концептуальному та художньо-композиційному*, хоча такий поділ є умовним.

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Відмінність перша - розбіжності у трактуванні концепції особистості та її зображенні. Перед релігійним та світським живописом стоять спільні завдання. По-перше: *побачити* образ внутрішнім зором перш, ніж втілити його в фарбах. По-друге: подати видимий образ так, щоб розкрилася внутрішня сутність особи, прихована від звичайного, поверхового сприйняття.

Незважаючи на спільність поставленої мети, шляхи її досягнення в релігійному та світському мистецтві різні. У цілому, портретний живопис передає внутрішній світ людини трьома рівнями зображення: *лику, обличчя, личини* (конкретної емоції, що опанувала людиною). **ЛИК** (перший рівень, який подає ікона) свідчить про незреченну, вищу, духовну сутність людини. Лик – це не портрет людини, а відображення її внутрішнього світу, яке можна побачити лише духовними очима. Головна *сутність ікони* – *показати духовні зміни в людині*.

Така мета в католицькому живописі передається психологізмом і естетизмом людського **ОБЛИЧЧЯ** (другий рівень). Прикладом може бути творчість художника, чие мистецтво визнається зразком естетичної досконалості – Рафаеля. Зображуючи Мадонн, Рафаель створював прекрасні **ОБЛИЧЧЯ**, які несуть в собі самопожертву, красу земного материнства, але в них немає духовного злету. Ці образи прекрасні в своєму материнстві, однак в жодному з них, ми не можемо побачити Богородицю. Мадонни писалися з земних жінок, котрих можна бачити на вулиці. Для давньоруського іконописця це було неможливим, оскільки він бачив усе зображуване духовним зором і писав духовну, а не земну реальність.

Світський портрет втілює третій рівень зображення - скороминущий емоційний стан людини – **ЛИЧИНУ**. Картина – це живописне зображення, воно міметичне, тобто наслідувальне. У ній художник намагається дзеркально відобразити зовнішню реальність, причому, чим більше подібності, тим кращою вважається картина. Картина завжди виражає чиясь психологію, настрій, почуттєвий стан. Звідси впливає друга відмінність.

Відмінність друга – міститься в розбіжностях авторських позицій. Ікона – це одкровення, висловлене мовою ліній і фарб, це засіб спілкування з духовним світом. Картина – це засіб спілкування з автором, його ідеями та світоглядом. Світогляд митця залежить від багатьох причин: історичної ситуації, політичної системи, типу і характеру особистості художника, образу його життя. Картині притаманна яскраво виражена індивідуальність автора, своєрідна живописна манера, специфічні прийоми композиції, характерне колористичне вирішення. Так, неможливо переплутати полотна І. Рєпіна, К. Коровіна, О. Іванова.

Авторство ж іконописця навмисне приховується, оскільки ікона – творіння соборне. Ікони писалися в монастирях, перед початком роботи служили молебень святому, над образом якого трудився іконописець, під час написання ікон читалася Псалтир. Образи православного мистецтва створювалися в духовній атмосфері соборної єдності, суворо за канонами.

Іконографія західної римської Церкви пішла шляхом руйнування канону, шляхом милування тілесною, емоційною красою. Живопис Заходу отримав статус "вільних мистецтв" [5, с. 45]. У XVI столітті він був юридично закріплений указами пап Павла III і Климента VIII про визнання за скульптурою і живописом статусу "вільних мистецтв" [5, с. 45]. У наш час до церковного мистецтва Заходу проникає навіть модернізм. Символіка й канонічна мова священних зображень замінюються портретним натуралізмом та абстрактними знаками, схожими на окультний тайнопис. Однак, ікона – це символ, вона не може бути абстракцією, а на Заході, всупереч традиції, "ікони" стали створюватися такими художниками, як С. Далі.

Сучасні художники вважають, що розрив з традицією є набуттям свободи. Варто було б замислитися: чому, сковані суворими канонами, давньоруські живописці, змогли створити високе і неперевершене мистецтво, яке хвилює нас і сьогодні? Справа в тому, що існуючі канони, не перешкождали їм, а допомагали. Канон звільняє живописця від численних художніх проблем і допомагає сконцентруватися на головній, духовній меті творчості.

Відмінність третя полягає у статусі художника. Так, епоха Відродження абсолютизує земну особистість та земного художника. Людина визнається "мірою

всіх речей", а людина-художник, людина-віртуоз наділяється демонічною, надмірною волею та повною свободою від моральних норм. Дж. Вазарі, називає Рафаеля "божественним" і одночасно "розпусним" [5, с. 45].

Така спрямованість привела в ХІХ столітті до надання митцю статусу романтичного художника-пророка, якому відкриваються невідомі простим смертним глибини. ХХ століття ознаменувало безповоротний протест художника, який порвав із зображенням видимого світу, і ствердив своє право деформувати світ, підкоряючи його власній "творчій волі". Ця думка красномовно простежується у творах модерністів.

Основоположник абстракціонізму В. В. Кандінський у книзі "Про духовне в мистецтві" визначив вихідні філософські позиції цієї течії таким чином: "Дух, що веде до царства завтрашнього дня, може бути пізнаний лише почуттями. Шлях туди прокладає талант художника" [3, с. 36]. Художник проголосив необхідність відмови мистецтва від зв'язку з дійсністю й оголосив головною метою творчості "самовираження" художника, котрий дематеріалізує і декристалізує навколишній світ, намагається проникнути за межі матеріального плану буття, зняти покрив з матерії.

Спадщина Давньої Русі дає можливість побачити інший тип художника, напрацьований православною традицією. Неминучі образи прекрасного виникли завдяки духовним пошукам та релігійному натхненню їх творців. "Мистецтво з коліски повите молитвою і благоговінням", - як висловився С. М. Булгаков [1, с.49]. Іконописець, усвідомлюючи святість свого ремесла, відчував себе учасником соборної справи. Саме цим він протиставляється індивідуалізму світського художника і тому перебільшеному значенню, яке надається особистості художника у Новий та Новітній час.

В давньоруському мистецтві вшановувалась святість праці та особистості живописця. Перший, відомий нам по імені, вітчизняний іконописець Аліпій (кін. ХІ- поч. ХІІ ст.), був канонізований як святий. Стверджуючи святість його ремесла, "Києво-Печерський патерик", свідчить, що Аліпій зцілював атрибутами своєї професії, помазуючи хворих пензлем та фарбами [5, с. 48]. Святість ремесла іконопису підтверджується і тим, що іконописцями були ієрархи Церкви – святий митрополит Петро, святий митрополит Макарій.

Відмінність четверта – виховна. Становлення духовності особистості передбачає обов'язковий компонент – бачення *свого* внутрішнього світу. Однак, у світському живописі йде споглядання не власного світу, а світу художника. Світська картина завжди емоційна, адже світське мистецтво – це форма пізнання та відображення оточуючого світу через почуття. Картина намагається занурити людину в надумані емоційні переживання. Людина звільняється від необхідності жити особистим життям. Технічна майстерність світського живописця спрямована на те, щоб привернути увагу глядача досконалістю форм і образів, втягнути в зображуваний світ, змусити не тільки споглядати, але й емоційно співпереживати побаченому. Картина викликає в людини певні емоційні переживання, в той час як ікона викликає переживання духовні.

Світське мистецтво захоплює людину в ігрову ситуацію. Гра ґрунтується на умовно-довільному встановленні системи цінностей. У такій ігровій ситуації легко

встановлюються ціннісні системи, де при необхідності порушуються моральні координати в оцінках явищ. Така вигадана реальність підкреслює умовність цінностей, їх надуманість.

Ікона, зображуючи істинну, духовну реальність, дає усвідомлення нашої особистої причетності до зображеної духовної реальності. Споглядальник ставить питання: "Який я в світлі цієї істини?" Так особистість залучається до вищих цінностей і справжнього ціннісного, духовного ряду, вона співвідносить себе з ними на відміну від вищезгаданих надуманих цінностей.

Ікона виховує соборну свідомість особистості а, приміром, абстрактне мистецтво, такої можливості не має. Абстракціонізм створює знаки, які людина піддає особистій, внутрішній інтерпретації. Він не може об'єднати, оскільки індукує на основі підсвідомих асоціацій у кожного глядача особисті образи і стани – зовсім несхожі між собою.

Перед абстрактною картиною кожен замкнутий в колі своїх глибоко особистих, індивідуальних переживань і емоцій. Тому абстрактне мистецтво не поєднує, а роз'єднує, воно не здатне виховати соборну єдність і соборну особистість. Абстрактні знаки – це не ікона. Вони мають своє символічне значення, можуть пробудити певне містичне почуття, відчуття деякої таємниці, але не можуть правильно спрямувати ці почуття, наповнити їх духовним змістом.

Відмінність п'ята – розбіжності у сприйнятті часу. Православне мистецтво втілює концепцію "вічності і часу". Розуміння простору і часу у мистецтві іконопису нерозривно пов'язане із системою світосприймання православної культури. За християнською традицією, зображення – це особливий світ образів, які відображають духовний світ. Такий художній простір є *позачасовим* і *позапросторовим*. Майстри живопису досягають цього ефекту шляхом об'єднанням в одній, цілісній композиції різних просторових, різночасних і одночасних подій [1, с. 259].

Характерною для ікони є *одноразовість* зображення: всі події відбуваються відразу. Так, на іконі "Успення Божої Матері" одночасно зображені апостоли та ангели, які спускаються до смертного ложа Богородиці, і ті ж апостоли вже стоять навколо ложа. Наведена символіка свідчить, що події Священної Історії залишаються актуальними й зараз, вони є поза просторовими та позатимчасовими рамками. Такий аспект містить як пізнавальний, так і виховний потенціал, оскільки залучає споглядальника до священних подій.

Художньо-композиційні аспекти

Відмінність шоста полягає у принципових розбіжностях у подачі зображуваного. Для ікони характерна підкреслена *умовність*, зображується не стільки сам предмет, скільки ідея предмета (ейдос), все підпорядковується розкриттю внутрішнього змісту. Звідси "деформовані", подовжені пропорції фігур, незвичайні художньо-композиційні прийоми. Вони символізують ідею перетвореної плоті, яка живе у світі горньому. В іконі немає торжества плоті, яку ми бачимо на полотнах Тиціана, Веронезе, Тінторетто, Рубенса, Рембрандта та інших.

Інший приклад розбіжностей: зображення гір на православних іконах і на світських полотнах (наприклад, М. К. Реріха). На останніх – це сині вершини, схилми яких блукають йоги. На іконах – це символи справжнього духовного

сходження, сходження до особистих духовних вершин. Тому гірки на іконах мають "лещадки" – свого роду стилізовані ступені, завдяки яким гора набуває змісту сходинок для духовного сходження.

Для іншого прикладу можна порівняти будь-яку канонічну ікону Богородиці з "Мадонною Бенуа" Леонардо да Вінчі (можна з "Мадоннами" Рафаеля ермітажної колекції). У першому випадку ми стоїмо перед образом Богородиці, а в другому – споглядаємо земну, миловидну жінку з дитиною. Елементи іконографії присутні також у Леонардо, наприклад німб. Однак, слід зазначити принципове композиційне та смислове розходження у зображеннях німбів святих у католиків і православних. У католиків німб – зображений у перспективі круглий плоский предмет, що наче висить над головою. Предмет начебто відділений від фігури, доданий їй ззовні. Православний німб описує навколо голови коло, яке органічно пов'язане з фігурою, це – негасиме світло Божественної слави, яке народилося всередині святого, в його серці й складає єдине ціле з перетвореною плоттю [6, с. 46].

Відмінність сьома - відсутність в іконі *зовнішнього джерела світла*. На відміну від картини, ікона – світлоносна, і моделювання ликів відбувається за рахунок світла, яке виливається зсередини самих ликів. Обличчя подвижника реально стає "світлоносним ликом". Лик випромінює сяйво і красу "внутрішнього світу" подвижника.

Символічною стає технологія написання ликів на іконах, яка передбачає накладення кольорів від темного до світлого. Поступове висвітлення лику показує дію духовного світла, що перетворює особистість. Етапи поступового нанесення фарб від темних до світлих відбивають стадії очищення внутрішнього світу особистості.

Варто зазначити, що категорії світла відводиться в православ'ї домінуюче значення. Так, в "світловій естетиці" Філона Олександрійського (1ст.), опозиція *світло-темрява* має потрібне семантичне навантаження. На гносеологічному рівні вона тотожна опозиції *знання-незнання*, на етичному – *добро - зло* і на естетичному – *прекрасне - потворне* [2, с. 45].

Відмінність сьома - *художньо-композиційні* розходження іконопису і картини полягають у принципі зображення простору. Картина будується за законами прямої перспективи, а для ікони характерна зворотна. Класичні правила світського живопису вимагають однозначної вказівки на місцезнаходження художника, очима якого бачиться і зображується світ. Картина – це світ, зображений саме цією людиною, саме з цієї точки (пряма перспектива). Варто наголосити, що в картині ми бачимо лише ту частину світу, ту реальність, яку бачить художник з певної фіксованої точки.

Зворотна перспектива з її "ірреальністю" і "неприродністю" сприяє збиранню всіх духовних рухів споглядальника. З допомогою такого композиційного методу ікона намагається ввійти в наше життя, включає нас в зображені події, дає усвідомлення нашої особистої причетності до зображеного, оскільки точка сходу замикається на споглядальникові.

Відмінність восьма полягає у розбіжностях колористики. *Колір* в іконі не є засобом колористичної побудови, як в картині, він *несе символічну* функцію. Ікону

невипадково називають "філософією у фарбах", читаючи яку, можна досягнути дух ікони. Колір, поряд зі словом, виступає важливим виразником духовних сутностей. Він має глибоку художньо-релігійну символіку. У ієрархії кольорів перше місце займає золотий. Він є одночасно і кольором, і світлом. Золото як найдорогоцінніший матеріал на землі, служить вираженням найбільш дорогоцінного у світі – духу і приналежності до світу вічних цінностей [1, с. 26].

Отже, наведений аналіз дає можливість дійти таких висновків.

1. В православному іконописі докорінно інакше, ніж у світському та католицькому мистецтві, наводиться розуміння особистості, її творчості, ставлення до художника. Православне мистецтво напрацювало канонічну мову, завдяки якій художник залишається вірним Істині.

Католицька ікона, відійшовши від канонів, перетворюється в картину, що відбиває земну реальність і земні категорії краси. Така "приземлена" картина здатна вирішувати питання естетичного, а не духовного виховання.

2. Картина передає почуттєву, матеріальну красу світу. Особистість не залучається до істинних духовних цінностей, вона бачить лише зовнішню красу, а внутрішня краса залишається їй не зрозумілою. Ікона - це віха на шляху духовного становлення, а картина - віха на шляху естетичного становлення людини. Під впливом світського мистецтва особистість живе в штучно створеному світі. Їй здається, що вона живе духовним життям, а насправді – це життя зовнішнє, докорінних змін у внутрішньому житті не проходить. У кращому випадку картина може викликати лише естетичне почуття й естетичне задоволення, однак вона не приведе до духовності. Тому педагогічний потенціал такого живопису не високий, він замикається лише на естетичному рівні.

3. Головне завдання ікони, на відміну від картини, показати реальність світу духовного, дати відчуття реальної його присутності та можливості приєднання до нього. На відмінну від надуманості та ірреальності світського мистецтва, іконопис подає істинну та духовну **реальність** до якої намагається залучити споглядальника всіма своїми художньо-композиційними засобами.

Текст ікони й Біблії настільки реальний, що сам входить в наше життя, щоб одухотворити його. Людина відчуває причетність до зображуваних подій і усвідомлює необхідність свого духовного росту. Іконопис зорієнтований не на психологічний (як у католицькому та світському живописі), а на онтологічний реалізм.

4. Художні досягнення православ'я на Русі завжди були невід'ємним і унікальним фактором духовного життя суспільства. Вони служили активним засобом формування християнського світогляду особистості, виховували соборність. Соборність була провідною духовною умовою національної єдності і державотворення, яким стала Київська Русь. Соборність залишається актуальною у наші дні для зміцнення духовного імунітету нації проти руйнівних соціальних теорій і чужих цінностей. На жаль, світська та католицька картина не можуть сприяти формуванню соборної свідомості особистості та її патріотичному вихованню.

Таким чином, здобутки православного мистецтва були і залишаються прекрасною школою духовного розвитку. Сучасна освіта повинна сприяти збереженню цих дорогоцінних напрацювань православного мистецтва, зміцненню

їх онтологічної цілісності. Естетично-образна, символічна мова православного мистецтва містить великі педагогічні та духовні можливості. У ній втілена ідея всепроникаючої гармонії духовного і матеріального початків, філософія одухотвореного, перетвореного світу і перетворенної особистості. Педагог зобов'язаний донести зміст краси цього мистецтва, яке може сприяти розвитку духовності нашої молоді.

Резюме

В статті аналізуються аспекти духовного розвитку личности средствами изобразительного искусств. Приводится сравнительный анализ произведений православной, католической и светской живописи. Преимущество отводится произведениям православного изобразительного искусства.

Summary

In clause the aspects of spirit's development by means of representational arts are analyzed. The comparative analysis of products of orthodox, catholic and society painting is resulted. The advantage is allocated to orthodox fine art.

Література

1. Бычков В. В. Русская средневековая эстетика XI-XVII века. – М.: Мысль, 1995. – 637 с.
2. Бычков В. В. AESTHETICA PATRUM. Эстетика Отцов Церкви. 1. Апологеты. Блаженный Августин. – М.: Ладомир, 1995. – 593 с.
3. Кандинский В. О духовном в искусстве. – Нью-Йорк, 1967.- 136 с.
4. Кураев Андрей, диакон. Традиция. Догмат. Обряд. Апологетический почерк. – М.: Издательство Братства Святителя Тихона, 1995. – 416 с.
5. Рождественские чтения. Сборник пленарных докладов. – М., 2001. – 303 с.
6. Энциклопедия православной иконы. Основы богословия иконы. – СПб.: Сатис, 2002. – 336 с.

Подано до редакції 29.07.02

УДК: 376.74(=512.143)(282.247.34)

*Редькіна Людмила Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
Кримський державний гуманітарний інститут, м.Ялта,*

ФОЛЬКЛОР КАРАЇМІВ КРИМУ ПРО ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ

Всі аспекти народної творчості тією чи іншою мірою є якщо не конкретно освітніми, то у всякому разі виховуючими. Вони формують світоглядні, поведінкові, етичні, естетичні принципи караїмів Криму. Це стосується, у першу чергу, народних пісень, танців, усної народної творчості. Звичайно, до деякої міри це ж відноситься і до інших форм народної творчості. Проте, найбільш емним і інформативно-етнопедагогічним явищем у фольклорі є усна народна творчість: прислів'я, приказки і казки. Ці форми народної творчості дозволяють більш об'ємно показати століттями відшліфоване традиційне ставлення етносу до тих чи інших поведінкових, соціальних і ситуаційних аспектів повсякденного життя. Нас, насамперед, цікавлять ці проблеми у ракурсі етнопедагогічних поглядів караїмів Криму, що формувалися з VIII століття [1; 3].

Народна педагогіка караїмів, як звення не зафіксованих у письмових

джерелах мети, прийомів і засобів виховання може бути деякою мірою зрозуміла через дослідження усної народної творчості. Але тут треба врахувати таку особливість народного виховання: у народній педагогіці караїмів не було виховних засобів, відмінних від відносин реального життя, тому усна народна творчість відбиває головним чином не систему цих засобів, оскільки вони сприймалися народом як належне, а як вимоги до духовного і фізичного вигляду особистості, що виражають ідеал народного виховання, його мету.

Народний ідеал особистості, сукупність людських якостей, схвалюваних народом, і вад, зневажуваних ним, найбільш повно виражені у прислів'ях, тому що народні прислів'я – це ідейний зміст народних традицій, у них дана програма головним чином морального виховання молодого покоління.

Світогляд, заняття, побут, національні особливості відбиті у різноманітному караїмському фольклорі. Його джерела йдуть у глиб століть до часів Кримської Хазарії і попереднього періоду історії. Фольклор – це найважливіша складова духовної культури караїмського народу, тому що народна мудрість, відображена у фольклорі, видиграла не меншу роль, ніж розпорядження релігії, служила посібником у взаєминах у родині і громаді, допомагала у складних і важких хвилинах життя.

З покоління в покоління передавали рукописні збірники меджума, куди заносили прислів'я і приказки, легенди і перекази, пісні, казки, сімейні хроніки, важливі події історії, зведення про незвичайні явища природи й ін. Записи в них робили караїмським курсивом, доступним сьогодні окремим газзанам (духівництву). Сьогодні вони збереглися в основному в музеях і деяких бібліотеках.

До нашого часу караїмський фольклор і його значення в розгляді питань народної педагогіки не вивчений. Є окремі роботи, зокрема в статті академіка В. Радлова “Зразки народної літератури північних тюркських племен” (1896 р.) представлений зміст однієї меджума.

Р. Кефалі в 1910 році видав 500 з 2000 прислів'їв і приказок, що містяться в сімейній меджума.

Професор В. Філоненко в 1929 році доповнив матеріал Р. Кефалі 143 висловлюваннями і переклав їх російською мовою.

У публікаціях А. Дубинського (Польща) знайшли своє відображення прислів'я і приказки караїмів, що проживають у Литві і Польщі (20 роки нашого сторіччя).

Ю.А. Полканов у 1995 році зібрав і опублікував караїмські прислів'я і приказки (тираж 500 екз.), що уже сьогодні стали бібліографічною рідкістю.

Як і інші тюркські народи, караїми називали прислів'я і приказки “словами батьків” і “священним завітом предків”. Увібравши в себе багатотисячолетню мудрість народу, вони мали часом не менше значення, ніж розпорядження релігії, служили посібником при взаєминах у родині і громаді, при вихованні дітей, підготовці їх до дорослого життя.

У минулому в караїмів існувала зацікавлена гра. Її учасники сівши в кружок, обмінювалися по черзі прислів'ями і приказками. Той, хто пропустив чергу, вибував з гри і платив штраф. Словесні баталії продовжувалися нерідко далеко за північ, а то й переходили до наступного дня. Переможці користалися особливою

пошаною і повагою.

Незважаючи на те, що деякі прислів'я і приказки важко перекладні через ідеомагичність висловлювання, у більшості з них містяться відповіді на численні питання пов'язані з релігійним і світським світоглядом караїмів, що стосуються занять, побуту, взаємин у родині і з сусідами, ставлення до дітей і дітей до батьків, виховного ідеалу, питань морального, трудового, фізичного виховання людини, ставлення до національних святинь, навколишньому світу.

Прислів'я і приказки караїмів Криму є етнопедагогічними мініатюрами, що відбивають душу народу і несуть у собі величезний потенціал, що виховує, що дозволяє глибше сягти сутності етнопедагогіки.

Вони створювалися на основі повсякденних спостережень і виходячи з матеріальних, духовних потреб етносу, формуючи не тільки його національний характер і психіку, але й розвиваючи у визначеному і необхідному напрямку молодь.

Вони виховують, насамперед, позитивні моральні якості (“Бажаючий людям достатку на Землі буде благословенний”), сприяють сприйняттю моральних норм і правил і є одним з найпоширеніших пам'яток фольклору.

Прислів'я і приказки виражають сподівання і думи народу, його погляди на багато явищ особистого і громадського життя.

Без сумніву, звичаї, традиції такого роду виховували підрастаюче покоління у глибокій повазі предків і повазі старших. Подібні традиції закладали основи етнопедагогічних принципів. Вони формували правильне, з погляду народу, сприйняття навколишнього світу, поведінки, норм моралі. Відкритість участі і демократичність такого обряду дозволяли учасникам глибше усвідомити, запам'ятати ті перлини народної мудрості, що, без сумніву, несли в собі великий виховний і освітній потенціал.

Багато прислів'їв і приказок караїмів Криму дозволяють визначити основні етнопедагогічні напрямки. Згрупувавши їх за темами, що відбивають ті чи інші моральні, поведінкові і світоглядні принципи, ми змогли більш рельєфно виявити напрямки народної педагогіки караїмів Криму.

Те гарне, що говорилося про людину в кримсько-караїмських прислів'ях і приказках, сприяло розвитку позитивних рис характеру і поведінки, наприклад, про справедливість: “Білий гусак, навіть вийшовши з бруду, залишається білим”; про правдивість і чесність “Правда правдою, а неправда неправдою залишається”; про дружбу “Золото – у цінності, людина – в дружбі”.

Негативні риси характеру також знайшли відображення у караїмських крилатих виразах: “Роблящий добро - знайде добро, що робить зло - знайде зло”, “Найнижче ремесло - злодійство, знай про це, але не займайся”. Вони мають великий потенціал, показують у негативному світлі ті непривабливі, з народної точки зору, моменти, від яких людині потрібно відмовитися. Серед них можна відзначити такі: - про лицемірство: “Не глузуй із сусідів, і до тебе може прийти лихо”; - про жадібність: “Є і негуманні люди, хоч і набожні”. “Поки багатій розщедриться, у бідняка душа висохне”.

Таким чином, ці характерні пам'ятки усної народної творчості демонструють основні положення караїмської етнопедагогіки. Зрозуміло, у більшій своїй частині

вони засновані на загальнолюдських, гуманістичних принципах. Це ще раз доводить, що кримські караїми, як і інші народи, прагнуть виховати молодь у позитивному дусі, допомагаючи їй позбутися негативних рис характеру і поведінки.

Фольклорні пам'ятки цієї групи в лаконічній і образній формі закладають у душі підростаючого покоління могутні принципи позитивного ставлення до навколишнього світу, людства, власному народу, родини, певної людини і викликають відразу до негативних принципів.

Підручником життя можна вважати і легенди кримських караїмів, які є могутнім засобом, що виховує, і явищем світової культури, тому що легенди – явище інтернаціональне. Багато їхніх мотивів зустрічаються і переплітаються в різних народів.

Вони розвивають уяву і творчий потенціал дитини, виховують почуття національного патріотизму, допомагають розібратися в добрих і злих справах і вчинках. Саме тому народні легенди можуть служити джерелом для розуміння національного менталітету і більш глибокого вивчення його етнопедагогічних принципів.

Однієї з найголовніших завдань розгляду легенд караїмів Криму є навчання і виховання підростаючого покоління. Вивчаючи легенди кримських караїмів, необхідно відзначити, що вони мають великий етнопедагогічний потенціал і відбивають життя, характер народу, його культуру, етнопсихологію, світоглядні позиції. У педагогічному змісті вони втілюють властивому етносу моральні риси, серед яких найбільш важливими є патріотизм, відданість своєму народу, вірі, сміливість і відвага, працьовитість, чесність і мужність, справедливість і дружба.

Легенди караїмів Криму мають яскраво виражений дидактичний характер. Вони повчальні і, звичайно, затверджують визначену завершену мораль. У деяких з них моральні ідеали превалюють. Так, легенда “Тіточка Гюлюш” заохочувала такі риси характеру, як спритність, сміливість. Вона сприяла розвитку в людини патріотичних почуттів. Будь-яка легенда вчить бути чесним, терплячим, благочестивим. Вона висміює жадібність, дурість, показне благочестя.

Аналізуючи легенди, прислів'я, приказки кримських караїмів, можна дійти висновку, що караїми вважали – якщо батьки ігнорують чи недостатньо виконують свій батьківський обов'язок, то їхні діти ростуть без розуміння свого обов'язку, і це виражається в першу чергу в тім, що вони не вміють поважати і слухати своїх батьків. Звідси і свавілля дітей, складні життєві дороги, що часто призводять до нещастя. “Гарна дитина радість доставить, поганий – плакати змусить” – говорить караїмська мудрість.

У прислів'ях досягався високий ступінь узагальнення життєвих явищ, рис характеру, виховна мета значно перевершувала ті дуже бідні взаємини, у яких жили кримські караїми [1].

За прислів'ями, записаними у рукописних меджума – збірниках фольклору кримських караїмів, що передавалися від покоління в покоління, з достатньою точністю можна судити про те, які ланки суспільних відношень народу знаходилися у центрі його життя, усвідомлювалися ним з більшою повнотою і де, отже, додавалися основні зусилля педагогіки народного виховання. За ними можна визначити і ті відносини, де народний розум був неспроможний висунути

програму перетворення, що відповідає його інтересам, і обмежувався одним різким осудом, отрутним глузуванням.

Найбільше повно відбиті у фольклорі праця і сімейне життя народу «Соха в руці – хліб у коморі», «Що роблять голка з ниткою, батьки не дадуть».

Караїмські прислів'я вимагають поваги до батьків, зміцнення сімейно-родових зв'язків, правильного виховання дітей, відповідальність за дітей перед Богом і людьми, засуджують лінь, боягузтво, себелюбність. У них сформульовані народні поняття про честь і безчестя, про борг і достоїнство, про гордість і мужність, про справедливість і несправедливість тощо. У прислів'ях яскраво відбиті прості норми народної моралі, культури, віри.

Якщо прислів'я коротко виражали програму народного виховання, то билиці, історичні пісні, казки створювали образ героїв, яких необхідно наслідувати, у художній формі відтворювали зразки виконання вимог народної моралі.

Велику педагогічну цінність мають і караїмські загадки. Вони вводять дитину у навколишній його світ – мир його родини, його народу, розвивають кругозір і мислення, сприяють засвоєнню рідної мови. Образи в караїмських загадках барвисті, звучні, предмети обкреслені різко, чітко. Народні загадки караїмів, як опоетизована гра в питання і відповіді, цікаві для дітей і дорослих усіх віків. Наприклад, “У воді росте, від води вмре” – сіль, “Ніким не зупиниш, ні в що не запряжеш” – час.

Досліджувані прислів'я, приказки, легенди, загадки караїмів Криму – крупинки багатой фольклорної спадщини, зверненої караїмським народом до своїх дітей. Однак, одне це вже дозволяє висловлюватись про те, яке величезне значення й увага приділялися вихованню і розвитку підростаючого покоління.

Зважаючи на те, що більшість дітей у минулому, до надходження в початкові духовні школи (мідраши) одержували виховання в умовах родини, не можна недооцінювати значущість усної народної творчості. Звідси і традиція ведення сімейних збірників – меджума, куди заносили прислів'я, приказки, загадки, притчі, сказання і легенди тощо. Важливо відзначити, що записувався і фольклор інших народів, найчастіше сусідніх регіонів, так що значення меджума виходить за національні рамки.

Аналізуючи домашні рукописи-меджуме, ми бачимо типові риси народного характеру, кращі моральні якості народу. У рукописних збірниках також розкриті погляди на сімейне і громадське життя. У меджуме червоною ниткою проходить ідея про те, що майбутнє кримських караїв залежить від того, що вони узяли від батьків, на кого схожі, які риси характеру перейняли, і які здібності і схильності батьків у них проявилися. А також від того як, за яким законами живе родина, її структура, характер спілкування і поведінка, які приклади члени родини подають дітям. Ці уявлення переплітаються з давніми уявленнями й українського, і єврейського, і татарського народів, що сьогодні сучасна педагогіка розглядає як вплив спадковості, середовища і виховання у розвитку особистості людини.

Резюме

В статтє рассматривается роль фольклора караимов Крима в становлении национального характера, национальной психологии, духовности народа.

Summary

The article is being examined the role of the Crimean Karaims in the formation of the national character? National psychology and the spirit of the people.

Література

1. РГИА (г.СПб.) Ф.732, оп.2Д28363Я.
2. Редькина Л.И. Легенды караимов Крыма. – Евпатория, 2000. – 96 с.
3. ЦАУ „Крымспецархив” Ф.450, оп.1-2, по реестру 566 л.

Подано до редакції 30.04.02

УДК: 37.011.33

*Сербин Александр Николаевич,
кандидат философских наук, доцент,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ИХ ИНТЕГРАЦИОННОМ ЕДИНСТВЕ

Сколько существует человечество, столько существует и проблема воспитания и образования. Ибо всегда перед живым существом стояла проблема выжить – как проблема всякого животного. А вот проблема жить – это уже проблема существа, выделяющегося из животного мира. Она включает в себя идею воспитания себя и других. Так выходит на арену проблема чисто человеческого свойства. Воспитание уже есть одновременно и образование, поучение, научение себя и других знаниям. Это – ориентация в мире. Это способ одновременно и приспособиться к миру (животный порядок вещей) и приспособить мир к себе (человеческий порядок вещей). Для человека воспитание и образование в их единстве есть педагогика. И сколько существует человек – педагогика всегда будет с ним неразлучно.

В педагогической деятельности, а именно в реализации воспитания и образования, наблюдаем тесное их единство, интеграционное, органичное единство образования и воспитания. Нельзя оторвать ни образования от воспитания, ни воспитания от образования. Нельзя сказать: важнее образование, чем воспитание, или воспитание важнее образования – они есть пальцы одной руки, один помогает другому при поднятии тяжести, этой основной ноши человека – стать настоящим человеком.

Проводя в жизнь, реализуя единство воспитания и образования, получаем единство таких противоречий: среда и личность; уважение и требовательность; средства и цели; обязанность и право; соотношение объекта и субъекта воспитания; учитель и ученик; свобода воли и принуждение – и т.д., так как в воспитательном процессе постоянно рождаются все новые и новые пары проблем. Пары – потому что все в мире существует в диалектическом единстве: болезнь – здоровье, тьма – свет, знание – незнание, свобода – необходимость, жизнь – смерть, начало и конец.

А можно ли вообще воспитать человека? Некоторые считают, что каким человек родился, таким он и умрет. Воспитывай – не воспитывай, а что дано от природы, с тем человек и отойдет в мир иной.

Народные пословицы гласят: «Якщо вродилось теля з лисиною, воно і здохне з нею», «Якщо дурний – то не надовго», «Горбатого тільки гроб вирівняє». Сюда же примыкает и теория врожденных пороков итальянского ученого Ц. Ломброзо и других ученых, которые считают: человеку нельзя привить того, что ему не привито от рождения.

Иными словами – никакое воспитание не сделает действительными те черты, которые не были заложены в человеке как возможность. Однако жизнь показывает: да, человеку от рождения даны определенные свойства характера, темперамент, особенности внешности и др. Однако многое можно и воспитать. Вот что говорит древний мыслитель Платон: «Добродетели можно воспитывать». Аристотель считал, что цель воспитания состоит в развитии задатков человека, которые мы получаем «лишь в виде возможности и впоследствии преобразуем в действительность». Демокрит: «Больше людей становятся хорошими от управления, нежели от природы». Английский философ Джон Локк вообще настаивал, что воспитание может не только способствовать, но и переделать человека. По Д. Локку, цель воспитания – приучить человека «с самой колыбели подавлять свои желания». Ну, здесь, видимо, речь больше идет о гениальных личностях, ибо лишь они могут подавлять свои желания и оттого становиться гениальными.

К.А. Гельвеций считал, что человек есть то, что делает из него воспитание.

Великий И. Кант обосновывал: «человек может стать человеком только через воспитание. Он то, что делает из него воспитание». «Что добродетель можно и должно учить, следует уже из того, что она не прирожденна». [1].

Г. Гегель видел задачей педагогики «искусство делать людей нравственными». Первая природа человека превращается во вторую, духовную природу» [2].

Наконец, важная мысль была высказана великим И.Г. Песталоцци, и подтверждена затем многими выдающимися деятелями: «Человек рождается способным развиваться физически, умственно и нравственно, но неразвитым. Он может оставаться неразвитым, может быть запущен, он может быть развит неправильно, он может быть изуродован; но он не должен быть ни запущен, ни изуродован, он должен быть развит правильно» [3]. Лучше уже не скажешь. Просто и хорошо. Действительно – сказал классик.

Когда думаешь, как улучшить что-нибудь, какое-нибудь дело, невольно обращаешься к классикам. Ибо чем сильны классики? Основательностью. Чего не хватает нам? Основательности.

Запутанные суетой и бегом сегодняшнего дня, мы размениваемся на торопливость и поверхностность суждений, забывая, что мир есть творение основательное, а значит, и суждения о нем должны быть основательными. И такие суждения есть. И мы обращаемся к ним. В нашей проблеме существует множество основательных суждений. Обратимся к некоторым из них.

Древний философ Демокрит писал: «Если бы дети не принуждались к труду, то они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике». Мысль простая, древняя, а до сих пор весьма актуальная. Воспитание и образование сами не происходят. Это – труд, причем труд каждодневный порою рутинный, но

интересный своими неожиданностями и часто непредсказуемыми результатами, ибо имеет дело с людьми. Демокрит подчеркнул важную и не очень приятную для человека деталь: принуждение. Всегда в учебно-воспитательном процессе есть этот необходимый элемент – принуждение. Человек вообще от природы наделен многими качествами, в том числе и ленью. Преодолеть лень – явление выдающееся. Чем больше преодолеваешь себя, тем больших достижений следует ожидать. Но это понимаем мы, уже взрослые, устоявшиеся люди. И то каждый из нас так и норовит пойти на поводу у собственной лени. Что тогда говорить о детях? Их необходимо принуждать. Уже с детства ребенок приучается ходить в садик, как он говорит, «на работу». Затем – школа. Еще одно, весьма своеобразное принуждение. Не только для школьников, но и для школьного учителя, этого гиганта нервно-паралитической энергии. Можно смело ставить памятник каждому школьному учителю. Ведь почти каждый родитель не справляется со своим одним или двумя детьми. А учителя в школе награждают сразу 30, а то и больше учениками – «На, дорогой учитель! Сей разумное, доброе, вечное! Потому и сваливают часто ответственность за воспитание школа на родителей, а родители – на школу. Не отбрасывая данную проблему, которая, по-видимому, останется в веках, считаем обязанными заявить: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления. Но на первом месте, прежде всего – родители и педагоги» [4].

Да, нужна среда, нужна хорошая страна и правильное правительство, и красивый, чистый город, и многое другое, чтобы процесс воспитания шел нормальным, правильным путем. Но всего никогда не предусмотреть. Обязательно где-то будет что-то неверно. Поэтому роль педагогов и родителей – изначальная в деле воспитания.

Учит и зверь свое дитя. И хорошо учит, хоть и не имеет теории педагогики. Но зверь учит повадкам. Как заманить, догнать добычу, или наоборот, как избежать опасности. Зверь учит детеныша выжить. Человек учит свое дитя жить. Вот вся разница. Львице не надо учить своего львенка умению рисовать понравившийся пейзаж, и ни одна обезьяна при всей своей схожести с человеком еще не выучилась играть на фортепиано прелюдии Шопена. Зверю этого не нужно, а человек без этого не может.

Главное в учебно-воспитательном процессе человека – поставить цель. В каждом конкретном случае и цель будет конкретной, но она будет всегда. По Платону, целью для человека является необходимость вырваться из чувственного «мира вещей» и возвыситься до «мира идей», то есть, до понимания сущности, мира, законов. Смысл жизни, по Платону, в стремлении к истине. Ибо если человек достигает определенных высот духовности, он может быть именно человеком. Без духовности нет и не может быть человека. Кстати, вот почему абсолютно во всех вузах во всем мире без исключения читается курс философии. В каждом вузе – гуманитарном, техническом, искусствоведческом, природоисследовательском и т.д. Это мода? Нет, это необходимость.

Если вообще сказать несколько слов о роли философии в проблеме единства образования и воспитания, то эту роль нельзя никак преуменьшить. Некоторым эта роль кажется преувеличенной, искусственно раздутой, а некоторые вообще недоумевают: зачем нужна философия, когда следует изложить конкретные науки

с конкретными выводами, дать конкретные знания. Следует сразу отметить: философия – родная мать образовательно-воспитательного процесса. Без философии процесс воспитания вообще невозможен. А если возможен, то это будет не воспитание, а видимость воспитания, что является еще большим вредом, ибо лучше уже ничему не учить, чем учить неправильно.

Что мы обычно наблюдаем в учебно-воспитательном процессе? – Стремление дать знания, побольше знаний, доступность знаний, стремление до предела облегчить умственный труд учащихся и т.д. А между тем, послушаем, что говорят классики по этому поводу.

В.А. Сухомлинский: «Ухищрения педагога, направленные на то, чтобы в своем изложении (рассказе, объяснении) сделать буквально все совершенно понятным, нетрудным, часто освобождает учеников от необходимости мыслить. Усвоения знаний нет, если учитель стремится до предела облегчить умственный труд учащихся. Мозг развивается благодаря абстрактному мышлению – это надо помнить каждому учителю как азбучную истину» [5].

Итак, мозг развивается лишь благодаря абстрактному мышлению. А что есть философия? Чистое абстрактное мышление. Как же можно избегать абстрактного мышления? Значит, в учебно-воспитательном процессе философия нужна не на словах, а на деле.

Далее. Преподавание философии требует усилий этого самого абстрактного мышления как от преподавателя, так и от студента. Подчеркнем: и от студента. А чего постоянно хотят от преподавателя философии? – «Вы уж им меньше заоблачных высей давайте, а будьте поближе к земле, больше примеров из жизни». И если я, как преподаватель, и даю иногда эти «примеры из жизни», то я делаю неправильно. Я иду на поводу именно тех, кто просит (а то и требует, в зависимости от должности) от меня этих самых «примеров из жизни», этого «максимального приближения к земле».

О чем здесь речь? Конечно, не о трудностях преподавания философии в не совсем подготовленной аудитории, какой иногда является аудитория вуза, хотя эти трудности всегда будут. Нет, вопрос стоит глубже: о том, что философия учит, совершенствует абстрактное мышление у человека, в особенности у молодого человека, а тут навязывают максимальное удаление от абстрактного мышления: «вы уж постарайтесь попроще, поближе к земле». Нельзя научить плавать – и чтобы при этом не зайти в воду. Конечно, нельзя впадать и в другую крайность, в чрезмерную заумность. Но это характерно не только для философии.

Наше общество, Министерство образования и другие организации еще не усвоили, что в вузах не следует жалеть часов на философию. Это не только дань уважения к основополагающей дисциплине – это отношение к культуре мышления. Отношение к философии есть зеркало духовного мира как отдельной личности, так и всего учебного заведения. Г. Гегель подчеркивал: «Как государство относится к философии, так оно относится к духовной жизни вообще. Отношение к философии есть зеркало духовности любой системы».

Что касается существа рассматриваемой проблемы, соотношения воспитания и образования, то и здесь философия говорит свое веское слово. Дело в том еще, что философия как наука сближает все науки в своем наиболее общем суждении.

Вот вам и конкретизация межпредметных связей, о которых так много сегодня говорят. Следует лишь разумно поставить вопрос о межпредметных связях в вузе. Например: 1. Практиковать общие заседания различных кафедр с одинаковой повесткой дня по общим проблемам научно-технического профиля. На такое заседание можно пригласить и хорошего студента с докладом-сообщением – а что бы им, студентам, хотелось услышать на лекции? А что бы они предложили в плане проведения лекций или практических занятий? 2. Ввести защиту дипломных работ (или продолжить эту работу) с тематикой «на стыке» различных дисциплин. Соответственно утверждать двух (или даже нескольких) научных руководителей данной работы. Например, студент берет работу по эстетике. Тогда ему дать в руководители преподавателей философии и ИЗО, или кого-то из музыкантов и т.д. 3. Попробовать эксперимент с проведением практических занятий соответствующей тематики одновременно двумя преподавателями различных дисциплин. Допустим, педагогики и психологии и философии, или литературы и этики (эстетики), или истории и математики (допустим, что-то по Эвклиду), сюда даже третьего преподавателя можно подключить, а именно, преподавателя философии (учение об Эвклидовом пространстве).

Цель: отойти от шаблонов. Ибо обычно то, что привычно, оно и более понятно. А здесь эксперимент не на словах, а на деле, попутно и студенту предоставляется возможность проявить навыки нестандартного, не ограниченного лишь рамками одного предмета мышления. Всем следует мыслить по возможности нестандартно, а что ни говори, на всех нас лежит печать стандартизации одной научной дисциплины, которую мы читаем студентам. А одна дисциплина, одна научная отрасль неизбежно есть ограничение мышления уже по своей природе.

Продуманность учебно-воспитательного процесса предполагает наличие его теории. Леонардо да Винчи писал: «Увлекающийся практикой без науки – словно кормчий, входящий на корабль без руля или компаса: он никогда не уверен, куда плывет. Всегда практика должна быть воздвигнута на хорошей теории» [6]. Часто люди, особенно малообразованные, упрекают ученых в оторванности от земных проблем. Мол, все эти теории мертвы, голое теоретизирование ничего не дает людям. Позволительно спросить: а откуда берутся теории? Из практики, из жизни. Откуда же им еще браться? Не случайно ученые-инженеры говорят: нет ничего более практичного, чем хорошая теория. Без хорошей теории невозможно хорошее воспитание и образование.

Сейчас модно говорить о семейном педагоге, о домашнем враче об индивидуальном воспитании, о гувернерах и т.д. По этому поводу еще в XVI веке английский философ Фрэнсис Бэкон писал: «Мы всячески одобряем и поддерживаем воспитание детей и юношества в колледжах, а не дома под руководством частных учителей. В колледжах у детей рождается дух соревнования между сверстниками, а, кроме того, у них всегда перед глазами строгий облик требовательных учителей, воспитывающих у них скромность и с первых шагов воспитывающих детские души на лучших примерах» [7].

Конечно, неплохо изучать иностранные языки «за обедом» с гувернером-французом, специально выписанным для этой цели из Парижа. Но, помимо накладности, не для всякого посылной, это имеет и свою отрицательную сторону:

воспитанник не видит рядом такого же товарища, он лишен естественного общества с себе равными. Ребенок может замкнуться в себе, вырасти тепличным, неприспособленным к жизни, а то и явным эгоистом с непредсказуемыми последствиями. Вот почему, кстати, некоторые категорически возражают, чтобы родители буквально за всякую цену не пускали своих детей в армию. Мол, там дедовщина, страхи всякие. Показали один или два примера по телевизору – и уже массовая паника у мамочки за своего сыночка. А между тем армия – школа для мужчины. Вернее, поступает он туда юношей, а возвращается настоящим мужчиной, умеющим и ценить свободу, и ценить других людей, а, главное, умеющим ценить и свое, и чужое время. Вообще, разумное прочтение армейских порядков (разумеется, не всех и не во всем), опыт армии тоже можно взять на вооружение в воспитательном процессе. Ведь где, как ни в армии, мы и видим очень четкое единство образования и воспитания?

Ученые предупреждают нас «от той торопливости в обучении, которая превращает учеников в зазнаев и больше кричат о своих великих успехах, чем действительно их добиваются» [8]. Вот уже философ XVI века точно попал в цель XX века, а то еще заглянул и в XXI век. Что мы сегодня имеем? Эту самую торопливость, поспешность. Все бы успеть, ничего не пропустить, не дай Бог чего-то недодать! Типичный закон физики: выигрывая в силе, проигрываем в расстоянии, выигрывая в расстоянии, проигрываем в силе. Выигрывая в количестве, проигрываем в качестве. Да и в количестве в результате не выигрываем. Ибо каков закон студента? – Знаменитые три «З» - зазубрил, сдал, забыл. Да и просто невозможно нормальному человеку запомнить всего того, что дают в вузе. Вот и закономерный результат: сдал – забыл. Очень верно говорят те исследователи, кто ратует не за количество дисциплин, а за качество усвоенного материала. Лучше дайте меньше, да только чтоб студент усвоил.

А что мы сегодня вообще имеем в данном вопросе? Как грибы после дождя стали расти по всей Украине так называемые вузы, особенно с коммерческо-банковским-финансовым уклоном. А что преподают в этих скороспелых вузах? Помимо основных дисциплин, хвастаются тем, что изучают «сразу несколько иностранных языков», психологию, социологию, гигиену половой жизни, валеологию, риторику и чуть ли не флору и фауну всех звездных миров. Понятно стремление дать побольше. Оно не может быть плохим. Но следует ставить перед собой реальные цели. Они плохо читали того же Фрэнсиса Бэкона, который, как мы помним, еще в XVI столетии предупреждал против данных «проектов». Кроме того, прослеживается в данном стремлении объять необъятное и элемент поэзы. Желание выделиться, похвастаться, разрекламировать себя: вот, мол, какие мы, посмотрите, и то изучаем, и это, и еще другое – где вы такое найдете? Идите к нам!

Подобная всеядность, разумеется, с годами пройдет. Отшлифуются нужное количество дисциплин, сделается оптимальным учебный процесс (хотя всегда трудно сказать, где, когда и как он вообще может стать оптимальным), но все встанет на свои места. Этой болезнью – стремлением объять необъятное – страдает в некоторой степени и наш институт.

Когда меня спрашивают, чем отличается хороший вуз от плохого, я говорю,

что в первую голову хороший вуз отличается самой постановкой преподавания. В настоящем вузе никому бы и в голову раньше не пришло предоставить, например, одному преподавателю возможность читать разные дисциплины. Скорее наоборот, там наблюдается большая дифференциация по специальностям. Преподаватель читает, допустим, не просто литературу, а литературу первой половины XIX столетия. Другую половину читает другой преподаватель. Один профессор читает курс органической химии, а другой – курс неорганической химии. Один доцент читает историю древнего мира, другой – историю средних веков, а третий – новую историю. Потому они и специалисты. Специалисты в своей области. Авторитеты. Когда я учился в университете, у нас целый семестр читается курс лекций по Пушкину. Целый семестр. С экзаменом. Так и назывался доцент - пушкиновед.

Но и в средних учебных заведениях (надо полагать, не худших) наблюдается подобная же картина. Вновь сошлось на пример из личной практики. В Киевском музучилище им. Р. Глиера на протяжении опять-таки целого семестра читался только один курс: П.И. Чайковский. То есть, не вся русская музыка XIX века, или даже второй половины XIX века, а только один П.И. Чайковский. Зато студенты изучили все оперы Чайковского, все балеты Чайковского, все симфонии Чайковского, всю инструментальную, вокальную музыку Чайковского, даже его как музыкально критика. То есть, после такого изучения Чайковского, после экзамена по Чайковскому в конце семестра, надо полагать, студенты получили кое-какое представление о его жизни и творчестве.

Поэтому, если мы хотим быть поближе к хорошему вузу, начинать следует с прочтения дисциплин не как всегда, а как в вузе, как в высшей школе, с дифференциацией высококвалифицированных вузовских специалистов. Подчеркнем – специалистов.

Возвращаясь к мысли о том, что дело воспитания трудное, следует подчеркнуть – оно еще и особое. И нужно определить, по силам ли, реально ли быть настоящим вузом, или быть им лишь по названию. Здесь напрашивается еще и та мысль, что в процессе воспитания и образования участвуют две стороны – объект воспитания (студент) и субъект воспитания (преподаватель). А почему-то принято считать, что дело все только в преподавателе. Нет. От студента тоже очень много зависит. Вот где сказывается и то, в какой школе он учился, и в каком классе этой школы он был (ибо бывают в одной и той же школе весьма разные классы), и какие были у него учителя, и какие у него родители. Влияет все: например, какую школу – сельскую или городскую – он окончил? Как учился? Наше настоящее есть органичное продолжение нашего прошлого. И одновременно это начало будущего.

Если говорить принципиально о студентах, то уместно напомнить два слова из латыни: *studium* – означает усердие, *disciplina* – означает воспитание *studium*, штудировать – однокорневые слова, дисциплина – мать всякого успеха. Вот и связываем воедино и делаем выводы из этих двух латинских слов: *studium* – усердие, *disciplina* – воспитание.

«Хорошее воспитание может распространить просвещение», – писал А. Гельвеций [9]. Верно, невежество – участь раба и дикаря – ту же мысль продолжает Д. Дидро: «Образование лишь дает человеку достоинство» [10].

В наше время это звучит особенно актуально, ибо 70 лет мы пребывали в рабстве. Вы не задумывались, почему все те, кто сегодня так хвалит прошлое, почему-то забыли, как они ругали его, когда оно было настоящим. Рабство идеологическое превратило людей в рабов во всех сферах бытия. Теперь появилась возможность не быть рабом. Правда, вместе со свободой моральной, появилась и полная материальная свобода, которая не отягощается даже той мизерной зарплатой, которая еще недавно не всегда регулярно выплачивалась.

Человек рождается дважды. Первый раз – биологически, как особь, второй раз – как личность. Случается, что второе рождение так и не успеет состояться. Первое рождение идет от родителей, второе – от преподавателей. Не случайно на Востоке так ценят Учителя. Пишут это слово с большой буквы и отдают особые почести Учителю. Выдающийся немецкий философ Г.Гегель писал: «Педагогика показывает путь, следуя по которому человек снова рождается, его первая природа превращается во вторую, духовную природу» [11]. Согласно учению Гегеля, в результате правильного воспитания человек постигает природу своего духа, состоящую в том, что имея «законом своего бытия «познай самого себя» и, постигая то, что он есть, он есть высшая форма, чем та форма, которая составляет его бытие» [Там же, с. 354-355].

Так высоко воспитание никто не оценивал. Ибо отсюда вытекает, что, благодаря воспитанию, своему второму рождению, человек подымается до осознания высот своей сущности. Человек из своего тварного бытия дорастает до величия божественного в себе. Гегель доказывает свое положение, обосновывает его тем, что человек «не обладает инстинктивно тем, чем он должен быть» [Там же, с. 202]. Интересен путь, предлагаемый великим философом для достижения высот воспитания. «Главным моментом воспитания является дисциплина, смысл которой – сломить своеволие детей, чтобы истребить чисто чувственное и природное» [Там же, с. 203].

Обратим внимание: сломить не волю детей, а их своеволие. Это весьма разные вещи. И «истребить чисто чувственное и природное» не в том смысле, чтобы выхолостить из человека все чувство, а вырвать человека из плена дикости, животности и лени, поднять его до высоты ума, который единственно только и может привести к божественному, возвышенному, а не оставаться на животном уровне потакания своим желаниям, далеко не всегда благородным и необходимым даже в биологически целесообразном варианте, не говоря уже о социальном или духовном уровне.

Гегель критикует педагогическую концепцию Руссо, концепцию «свободного и природного» в человеке. Знаменитый немецкий философ считал, что не может утаться «стремление отчуждить человека от законов мира». Действительно, еще древние греки считали, что нельзя, живя в обществе быть свободным от этого общества. Раньше эту мысль приписывали почему-то Ленину, забывая (или по невежеству не зная), что принадлежит она философу Пармениду, жившему за 2500 лет до Ленина. Продолжая критику Руссо, Гегель, в духе своей концепции, настаивает: «Лишь в том, что он – гражданин хорошего государства, индивидуум достигает своего права» [Там же, с. 188].

Значит, по Гегелю, надо: 1) воспитать хорошую, настоящую личность; 2) эта

хорошая личность возможна только в хорошем, настоящем государстве. И это все Гегель брал в единстве. Вспомним: то же самое говорил и Платон. Очень интересно звучат такие мысли применительно к сегодняшней Украине.

Гегель с большим уважением относился к педагогике: «В педагогических успехах мы узнаем как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира. Это прошлое наличное бытие – уже приобретенное достояние того всеобщего духа, который составляет субстанцию индивида» [11]. Философ подчеркивает, что педагогика, образование фиксируют великую преемственность эпох, духа, который вручается человеку и как готовый материал из прошлого, но его надо усвоить, и как стартовую площадку к будущему. А для этого, по Гегелю, уже ребенку рекомендуется размышлять, например, предлагать ему согласовывать имена существительные с именами прилагательными, другие посылки для его возраста мыслительные операции. Дитя, или глубже, человек, обладает от природы разумом, *potentia*. Но дитя обладает лишь способностью, возможностью разума. Разум еще не существует в нем, ибо дитя еще не способно совершить что-либо разумное, хотя и обладает разумным сознанием. «Человек лишь тогда действительно разумен, когда он существует для разума» [Там же. с. 26-27].

Раскрыть этот, выражаясь по-гегелевски, разум-в-себе и есть задача образования, которая онтологически должна привести человека к его субстанциальным высотам. Высшего уже трудно себе и представить.

Как видим, истинные философы с очень большим уважением относятся к задачам образования и воспитания, видя в них осуществление первоначальных сущностных сил человека.

Выдающийся чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский считал, что образование и воспитание взаимно дополняют друг друга, взаимодополняют нас три источника познания: чувства, разум и Священное писание. Ученый отметил, что немногие ученики выносят из школы основательное образование, а большинство – только поверхностное. Причина этого двоения, считал Коменский: «в школах, пренебрегши существенным обращают внимание на ничтожное и пустое, либо потому что ученики снова забывают то, что они выучили, так как большая часть знаний скользит по поверхности ума и не внедряется в него. Этот второй недостаток настолько распространен, что мало людей, которые на него не жаловались бы». Ян Амос Коменский как настоящий ученый анализирует: «школы не показывают самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе» [Там же, с. 177-178]. Спрашивается: а какая наука может сказать, «какие вещи в самих себе»? – Философия, только философия. Поэтому не следует думать, что я так стараюсь поднять роль философии в образовании, что сам читаю философию в гуманитарном вузе. Нет, Ян Амос Коменский был не философом, а педагогом, но, как хороший педагог хорошо понимал значение философии для образования. Может быть, и нам следует быть похожими здесь на великого педагога-гуманиста! Тем более, что в принципах обучения Коменский прямо опирался на философские принципы познания и писал об этом. Основой всякого познания он считал ощущение. «Нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущении». Это знаменитое изречение Коменского подтверждается и дополняется сегодняшней философской наукой.

Далее. Ученый предлагал следовать в педагогике философскому пути

познания: «Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям» [Там же, с. 212]. Совершенно очевидно, что только философия может дать все «в общем виде», а затем уже частные науки конкретизируют вещи, процессы и явления. Коменский до конца был последователен в своем философском видении образования. Он, как настоящий философ, советовал: «как в природе все сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе» [Там же, с. 158]. Вопрос лишь в том, где найти такого педагога, чтобы смог все это реально воплотить в жизнь. Здесь так много надо знать ...

И последнее, на что мы хотим обратить внимание из наследия Коменского. Он советовал начинать обучение как можно в более раннем возрасте, ибо потом, в зрелые годы, человеку много труднее дается то, что в юности, детстве, дается играючи. Да верно, учиться никогда не поздно. Но поздно бывает учить.

Философско-педагогическим мыслям Коменского вторят не менее философские мысли выдающегося немецкого психолога и педагога И.Ф. Гербарта. Поскольку познание и эмоции есть различные состояния человеческого духа, то и преподавание, по Гербарту, «должно одновременно развивать познание и эмоциональное отношение как различные состояния духа». [12]. Здесь же знаменитый ученый предупреждал: «Несчастье воспитания именно в том и состоит, что многие слабые проблески света, брезжащие в ранней юности, совершенно угасают у взрослого именно потому, что воспитатели не были готовы разжечь эти искры» [Там же].

Мы уже указывали, что дело воспитания и образования требует усилий, труда не только преподавателя, но и студента. Всемирно известный немецкий педагог А. Дистервег так говорил по этому поводу: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» [13].

Все педагоги так или иначе обращали большое внимание на развитие языка, речи. А. Дистервег высказался по этому поводу предельно ясно: «Что вы не можете как следует сказать, того вы не знаете достаточно хорошо» [Там же, с. 266-267]. Мы особенно ясно видим сегодня, как плохо говорят наши студенты, как бедна их речь, как они порою вообще не могут высказаться. Это свидетельство многих отрицательных факторов, в том числе и отупляющей роли телевидения, подменившего собою весь досуг. Студент привык смотреть, как они говорят, «телек», и он отвык, отучился читать! Читать не учебники, нет, учебник он читает, вынужден читать, чтобы не получить двойку. Молодежь уже не читает «просто для себя». Не читают классику, не читают стихов, не читают прекрасных современных писателей. Откуда же возьмется язык, грамотная речь? Нам следует всячески поднимать культуру, которая всегда начиналась и которая всегда будет связана с чтением. И с чтением не детективов, которых так много на прилавках, не с просмотром «острых» боевиков по телевидению – а вернуть студенту книгу, в первую очередь классиков.

Капитально подошел к проблеме единства воспитания и образования выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский. Он обосновывал, что теория

педагогика должна создаваться на основе достоверных данных, полученных в таких отраслях научного знания, как детская и юношеская анатомия и физиология, психология и философия (!), история и другие науки. Ушинский сформулировал основное требование: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна узнать его во всех отношениях». Причем, следует знать во всех отношениях как объект воспитания, так и субъект воспитания.

К.Д. Ушинский ратовал не просто за знания, а настаивал на системе знаний, утверждал, что «самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний» [14].

Как достичь этой хорошо организованной системы знаний? Ответ можно найти у другого выдающегося ученого, анатома, врача П.Ф. Лесгафта, утверждавшего, что школа должна дать человеку не возможно большее количество знаний и фактов, а дать молодому человеку по возможности приучиться к самостоятельной деятельности. Лесгафт выступал за индивидуализацию обучения, он писал: «Усвоение одних лишь готовых знаний допускает только повторение выученного так, как оно было воспринято. Такое непосредственное усвоение развивает только стадность за счет развития личных способностей» [15].

П.Ф. Лесгафт стоял на достаточно высокой философской позиции, считая: «Творческие проявления личности могут быть результатом только им самим выработанных общих положений и образов в виде понятий и мыслей. Проявлением этих понятий и мыслей в виде действий или поступков выражается воля лица; волевые проявления могут быть только продуктом отвлеченного мышления человека» [Там же, с. 252].

А что учит человека отвлеченному мышлению? Опять философия. Как видим, в деле воспитания и образования круг действительно замыкается на философии. На философии сошелся клином белый свет. С философии начинаем и философией заканчиваем. Причем, не по прихоти, а на основании глубоких философских суждений многих выдающихся представителей различных отраслей деятельности самых различных государств, наций и высказанных в самые различные эпохи. Почему-то в вопросах значимости философии все единодушны.

Таким образом, если говорить об интеграции воспитания и образования, видим множество компонентов, из которых слагается подобная интеграция. Острота этой проблемы в современную эпоху не вызывает сомнений. Не случайно многие современные ученые занимаются подобной проблемой. Есть даже научные центры, педагогические в особенности, уделяющие большое внимание вопросам единства образования и воспитания. Это Московское, Ленинградское (Санкт-Петербургское) отделения Академии педагогических наук, Киевский педагогический центр, в том числе и Киевский Институт психологии, Харьковский университет с его знаменитой социологической школой, многие другие педагогические вузы России и Украины.

Опираясь на мысли выдающихся деятелей, можно сделать соответствующие выводы, подытожить сказанное. Итак, единство образования и воспитания предполагает следующее:

1. Веру в то, что воспитание способно привести к хорошему результату, что человек не создан однообразным, неподвижным существом без способности к

развитию. Воспитание делает человека иным, полезным для общества существом, реализуемым в своей сущности.

2. Воспитывает не отдельно взятый, пусть и самый талантливый педагог. «Воспитывает все: люди, вещи, явления. Но на первом месте, прежде всего – родители и педагоги» (А.С. Макаренко).

3. Единство воспитания и образования предполагает единство педагогических взглядов семьи и детского сада, семьи и школы, семьи и вуза и т.д. Без такого единства нет и не может быть единства воспитания.

4. Невозможно хорошее воспитание в плохом государстве, ибо все нормы, воспитываемые у субъекта воспитания, будут неизбежно наталкиваться на противоречия между тем, что вкладывают в воспитываемого, и тем, что он видит собственными глазами и слышит собственными ушами. Еще Сократ предупреждал, что не должно быть противоречия между разумом и поведением. По Платону, хорошее воспитание возможно там, где есть хорошие правители.

5. Следует четко выработать разумную теорию воспитания. Эпикур говорил: «Лучше с разумом быть несчастным, чем без разума быть счастливым». «Нельзя жить приятно, не живя разумно». Ему вторит Леонардо да Винчи: «Всегда практика должна быть воздвигнута на хорошей теории».

6. Правильно определить цель образования и воспитания. Для этого учащемуся необходимо не ждать возможности подняться из «мира сущности в мир вещей», где он находится, до мира идей, где ему должно находиться. Воспитанник должен дорасти до понимания сущности мира и себя, видеть смысл жизни в стремлении к истине. Совершенно очевидно, что здесь трудно переоценить роль философии, которая, возможно, единственно поднимается до понимания истинного бытия, которая «формирует способность души к доказательству» (Аристотель).

7. Как воспитание, так и в особенности образование предполагают труд, постоянный вдумчивый труд. Демокрит еще в древности оказал: «Само обучение есть серьезный труд. Если бы дети не принуждались к труду, то они не научились бы ни музыке, ни грамоте, ни гимнастике» подчеркнем фразу «не принуждались». Да, человека надо принуждать. Вспомним в этой связи концепцию современного знаменитого врача Н. Амосова, который прямо писал в интервью «Комсомольской правде»: «Человека надо гонять!» Да, действительно, лень нам дана от природы, избавление от лени приходит от ума.

8. Единство образования и воспитания нигде так не проявляется, как в самой личности преподавателя. Важно не только то, что говорить, не только хорошо знать методику преподавания, но самому быть притягательной силой, эрудитом, обладать обаянием знающего человека. Очень много нужно, чтобы быть педагогом с большой буквы. Но одно необходимо помнить: «Встречают по одежке, провожают по уму».

9. В вопросе единства образования и воспитания играют большую роль межпредметные связи. Кроме основательных знаний в своей дисциплине, педагог обязан быть еще и широко знающим мир, искусство. Это единство глубины и ширины познаний всегда отличали больших педагогов.

10. Контакты с родителями, с общечеловеческим, забота о столовой, о

праздниках, подарках и т.д.

11. Индивидуальный подход. Об этом уже столько сказано, что приходится удивляться, зачем вновь об этом говорить.

12. Право на эксперимент. Интересная, но спорная позиция. Ведь здесь экспериментируют не с кроликами и собаками, а с живыми людьми. Нужно тщательнейшим образом все продумать и непременно моделировать возможные последствия эксперимента.

13. Вечера, КВНы, концерты – все формы поощряются, если они продуманы и работают на воспитание. Кстати, почему-то мало практикуется такая очень действенная форма воспитания, как концерты преподавателей для студентов. Польза огромная, реакция студентов восторженная. Эффектно и эффективно для обеих сторон.

14. Ориентир на личность. Сегодня общество остро нуждается в личности. наша задача двояка: самому быть личностью и помочь стать личностью своим воспитанникам.

Можно бесконечно продолжать связывать и увязывать всевозможные стороны данной проблемы. Но жизнь бесконечна и непредсказуема. Воспитание – не исключение. И все же следует всегда находить тот маяк, тот огонь, который помогает нам найти свой путь в не всегда понятной, а порою так запутанной и неясной сфере бытия.

Резюме

В статье анализируется роль философии в образовании, затрагиваются основные аспекты применения философских знаний в образовательном процессе вуза.

Summary

In the article the role of the philosophy in education is analysed, the main aspects of the philosophy knowledge appliance into the training process in higher educational institutions are touched upon.

Литература

1. Кант И. Сочинения, Т.4, Ч.2. – М.: Мысль, 1965. – С. 431-432
2. Гегель Г. Сочинения, Т.7. – М.-Л.: ОГИЗ, 1954. – С. 187
3. Песталоцци И.Г.. Избранные педагогические произведения, Т.2. – М.: АПН, 1963. – С. 436
4. Макаренко А.С.. Сочинения, Т.4. – М.: АПН, 1958. – С. 20
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1973. – С. 100
6. Леонардо до Винчи. Избранное. – М., 1952. – С. 180
7. Бэкон Ф. Сочинения. Т.1. – М.: «Мысль» 1971. – С. 398
8. Бэкон Ф. Сочинения. Т. 1 – М.: «Мысль», 1971. – С. 399
9. А Гельвеций. Об уме. – М.: ОГИХ, 1938. – С. 269.
10. Д. Дидро. Собрание сочинений, Т. 10. – М.: ОГИЗ, 1944. – С. 271
11. Гегель Г. Сочинения, Т.4. – М.-Л.: ОГИЗ, 1954. – С. 15
12. Герbart И. Избранные педагогические сочинения, Т.1. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 194
13. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 118
14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1968. – С. 369
15. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения, Т.1. – М., АПН, 1951. – С. 252

Подано до редакції 05.06.02

*Семиліт Микола Васильович,
кандидат психологічних наук, доцент,
Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта,
Пушонкова О.А.,
викладач,
Черкаський державний університет*

ФІГУРА І ФОН ЯК ЗАСОБИ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ТА РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

З моменту народження дитина починає контактувати з оточуючим світом. Спочатку це – мати, батько, близькі та рідні.

Під впливом оточення у неї формується ієрархічна система відношень до людей, предметів. У результаті цієї взаємодії у психіці лишається певний слід, емоційно заряджений. Ці сліди у психології носять назву суб'єктивних семантик (суб'єктивних сенсів).

Сенс безпосередньо відображує і несе у собі власні життєві відносини. Він народжується у складних співвідношеннях окремих ситуацій, активної взаємодії із більш широким контекстом життя.

Ставлення суб'єкта до іншої людини, предметів, явищ при нашому підході розуміється як сенс іншої людини, предмету, явища для суб'єкта відображення [1].

Відображаючи, сприймаючи оточуючу дійсність, людина виділяє з неї певних людей, предмети, які в актуальний момент часу стають для неї фігурою (основним предметом актуальної потреби), а все інше оточення відходить на другий план.

Зв'язок фігури з фоном дозволяє зрозуміти механізми динаміки сенсів, тобто кожен суб'єктивний сенс має свою окрему історію створення. Взаємодія із оточенням створює певний емоційний фон, який у подальшому житті може проявлятися як життєвий тонус особистості. У практичній роботі ми спостерігаємо взаємозалежність емоційного фону і валентності предметів, значущих людей, які знаходяться або у відносинах притягіння (позитивна валентність), або у відносинах відштовхування (заперечна, негативна валентність) на момент “тут і тепер”. Зміна валентності відбувається через усвідомлення зв'язків фігури з фоном.

Простежити за дією вищезазначених процесів, зобразити систему суб'єктивних семантик, щоб зрозуміти, який сенс являє собою та чи інша людина, явище для особистості, допоможе методика, яку ми використовували у процесі досліджень.

Інструкція:

1. “На аркуші паперу у вигляді простих фігур (трикутник, коло, квадрат тощо) зобразити власне “Я”, емоційно значущих для вас людей, предмети чи явища. Можна створювати незвичайні фігури (об'ємні, розіткнуті, двоїсті), включати до графічного зображення метафоричні образи-фігури: любов, гроші, смерть,

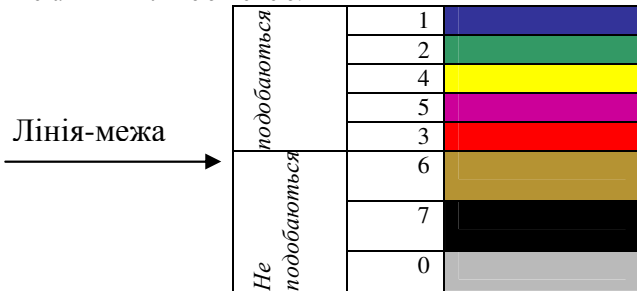
вказуючи межі власного "Я" пунктирною лінією."

2. Забарвити фігури кольорами, які відповідають вашому суб'єктивному до них ставленню. Колір використати у даному випадку як фон сприймання даної фігури на момент "тут і тепер".

3. Відобразити засоби взаємодії між фігурами (стрілка, пунктирна лінія, злитість фігур або відсутність зв'язку).

4. Ставлення до об'єкту виразити у посланні до нього, бажано зобразити варіанти відповідей. Послання може бути наказом, вітанням, порадою, підтримкою, зауваженням, заповітом.

Після виконання цих завдань необхідно прорангувати всі кольори, які використовувалися для зображення фону фігур, відділивши "позитивні" від "негативних" лінією-межею.



Можливе використання 8-кольорового ряду Люшера, а при його відсутності можна згадати прислів'я, яке символізує 7 кольорів веселки: "Каждый /красный/ охотник /оранжевый/ желяет /жёлтый/ знать /зелёный/, где /голубой/ сидит /синий/ фазан /фиолетовый/", використовуючи також сірий, чорний і коричневий кольори.

Практичний досвід дає можливість виділити такі закономірності:

-використовуючи при забарвленні фігур комбінованих, змішаних кольорів, відсутність простору, дистанцій між фігурами дає можливість одержати інформацію про злиття власного "Я" особистості із іншими значущими людьми, що свідчить, з точки зору гештальт-підходу про втрату контакту із ними;

-фігури які включені в межі іншої, вказують на інтроєктивний спосіб переривання контакту з ними.

Слід звернути увагу на те, що фігури можуть бути поляризовані, розведені у протилежні кути простору малюнка, і за умовою подібності їхньої форми та забарвлення ми маємо змогу спостерігати проективний механізм порушення контакту між, даними фігурами.

Кольори необхідно прорангувати за ступенем привабливості, відділивши позитивні від негативних лінією-межею. Негативні кольори - ті які розміщуються під межею, як правило, є відображенням витіснених емоцій (поле пригнічених імпульсів), переживань та потреб, які часто проектуються на інші фігури, тому надання особистості можливості прийняти свої негативні (витіснені) емоції, дає можливість розширенню меж самосвідомості особистості.

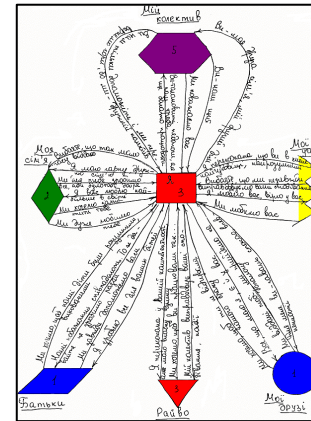
Обговорення та аналіз відбувається у гештальт-трійках, у яких без

оцінювання виражається емоційне ставлення до зображеного, учасники "контактують із малюнком", вивільняючи суб'єктивні переживання.

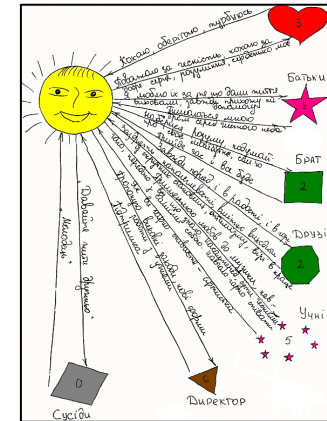
Необхідно зазначити, що графічні форми зображення себе та інших людей відображають більш глибокий невербальний рівень психіки у порівнянні з її вербальним компонентом і несуть більш правдиву інформацію про міжособистісні взаємини. Тому робота з ними розширює поле самосвідомості особистості.

Зображення дозволяє вивільнити просторову ієрархічну структуру особистості, систему взаємовідносин: за рівнями (знизу, в центрі, вгорі; див. мал. 1,2), за віддаленістю або злитістю фігур (див. мал. 3), характером зв'язку між ними, за розміщенням праворуч і ліворуч.

З досвіду інтерпретації малюнків відомо, що фігури праворуч вважаються більш домінуючими. Тобто важливо з'ясувати динаміку руху та напрямку центральної "Я"-фігури автора малюнка, тобто з'ясувати, які фігури та взаємини його притягують. Зверху розміщуються фігури референтні, емоційно значущі, що зумовлює певний тиск на центральну фігуру (див. мал. 1, фігура 5 „Мій колектив“).



Мал. 1



Мал. 2

Різде зміщення фігури, що символізує власне "Я", у лівий верхній кут, як правило, означає слабкість, залежність, емоційну вразливість, відчуття "загнаності у кут" (див. мал. 2).

Але треба пам'ятати, що при функціональній асиметрії головного мозку структура буде мати інший сенс.

Слід звернути увагу на саму форму та розміри фігур, зміст асоціацій, які вони викликають у автора малюнка. Бажано уточнювати роль кожної фігури для особистості, що створює умови для побудови єдиної смислової структури малюнку.

Особливу увагу слід приділити аналізу послань, які відображають сліди взаємодії із значущими людьми, їх суб'єктивний сенс у смисловому полі свідомості. Треба зрозуміти, чи приймає особистість послання, чи сприяє воно

контакту.

Послання, наприклад: "Давайте жити дружно" може мати різні підтексти, які відображають або ствердження наявного, або декларування відсутнього, у залежності від конкретної ситуації, відношення до цієї фігури.

Таким чином, психолог, контактуючи опосередковано через малюнок із особистістю, може сприяти відреагуванню та усвідомленню нею почуттів більшої інтегрованості, цілісності, самосвідомості особистості.

Слід відмітити, що сам процес забарвлення фігур сприяє звільненню особистості від емоційних переживань. Фігури, які більш значущі для людини, як правило, більші за розміром і краще вимальовані, на них витрачається більше енергії, часу тощо.

Колір образу, який виникає в уяві, несе певну інформацію, яку практично неможливо відокремити від контексту його сприйняття.

Так, колірні хвилі впливають на організм людини з різною силою інтенсивності і досвід фізіологічного сприйняття кольору віддзеркалює передусім сферу потреб людини, які або задовольняються, або фруструються. Слід звернути увагу, що на організмічному рівні самосвідомості колір сприймається цілісно, тотально, має певне смислове навантаження поза моральними оцінками, тобто він не поляризований (добрий – поганий) згідно з системою цінностей, а тільки служить індикатором ймовірності задоволення чи незадоволення потреб.

Саме фрустрованість організмичних потреб породжує такий феномен як „ізолюваний колір” (нерухомий, статичний), який створює загальний емоційний фон, суб’єктивно негативно забарвлений („чорний день”, „безпросвітна туга”, „тоска зелена”, хоча зелений колір сам по собі є показником росту). Задоволення потреб сприяє виникненню позитивного емоційного фону, в якому кольори рухливі (динамічні).

Зв’язок сприйняття кольору з станом організму ми часто прослідковуємо в груповій роботі, коли людина фізично хвора, або знаходиться в стані депресії. Вона не може виконувати вправи з кольорами, тому що їх не відчуває, асоціюючи свій стан протягом тривалого відрізка часу з одним кольором, як правило ахроматичним (чорний, сірий, білий).

Проектування майбутнього створює умови для включення енергії, яка закапсульована в „ізолюваному”, нерухомому кольорі загальну енергетичну структуру особистості через організмичне і емоційне відреагування.

На емоційному рівні самосвідомості специфічність сприйняття кольорів зберігає історію розвитку певних почуттів, які викликаються їх дією. Колір – явище, яке пов’язане з внутрішнім суб’єктивним часом людини (див. мал. 3 „Я – зараз”, є елементи червоного кольору, „Я – маленька” – жовтого).

Контекст, у якому сприймався колір, дозволяє відтворити систему значень, актуальне семантичне поле суб’єкта для даної події.

Наприклад, червоний колір у різних контекстах має найбільш широкий спектр значень від позитивного до негативного. „Червоний – це любов, червоний – це кров, червоний – це диявол у люті”. Негативне ставлення до червоного кольору часто означає не страх перед барвючою речовиною, а страх перед дією, що може пробуджувати цей колір.



Мал. 3

Практичний досвід показує, що у внутрішньому суб'єктивному просторі кольори поляризовані згідно з матрицею минулого досвіду і частіше за все ці полярності не усвідомлюються, тому що реальне бачення себе та інших спотворюється захисними механізмами. Свідоме трактування значення кольору відтворюється на смислому рівні самосвідомості і, як правило, є семантичною (символічною) системою, яка обумовлена як культурними традиціями так і особливостями емоційного життя людини.

Символіка кольору може бути як релігійною (червоне – кров Ісуса Христа), народною (червоне – любов, жінка у червоному спокуслива.), особистісною (колір улюбленого плаття моєї мами), але саме відношення до кольору виражає основну направленість емоційних реакцій людини, яке є корінням її особистісних проблем.

Застосування ахроматичних кольорів свідчить про хворобливий стан, її неможливість вивільнити затиснуті почуття. Так, чорний, традиційно за народною символікою – колір трауру, скорботи, але й він є землеробським, працелюбним знаком (земля – суміш жовтого, зеленого, коричневого, чорного), тобто це колір життя і смерті разом.

У культурних традиціях Сходу чорний не має такого негативного значення, як у Західних. Часто він ототожнюється з мудрістю, досвідом, чорному атрибується кінцева завершеність усіх кольорів. Він може свідчити про сублімацію почуттів, наявність травмуючого досвіду.

Чорний, як правило, містить величезний енергетичний потенціал, який закапсульований і тому ототожнюється зі смертю.

Робота над розтлумаченням чорного образу дозволяє звільнити певну кількість енергії і „побачити різнобарвність” життя.

Білий колір, традиційно, вважається позитивним. У релігійних інтерпретаціях він виступає символом чистоти, істини, незаплямованості, актуалізуючи тим самим полярності: біле – чорне, Бог – диявол. Відтворення в уяві яскраво-білого, начебто позитивно забарвленого образу свідчить про невиражені, не виявлені емоції, відмова від їх переживання „тут і тепер”. Негативна емоція „заморожується”, не знаходячи прояву у реальному житті.

У даному випадку відношення до реального об'єкту відсутнє, або не диференціюється, проєктуючись на „божественний” образ, що ми часто спостерігаємо у віруючих людей, які як правило, надають перевагу білому

кольору.

Уособлюючи вищезазначене, можна дійти висновку, що „ахроматичні” образи є індикатором стійких захисних тенденцій, які свідчать про відхід від реальності, не дозволяючи у повній мірі контактувати із своїми відчуттями та переживаннями. Необхідно підкреслити правдивість вислову Гете „Все живе прагне до кольору”, який є справедливим також для інтерпретації образів, які виникають у процесі символдрами як повернення до життя „закопсульованої” енергії.

Для кращого розуміння фону (забарвлень) фігур наведемо основні потреби, тенденції, які вони виражають (за М. Люшером) [4]. Червоний колір – потреба у досягненні, владі, наступальній агресивності “переможця”, цілеспрямованість, висока пошукова активність, сексуальність. Жовтий – потреба у соціальній активності, русі, емоційній захопленості, переживанні і спілкуванні. Зелений – потреба у відстоюванні власної позиції, вольові якості, статусні домагання, агресивність захисного характеру, особистісне зростання. Коричневий – потреба у зниженні тривоги, у психологічному і фізичному комфорті. Синій – потреба у глибокій прив’язаності, тенденція до зовнішнього захисту, відданості, комфорту, спокою. Фіолетовий – потреба у втечі від реальності, ірраціональні домагання, магічно-еротичне зачарування, емоційна незрілість. Сірий – тенденція до пасивності, потреба у спокої, відпочинку, “колорит суму – сірий”. Чорний – потреба у незалежності, протест, негативізм у ставленні до авторитетів, зовнішнього тиску.

Така методика може бути корисною у руках кваліфікованого психолога, соціального педагога, як діагностичний та терапевтичний засіб, який допомагає взаєморозумінню і поглибленому контакту між членами групи вчителів, класних керівників, старшокласників.

Вона використовувалась у роботі з дошкільнятами та молодшими школярами. Для підвищення їх творчої активності ми змінювали інструкцію: “Намалюйте світ, в якому ви живите”. Для підвищення мотивації, емоційної стимуляції використовувалась пісня “Мир, в котрому я живу, називається мечтой...”.

Методика “Фігура і фон” показала свою ефективність і універсальність не тільки в діагностико-терапевтичній роботі, але і в роботі з майбутніми менеджерами з побудови прогностичної моделі-структури майбутнього підприємства, фірми. Тільки в цьому випадку ми змінювали інструкцію, слова “...зобразити емоційно значущих для вас людей” заміняли на “...керівників підприємства”, або “зобразити структуру підприємства”. Особистий досвід роботи з проектування майбутнього зі студентами Ялтинського інституту менеджменту (грудень 2001 року) показав, що у останніх особливо виражена мотивація досягнення, створення своєї фірми (наприклад, підприємства з продовження життя людини (Ігор Т.), салону краси (Надя К.) і дитячої дискотеки (Іван С.)).

Необхідно зазначити, що занадто висока мотивація досягнення проектантів різко знижує соціально-перцептивні можливості знаходження тих людей, які емоційно підтримують їх, і скорочує умовний час діяльності підприємства. Виявлялись великі можливості потенціал росту у тих, у яких паралельно був присутній особистісний план створення повноцінної сім’ї, задоволення

актуальних життєвих потреб (відпочинок, мандрівки та ін.) і навпаки, хто приносив у жертву особисті плани на благо діяльності і процвітання майбутньої фірми, підприємства, “побудовані” в групі, швидко розпадались, тому що не було резерву поповнення енергії. На нашу думку, для повноцінної взаємодії, необхідно розвивати себе як особистість, свої комунікативні та перцептивні здібності (здатність до адекватного сприйняття оточення і себе в ньому, побудові повноцінного контакту)

У процесі використання методики у групі чи колективі структура взаємин, яка представлена у ній, може слугувати побудові сценарію інтерактивної взаємодії символдрами (через взаємодію фігур), та психодрами (через переведення внутрішніх образів, основних фігур у зовнішній план взаємостосунків між конкретними особистостями, які можуть виступати матеріалізованими об'єктами їх ідеальних образів).

Резюме

В статье рассматривается методика «фигура и фон», разработанная авторами на основании уже известных методик (проективный рисунок, тест М.Люшера, а так же цветового теста отношений А.Эткинда). Методика может быть эффективной как в целях психодиагностики личности, развития ее самосознания, а также в процессе групповой и индивидуальной психотерапии.

Summary

In the article the methods “A Figure and a background” worked out by the authors on the basis of the methods of projecting drawing, M.Lusher’s test and A.Atkind’s color test of respects are under review. This methods can be effective both in psycho diagnostics of a person for one’s development of self consciousness and in a process of group and individual psychotherapy.

Література

1. Артемьева Е.Ю., Ковалев Г.А., Семилет Н.В. Изображение как инструмент измерения межличностных отношений // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 120-127.
2. Долгополов Н. Сотворение мира (Футуропрактика: проектирование “новых миров” с детьми и взрослыми./ Гештальтподход и психодрама в образовании.- М., 1997. – С.11-21.
3. Робин Ж.-М. Гештальт-терапия. – М., 1996. – 64с.
4. Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера.– М., 1990. – 85с.
5. Столин В.В. Самознание личности – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
6. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами.// Социально-психологические исследования в психоневрологии.– Л., 1980. – С.110-114.
7. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К., 1996. – 264с.

Подано до редакції 15.04.02

*Смакула Александра Ивановна,
аспирантка,
Центральный институт последипломного педагогического
образования АПН Украины*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В современных условиях активизируется потребность общества в формировании здорового поколения [1]. Это обусловлено целой совокупностью факторов в первую очередь экологическими (последствия чернобыльской катастрофы, техногенные влияния) и экономическими (снижением уровня жизни граждан Украины в результате пролонгированного социально-экономического кризиса). Немаловажную роль играет и снижение возможностей государства в оздоровлении граждан: сокращение рекреационных, культурных, медицинских программ. В этих условиях центр тяжести государственной политики смещается на вопросы профилактики, что заметно ощущается в системе образования. Нормативными для учебных заведений разного уровня становятся курсы валеологии, санитарно-гигиенического просвещения, возникают экологические центры по работе с молодежью, защищен ряд диссертаций по экологическому воспитанию школьников и студентов, по подготовке учителя к соответствующей работе.

Безусловно, такая тенденция в области обучения и воспитания усиливает роль физической культуры, которая сегодня рассматривается как важное средство профилактики не только разного рода заболеваний, но и распространения вредных склонностей и привычек среди молодежи (наркомании, алкоголизма), заполнения свободного времени, что препятствует антиправовому поведению. Такой подход необходимо увеличивает задачи, возлагаемые на соответствующий учебный предмет как в общеобразовательной школе, так и в вузах.

Как показывает мировой опыт, основным фактором ориентации общества на здоровый образ жизни является психологический. Успех любой программы (оздоровительной, воспитательной, развивающей) будет достигнут только тогда, когда внешние стимулы перейдут во внутреннюю мотивацию, у участников будет сформировано ценностное отношение к соответствующим действиям.

Сегодня в большинстве стран мира педагоги бьют тревогу: среди молодежи все более популярными становятся, вместо двигательной активности, компьютерные игры, просмотр телепередач, усиливается интеллектуализация обучения, снижаются реальные возможности школьников и студентов посещать спортивные секции, кружки, заниматься туризмом. И дело не только в материальных возможностях - снижается приоритет занятий спортом. А это создает опасность все большего отлучения молодого поколения от физической активности и, как следствие, ухудшения состояния здоровья.

Особую важность формирование ценностного отношения к занятиям физической культурой имеет для будущих учителей. Причем речь идет об учителях любого профиля, поскольку именно от них, их поведения, отношений,

утверждаемых ценностей зависит принятие соответствующих нормативов жизнедеятельности учащимися. Положительное отношение учителя к физической культуре, независимо от того, какой предмет он преподаёт, является образцом для детей, многократно отражается и воспроизводится в системе детских ценностей. Участие учителя вместе с учениками в спортивных соревнованиях, туристических походах является весомым фактором формирования позитивных межличностных отношений, воспитания. Кроме того, от отношения будущего учителя к собственному здоровью, его сохранению и улучшению в процессе обучения в значительной степени зависит уровень его трудоспособности в будущем.

В то же время проблема формирования ценностного отношения студентов педагогических вузов к физической культуре исследовалась явно недостаточно. Это обусловило выбор соответствующей темы как направления проводимого исследования. Целью исследования явилось выявление педагогических условий, при которых преподавание курса "Физическое воспитание" в педагогических вузах будет способствовать формированию у будущих учителей ценностного отношения к физической культуре.

Отношение студентов к физической культуре рассматривалось нами как сложная субъективная система, которая складывается из трех компонентов: 1) отношение к физической культуре как жизненному феномену; 2) отношение к соответствующему предмету ("Физическое воспитание") в структуре профессиональной подготовки; 3) отношение к непосредственным занятиям по данному предмету. Выявлено, что между данными подсистемами может отмечаться как взаимосоответствие, так и определенные расхождения.

Анализ действующих в педагогических вузах учебных планов и программ показывает, что возрастание объективной потребности в формировании физически активного поколения будущих педагогов получает определенную методическую основу. В базовой учебной программе по физическому воспитанию для высших учебных заведений образования Украины III и IV уровней аккредитации заложена полимотивационная основа изучения данного предмета. Определено, что показателями овладения необходимым уровнем знаний и умений по физической культуре выпускниками вуза являются: знание основ здорового образа жизни и следование им, овладение эффективными методиками двигательной активности, умение использовать их на практике, овладение методиками оздоровления и физического совершенствования традиционными и нетрадиционными способами, знание основ профессионально-прикладной подготовки и умение использовать их на практике, знание основ физического воспитания разных слоев населения, стойкая привычка к ежедневным занятиям физическими упражнениями, систематические физические тренировки, профессионально-прикладная (отраслевая) психофизическая подготовленность, информированность об основных ценностях физической культуры и спорта. В соответствии с этими целями в программу включен сложный комплекс задач, способствующих разностороннему развитию будущих учителей.

Следует также учесть, что по сравнению с другими дисциплинами на предмет "Физическое воспитание" приходится наибольшее количество учебных часов. На протяжении всех лет обучения в вузе студенты занимаются физической

культурой два раза в неделю. Никакой другой предмет в структуре профессиональной подготовки не имеет таких возможностей. В отличие от опыта двадцатилетней давности, когда занятия по физической культуре строились в основном на секционной работе по определенному виду спорта, в сегодняшней учебной программе предусмотрены разнообразные формы работы: лекции, лабораторные, практические, семинарские задания, самостоятельная работа студентов, контрольные мероприятия. Дается четкое распределение заданий по этапам обучения по всем составляющим (теоретической, методической и физической подготовке), контрольные показатели.

В то же время результативность преподавания предмета "Физическое воспитание" в педвузе остается достаточно низкой и, как показывает опыт, имеет тенденцию к дальнейшему снижению.

В специальном исследовании, включающем анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, формирующий эксперимент, был выявлен ряд интересных данных, позволяющих глубже понять особенности отношений студентов к физической культуре. Приведем некоторые полученные результаты.

Прежде всего, отмечено, что студенты педвуза достаточно формально относятся к предмету и занятиям с физического воспитания. В этом в значительной степени повинен традиционный подход преподавания данного предмета еще в школе, который чаще всего организуется по принципу выполнения нормативных заданий.

С целью выявления жизненного опыта, сложившегося у студентов вследствие занятий соответствующим предметом в школе, студентам было предложено ответить на ряд вопросов, распределение ответов на которые приводится ниже.

1. "Как вы в школе относились к занятиям по физкультуре?". Ответы распределились таким образом: предмет является крайне необходимым - 17,8%; полезным в определенной степени - 20,0%; безразличным - 13,3%; лишним - 24,4%; травмирующим учащихся - 24,4%.
2. "Легко ли вам было выполнять упражнения, которые задавались учителем физкультуры": легко – 9, 9% респондентов; не совсем легко, но и без лишних трудностей - 40,0%; трудности вызывались определенными упражнениями - 24,4%; в основном с затруднениями - 4,4%; очень тяжело - 24,4%.
3. "Если сравнивать уровень выполнения заданий вами лично с тем, что присущ другим ученикам, то, как бы вы его определили": 40,0% студентов считают, что им было легче, чем другим, выполнять задания учителя физкультуры; 22,2% - так, как всем; 35,5% - что им было труднее, чем большинству других учащихся.
4. "Как бы вы определили ваше общее состояние здоровья в школе": болели редко - 13,4%; болели не очень часто - 26,7%; болели не больше, чем другие - 11,1%; болели часто - 44,4%.
5. "Были ли вы освобождены от занятий по физическому воспитанию": 15,6% опрошенных указали, что были освобождены почти постоянно; 44,4% - некоторое время; 40,0% - почти никогда не освобождались.
6. "Какое настроение преобладало у вас на уроках физкультуры": 55,6% опрошенных указали на преобладание позитивного настроения (бодрый, веселый, радостный, активный); 44,4% - негативного (безразличие, угнетенность, грусть,

взволнованность).

7. "Как относился к вам учитель физкультуры": 84,4% участников определили отношение как позитивное (относился хорошо, выделял среди других, ставил в пример, оказывал помощь, увлекал, своевременно отмечал успехи, поддерживал при неудачах); 15,6% указали, что отношение учителя было в основном негативным (относится безразлично, почти не замечал, насмехался при неудачах, ругал при всех, приводил как пример неудачника).

8. "Каким чаще всего вы ощущали себя на уроках физкультуры": позитивно (удачливым, успешным, признанным, ловким) ощущают себя только 51,5% опрошенных; негативно (никаким, неловким, - нескладным, невезучим) - 48,5% студентов.

9. "Изменилось ли сегодня ваше отношение к физической культуре, исходя из ее организации в педагогическом вузе": улучшение отношения отметили 28,9% опрошенных; 68,9% оно осталось таким же; у 2,2% - ухудшилось.

10. "Нужен ли предмет физической культуры в вузе": 68,9% студентов считают необходимым; 30,1% убеждены в его ненужности.

11. "Какие формы работы на занятиях по физкультуре вы лично считаете наилучшими": индивидуальные упражнения - 53,4%; групповые игры в спортивном зале - 71,1%; групповые игры на свежем воздухе - 66,2%; спортивные секции - 32,1%; туристические походы - 88,8%; участие в спортивных соревнованиях - 12,8%; наблюдение за спортивными соревнованиями (присутствие в качестве "болельщиков") - 75,6%.

12. "Какое поведение наиболее присуще вам на занятиях по физической культуре": активно включаются в учебные упражнения 13,3%; выполняют как минимум - 17,8%; стараются держаться в стороне - 22,2%; боятся насмешек - 2,2%; действуют неудачно вследствие волнения - 33,3%.

В целом данные опроса показывают, что для значительного количества студентов занятия по физкультуре имеют негативную эмоциональную окраску, основа которой закладывалась еще в школе. Показательно, что напряжение, возникающее на занятиях, не зависит непосредственно от личности преподавателя. Созданию травмирующих ситуаций способствует сам характер учебных заданий, необходимость их выполнения на глазах у других учащихся.

Исследование основных мотивов занятий физкультурой и спортом показало, что соответствующее отношение студентов определяется прежде всего возрастными особенностями, когда потребность в физической активности является наиболее высокой. Мотивация занятий спортом, посещения соответствующих учебных занятий диктуется прежде всего чувством удовлетворения, получаемого от физических нагрузок ("мышечной радости"). Более сложные функции, которые потенциально может выполнять физическая культура в жизни человека, в подготовке будущего профессионала, оказываются для них неактуальными. Не способствует этому и традиционная методика преподавания данного учебного предмета, которая презентует соответствующие задания в скрытом от студента виде.

Основным заданием формирующего эксперимента было разработать методику преподавания предмета "Физическое воспитание", способствующую

осознанию студентами множественного воздействия соответствующих занятий на личностное и профессиональное развитие. С этой целью уже с первого года обучения перед студентами раскрывался весь спектр возможностей физического воспитания, содержащий следующие составляющие: личностную (самооценка, формирование позитивной Я-концепции, развитие гуманистической направленности личности), профессиональную (овладение элементами педагогической техники), профилактическую (овладение приемами и средствами предупреждения профессиональных заболеваний), активизирующую (повышение тонуса организма, работоспособности), релаксирующую (освоение приемов релаксации, преодоление мышечных барьеров), социальную (формирование умений и навыков межличностного взаимодействия, работы в командах) и пр. Для каждой составляющей осуществлен подбор соответствующих упражнений и составлены рефлексивные задания, которые помогают студентам не только воспроизводить и усваивать определенные формы работы, но и осознавать и контролировать собственное развитие.

В основу формирующего воздействия на студентов положены следующие положения.

1. Отношение студентов к физической культуре является сложным полисистемным образованием, включающим ряд компонентов: феноменологический, предметный, конкретно-организационный.

2. Исходя из полисистемности мотивационной сферы, включение студентов в учебный предмет "Физическое воспитание" должно базироваться на раскрытии и методическом обеспечении всей совокупности функций, выполняемых данным предметом в текущей деятельности и перспективном развитии будущего профессионала

3. Выдача заданий на выполнение физических упражнений, включаемых преподавателем в содержание занятий, должна обязательно предваряться максимально полным раскрытием их функциональных задач и возможностей в разных аспектах: для обеспечения текущей (учебной) деятельности, межличностного взаимодействия, профессионального становления, личностного развития.

4. Выполнение физических упражнений должно сопровождаться рефлексивным самоанализом, включающим самооценку эффективности их выполнения в соотношении с имеющимся индивидуальным уровнем.

5. Подключение самих студентов к творческому проектированию содержания занятий (подбор упражнений, мотивация их выполнения, организационные и управленческие процедуры).

6. Дополнение непосредственных физических упражнений элементами педагогической деятельности (подбор заданий, управление другими студентами, организация процедур обсуждения и пр.) позволяет расширить возможности относительно создания ситуаций успеха, что особенно важно для студентов с низким уровнем физической подготовленности.

7. Актуализация и отработка межпредметных связей, в первую очередь с предметами, обеспечивающими личностное и профессиональное развитие будущего учителя (психология, педагогическое мастерство, культура педагогического общения, педагогика, методика преподавания).

8. Формирование ценностного отношения студентов к физической культуре в целом, в том числе, к учебному предмету "Физическое воспитание" и соответствующим занятиям, как приоритетная цель преподавателя, ведущего соответствующий курс.

Для реализации данных положений проведена теоретическая и методическая проработка каждой отдельной функции, которую выполняет учебный предмет "Физическое воспитание" в структуре профессиональной подготовки. Разработана методика формирующего воздействия, обобщающая соответствующие теоретические материалы и упражнения.

Подтверждено, что изменение методики преподавания привело к повышению ценности предмета "Физическое воспитание" в системе отношений студентов: возросло признание его личной привлекательности, профессиональной необходимости, оптимизировались мотивы занятий спортом, возросла активность студентов в выполнении упражнений и самоанализе).

Резюме

У статті розглядаються питання, зв'язані з методикою викладання предмета "Фізичне виховання" у педагогічних вузах. Показано, що при традиційному навчанні в студентів не формується ціннісного відношення до фізичної культури і спорту. Перебудова викладання даного курсу на принципах полімотивації і рефлексивного багаторівневого самоаналізу оптимізує відношення до предмета і занять по фізичній культурі як особистісної і професійної цінності.

Summary

In the article the problems connected with the methods of teaching of Physical Training in teachers' training institutions are reviewed. It is shown that when the traditional training is used, the students don't acquire the value attitude to the physical sport culture. New approach to the teaching of this course, based on the principles of polymotivation and reflexive multistaged self-analysis, optimizes the attitude to the subject and classes in physical training as individual and professional value.

Литература

1. Указ Президента Украины от 18.01.1996. № 63/95. Государственная национальная программа «Дети Украины».

Подано до редакції 03.10.01

*Тимошук Игорь Григорьевич,
старший преподаватель кафедры прикладной психологии,
Таврический экологический институт, г. Симферополь*

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

Новую ситуацию в мире, в том числе и в мире образования, составляют сегодня два фактора: неопределённость и ориентация на будущее. Неопределённость включает нестабильность постсоветского жизненного пространства, разрушение мира устоявшихся ценностей в области образования и воспитания. Сегодня как никогда необходимо распространение психологических качеств, характерных для свободной личности: инициативности, склонности к творчеству и одновременно – гуманности и ответственного отношения к окружающей реальности и собственной жизнедеятельности. Поэтому актуальность проблемы формирования морально-этической ответственности как профессионально-значимого качества личности будущего практического психолога, предупреждение и профилактика нарушений морально-этического кодекса практического психолога на современном этапе развития психологической культуры трудно переоценить. Однако, несмотря на увеличение публикаций результатов различных исследований, посвященных изучению данной проблемы, лишь немногие отечественные и зарубежные авторы обращаются к данной, в недалеком прошлом сугубо идеологической теме (см. работы Г. Балла А. Бондаренко, Ф. Василюка, А. Васьновича, Н. Гврителишвили, Э. Носенко, В. Панка, В. Рыбалко, А. Реана, В. Семиченко, В. Татенко и др.). Чрезвычайно значимым является то, что профессиональное совершенствование невозможно без формирования морально-этических аспектов личности будущего психолога. В то же время, по нашему мнению, мало в психологической и психолого-педагогической литературе представлены темы по исследованию методов и приемов эффективного формирования морально-этических ценностей и этической направленности личности. Вышеизложенное свидетельствует о том, что назрела явная необходимость формировать морально-этические качества у студентов психологов.

Формирование морально-этической ответственности как значимого компонента личности важно именно в студенческом возрасте, когда молодые люди только начинают строить профессиональные планы. Данный период является возрастом выбора основной жизненной стратегии, в которой морально-этическая ответственность играет, как мы считаем, определяющую роль. Разнообразие подходов к воспитанию и многочисленность методов психотренингового, психолого-педагогического воздействия порождают проблему выбора наиболее перспективных и адекватных из них. Анализируя литературу, а также опираясь на собственный опыт тренинговой, психолого-консультативной, и педагогической работы мы остановили свой выбор на методологии экзистенциально-гуманистической или личностно-ориентированной психологии и педагогики, в теории и идеологии которых воздействие понимается как

фасилитация, содействие, помощь самоосуществлению и саморазвитию личности. Основная, глобальная цель проведенной тренинговой работы виделась нам в содействии формированию умений осуществлять *ответственное*, свободное, сознательное морально-этическое суждение, а также делать морально-этический выбор в русле общечеловеческих экзистенциально--гуманистических ценностей.

Экспериментальной базой проведенного нами тренинга выступили Гуманитарный Институт “Артек” и Таврический Экологический Институт. Всего в работе участвовало 15 студентов, имеющих низкие показатели морально-этической ответственности по результатам тестирования с применением опросника ДУМЭОЛ (диагностика уровня морально-этической ответственности личности, авт. Тимощук И.Г.). Руководствуясь базовыми принципами гуманистически ориентированной психологии и педагогики мы в качестве участников пригласили студентов из числа тестируемых, изъявивших добровольное желание участвовать в экспериментально-тренинговой работе по формированию морально-этической ответственности личности практического психолога.

В работах отечественных и зарубежных авторов имеются достаточно фрагментарные сведения о том, как формировать личностные и профессиональные особенности будущих специалистов-психологов. В последних публикациях по данной проблематике такие авторы как А. Бондаренко, Ф. Васильюк, Ю. Емельянов, И. Зязюн, Н. Чепелева, Т. Яценко, и др. отмечают, что наиболее плодотворно и быстро формирование личностных образований у студентов-психологов возможно в активной обучающей групповой тренинговой работе, где основное участие ведущего-психолога проявляется в составлении адекватного, отвечающего поставленным задачам сценария. Эффективная работа ведущего, как показывает опыт, должна проявляться: в умении правильно подобрать или составить необходимые упражнения, способности регулировать групповую динамику в наиболее кризисные, сложные моменты тренинговой работы, анализировать и конструктивно обобщать работу участников группы.

Как отмечает Г.С. Абрамова: “...традиционные науковедческие проблемы – проблема предмета и объекта исследования, выбор адекватного метода, механизмов построения гипотезы, критерии истины научного знания и другие – переходят из плоскости научного знания в плоскость этического знания в том случае, когда речь идёт об изучении индивидуальной жизни человека.” [1, с. 4]. Поэтому такие дисциплины, как психотренинг, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психотерапия, отличаются от других видов практической деятельности психолога тем, что здесь идёт речь о непосредственном воздействии на другого человека. Среди целей взаимодействия психолога и другого человека можно выделить: социальные, этические, нравственные, психологические [1, там же]. В данном случае наши этические цели были направлены на стимуляцию у участников осознания соответствия их действий и переживаний критериям “добра и зла”. В условиях группы процесс самоисследования личности носит облегчённый характер. Уверенность участника тренинга в себе усиливается поддержкой окружающих его партнёров. Участники

могут идентифицироваться с другими, использовать установившиеся эмоциональные связи при оценке собственных морально-этических чувств и поведения. Напряжение, возникающее во время работы группы, обостряет наличие психологических проблем, что, в свою очередь, выступает в качестве стимулятора их анализа и разрешения.

В групповой работе главное – умение эффективно владеть разнообразным арсеналом педагогических, консультативных, психотерапевтических техник формирования психологических качеств. Вслед за В. Большаковым и Ю. Емельяновым мы одной из важнейших составляющих эффективной работы считаем “владение широким диапазоном методов”, которые “безусловно ускоряют работу и являются признаком более высокой квалификации” [2, с.9.]. Мы в работе стремились стимулировать и трансформировать морально-этический потенциал, актуализировать внутренние морально-этические резервы личности, приобщить студентов к гуманистическим ценностям, а также способствовать интеграции последних в целостную систему их мировоззрения. Наш подход явился попыткой трансформировать субъективные интуиции личностного ядра (В.А. Татенко), являющиеся воплощением духовно-психологической сферы человека, предметное содержание которой составляют категории свободы, ответственности, совести, долга и т.д.. Такая психологическая работа формирует специфическую морально-этическую направленность и мотивацию личности на рост и самоактуализацию, на раскрытие морально-этического опыта самости (Ф. Василюк, А. Бондаренко, К. Роджерс), на интеграцию интраиндивидуальных составляющих личности (Р. Мэй, И. Ялом).

Ведущим условием активизации морально-этического потенциала студентов выступает также авторитет преподавателя как степень и характер его влияния на студентов, признания ими этого влияния. Авторитет – это одна из форм взаимоотношений преподавателя со студентами, результат личностных особенностей преподавателя, выступающего в качестве ведущего группы. В целом, тренинг стимулирует когнитивную сферу, так как именно этот возрастной период (20-40 лет) является, по мнению многих авторов, наиболее сензитивным для формирования личности. (А.А. Реан, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн).

Анализ работ, посвященных данной проблематике, позволил распределить примененные ведущим методы на следующие основные блоки: 1. Психотерапевтические методы: элементы арттерапии позволяющие отреагировать в игровой форме морально-этические коллизии и проблемы и проигрывать ситуации, связанные с морально-этическим выбором. Мы использовали также методы библиотерапии позволяющие через анализ произведений искусства более глубоко проникать в сущность данной проблематики, рассматривать ее на примерах; элементы групповой когнитивной психотерапии, арттерапии, приемы консультирования по переоценке личности, кино- и видеотерапию. 2. Собственно тренинговые методы: тренинговые упражнения по развитию морально-этической рефлексии, тренинг коммуникативной этической компетентности личности. 3. Методы, способствующие личностному росту и стимулирующие развитие самопознания.

Задачами применения методов выступали: самопознание; морально-

этическая саморегуляция; стимуляция личностного роста и развития; развитие рефлексивных способностей; умение анализировать сложные морально-этические ситуации; умение совершать морально-этический выбор; умение осуществлять выбор модели морально-этического поведения.

В качестве основных предметных областей, на которые были ориентированы интенции ведущего и участников группы, выступали следующие. 1. Сфера самосознания, индивидуальная система ценностных приоритетов в структуре ценностно-смысловых ориентаций личности. 2. Эмоциональная сфера личности: чувства и переживания, аффекты и эмоциональные состояния студентов. 3. Поведенческая сфера личности: действия, реакции, поступки, специфика общения и взаимодействия, поведенческие паттерны и установки участников.

К основным приемам группового консультирования и психотерапии, которые мы применяли в тренинговой работе, относятся: групповая амплификация; групповой метакомментарий; групповое убеждение; групповая вербализация; групповая интерпретация; групповая кларификация.

Тренинговая программа предусматривала также стимулирование мотивации у будущих практических психологов к сознательному усвоению (через осознание, самоанализ, самовоспитание) морально-этических ценностей, а также формирование устойчивых (глубинных, самостных) потребностей к усвоению ответственности как безусловной ценности. Важным моментом мы считаем актуализацию психологических механизмов, лежащих в основе интеграции морально-этических ценностей в сферу доминирующих смысложизненных ориентиров.

Обучающие учебно-тренировочные занятия совмещались с проведением лекций и семинарских занятий. Занятия проходили как в свободной (недирективной) форме, так и с применением элементов директивного стиля руководства.

Специфика работы заключалась в стимулировании морально-этической ответственности, косвенном и непосредственном психолого-педагогическом воздействии на систему ценностей личности через создание стимулирующих условий, благоприятного, сопутствующего необходимым изменениям специфического психологического климата. Формы проведенной работы можно условно классифицировать на активную (направляющую), стимулирующую, педагогическую и активно преобразовательную (творческую.) В программе использовались различные теоретические основания для проведения упражнений и затрагивались различные аспекты личности участников тренинга, однако в целом все занятия были подчинены единой цели – формированию различных аспектов ответственности. Форма, стиль проведения, изменения в ходе работы, инновационные преобразования, предлагаемые самими участниками, поощрялись и стимулировались руководителем (помощниками) и наиболее активными членами группы.

Проводился просмотр специально подобранных по тематике данного исследования кино- и видеофильмов с обязательным последующим психолого-педагогическим и философско-этическим анализом и обсуждением, а также анализ и чтение специально подобранных глав и отрывков из произведений

художественной литературы, по тематике соответствующих заявленной проблеме. Тренинг длился около месяца (2 раза в неделю в среднем по 5-6 ч.).

Предварительные итоги повторного тестирования и проведение контент анализа среди участвующих в тренинге подтверждают эффективность проведенной работы, однако окончательным доказательством истинности гипотезы могут стать результаты повторного исследования через несколько лет. Лонгитюдный характер эксперимента предоставляет нам такую возможность в будущем.

В целом, мы считаем, что формирование у студентов-психологов морально-этической ответственности как личностного качества может быть обеспечено в процессе обучения в ВУЗе специальной программой работы, включающей теоретические и тренинговые компоненты.

Резюме

Стаття розкриває теоретичні основи фахового тренінгу по формуванню морально-етичних цінностей студентів-психологів. Описуються методи, прийоми та засоби, які застосовуються ведучим тренінга. Обґрунтовуються та аналізуються механізми зміни морально-етичної відповідальності учасників тренінгу.

Summary

The thesis brings to light theoretical fundamentals of the special “forming of moral and ethic values to psuhology students” training. The thesis also describes methods, modes and ways used by the training leady. It grounds and analyzes the training participants moral and ethic responsibility alteration mechanisms.

Литература

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург: Деловая книга, М.: Academia, 1995.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. – СПб., 1996.
3. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: – К.: Просвіта, 1996.

Подано до редакції 14.04.02

УДК: 37.015.3:37.013.77

*Тихомирова Оксана Евгеньевна,
аспирант,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА

В настоящее время формируется выраженный социальный заказ на профессиональную должность школьного психолога как представителя сравнительно нового направления в отечественной психологии – практической психологии.

Деятельность школьной психологической службы привела к значительным изменениям в содержании и организации школьного образования. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации, выполненные сотрудниками

лаборатории научных основ детской практической психологии под руководством И.В.Дубровиной.

Единого, общепризнанного определения школьной психологической службы нет. Это свидетельствует как о сложности самого явления школьной психологической службы, так и о недостаточном опыте ее развития [1-6].

И.В.Дубровина считает, что школьную психологическую службу следует рассматривать в трех аспектах: как теоретико-прикладное направление педагогической и возрастной психологии, как психологическое обеспечение процесса обучения и воспитания, как непосредственную работу психологов в школе. Единство этих трех аспектов составляет предмет школьной психологии. От их четкой проработки зависит развитие школьной психологической службы в целом.

Такое понимание школьной психологической службы является наиболее распространенным среди школьных психологов.

К проблемам становления практической психологии образования следует отнести и тенденцию расширенного толкования профессиональных функций психолога, что объясняется обилием нерешенных школьных проблем и отсутствием четкого представления о том, кто такой школьный психолог.

Учитывая все, что сделано и апробировано в области практической психологии на данный момент, сейчас появилась необходимость создавать новые научные и организационные принципы школьной психологической службы, разрабатывать и обосновывать подходы, позволяющие решать актуальные проблемы детского развития.

Новые тенденции еще не нашли четкого организационного воплощения и широкого практического распространения в психологической службе школы, поскольку ей присущи острые противоречия: между невысоким статусом психолога в педагогических коллективах школы и социальными ожиданиями; между большим количеством психологических проблем у учащихся и педагогов, и отсутствием приемлемых для их решения средств в системе школьной психологии; между прогнозируемым и реальным результатом оценки качества профессиональной деятельности психолога.

Эти и многие другие противоречия сегодняшней психологической службы школы должны быть изучены, осознаны и использованы в качестве ориентиров для создания основы позитивных изменений и развития психологической службы образования в целом.

Психологическая служба образовательного учреждения создается для решения его конкретных задач, поэтому особое значение приобретают вопросы взаимодействия психолога и педагога. Процесс возрастания интереса к профессиональному взаимодействию психолога и педагога есть устойчивая тенденция, обусловленная становлением психологической службы школы.

В современной литературе есть исследования, развивающие подходы к изучению профессионального взаимодействия психолога и педагогического коллектива.

В настоящее время как в психологии, так и в педагогике возникли необходимые для взаимодействия психолога и педагога теоретические и

практические предпосылки: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; подход к воспитанию как процессу управления развитием, понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии, улучшение психологической подготовки учителей (Х.Й.Лийметс).

Педагоги, внедряя в учебный процесс технологии развивающего обучения, вынуждены переосмысливать цели и задачи своей профессиональной деятельности в целом, менять содержание отношений с учащимися, родителями, другими педагогами, администрацией, то есть фактически строить новое образовательное пространство школы.

Задачи, связанные с изучением, моделированием и изменением среды развития детей, являются принципиально новыми даже для психологов.

Без профессионального психолога учителю трудно определить, как и на каком уровне обучение формирует интеллектуальную сферу учащегося, как оно способствует личностному развитию, насколько учебно-воспитательный процесс и психологический климат в школе обеспечивают эмоциональное благополучие учащихся. В роли «опосредствующего звена» здесь может выступить только школьный психолог.

В создавшихся условиях специфика запроса на деятельность психолога такова, что от него требуется самое активное вмешательство в педагогический процесс, ему отводится роль человека, ответственного за развивающий эффект образования. Поэтому содержание работы образовательного учреждения и психологическая служба должны быть максимально интегрированы.

Профессиональная репутация школьного психолога во многом зависит от его активности в достижении целей образовательного учреждения.

Комплексность влияния факторов возникновения школьных проблем требует комплексного и системного психолого-педагогического воздействия (т.е. в разных формах, разными методами, в разных направлениях).

Как бы активно ни стремился психолог помочь ребенку, если при этом не будет встречной активности других субъектов образовательного процесса, его работа реально окажется малопродуктивной.

Взаимодействие психолога и педагога открывает путь к новым подходам в управлении педагогическим процессом.

Необходимость взаимодействия субъектов психологической службы школы отмечается многими исследователями: «психологу важно привлечь к решению проблем педагогический коллектив и родителей», «добиться понимания учителем проблем учащихся, пробиться сквозь стену установки по отношению к данному ребенку».

И далее: «нужно создать у учителя пусть небольшой, но собственный опыт видения ученика», «важно пробудить у учителя сомнение в правильности своих педагогических действий, вызвать переоценку и переосмысление себя как профессионала»; «действительным способом решения многих проблем является организация деятельности и такое поведение психолога, что педагог как бы сам ведет психологическую работу среди своих учеников, сам стремится не только знать, но и в определенной степени понимать существо протекающих у них психических явлений» (Дубровина И.В.).

А.М.Прихожан считает, что школьный психолог должен с самого начала быть ориентирован на специфическую позицию работника школы, на совместную работу с другими профессионалами по отношению к ребенку.

Но об управлении развитием ребенка можно будет говорить только тогда, когда будет разработана система взаимодействия всех задействованных в нем субъектов. Конечным этапом для школы должно быть развитие ученика как активной личности, как субъекта учебной деятельности.

«Самое главное – совместными усилиями психолога и учителей попытаться понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте его жизненных условий, с учетом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, взаимоотношений с взрослыми и сверстниками и пр. и на этой основе определить программу дальнейшей работы с ним» [5, с.43].

Несмотря на то, что потребность во взаимодействии объективно существует, его эффективность еще недостаточно высока. Причин тому можно выделить несколько. Одна из них – отсутствие потребности учителя и психолога во взаимодействии. Учителя не знают, как и чем психолог может помочь им. Другая причина недостаточной эффективности взаимодействия в том, что у обеих сторон отсутствуют единые представления о содержании взаимодействия. По данным В.Е.Клочко и О.М.Красноярцевой, около 20% учителей вообще не принимают поставленную психологом задачу.

В докторской диссертации В.М.Миниярова утверждается, что с внедрением в систему работы школ практических психологов возникла тенденция сужения профессиональных функций учителя до уровня учителя-предметника, специализирующегося только на совершенствовании технологии преподавания предмета. Психологический анализ учебно-воспитательной ситуации в современной школе показал, что в ней не учитываются рекомендации психолога, что является одной из существенных причин как трудностей в решении современных задач образования, так и в профессиональном становлении школьного психолога.

Сегодняшнее взаимодействие психолога и педагога можно назвать спорадическим (происходящие от случая к случаю контакты и совместные действия) или нейтральным (каждому ничего существенного не надо от другого для успешного выполнения своей деятельности).

«Работая в школе, психолог должен тесно сотрудничать с педагогами, без такого сотрудничества не будет никакой значительной пользы от его деятельности. Психолог и учитель должны стать, с одной стороны, единомышленники, а с другой, – четко различать свои функции и возможности; учитель не должен подменять психолога, психолог – учителя. Они могут успешно сотрудничать лишь при условии четкого выполнения своих функциональных обязанностей» [5, с.81].

На данный момент, большинство теоретических и прикладных исследований по проблемам школьной психологической службы ориентированы на работу психолога непосредственно с детьми, в то время как основной фигурой, оказывающей влияние на ребенка в школе, был и остается учитель. Практический психолог должен способствовать развитию личности ребенка не только через

непосредственное взаимодействие с детьми, но и через учителя.

Сейчас выделяется по меньшей мере четыре модели взаимодействия и связей психологической службы с остальными подсистемами педагогического процесса: относительно автономное существование психологической подсистемы (каждая подсистема выполняет свои функции, периодически производя обмен информацией); «параллельное сотрудничество» (выработка общих подходов к педагогической проблеме и раздельная реализация своих профессиональных программ); частичная передача каких либо функций психологической службы педагогу (педагог сам ведет индивидуальную психолого-педагогическую работу с учащимися, опираясь на результаты психодиагностики, проведенной школьным психологом); практически полная передача психологических функций учителю (психолог занимается, в основном, консультированием, педагог проводит так называемую «учительскую диагностику», выполняет коррекционную и развивающую функции).

Важно подчеркнуть, что отсутствие социальных работ, предметом которых является анализ профессионального взаимодействия психолога и педагогического коллектива, не означает отсутствия исследований взаимодействия психолога и педагога вообще.

Наиболее часто предлагаются два вида практической работы психолога при взаимодействии с педагогическим коллективом.

1. Проектирование (создание проекта социальной ситуации – условий для оптимального развития конкретного ребенка, эффективности педагогической деятельности, конкретного учителя, функционирования школы как целого). Эта деятельность предполагает сложное взаимодействие с педагогическим коллективом по прогнозированию будущей ситуации и закладыванию в нее таких психологических условий, которые бы обеспечивали оптимальное протекание определенной социальной деятельности.

2. Психологическое обеспечение педагогической деятельности (обучение психологическим основам педагогической деятельности).

Т.С.Леви показана необходимость активной позиции самого психолога как неременного условия вхождения в педагогический коллектив, необходимость реализации психологической деятельности, направленной на его принятие педагогическим коллективом. Показателями принятия психолога являются: доброжелательное отношение к психологу; способность педагога видеть психологические проблемы; адекватные ожидания педагога по отношению к результатам консультативной работы психолога; ярко выраженная мотивация к общению с психологом; количество запросов, превышающих возможности психолога; содействие педагогов диагностико-коррекционной работе психолога.

А.К.Маркова считает, что психолог должен осуществлять диагностику, а учитель – целостный анализ личности ученика и проявлений его психики в реальных условиях учебно-воспитательного процесса. Психолог на основе диагностики предлагает стратегию воздействия, проектирует социальную ситуацию развития, уточняет психические параметры. Учитель подбирает адекватные этим целям способы и приемы учебно-воспитательной работы, конкретизируя предложения психолога. Итак, успешное решение сложных задач обучения и воспитания в решающей степени зависит от деятельности всего

педагогического коллектива школы, от профессионального мастерства учителя, именно он реально организует и осуществляет процесс обучения и воспитания. Но психолог не должен быть поставлен в положение помощника учителя в осуществлении учебно-воспитательного процесса, он равноправный член школьного коллектива, обеспечивающий ту область педагогического процесса, которую кроме него никто обеспечить не может.

Исследователи единодушны во мнении о том, что взаимодействие психолога и педагога имеет специфику, приобретающую сейчас принципиальное общественное значение. Она состоит в способности непосредственно повлиять на ключевые направления психического развития ребенка.

Управление развитием учащихся осуществляется всеми участниками педагогического процесса (ученик, учитель, психолог), поскольку категория взаимодействия между ними является отправной точкой, определяющей результат развивающей стратегии образования.

Взаимодействие педагога и психолога выступает как основной способ функционирования психологической службы школы и одновременно как способ реализации совместной деятельности по развитию личности школьника.

Своеобразие этапа, переживаемого сегодня теорией профессионального взаимодействия психолога и педагога, заключается в том, что имеет место аналитически ориентированное накопление эмпирических данных с их последующем оформлением в частных подходах. При этом все более остро ощущается необходимость в их обобщении, психологическом синтезе.

Резюме

У взаємодії шкільного психолога і педагога існує багато труднощів. Працюючи в школі, психолог повинен тісно співробітничати з педагогами, без такої співпраці не буде ніякої значної користі від його діяльності. Професійні відносини психолога і педагога створюються і розвиваються в постійному русленні.

Summary

In interaction of school psychologist and teacher exists sizably embarrassments. Working at school, a psychologist must tightly collaborate with teachers, without such collaboration will not be no considerable benefit from his activity. The Professional psychologist relations and teacher are created and develop afoot permanent.

Литература

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М., 1997. – 112 с.
2. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М., 1998.
3. Гинзбург М.Р. психология личностного самоопределения: Дис. ...д-ра психол. Наук. – М., 1996. – 317 с.
4. Дубровина И.В. Теоретические основы и прикладные аспекты развития школьной психологической службы: Дис. ... д-ра психол. Наук. – М., 1988. – 360 с.
5. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
6. Маликова В.А. Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. – 236 с.

Подано до редакції 25.05.02

*Токарева Наталья Викторовна,
преподаватель,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К РАННЕМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В условиях обновления содержания и технологий, а также возрождения традиций национального образования в нашем государстве значительно возрастает социальная значимость труда педагога, роль его личности в воспитании подрастающего поколения. Отмечая решающее значение педагогической деятельности педагога для повышения качества дошкольного образования, государственная национальная программа «Освіта. Україна ХХІ століття» ориентирует на все возрастающие требования к его профессиональной подготовке. Это вызывает необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе, создание наиболее благоприятных условий для становления уже в педвузе творческой личности учителя, что неразрывно связано с формированием его профессионально-педагогической направленности.

Процесс подготовки высококвалифицированных специалистов в системе образования, который является одновременно основным требованием и результатом развития современного общества, ставит перед системой высшего педагогического образования задачу подготовки не узкого специалиста, а педагога-универсала: в нашем случае владеющего иностранным языком и методикой его преподавания не только в средней школе, но и в дошкольном учреждении

Направление на раннее изучение иностранных языков определяется существующими характеристиками современного этапа развития человечества. К ним относится расширение и укрепление международных связей и сотрудничества с другими народами. В этих условиях возрастает значимость более качественного владения гражданами нашей страны иностранными языками. Именно этот фактор и формирует социальный заказ общества в отношении обучения иностранным языкам.

Иностранный язык как учебный предмет обладает поистине безграничными возможностями для всестороннего развития личности, для подготовки детей к жизни и труду в новых современных условиях [1-3]. Именно этим и определяются поиски путей повышения уровня владения иностранным языком, более последовательной реализации его воспитательного, образовательного и развивающего потенциала.

Многие ученые занимались этим вопросом (К.Б. Есипович, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Р.Ю. Мартынова, Е.И. Пассов). Проведен ряд исследований по использованию активных методов обучения, в том числе игровых методов для подготовки преподавателей иностранного языка для средней школы (Е.С.Аргустянец, А.С.Карпов, Е.Г.Кашина, О.А.Колесникова, Е.А. Малько, А.Л.Мирзоян, В.М.Филатов и др.). Но потребности сегодняшнего дня требуют

дальнейшего переосмысления проблем организации обучения иностранным языкам. Среди них две проблемы приобретают особую значимость – проблема раннего обучения детей иностранным языкам и проблема улучшения профессиональной подготовки студентов, будущих учителей.

Конечно же, проблема раннего обучения иностранным языкам не нова. Ее различные аспекты рассматривали З.Я. Футерман, М.Е. Вербовская, И.М. Гергель. Но на данном этапе необходимо уточнить цели, содержание, технологию раннего обучения с позиций его гуманитаризации и интегративности обучения.

Итак, проблемой улучшения профессиональной подготовки учителей занимались многие исследователи, многие вузы. Однако, разработка теории и практики профессиональной подготовки учителя иностранного языка содержит в себе еще много вопросов, требующих внимания со стороны всех преподавателей педвузов. К таким вопросам относятся, например, профессионально-педагогическая направленность практических занятий по иностранному языку (осуществление перехода от изучения иностранного языка как предмета к его практическому применению в профессиональных целях), разработка спецкурса раннего обучения иностранному языку и факультативного курса «Методика внеклассной работы по английскому языку». Это обусловлено тем, что мы обязаны рассмотреть вопросы подготовки студентов к выполнению воспитательной функции языка и руководству внеклассной работой.

Спецкурс раннего обучения иностранному языку и факультативный курс «Методика внеклассной работы по английскому языку» являются основными организационными формами, в рамках которых осуществляется подготовка учителя к проведению занятий по английскому языку с детьми дошкольного возраста, к проведению классной и внеклассной работы с учащимися начальных классов.

Эти вопросы и являются предметом нашего исследования. Центральной идеей данного курса является теория, согласно которой учиться иностранному разговорному языку можно только разговаривая и общаясь на нем. Чем раньше, тем лучше. Чем больше вовлечения в акты общения (ситуации, обстановку), тем большему можно научиться.

Задача профессионально-педагогической направленности обучения иностранному языку включает целый ряд проблем. Вот некоторые из них. 1. Отбор вузовского учебного материала, профессионально значимого для воспитателя и школьного учителя. 2. Выделение и разработка приемов обучения различным видам речевой деятельности на практических занятиях по иностранному языку, идентичных приемам школьного обучения. 3. Формирование профессиональных умений и навыков посредством теоретического лекционного курса и семинарских и практических занятий, предполагаемых разработанным спецкурсом. 4. Формирование профессиональных навыков посредством написания курсовых и дипломных работ, научно- и учебно-исследовательской работы студентов. 5. Улучшение профессиональной подготовки будущих учителей средствами внеаудиторной работы. 6. Определение навыков и умений профессиональной значимости, которые должны быть сформированы на каждом курсе, на каждом этапе изучения спецкурса

Цель разработанного нами спецкурса – на практических занятиях по иностранному языку одновременно с его усвоением осуществить целенаправленное формирование у студентов педагогических умений, развитие их методической наблюдательности, а также способности анализировать и систематизировать педагогический опыт.

Мы ставим перед собой следующие задачи. 1. Совершенствовать навыки, умения научного подхода к вопросу профессиональной деятельности. 2. Ориентировать студентов на выполнение пяти основных функций педагогической деятельности учителя иностранных языков (коммуникативно-обучающую, конструктивно-планирующую, организаторскую, воспитательную и научно-исследовательскую) и отразить все эти профессиональные стороны деятельности в подготовке будущего учителя при условии профессионально-педагогической направленности всех видов учебной и воспитательной работы. 3. Ориентировать студентов на решение задач постоянного совершенствования методов и приемов обучения, на дальнейшую интенсификацию всего учебного процесса, на такую организацию учебного процесса, которая поможет совершенствовать и языковое, и методическое мастерство студентов. 4. Ориентировать студентов на дальнейшее совершенствование навыков научного анализа проблем педагогической направленности обучения иностранному языку детей 3-6 лет и, на основе этого анализа, построение эффективной системы обучения иностранному языку детей определенного возраста с учетом их различных склонностей и интересов.

Владение навыками профессионально-педагогической направленности в рамках вузовской подготовки у будущих учителей является предпосылкой: активного восприятия педагогического опыта; критической оценки различных способов и приемов обучения, их разумного сочетания и их эффективности; решение поисковых задач, постановка проблемных вопросов и заданий.

Все это развивает методическое мышление, необходимое для творчески работающего учителя.

В спецкурсе внимание акцентируется на вопросах нравственного совершенствования личности, развития его интеллекта, сознания, на социально-преобразовательной деятельности человека, его общественной активности, развития мыслительных способностей, внимания, памяти, фонематического слуха, любознательности, активности, работоспособности. Совершенствование языковых знаний детей, развитие их общего кругозора, музыкально-эстетической сферы, ценностной ориентации и духовных потребностей в значительной мере зависит от того, насколько профессионально учитель владеет педагогическим мастерством и искусством слова, насколько широко в эмоциональном, эстетическом плане раскрывается перед детьми мир общения с людьми, с живой и неживой природой, насколько полно учитель через английский язык наполняет смыслом жизнь ребенка, побуждает его идти за собой и стремиться сохранить данное ему учителем, как нечто важное, жизненно необходимое.

Цель спецкурса также заключается в осознании будущим учителем иностранного языка своего места в обществе, своей социальной значимости.

Концепция человеческих отношений – это концепция сотрудничества, которая ведет к формированию гуманистических качеств, учитывая веление

время.

Курс предусматривает различные формы работы со студентами: индивидуальную, парную, групповую (коллективную), а также активную форму сотрудничества на разных уровнях. Для реализации концепции подобрана соответствующая методика, которая дает возможность приобрести соответствующие знания, практические навыки и умения пользоваться иностранным языком на уровне коммуникативной компетенции.

Итак, в своем спецкурсе ведущим методическим принципом мы считаем принцип коммуникативной направленности. Именно этот принцип определяет содержание обучения; отсюда вытекают особенности отбора языкового и речевого материала и его организации в учебно-воспитательном процессе, в котором студенты активно действуют и общаются.

Актуальная действительность постоянно рождает новые активные формы уроков и занятий. Предпочтение отдается нетрадиционным урокам, таким как: «КВН», «Заочное путешествие», «Интервью», деловой игре «За круглым столом» и т.д., которые помогают не только раскрыть внутренние резервы обеих сторон, но и привлечь их в данной ситуации, закрепить навыки общения.

Резюме

У статті розглядаються основні напрямки підготовки студентів мовних спеціальностей до раннього навчання іноземної мови.

Summary

In the article the main points of training the students taking foreign languages as their future profession to teaching children.

Литература

1. Борисова Н. Введення курсів іноземної мови у школах України // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С.63-65
2. Бурлаков М.А. Методика обучения лексике иностранного языка (на материале французского языка). – К.: Вища шк., 1983. – 96 с.
3. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду: вопросы теории и практики. – К.: Рад. шк., 1984. – 144 с.

Подано до редакції 15.03.02

УДК 37. 02

*Тройницька Світлана Броніславівна,
аспірант,
Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського*

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ОДИН З РІВНІВ ІНТЕГРАЦІЇ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ

Серед різноманітних ідей, які висувало людство протягом своєї історії, існує кілька найбільш глибоких та перевірених часом. До них повертаються мислителі різних епох, різних народів, переосмислюють на ґрунті нових знань, розглядають їх у ракурсі свого часу. До таких вічних ідей належить, поза сумнівом, ідея єдності наукових знань, що базується на єдності природи у її найширшому розумінні [4;9].

У системі освіти інтеграційні процеси взаємопроникнення як споріднених, так і якісно відмінних у змістовому відношенні галузей знань можуть здійснюватися на різних рівнях.

Виділяють три рівні дидактичної інтеграції різних навчальних предметів.

Перший рівень – це асиміляції інструментарію (теоретичного або технічного), що бере участь в інтеграції науки базовою наукою, кожна з яких зберігає свій науковий суверенітет у навчальному процесі. Цей тип міждисциплінарної інтеграції у навчальному процесі має втілення у понятті міжпредметних зв'язків (МПЗ).

Другий рівень дидактичної інтеграції має втілення у синтезі взаємодіючих наук на основі однієї з них (базової), який може бути як частковим, так і повним (міждисциплінарним). При цьому кожна з наук зберігає свій предмет, свої концептуальні основи, тобто має свій науковий статус. Суттєвими особливостями дидактичної інтеграції на цьому рівні можна вважати те, що вона не повинна бути ні простим злиттям інформації взаємодіючих наук, ні їхньою механічною сумою, ні поглинанням одних наук іншими. Її механізм не можна уявити як механічний перенос інформації з однієї дисципліни в іншу.

Третій рівень дидактичної інтеграції, так званий рівень цілісності, завершується формуванням нової навчальної дисципліни, що має інтегративний характер і власний предмет вивчення [1;66-68].

Зауважимо, що перший рівень міждисциплінарної взаємодії, який у навчальному процесі має втілення у понятті міжпредметних зв'язків, нині має широке застосування.

Теоретичне обґрунтування МПЗ дано в працях М. Вашуленка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Євтуха, В. Ільченко, І. Лернера, В. Мадзігона, Ю. Мальованого, М. Скаткіна тощо.

Міжпредметні зв'язки трактують як *взаємну узгодженість* навчальних програм (С. Бабаджян, М. Білий, С. Гончаренко, В. Монахов), *узгодженість* між навчальними предметами (В. Оконь, С. Рашкова, М. Фіцула); як *дидактичну умову* (П. Новиков, М. Сорокін, А. Усова, Г. Федорець), як *дидактичний засіб* (В. Гузєєв, В. Яцен), як *дидактичний принцип* (І. Зверєв, Н. Лошкарьова), як *дидактичний еквівалент* наукових зв'язків (Н. Борисенко, П. Олійник, Н. Розенберг, В. Федорова), як *конструкцію* змісту навчального матеріалу (П. Самойленко, А. Сергєєв) тощо. Розглядаючи інтеграційні явища у навчально-виховному процесі різних закладів освіти, М. Берулава, Р. Гуревич, І. Козловська визначають міжпредметні зв'язки як один з *рівнів* інтеграції, Б. Єсіпов, А. Шакирзянов – як *дидактичну умову* інтеграції, В. Максимова – як *засіб*, а Г. Варковецька, Е. Гожлінська, Ф. Шльосек – як одну з *форм* інтеграції.

Важливим є й загальнопедагогічний аспект проблеми, за яким міжпредметні зв'язки трактують як *систему взаємопов'язаної діяльності* різних викладачів, а також як *систему роботи* вчителя і учнів (П. Кулагін) або викладача і студентів (В. Сисоєв), як *систему відношень* (А. Єрьомкін) [3].

Міжпредметні зв'язки відіграють важливу роль у навчальному процесі, зокрема світоглядну. Вони сприяють реалізації принципу науковості, посилюють єдність знань, формують цілісні практичні вміння та навички.

Діалектична та прогностична функції міжпредметних зв'язків враховують

закономірні зв'язки навчального матеріалу, взаємовикористання знань та виникнення нових галузей знання. Їх логічна функція враховує структуру навчального предмету, виходячи з положення, що сформувати систему знань, спираючись на один навчальний предмет, неможливо. Психологічна функція базується на аналізі міждисциплінарних асоціацій. Дидактична функція спрямована на укрупнення одиниць знань, розширення галузі практичного застосування знань та вмінь[2].

Спостереження за ходом навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах різних типів свідчить про те, що міжпредметні зв'язки використовуються у практиці навчання не систематично, а від випадку до випадку.

Об'єктивно існуючі зв'язки між предметами, зокрема, соціально-гуманітарного спрямування, закладені у навчальних програмах, повинні розкриватися перед учнями в навчанні. Значний інтерес становить можливість успішного розв'язання навчальних завдань кожного уроку з використанням міжпредметних зв'язків. Тут учитель, використовуючи цілеспрямований прийом, може включити у контекст уроку певні відомості про об'єкт, що вивчається, явище або процес тощо, які спираються на міжпредметні зв'язки. При цьому не треба значних витрат навчального часу; такі включення відрізняються оперативністю і ведуть до досягнення певної мети. Практика викладання в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема у ліцеї з поглибленим вивченням гуманітарних наук, показує, що завдяки цьому підвищується ефективність засвоєння учнями взаємопов'язаних знань різних предметів і вміння їх використовувати.

Розгляньмо на деяких конкретних прикладах прийоми реалізації міжпредметних зв'язків соціально-гуманітарних дисциплін.

Нагадування, повторення – найпростіший і найрозповсюдженіший прийом, який полягає в тому, що перед повідомленням навчального матеріалу, наприклад з етики, логіки, учитель нагадує необхідні, відомі учням відомості з історії, філософії, літератури.

Природно, ефективність даного прийому посилюється, якщо учні самостійно пригадують необхідні відомості.

При розгляді теми „Історичний розвиток етичної думки” учитель повторює з учнями питання, з якими вони ознайомилися на уроках філософії: основні концепції Стародавнього Сходу, релігійно-філософська спрямованість епохи Середньовіччя, основні думки філософів Нового і Новітнього часів і т. д.

Навчальний матеріал для повторення, що міститься в підручнику суміжного предмета, може бути запропонований учням і як домашнє завдання. В цьому випадку учитель вказує відповідні питання або теми, а повторення учні здійснюють самостійно.

Дослідження вчених, практика викладання в ліцеї свідчать, що значну цінність становить реалізація міжпредметних зв'язків у процесі спонукання учнів до самостійного пошуку, коли їх можна поставити у становище „відкривачів” міжпредметних зв'язків. Пізнавальні можливості такої навчальної діяльності кращі, ніж у випадках, коли учитель під час підготовки до уроку виявив міжпредметні зв'язки і сформулював їх на уроці. Потрібні прийоми організації

такої самостійної роботи учнів, щоб виконавши її, вони отримали нові результати, раніше заплановані учителем.

До таких прийомів ми відносимо підготовку і виголошення учнями коротких повідомлень методологічного, історичного, мистецького характеру на основі знань з інших дисциплін; виступи учні на уроках з рефератами з використанням матеріалу суміжних предметів, розповідями про прочитані твори; читання фрагменту навчального тексту (параграфу, теми чи розділу підручника) для знаходження відповіді на сформульовані учителем питання із різних предметів.

Глибоке і свідоме засвоєння учнями знань на основі міжпредметних зв'язків відбувається, наприклад, в умовах проблемного навчання (М. Махмутов, В. Паламарчук, Н. Розенберг та ін.). Проблемне навчання полягає в організації вчителем самостійної пошукової діяльності учнів, у процесі якої вони відкривають і засвоюють нові для себе знання і уміння (факти, закономірності, поняття, принципи, теорії, правила, алгоритми, методи), розвивають загальні здібності, дослідницькі і творчі нахили.

Корисно, наприклад, поставити перед учнями **проблемне або пізнавальне запитання**, а для формування відповіді рекомендувати їм використовувати поряд з матеріалом даного предмета відповідні знання з іншого навчального предмету. Відповідь на таке запитання повинна містити розгляд і розкриття певної системи причинно-наслідкових суджень про об'єкт, що відноситься до обох предметів. Для відповіді на таке запитання учні не тільки згадують і встановлюють зв'язки, а й порівнюють, переробляють раніше засвоєну інформацію про об'єкт вивчення.

Скажімо, повторивши філософські погляди епохи Середньовіччя, можна запропонувати таке завдання:

У таблиці зашифровані прізвища 4-х середньовічних вчених-схоластів:

а) німецький містик;

б) представник світогляд якого спирався на етику Арістотеля;

в) представник духовної опозиції, що відстоювала роль розуму в етичних поглядах;

г) „батько” середньовічної схоластики.

Підкресливши прізвища названих представників, Ви знайдете 2 поняття, що визначають основу середньовічної етики.

Е	Л	Й	И	Н	Н
Р	І	Л	А	Ж	Е
Е	Г	Б	Й	А	Р
К	І	Я	И	В	І
Х	А	А	К	Ь	С
Т	Р	К	В	І	Н
А	Б	Е	Л	Я	Р

Відповідь: релігія, віра (Екхарт, Абельяр, Аквінський, Блаженний).

Ілюстрація. Даний прийом передбачає показ учням ілюстрованих

посібників: плакатів, таблиць, замальовок на дошці, картин, портретів тощо.

Так, для кращого засвоєння знань учитель на уроках етики може використати портрети філософів, видатних діячів історії та мистецтва, їхні картини, з якими учні знайомилися на уроках історії, філософії, української літератури.

Демонстрація. Ефективний спосіб ознайомлення учнів з об'єктами, що вивчаються на заняттях, - показ різноманітних короткометражних фільмів, навчальних відеозаписів тощо.

Демонстрація, яка супроводжується усним викладом навчального матеріалу учителем, сприяє активізації учнів і більш міцному засвоєнню сутності окремих понять, явищ, процесів, теорій і т. д., які вивчаються в рамках окремих навчальних предметів.

На уроках етики та філософії за допомогою грамзаписів, магнітних засобів, кінофрагментів можна ознайомити учнів з художнім читанням майстрів слова, фрагментами із спектаклів, кінофільмів, уривками музичних творів тощо.

Історичний екскурс. Використання елементів історизму в навчанні сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів; знайомить їх із зародженням і розвитком окремих наук, розкриває цікаві і повчальні історії наукових досліджень тощо.

Більшість тем з основ філософії та етики ґрунтуються на знаннях з всесвітньої історії та історії України. Тому даний прийом реалізації МПЗ зустрічається чи не в кожній темі з даних предметів.

Ми розглянули лише деякі прийоми реалізації МПЗ. Дані приклади, поради не є остаточними моделями, за якими можна безпомилково використовувати ці прийоми. Право учителя - визначати, який прийом, на якому уроці, в якому класі допоможе краще створити оптимальні умови для активізації засвоєння учнями взаємопов'язаних знань.

Резюме

В статті розглядаються проблеми міжпредметних зв'язків як першого рівня інтеграції навчальних дисциплін на прикладі соціально-гуманітарних предметів. Вказано шляхи реалізації міжпредметних зв'язків в навчально-виховному процесі ліцею.

Summary

The article deals with the problems of realization of connections between educating subjects as the first level of the integration of social and humanity subjects. The ways of realization of those connections in the process of education at lyceum are indicated.

Література

1. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
2. Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе: Аспект подготовки учителя. – Харьков: Высш. шк., 1984. – 152 с.
3. Ковальчук Л. О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі. – Автор. дис. канд. пед. наук. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. Монографія / За ред. С. У. Гончаренко. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.

Подано до редакції 26.07.02

*Фурсенко Тетяна Федорівна,
аспірант,
Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта*

ХАРАКТЕРИСТИКА І СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ "ЦІННОСТІ", "ЕСТЕТИЧНІ ЦІННОСТІ" ТА "ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИ"

Поняття "цінність" широко використовується у філософській, соціологічній, педагогічній, психологічній та інших наукових дисциплінах для позначення загальнолюдського, соціального і культурного значення визначених явищ дійсності, об'єктів людського сприйняття та діяльності.

Становлення аксіології пов'язано з Германом Лотце. У своїй універсальній праці "Енциклопедія філософії" він стверджував, що витoki цінності слід шукати не в дійсності, а в людській свідомості. Вчений уперше використав поняття "цінність" для виявлення духовного буття людини.

Розвиток теорії цінностей (наприкінці XIX - початку XX століття) визначався різними підходами дослідників: визнанням цінності продуктом свідомості або ж об'єктивним феноменом (Дж.Дьюї, А.Мейнонг, Еренфельс, Р.Б.Перрі, М.Шелер та ін.). Доречно зазначити й особливості трактування цінностей у межах соціологічного аспекту в аксіології. Так, М.Вебер розглядав цінність як виявлення установки й інтересів людини тої чи іншої епохи. Розглядаючи сутність і особливості поняття "цінності", вчені користуються і такими поняттями, як "етика цінностей", "філософія цінностей". Перше пов'язано з роботами Н.Гартмана, друге - Ф.Ніцше, котрі намагалися здійснити переоцінку всіх цінностей, "впорядкувати їх за рангами". Будь-яка історична суспільна форма життєустрою, життєдіяльності людей має не просто окремі цінності, але й їхню систему, визначену ієрархію. Без засвоєння особистістю такої системи цінностей, без визначення власного ставлення до них неможливий успішний процес соціалізації особистості та відповідна підтримка нормативного порядку в суспільстві.

Для представників західної соціології (Т.Парсонс, У.Томас, К.Девіс та ін.), цінності - найважливіші регулятиви людської поведінки й дії, фактори цінності, стабільності, інтеграції суспільних систем різних рівнів. Так з'явилася можливість розглядати сутність і природу цінностей суб'єктивно-об'єктивно через розкриття специфіки ціннісного ставлення.

Комплекс цінностей може бути визначним як низка змістовних елементів, що виступає для людини особливо значущістю. Для того, щоб те чи інше явище дійсності стало цінністю, воно повинно мати певні якості, які можуть бути корисними для людини. У цьому розумінні цінність - об'єктивна. Вона об'єктивна і в тому розумінні, що сам відбір та використання потрібних якостей визначаються інтересами й потребами людей. І, мабуть, буде помилковим ототожнювати цінність з оцінювальним предметом. Адже цінність є значення предмета для людини, бо без ставлення до неї категорія цінності не матиме сенсу. В такому розумінні цінність - суб'єктивна [1].

У філософських працях М.Кагана, Л.Столовича, В.Толстих, Н.Чавчавадзе та інших дослідників умовно виокремлюються чільні групи цінностей: 1) цінності життя (здоров'я, спілкування, радощі людини); 2) цінності культури (вони в свою чергу поділяються на матеріальні та духовні); 3) суспільні цінності (громадський порядок, мир, справедливість тощо); 4) економічні цінності (корисні речі тощо).

По суті, цінність це не властивість будь-якої речі або явища, а сутність, умова повноцінного буття цього об'єкта. Цінність як сукупність усіх предметів людської діяльності може розглядатися як "предметна цінність", тобто об'єкт ціннісного ставлення. Сама по собі цінність - це значимість об'єкта для суб'єкта.

Цінності - це сутності й властивості предмета, явища. Це також визначені ідеї, погляди, за допомогою яких люди задовольняють свої потреби, прагнення й інтереси.

Засоби та критерії, на підставі яких здійснюється процедура оцінювання відповідних явищ, закріплюються в суспільній свідомості й культурі як суб'єктивні цінності. Адже, що для однієї людини може бути цінністю, інша може недооцінювати, а то й зовсім не вважати цінністю, тобто цінність завжди суб'єктивна. Цінності з формальної точки зору поділяють на позитивні і негативні (серед них можна виділити і малоцінність, і псевдоцінність, і антицінність, абсолютні та відносні, суб'єктивні й об'єктивні).

Доведено (Ю.Борев, В.Ванслов, Н.Дмитрієва, М.Каган, В.Корнієнко, Н.Савченко, О.Семашко, Л.Столович, Г.Поспелов та ін.), що естетичну цінність об'єкти дійсності отримують у процесі суспільно-історичної практики як результат пересічення різних значень, що виникають у процесі конкретної взаємодії суб'єкта та об'єкта. Набувши статусу естетичної цінності, предмети, явища в свою чергу здійснюють якісно новий вплив на людину, оскільки естетична значущість - явище особливе. Сила цього впливу залежить від того, яке місце займають естетичні цінності в ієрархії цінностей особи, її ціннісній орієнтації. Тут регулятивний потенціал естетичної цінності тим потужніший, чим вище її місце в цій ієрархії. Межі функціонування естетичної цінності теж досить специфічні й мінливі, бо якщо інші цінності впливають на свідомість особи більш-менш безпосередньо, то естетичні визначають здебільшого "якісний" рівень діяльності людини, рівень її естетичної свідомості та духовної культури в цілому.

М.Храпченко конкретно зазначає, що естетичні цінності містять у собі основу, що сприяє життєвій орієнтації особи. Природно, що критерії, які ґрунтуються на виявленні прекрасного, піднесеного й героїчного, найчастіше діють не окремо, а в поєднанні з іншими принципами: соціальними, моральними, побутовими тощо [4].

Складність конкретного визначення естетичної цінності полягає в тому, що, по-перше, об'єкт естетичного завжди перебуває в залежності від суб'єкта як елемент об'єктивно-суб'єктивних відношень, де суб'єкт естетичного досить мінливий. По-друге, історія розвитку естетичного ставлення показує, що його об'єктом можуть бути явища, які належать до будь-якої сфери буття і культури, адже те, що ще вчора було поза естетичним ставленням, на сьогодні може стати предметом його пильної уваги.

Водночас у науковій літературі зазначається, що як об'єкт естетичного

ставлення те чи інше явище виступає не лише саме по собі, а й у зв'язку з деяким зовнішнім відносно до нього змістом. Так, Л.Столович відзначає: "Естетична цінність предмета залежить і від того, який він насправді є", і від того, "що він нагадує..." Предмет або явище в "ореолі" викликаних ним асоціацій у свідомості суб'єкта, по суті, - знак в єдності із своїм значенням" [3, с.121]. Така складна структура об'єкта естетичної цінності. Сам об'єкт, сама естетична цінність у багатьох випадках формуються людиною, котра "надбудовує" над об'єктивними властивостями предмета ту чи іншу сферу образів. Саме в такому "ореолі" предмет або явище виступає як об'єкт естетичного відношення, як естетична цінність.

Не всі цінності усвідомлюються і пізнаються людиною. При цьому важливо враховувати ту обставину психологічного плану, що для переважної більшості людей суперцінністю є вони самі, тобто "Я - цінність". У певній мірі це виправдане, об'єктивне явище, тому що найвищою метою людини є її самореалізація, саморозвиток і самовдосконалення. І хоча розвиток індивідуальності, особистості - процес складний, суперечливий, бо здійснюється переважно методом проб і помилок, позитивно те, що для кожної людини найголовніше - особистий, власний розвиток. Адже досягнувши чогось, кожна людина може усвідомити, що багато чого не встигла, не змогла, не збагнула, не зробила. Таким чином ціннісні орієнтації не можуть бути задані або привнесені ззовні, бо це результат і передумови діяльності кожної конкретної особистості.

Ціннісні орієнтації - це певна сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, що задає людині спрямованість її життєдіяльності. З дитячих років людина в основному прилучається до різноманітних цінностей, усвідомлює для себе їхню сутність і зміст. Далі, у процесі навчання, всебічного розвитку, накопичення життєвого досвіду особистість виробляє здатність самостійно обирати системостворюючу цінність, тобто ту, що у даний момент уявляється найбільш значущою.

У соціологічній науці В.Ольшанський вперше визнав у ціннісних орієнтаціях систему певних цінностей особи, детермінованих соціально-психологічними факторами. Звідси у них почали вбачати один із способів функціонування цінностей у свідомості особи. А конкретне визначення ціннісних орієнтацій як самостійного поняття було обґрунтовано А.Здравомисловим і В.Ядовим у дослідженні "Ставлення до праці та ціннісні орієнтації особистості".

Сучасні вітчизняні дослідники - соціологи (В.Водзинська, Ю.Сурмін, І.Левикін, В.Ольшанський, Е.Соколов, І.Смолянинов, В.Ядов та ін.), розробили доволі прогресивні підходи в галузі аксіології, що надають можливість не тільки прояснити місце і роль ціннісних орієнтацій як самостійного феномена, але й дають змогу розв'язати досить широке коло питань, пов'язаних з вивченням різноманітних видів соціокультурної діяльності людини.

У психологічній і педагогічній науках категорія "ціннісні орієнтації" почала активно використовуватися в дослідженнях В.Анненкова, З.Васильєвої, С.Гончаренка, В.Дряпкі, І.Зяюна, М.Казакіної, Л.Коваль, С.Комарова, І.Нужної, У.Суни, О.Сухомлинської та інших учених. Психолого-педагогічний аспект вивчення цього феномена ґрунтується на філософському й соціально-психологічному розумінні ціннісних орієнтацій і розглядається як результат

залучення особистості вихованця до суспільної практики, вартостей життя і культури.

Психолого-педагогічний аспект цієї проблеми дає можливість виявити декілька важливих параметрів, характеризують сутність ціннісних орієнтацій. Так, з одного боку, вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особистості, її інтересів, потреб, здібностей, смакових установок, а з іншого - виявляються як віддзеркалення певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, котра зумовлена рівнем розвитку ставлень і переваг людини в широкій сфері матеріальної та духовної культури. Ціннісні орієнтації виступають і складовою частиною світорозуміння особи, тобто елементом її свідомості, що також виявляється у всіх сферах життєдіяльності. "Вибір людиною тих чи інших цінностей, які визначають її орієнтацію в процесі діяльності ті, - не приватна справа особи, бо ж будь-яке суспільство зацікавлене в тому, щоб цінності кожної конкретної людини відповідали її загальним цінностям та ідеалам. А з'ясування факторів та умов, які впливають на виховання ціннісних орієнтацій особи, є одним із головних завдань сучасної психолого-педагогічної науки" [2, с.37].

Ціннісні орієнтації - вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект цінностей. Вивчення ціннісних орієнтацій людини підтверджує важливість цього особистісного утворення.

Таким чином, від того, наскільки активно буде засвоєна особою система цінностей і наскільки ця система буде відповідати загальноприйнятим цінностям суспільства, залежить і рівень розвитку особистісних орієнтирів кожної людини, міра її адекватного ставлення до загальнолюдських цінностей.

Резюме

В статье рассматривается сущность категорий "ценности", "эстетические ценности", "ценностные ориентации личности".

Summary

In clause the essence of categories "values", "aesthetics values", "value of orientations for personality" is examined.

Література

1. Головатий Н.Ф. Социология молодежи: Курс лекций. – К.:МАУП, 1999. – 224 с.
2. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). -К. -Кіровоград: Державне Центрально-українське вид.-во, 1997. – 215 с.
3. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. – М.:Политиздат, 1972. – 271 с.
4. Храпченко М.Б. Эстетические и художественные ценности // Контекст –1981. – М.:МГУ, 1982. – С.47-65.

Подано до редакції 07.08.02

*Хайрулдинов Мухиддин Айиддинович,
кандидат педагогических наук, доцент,
проректор по учебной работе,*

Крымский государственный индустриально-педагогический институт

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КРЫМУ В XIII–XX ВВ.

Появление воспитания и образования как особых форм человеческой деятельности восходит к эпохе древнейших цивилизаций Ближнего Востока (5 тыс. до н.э.), когда подготовка детей к жизни осуществлялась по преимуществу в семьях а, позднее, в школах. Возникновение и развитие письменности стало важнейшим фактором развития школы как особого социального института государства.

Известно, что предки крымских татар первоначально пользовались руническим письмом, близким в тюрко-орхонскому, затем перешли на арабское (в связи с принятием ислама), которое удовлетворяло их духовные и культурные потребности почти до конца 20-х годов XX столетия. О бытовании у крымских татар рунической и арабской письменности свидетельствуют многочисленные археологические раскопки в окрестностях Бахчисарайского Ханского дворца, Чуфут-Кале, Старом Крыму и др. [1, 2].

В 1929 году в Советском Союзе вся письменность была переведена с арабского алфавита на латинский, а в 1939 году был осуществлен переход на кириллицу. Тем самым был утвержден курс на свертывание европеизации страны. Крымские татары за свою историю четыре раза меняли алфавит со всеми вытекающими отсюда отрицательными для народа последствиями: разрыв связи между поколениями; отказ от части богатейшего наследия прошлого, обречение целого поколения на безграмотность и аполитичность.

Система образования крымских татар складывалась на протяжении многих веков и своими корнями уходит в глубокую древность. «Народное образование традиционно находилось в Крыму на весьма высоком уровне. Всеобщее обязательное обучение в приходских школах (мектебе) для детей с 6 до 15 лет было введено здесь гораздо раньше, чем в России. Мектебе были в каждой деревне, где имелась мечеть. Всего же мечетей в начале XIX в. было 1556, то есть одна школа приходилась на 700–800 человек, что также намного превосходило общероссийский уровень» [3, с.369].

Истоки высшей и средней школы основного коренного населения полуострова восходят к первым векам нашего тысячелетия. Так, по свидетельству дореволюционных историков, в Солхате (Старый Крым) в 1266 г. были высшие духовные училища, где преподавались науки, в том числе «внедрялись идеи Аристотеля и Сократа. В стенах одного из них – Солхатского – изучали Коран, а в связи с этим – арабский язык; занимались законоведением, представляющим собой дальнейшее развитие моральных предписаний Корана; изучали риторику, логику, философию, арифметику и астрономию. Подобных высших учебных заведений было немало, в том числе «Зынджырли медресе» в Бахчисарае

(основано в XV в.), Гезлевское медресе в Евпатории (основано в XVI в.) и другие, являющиеся университетами (в средневековом разумении этого слова), или «духовными академиями». В этих высших учебных заведениях вели преподавательскую деятельность десятки мудерисов (профессоров), в числе которых были историки, юристы, филологи и другие ученые» [5, с.163].

Принятие ислама дало сильный импульс для развития духовной культуры и прежде всего просвещения. У крымских татар обучение детей проводилось в мектебе и медресе. В каждой деревне, где была мечеть, существовала и школа. «О появлении первых мусульманских школ в Крыму точных сведений нет. Можно предполагать, что они появились после религиозной реформы золотоордынского хана Узбека, в ходе которой подвластные ему татарские племена приняли ислам. Однако сохранившаяся в Старом Крыму мечеть – медресе хана Узбека – наталкивает на мысль, что если уже тогда было учебное заведение подобного типа, то уже начальные мектебе существовали в большом количестве» [6, с.26].

По имеющим данным, к 1892 году число мечетских мектебе равнялось 347 при общем числе учащихся мальчиков – 5217, девочек – 4102. В том же году частных мектебе было 128. В них обучалось 1177 мальчиков и 1245 девочек. По тем же категориям к 1893 году функционировали 330 мечетских мектебе, в которых занимались 4757 мальчиков и 3428 девочек. В частных мектебе, которых в Крыму тогда было уже 138, мальчиков училось 1911, а девочек – 1615.

Сохранились данные, хранящиеся в делах Российского государственного исторического архива, согласно которым в Крыму тогда существовало 562 мектебе [6].

Главной целью мусульманских школ являлось обучение правоверного чтению священного Корана. Обучение в них начиналось с устного ознакомления с правилами Корана, их первоначального осмысления, затем переходили к чтению и переписыванию текстов.

Учение обычно начиналось с молитвы о ниспослании успеха в учебе. Мектебный новичок приступал к изучению алфавита. Он вызубривал определенное количество букв, произнося бесчисленные количества раз: «Элиф, бей, пей, тей». Постепенно, под руководством своего уже знакомого с алфавитом товарища, он вызубривал названия других букв. Изучение проходило, разумеется, без всякого понимания, основываясь прежде всего на зрительной памяти учащегося. Это помогало ему освоить формы литер. После изучения этой части алфавита, на которое уходили месяцы, а иногда и годы, ученик приступал к знакомству с начертанием надстрочных знаков.

Далее ребенок начинал освоение слогов из двух, позже – из трех букв. Поэтому ему приходится вызубривать определенную формулу, состоящую из восьми непонятных «слов» без какого-либо значения. В эти «слова» внесены все сплетенные между собой буквы арабского алфавита. Сначала в формулу включалась известная молитва «Бисмилля», потом шли «таинственные слова» и в заключение произносилась еще одна мусульманская молитва.

Следующий этап обучения начинался с запоминания слов, словосочетаний и отдельных изречений. Прежде чем прочесть то или иное слово, ученик должен был произнести все звуки, из которых оно состоит. Далее ребенок выкрикивал

слоги, из которых оно сложено. И только после этого произносил все слово вместе. Часто буквы и слоги необходимо было произносить «для запоминания» беспорядочно. Таким образом, дети мусульманских мектебе зазубривали огромное количество слов, форм начертания.

После ознакомления с правилами арабской фонетики и графики «Элифбе», учащийся приступал к изучению специальных пособий. Сначала он выучивал сборник мусульманских молитв, потом «Ильм хал», «Мевлюд», «Ясин» и извлечения из Корана.

Изучив все это, ребенок приступал к изучению Корана на арабском языке. Эту учебу оджа (учитель) сопровождал пространным толкованием священного писания с использованием арабских и персидских религиозных слов [6, с.31].

Мусульманские медресе являлись учебными заведениями второй ступени. Они готовили мулл, а значит, учителей мектебов. Медресе также содержались за счет общины. «Несколько... общин имеют одну соборную мечеть: несколько десятков их одно медресе, высшую школу, где концентрируются и имеют источник все познания мусульман, откуда выходят их богословы, законоведы, муллы, ахуны, учителя и вообще ученые» [4, с.40].

В многочисленных медресе изучался не только Коран, но и арабский язык, риторика, астрономия, законоведение – по сути это была восточная высшая школа, тогда не уступавшая европейской, а в некоторых отношениях и превосходящая последнюю.

Турецкий путешественник Эвлия Челеби свидетельствовал, что в Крыму медресе были достаточно распространенными. Лучшими, по его мнению, считались Эски-салачикское, Зынджырлы-медресе, Менгли Герай хана и Сахиб Герай хана, что в Бахчисарае; одно из пяти в Кефе и его пригородном квартале Топраклык, а именно медресе Хаджи Фархада, и пять в Карасубазаре. В последних, по словам Эвлии Челеби, много улемов-мухаддисов, которые знали все семь стилей чтения Корана, но признавали и использовали классический стиль Абдуллах Абу Бакр Мабад ибн Кясира. В иных городах Эвлия Челеби только перечислил количество медресе: несколько в Старом Крыму; в столице второго лица ханства калги-султана в г. Акмесджите существовало два медресе, столько же в г. Гёзлеве; по одному в Керчи и во внешнем пригородном поселке Инкерман. А в Тамани было целых три медресе [10].

После присоединения Крыма к России в 1783 г. российская администрация стала создавать русско-татарские школы, училища, учительские школы, которые в какой-то степени были шагом вперед в деле распространения светских знаний среди крымских татар, но впоследствии последовательно осуществлялся курс на сворачивание национальных учебных заведений и образования на родном языке. Культурное развитие народа оказалось в полосе застоя.

Не удовлетворенные состоянием образования общественные и культурные деятели крымских татар призвали народ реформировать систему образования. Этому в немалой степени способствовало возникшее в Крыму педагогическое движение, известное как джадидизм. Его лидер И. Гаспринский на многие годы стал проповедником новометодных школ. Опыт И. Гаспринского получил общероссийское и международное признание и распространение.

«К началу 1914 года в Крыму существенно изменилась ситуация вокруг

реформированных мусульманских мектебе... Они в большинстве превратились в школы общего типа путем введения преподавания общеобразовательных и профессиональных предметов... Правда, для привлечения учащихся в эти школы в процессе обучения допускались необходимые, с точки зрения мусульман, предметы конфессионального цикла, а для более лучшего усвоения в начальных классах преподавание велось на крымскотатарском языке. И, наконец, джадидистские педагоги стремились реформировать национальную школу на этнических принципах, с активным привлечением как «светских» дисциплин, принятых в российских государственных школах, так и предметов конфессионального направления, необходимых для воспитания русского мусульманства» [6, с.121-143].

И. Гаспринский аккумулировал достижения передовой педагогической практики Европы и выступил в качестве выразителя необходимости социально-экономических перемен в странах Востока, первичным проявлением которой и явилось узкое культурническое движение за реформу старой системы мусульманского образования и создание новых школ. Широко используя современные ему достижения отечественной и зарубежной педагогической мысли, он создал методику, приспособленную для начальных школ крымских татар и других тюркоязычных народов.

Первая крымскотатарская национальная школа с использованием звукового метода была открыта просветителем в 1884 году в Бахчисарае. Именно с этого события началась история распространения джадидизма в Крыму и в России. В Крыму по документу № 122 “Перечень находящихся в Таврической губернии татарских начальных школ “мектебе”, в которых обучение производится по новому звуковому методу И. Гаспринского” (5 октября 1991 г.) узнали, что были открыты “мектебы”: в Ялтинском уезде 8 школ (Министерская “мектебе” в деревне Дереккой, школа “мектебе” в деревне Соватга, школа “мектебе” в деревне Узунджи, в деревне Гурзуф, в деревне Куркулет, Министерская народная школа в деревне Корбек, школа “мектебе” в деревне Улу-Узень, школа “мектебе” в деревне Кучук-Узень). В Симферопольском уезде 10 школ (школа “медресе” в Симферополе и 9 школ “мектебе” в городе Бахчисарае). Школа в Феодосийском уезде в деревне Джерман Кашик, 2 школы в Евпаторийском уезде (мектебе в городе Евпатории и медресе в деревне Мамай), 6 школ в Перекопском уезде (мектебе в деревне Биюк Султан, в деревне Байганчик, в деревне Бурлак Тома, в деревне Ак Чокрак, в деревне Аджи Кеи, мектебе в Армянском Базаре) [7].

Для успешного распространения новых методов понадобилась принципиально новая учебная и методическая литература. И. Гаспринским были написаны и изданы в типографии его газеты популярные учебные пособия, существенно облегчившие применение звуковых принципов обучения в национальных школах. Среди них выдержавшие несколько изданий «Ходжа-и-Субьян» – первый светский учебник для крымскотатарских учебных заведений; «Тарих Ислам» – священная история; «Гечвид», предназначенный для чтения сур Корана; «Сарф» – родная грамматика и др.

Пропагандируя свой метод обучения крымскотатарских детей И. Гаспринский написал статью «Что такое мектеб и новый метод?» Она была издана

отдельной брошюрой и распространена в качестве приложения к № 31 газеты «Терджиман» за 1894 г. В ней просветитель в общих чертах обозначил основные моменты, связанные о необходимостью внедрения звукового метода обучения во все крымскотатарские мектебы и учебные заведения других тюркских народов Российской империи.

Отмечая, что старые мектебы не отвечали «требованиям времени», И. Гаспринский выделяет четыре главных недостатка в их деятельности. Во-первых, старый, схоластический порядок ведения занятий. Кадимисты (сторонники «усуль-кадим», т.е. «старого метода») применяли так называемую систему слогового преподавания, когда отдельные буквы сливались в слоги, а потом слоги в слова. Проблема заключалась в том, что арабский алфавит не имел букв, отражающих те звуки, которые существовали в тюркских языках. Так, скажем, звуки [п] [г] [ж], не имели буквенного эквивалента. С другой стороны, оказалась лишней «сложная» буква «ла», которую без труда можно было разложить по звукам с использованием уже имеющихся в алфавите [л] и [а]. Во-вторых, в мектебах учили только механическому чтению арабских религиозных текстов, которые совершенно не понимали учащиеся. В-третьих, детей после изучения алфавита заставляли сразу читать Коран, это было трудно не только для крымскотатарских детей, но даже и для арабов. И, наконец, в-четвертых, полностью отсутствовал контроль за уровнем успеваемости.

Далее И. Гаспринский излагает принципиальные положения разработанной им новой системы обучения. Самые главные и важные правила так называемого нового метода заключаются в следующем: приём бывает только 2 раза в год и в определённые сроки. Это делается для того, чтобы не пришлось с каждым учеником заниматься в отдельности, чтобы, разделив весь мектеб на 3 или 4 отделения, за раз заниматься со всеми учениками одного отделения. Таким образом, если будет в мектебе 4 отделения, то с каждым отделением учитель может заниматься 1,5 часа в день. Для 4-х отделений в день 6 часов будет достаточно.

По новому методу новопоступившему или новому отделению вся азбука сразу не показывается; например, показывается только а-б-н-т; они произносятся и называются и сейчас же пишутся. После показываются и пишутся другие начертания этих 4 букв, (в тюркской азбуке иные буквы имеют 2, иные 3, а иные и 4 начертания). По усвоению указанного [урока], начинаются упражнения, то есть из этих букв составляются некоторые слоги и слова и пишут их. Например, аб-баба, ат-ата, ан-ана-на-тан-нан.

Как показано, тут первоначальное чтение и письмо на тюркском (татарском) языке. Во втором уроке прибавляются ещё одна или две буквы и на всех буквах проделываются такие упражнения, например, прибавим -е-д, когда дети усвоят эти новые буквы, то можно предложить им читать аба-абад-аба-дан-анадан-атадан и т.д.

Таким образом, показывая каждый день одну или две новые буквы и упражнения в чтении и письме, нужно продолжать до конца азбуки; дети в состоянии будут читать и писать всякое слово и выражение по-татарски. После этого можно перейти уже и к арабскому чтению, но только не начинать с Корана, а предварительно упражнять на примерах в чтении лёгких арабских слов [8].

Новшества джадидизма не только облегчали, но, что весьма существенно, заметно сокращали срок учебы с 6-7 до 2-3 лет, высвободившееся время в традиционно конфессиональных мектебах джадидисты обычно употребляли на преподавание некоторых светских дисциплин. Идеи И. Гаспринского работали на перспективу. Он высказывал реально осуществимую мысль о продолжении обучения, в процессе которого необходимо давать именно те знания, которые могли бы пригодиться в повседневной жизни. После того, как учащиеся изучили основы родной грамоты и необходимый комплекс богословских предметов, просветитель предложил включить в программу дальнейшего обучения те предметы, которые способствовали бы решению проблемы профориентации, то есть изучение того или иного ремесла. Вместе с обучением ремеслу он предлагал ввести в программы мектебов и преподавание русского языка. В нём И. Гаспринский видел источник более глубоких знаний и широкие возможности дальнейшего продолжения обучения для крымскотатарских детей, вплоть до студенческой скамьи в одном из университетов страны.

Благодаря усилиям И. Гаспринского и его сторонников в Крыму стали открываться школы для девочек. С каждым годом число их увеличивалось. Лучших учениц рекомендовали для поступления в гимназию. Таким образом, он первый открыл путь к образованию крымскотатарских женщин.

Реформа образования вышла далеко за пределы Крыма, проникла в Азербайджан, Татарию, Башкирию, Туркестан, Турцию, Персию, Китай и другие страны Востока. В 1910 году И. Гаспринский отправляется в Индию. Обучив группу передовых учителей и дав толчок реформе в школе, он оставил исключительные по своей наблюдательности и глубине оценок заметки о колониальном господстве в Индии. Именно за эту, в подлинном смысле слова просветительскую деятельность он еще при жизни был признан Улуг устазом – Великим учителем.

В эпоху средневековья в мусульманском мире выработались четкие религиозно-правовые нормы, определившие цели, формы и методы исламского воспитания. Они легли в основу воспитания в каждой общине, в каждой семье и школе, а также в основу педагогических идей народов, принявших ислам.

Анализ творческого наследия соратников и последователей И. Гаспринского в Крыму и за его пределами показывает, что история преподавания религиозных и светских дисциплин в ту эпоху представляет значительный интерес для изучения зарождения и становления научной педагогики.

Интересным представляется в этом плане опыт новометодной школы, которая работала в г. Алуште. Руководил ею Асан Сабри Айвазов, впоследствии известный общественный деятель, просветитель. Его педагогические идеи были созвучны идеям И. Гаспринского. А. Айвазов считал, что человек как личность может способствовать развитию общества, влиять на цивилизацию.

Близкие идеи звучали в выступлениях Решида Медиева, депутата Российской Думы второго созыва. Он считал, что в обществе все равны. Если личностные качества человека остаются невостребованными, обществу угрожает застой. По мнению Р. Медиева, выдающийся человек, действующий в конкретной исторической обстановке, должен быть привержен идее служения своему народу,

прогрессу общества.

Подобные мысли высказывал и Номан Челебиджихан, являвшийся в первые послереволюционные годы председателем Крымского национального исполнительного комитета. Он утверждал, что все люди должны обладать равными правами. Общество до тех пор будет топтаться на месте, пока не получит развития каждая нация, каждый человек. Личность, уважающая свои права, должна признавать и уважать права других людей.

Философ, ученый-тюрколог, профессор Бекир Чобан-заде мечтал о цивилизованном обществе, где каждая личность – это его составная часть, а идеи, действия этих личностей образуют реальную силу.

Преобразующую роль человека в обществе подчеркивали ученые Исмаил Лёманов, Осман Акчокраклы, Ильяс Бораганский, историк Амет Озенбашлы и др.

Главный методологический принцип изучения мира у крымскотатарских мыслителей – рационализм, наблюдение, опыт, здравый смысл. Ими они руководствовались при объяснении общественной жизни, роли человека в истории, его сущности [9].

Крым с давних времен являлся воротами на северо-восток, пограничной областью между Востоком и Западом, местом встречи разных цивилизаций и культур. Не случайно, что именно Крым стал одним из основных центров культуры и образования тюрко-мусульманских народов эпохи средневековья и Нового времени, а также педагогического новаторства Российской империи.

В первой половине XV века в результате центробежных процессов в Золотой Орде на территории Крымского полуострова, а также на значительном пространстве вне его, утверждается автономное государственное образование – Крымское ханство. Более 300 лет это государство оказывает значительное влияние на ход политической истории обширного евразийского региона. В управлении государством пребывает бесменная династия крымских ханов Гераев, около 50 представителей которой кто дважды, а кто трижды и даже четырежды восходят на крымский престол. Период крымской истории с середины XV века по 1783 год с полным правом можно назвать эпохой Гераев. Ее можно охарактеризовать как «Золотой век Гераев». В этом определении присутствует вполне оправданное признание роли Гераев в политической и культурной истории Крыма как покровителей науки и просвещения.

Таким образом, проведенное исследование развития системы образования и педагогической мысли крымскотатарского народа позволяет выделить основные этапы: XIII–XVIII вв. – этап эволюции; XVIII–XIX вв. – этап упадка; конец XIX–XX вв. – этап реформирования; 1921–1944 гг. – этап развития; 1944–1989 гг. – этап упадка; с 1989 г. – этап возрождения и развития.

Заключительный период характеризуется открытием детских садов, школ, педагогического училища и института для удовлетворения потребностей народа в кадрах и воспитании подрастающего поколения в духе верности родине и идеалам незабвенных предков. В качестве общего и характерного для всех этапов развития образования и науки следует отметить, что периоды их подъема и роста связаны с государственностью крымскотатарского народа или повышением уровня политической активности, направленной на решение жизненно важных социально-экономических проблем.

Резюме

В статті подано ретроспективний аналіз становлення й розвитку закладів освіти і педагогічної думки в Криму. Особливий інтерес становить запропонована автором періодизація історії освіти кримськотатарською мовою.

Summary

Retrospective analysis has introduced in the article of the foundation and development of educational establishments and pedagogical idea in the Crimea. The author pays great attention to the predication of the history of education in Crimean tatar.

Литература

1. Эрнст Н.Л. Бахчисарайский ханский дворец. Оттиск из «Известий Таврич. о-ва истории, археологии и этнографии». Т. II (59). – Симферополь, 1928. – 16 с.
2. Боданинский У.А., Засыпкин Б.Н., Акчокраклы О.А. Чуфут-Кале по материалам раскопок 1928–1929 гг. Оттиск из «Известий Таврич. о-ва истории, археологии и этнографии». Т. III (56). – Симферополь, 1929. – 20 с.
3. Возгрин В.Е. Исторические судьбы крымских татар. – М.: Мысль, 1992. – 446 с.
4. Гаспринский И. Россия и Восток. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. – Казань: Фонд Жиен «Татарское книжное издательство», 1993. – 130 с.
5. Крымская АССР (1921–1945) / Сост. Ю.И. Горбунов. – Симферополь: Таврия, 1990. – 320 с.
6. Ганкевич В.Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений Таврической губернии в начале XX века). – Симферополь: Таврия, 1998. – 162 с.
7. Гаспринский И. 1851–1914: Сб. документов и материалов / Сост. В. Ю. Ганкевич. – Херсон, 1994. – С. 86–97.
8. Гаспринский И. Что такое мектеб и новый метод? // Голос Крыма. – 1999. – 10 сент.
9. Абдураимов В.Э. Крымскотатарские мыслители о человеке и обществе // Человек и общество. Учебное пособие / Под ред. И.И. Кального и Т.И. Титовой. – Симферополь: Крымское государственное учебно-педагогическое издательство, 1994. – С. 13–15.
10. Челеби Эвлия. Книга путешествий. Походы с татарами и путешествия по Крыму (1641–1667). – Симферополь: Таврия, 1996. – 240 с.

Подано до редакції 20.09.02

УДК 371.04

Чабан Наталія Іванівна
*старший викладач кафедри теорії та історії української культури,
Херсонський державний педагогічний університет*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ У ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ДРАМАТИЧНОГО ГУРТКА

Епоха сучасних соціально-економічних перетворень та науково-технічного прогресу характеризується інтенсивним зростанням інтересу до людського фактору, а точніше - до людини з її можливостями самореалізації у суспільному і особистісному житті. На фоні об'єктивних труднощів ринкового шляху розвитку України та невідповідності значної частини населення до нових соціально-економічних і політичних реалій спостерігається втрата у сучасній молоді трудової потреби, діловитості, ініціативи, відповідальності, прагнення до чесного способу життя. За таких обставин перед вітчизняною школою постає проблема

формування у молоді якостей високоморальної ділової людини, яка здатна адаптуватись, жити і працювати у нових суспільно-політичних і соціально-економічних реаліях.

У сукупності досліджень якостей ділової людини чільне місце посідають наукові праці С.С. Гриншпун, І.І. Зарецької, Є.С. Жарікова, Х.Р. Кауфмана, О.М. Омарова, Б.О. Райзберга, Г.В. Щокіна та інших вчених. Серед особистісних утворень ідеальної ділової людини вченими виділено групу морально-вольових якостей. Це, в першу чергу, відповідальність, організованість, практичність, які в найбільшій мірі характеризують ділову спрямованість особистості і забезпечують успішність не тільки у професійній, але й у повсякденній трудовій, побутовій діяльності, сімейному житті, навчанні, спорті. Моральна спрямованість даних якостей обумовлює притаманність діловій людині гуманістичних почуттів, здатності поважати загальнолюдські цінності, суспільну мораль та керуватись ними у своїх вчинках і поведінці.

Дослідження ролі школи у формуванні морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників дає підстави говорити про певний позитивний вплив на цей процес занять драматичного гуртка у позанавчальний час. Драматичні твори акумулюють багату інформаційну базу відомостей про вчинки та поведінку людей у найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Їх аналіз і постановка на сцені створює можливість безпосереднього контакту старшокласників з естетично-філософськими характеристиками образів і подій – гуманістичною спрямованістю, емоційною яскравістю, образною нестандартністю, розбіжністю між моральним добре відомим і незрозумілим.

Цілеспрямований підбір і постановка драматичних творів спроможні забезпечити формування у юнаків та дівчат конкретно досяжного морального ідеалу ділової людини. Формування такого ідеалу може відбуватись непомітно для самих школярів під впливом залучення до акторсько-сценічної діяльності з відтворення позитивних образів ділових людей, проте обов'язково викликатиме емоційне хвилювання учнів-акторів. Його фіксація у свідомості юної особистості супроводжується моральними переживаннями, що сприяє трансформації когнітивних образів-уявлень у морально-орієнтовані образи-ідеали ділової людини. Гуманістично-філософська спрямованість спеціально відібраних драматичних творів змушує молоду людину прагнути до морального удосконалення у діях, вчинках, поведінці.

При відборі драматичних творів для сценічного втілення старшокласниками нами враховувались такі критерії: реалістичний характер зображення подій, явищ і поведінки персонажів; поєднання зовнішніх подій і обставин із внутрішнім світом героїв; відображення побутових деталей і подробиць у сюжетах творів; розгортання подій у різноманітних сферах життєдіяльності персонажів (суспільно-громадській, трудовій, побутовій, особистісній); наявність персонажів з діловою моральною спрямованістю, з діловою антиморальною спрямованістю, з неділовою моральною спрямованістю, з неділовою антиморальною спрямованістю. На основі наведених критеріїв рекомендуємо для використання на гурткових заняттях такі драматичні твори як “Ревізор” М. Гоголя, “Хазяїн” І. Карпенка-Карого, “Наталка Полтавка” І. Котляревського, “Кайдашева сім'я” І. Нечуя-Левицького, “За двома зайцями” М. Старицького, “Украдене щастя” І. Франка, “Король Лір”

В. Шекспіра, “Пігмаліон” Б. Шоу та інші.

При сценічній постановці зміст роботи драматичного гуртка реалізувався за такими напрямками: аналіз, театральньо-сценічна обробка і постановка драматичних творів, які містять образи ділових людей; аналіз, театральньо-сценічна обробка драматичних творів у напрямку насичення діючих персонажів якостями морального ідеалу ділової людини із наступним сценічним втіленням скоректованих образів.

Згідно першого напрямку заняття драматичного гуртка будувались за такою схемою: 1) аналіз драматичного твору, виявлення в образах діючих персонажів якостей, притаманних діловій людині; 2) акторсько-сценічні вправи з рольового копіювання вчинків ділової людини при сценічному відтворенні окремих епізодів твору; 3) наслідування якостей ділової людини при повному втіленні сюжетних ліній у сценічній постановці твору.

Наприклад, при постановці п'єси Б. Шоу “Пігмаліон” у драматичному гуртку Херсонської ЗОШ № 55 десятикласники спочатку здійснили аналіз діючих персонажів і виявили, що такі риси ділової людини як відповідальність, організованість, практичність у найбільшій мірі притаманні професорові Хігінсу, але було відзначено його низьку моральну відповідальність за наслідки втілення своїх ідей у життя. У моральному плані на щабель вище юнаки та дівчата поставили полковника Пікерінга, хоча, на їх думку, цьому персонажу децю бракує раціональності. Учні звернули увагу на високу силу волі Елізи, яка за сюжетом досягає значних успіхів не тільки у набутті рис та якостей світської людини, але й твердо засвоює принципи та норми суспільної моралі. Проте старшокласники підкреслили недостатньо високу раціональність цього персонажу на фоні яскраво вираженої організованості і практичності. Навпаки, як позбавленого високої моральної принципності було охарактеризовано батька Елізи Дуліттла.

Після такого аналізу десятикласники виконували акторсько-сценічні вправи з відтворення окремих епізодів п'єси. Зокрема, першої зустрічі Хігінса й Елізи біля церкви Св. Павла, коли професор у ході об'єктивного аналізу особливостей мовлення дівчини та перехожих обґрунтовує соціально-етнічне походження кожного; укладення договору між Хігінсом та Елізою, у цьому епізоді обидва персонажі проявляють неабияку практичність при обговоренні умов перетворення квіткарки на світську леді; неодноразових суперечок між Хігінсом і Пікерінгом, де останній закидає професорові у недостатній моральній відповідальності щодо майбутнього суспільного становища квіткарки-леді. Програваючи ці епізоди, учні-актори мусили проявляти риси та якості персонажів, притаманні діловій людині.

Другий напрямок передбачав залучення старшокласників до сценічної переробки драматичних творів. Змістовна схема такої діяльності включала такі етапи: 1) аналіз твору, виявлення найхарактерніших рис, якостей і вчинків персонажів; 2) переробку й акцентування окремих епізодів навколо тих якостей і вчинків персонажів, які позначені яскравою суспільно-моральною і діловою спрямованістю; 3) коректування вчинків персонажів у відповідності до поведінки високоморальної ділової людини; 4) на цій основі розроблення постановочного сценарію епізодів з відкоректованими у морально-діловому напрямку образами; 5) акторсько-сценічні вправи із рольового копіювання й наслідування морально-

ділових вчинків та поведінки перетворених образів у сценічній постановці окремих епізодів твору.

Цікавий приклад з практичної реалізації даного напрямку можна навести при постановці комедії М.В. Гоголя “Ревізор” у драматичному гуртку Академічного ліцею при Херсонському державному педагогічному університеті. Розігрувався епізод повідомлення поміщиками Бобчинським та Добчинським новини про перебування у готелі таємного чиновника з Петербурга. Десятикласник Сергій Кононенко, виконуючи роль городничого, запропонував ввести додатковий монолог Антона Антоновича як ділової людини. Вислухавши поміщиків, городничий говорить: “Новина – не з приємних, проте необхідно спочатку ретельно проаналізувати становище. Які суттєві ознаки мусять виділяти серед інших людей таємного ревізора зі столиці? По-перше, чиновники на таких посадах бувають переважно людьми похилого або середнього віку. По-друге, як написав кум, ревізор видаватиме себе за приватну особу, внаслідок чого повинен мати подорожню. По-третє, на мою думку, така особа прагнучиме не привертати до себе зайвої уваги ані зовнішнім виглядом, ані вчинками, ані поведінкою. Чиновник з Петербурга, який живе інкогніто у нашому міському готелі, занадто молодий для такої відповідальної посади, це по-перше. По-друге, він має подорожню і всі необхідні документи для проживання у чужому місті як приватна особа. По-третє, він поводитьсь досить демонстративно: не платить за проживання, відкрито все оглядає за словами Бобчинського та Добчинського (хоча їм не можна надто вірити внаслідок схильності до зайвого переполоху). Така поведінка чиновника обов’язково приверне увагу сторонніх, а це вже не на користь його місці таємної перевірки. Проте може бути, що таємнича особа - дійсно ревізор і поводить себе так внаслідок молодості і недосвідченості. Тому, я гадаю, необхідно зібрати про цього мешканця готелю значно більше інформації, водночас не привертаючи його уваги”.

У цьому епізоді десятикласник наділив городничого як ділову людину здатністю до спостережливості, об’єктивного аналізу, практичного мислення. Проте юнаком було відзначено аморальний характер і безвідповідальне ставлення персонажа до суспільно-громадських обов’язків, адже, перебуваючи на керівній посаді, герой комедії виявляє поблажливість до зловживань і сам порушує закон. Ці аргументи спричинили дискусію стосовно існування подібних “керівників” у сучасній міській владі. Гуртківці негайно взялися до створення ідеалу міського керівника, наділивши його такими моральними рисами як відповідальність, порядність, чесність, добромисність.

У цілому на гурткових заняттях завданнями інсценування було формування у юнаків та дівчат здатності співпереживати, проявляти гуманізм, вчасно гасити негативні емоції, набувати умінь аналізувати чужі дії, виявляти їх причини, передбачати можливі наслідки, що притаманні морально спрямованій діловій особистості.

Ефективність запропонованих методик обґрунтовано позитивними результатами дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітніх шкіл м. Херсона та області. У цілому за результатами педагогічного експерименту відзначено високий і середній рівні сформованості морального ідеалу ділової людини у 47,2-58,5% старшокласників експериментальних груп. Навпаки, у

контрольных группах высоким і середнім рівнями сформованості даних критеріїв позначено менше половини учнів, а саме 26,2-31,3%.

Резюме

Предлагаются методики формирования морально-волевых качеств делового человека у старшеклассников средствами актерско-сценической деятельности. Методики проведения занятий драматического кружка основываются на подражании старшеклассниками поступкам, поведению драматических персонажей как высокоморальных деловых людей. Это положительно влияет на сформированность у старшеклассников моральной направленности делового поведения.

Summary

The methods are proposed for the forming of the moral and will traits of the businesslike man of elder schoolboys with the means of actor's and scenic activity. The methods for lessons of the dramatic association are based on imitation of elder schoolboys in the acts and behavior of dramatic persons as very moral businesslike men. It has positive influence on the forming of moral direction of businesslike behavior of elder schoolboys.

Література

1. Гриншпун С. Личностно-деловой потенциал школьника // Школа. – 1998. – № 5. – С. 25-31.
2. Жариков Е.С. Социальная психология и хозяйственный руководитель. – М.: Знание, 1979. – 64 с.
3. Зарецкая И., Чернер С. Взаимосвязь экономического и нравственного воспитания школьников // Школа. – 1998. – № 4. – С. 34-40.
5. Кауфман Х.Р. Тактика успеха в бизнесе и науке: творчество, деньги, слава / Пер. с англ. – М.: Интеллект, 1993. – 157 с.
6. Омаров А.М. Предпримчивость и хозяйственный риск. Отраслевое и территориальное управление в условиях перестройки. – М.: Система, 1991. – 154 с.
7. Райзберг Б.А. Основы экономики и предпринимательства: Учебное пособие для общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, колледжей. – М.: Экономика, 1992. – 120 с.
8. Щёкин Г.В. Практическая психология менеджмента: Как делать карьеру. Как строить организацию: Научно-практическое пособие. – К.: Украина, 1994. – 399 с.

Подано до редакції 23.07.02

УДК: 78.087.6

*Шинтяпина Инна Викторовна,
аспирант,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ УМЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Вокальное и хоровое пение — одна из самых древних и богатых областей музыкального искусства. На протяжении огромного исторического периода они были широко и непосредственно вплетены в процесс материальной и духовной жизни людей [2]. Современная хоровая музыка открывает большие возможности творческой деятельности исполнителей. И в этом процессе особое значение приобретает владение вокально-хоровой импровизацией как части музыкальной

импровизации. Из исторического анализа развития вокально-хорового искусства можно выделить следующие особенности вокально-хоровой импровизации.

1. Взаимосвязь музыки и поэзии, т.к. вокально-хоровой жанр музыкального исполнительства – это синтетический вид искусства. Поэтическая интонация, слово в музыкальном произведении выступает в роли полноправного партнера музыки. Слово и звуки, его составляющие, должны нести в себе эмоциональную и психологическую окраску. Поэтому вокально-хоровая импровизация предполагает владение как музыкальной импровизацией, так и словесной.

2. Инструмент импровизации – человеческий голос. Для создания вокально-хоровой импровизации необходимо владеть вокально-хоровыми исполнительскими навыками (чувство ладовых тяготений, метроритмическая устойчивость, интонационная свобода, владение певческим дыханием, владение тембровой палитрой, развитый «вокальный» слух, ансамблевые навыки и др.).

3. Связь с актерской и двигательной импровизацией. Исполнение вокально-хоровых произведений невозможно без участия в этом процессе мимики лица, пантомимических движений рук и тела, ведь вокалист-исполнитель – своего рода актер.

4. Коллективное взаимодействие. Процесс разучивания и исполнения вокально-хоровых произведений, а также импровизации с ними, это процесс коллективного творчества. Поэтому вокально-хоровая импровизация предполагает как индивидуальную (монологическую), ансамблевую (диалоговую), так и коллективную импровизации.

Развитие современного вокально-хорового искусства тесно связано с историей формирования этого музыкального жанра. Исторически сложившиеся особенности и принципы строения музыкального языка, находят свое воплощение в творчестве современных композиторов. Большое количество хоровых произведений, связанных с изобразительностью или созданных на фольклорной основе, написано с использованием сонорных звучностей. Речевые интонации, кластеры, элементы алеаторики, свободная импровизация в рамках указанного времени, произвольный выбор высоты звука, произвольное количество повторений отдельного звука, интонаций и т.д. требуют от исполнителей владения вокально-хоровой импровизацией и способности средствами музыкального языка выявить новые богатейшие возможности хоровой звучности.

Активизации самовыражения певцов как артистов, развитию творческой фантазии способствуют многочисленные сочинения для хора, созданные на игровой основе, с ярко выраженной театральной природой, берущие начало в традициях народного исполнительства. В современной хоровой музыке возросла роль импровизационно-творческого начала. В ряде произведений нашего века композиторы сознательно многое не выписывают, предоставляя свободу фантазии исполнителя. В результате синтеза хоровой музыки с театральным и народными искусствами в ней появились новые средства выразительности, которые дают огромные возможности исполнителям для творчества. Их можно объединить в две группы: 1) средства выразительности, обусловленные традициями народности, проникновением приемов театрального искусства; 2) средства выразительности, связанные с приемами применения сонористики [5].

Широкое употребление у композиторов, пишущих музыку на фольклорной

основе получило «режиссирование». К примеру, во многих своих хоровых сочинениях В. Тормис мизансценирует процесс исполнения, используя пластику движений человеческого тела, что позволяет добиться зримой достоверности происходящего, усиливает эффект воздействия на слушателя («Эстонские календарные песни», «Наследство ливов»). В «Заклятии железа» композитор требует движений, способствующих параллельно с текстом созданию атмосферы ужасов ядерной войны: «все постепенно съезжаются», «беспорядочные движения все более тревожные». Очень много указаний подобного типа в партитуре «Сибирские свадебные песни» А. Мурова (соло за кулисами с ремаркой: «пение за кулисами должно оставлять впечатление, что голос поет громко, но далеко») и в оратории «Золотые ворота» В. Калистратова: «постепенно уходя за кулисы», «мужской хор из-за кулис», «девушки водят хоровод вокруг невесты» и т.д. [6].

Много сочинений, где нет прямых указаний композитора относительно импровизационных движений, но сама партитура располагает к нему, делает естественным поочередный выход групп хора на сцену, дает широкие возможности для театрализации (В. Калистратов «Шел-прошел месяц», В. Рубин «По буквари», И. Шамо «Ядранські ігри», В. Мужчиль «Ave Maria»). Много подобных сочинений современных композиторов написано для детских и юношеских хоров: Е. Подгайц «Зимняя песенка», М. Ермолаев «Зима», Л. Вохмянин «Рассвет над рекой», О. Хромушин «Фантазия на цыганские песни», «Фантазия на украинские песни», И. Шамо «Ядранські ігри», Л. Дычко хоровая кантата «Здравствуй новый добрый день», В. Мужчиль хоровой концерт, М. Андрас «Арокгүрһен» и др.

Традиция рассматривается в современном музыковедении как звучащий эталон конкретной эпохи, определяющий форму и степень использования тех или иных исполнительских средств, тесно связанных с музыкальным произведением. К примеру, невозможно исполнить сочинения (в том числе и хоровые) эпохи барокко и классицизма, не зная традиции расшифровки орнаментики: трелей, форшлагов, мордентов; принципов построения и исполнения юбилейных. Необходимо учитывать и тот факт, что в классической, романтической и современной музыке, применение средств выразительности имеет свои особенности. Например, Моцартовские Adagio, как правило, подвижнее Бетховенских, а в наше время темпы трактуются значительно быстрее, чем в классическую эпоху. К стилистическим просчетам при исполнении старинной хоровой музыки часто приводит незнание традиции использования динамической палитры композиторами этого периода. К примеру, ей совершенно не свойственно применение слишком резких динамических контрастов, обилие подвижной динамики, т.к. динамические контрасты употребительны в старинной музыке чаще всего как антифонные противопоставления групп или как прием «эхо» [3]. Будучи связаны со стилем, средства выразительности не могут при этом догматически следовать определенным канонам. Верность замыслу не имеет ничего общего с догматическим копированием однажды найденного варианта - талантливые исполнители обогащают традиции через свое понимание сочинения, исходя, прежде всего, из смысла музыки (пример тому - новое прочтение классических хоровых произведений (оратории, мессы) коллективом под

управлением Е. Колобова «Новая опера»). Это еще раз подтверждает вывод о том, что в основе музыкального исполнительства лежит поисковая творческая, а часто и импровизационная деятельность.

Как уже отмечалось, композитор не может зафиксировать музыкальное произведение с исчерпывающей точностью. Он обозначает в основном звуковысотность, ритм и метр, остальные выразительные средства фиксируются лишь относительно, т.к. в реальном звучании исполнения-интонирования отсутствует их строгая ступеневая организация. Ни одно исполнение не воспроизводит абсолютно адекватно записи ритмических, агогических, динамических и других указаний. Даже замечания автора относительно образного характера эпизодов в силу их некоторой абстрактности не являются однозначными определениями. Это позволяет исполнителю самому определять меру и степень использования выразительных средств (динамику, артикуляцию, ритмические нюансы и др.), конкретизировать идею музыкального произведения в соответствии с особенностями современного восприятия. В процессе реального исполнения-интонирования их применение диктуется как логикой развития образного содержания произведения, так и особенностями индивидуальности исполнителя.

С.С. Мальцев, исследуя допустимую зону творческой свободы исполнителя в современной нотации, выделяет следующие знаки [4].

1. Знаки, отображающие общность музыкальных представлений композитора о звучании произведения: а) совокупность черт и особенностей звучания, отображаемая этими знаками, представляет собой само музыкальное произведение как таковое; б) звуковые черты и свойства должны быть присущи любой форме его существования (звуковысотность, метроритм).

2. Знаки, отображающие черты и особенности, свойственные какому-то конкретному представлению композитора о звучании произведения: а) совокупность черт и особенностей звучания, отображаемая этими знаками (авторский вариант интерпретации произведения); б) черты и свойства звучания не обязательно должны быть присущи всякой форме существования произведения (интонация как психологическая окраска мыслей, тембр, дыхание, фразировка, штрихи, агогика и т.д.). Таким образом, в записи авторской музыки он разделяет инвариантные и вариативные способы создания музыкальных произведений.

Н.А. Гарбузов отличает в пределах каждой интервальной зоны до пятнадцати интонаций-оттенков, поэтому исполнитель, не нарушая интонационной целостности произведения, имеет возможность индивидуализировать исполнение звуковысотной линии в соответствии со своими творческими запросами и эмоциональным состоянием. Он обнаруживает тесную связь внутризонных интонационных оттенков с различными элементами музыкального целого.

Его последователь С.Г. Корсунский отмечает связи интонационных оттенков с характером музыкального образа [1]. В частности, «установлено, что в мажорных произведениях светлого характера, где нет ярких интонационных контрастов, чаще встречаются отклонения от температуры в сторону расширения интервалов». В ходе эксперимента им установлено, что исполнение глубоко эмоциональных произведений отличается более широким размахом отклонений

интервалов от температуры, чем исполнение произведений спокойного характера. О.Е. Сахалтуева в своих исследованиях раскрывает разнообразные связи звуковысотного интонирования с музыкальной формой [6].

Творческая интонация является не только важнейшей, но и самой трудной стороной исполнительства, поэтому очень важно развивать возможности творческого художественного интонирования, поскольку любое музыкальное произведение имеет свой собственный неповторимый музыкальный строй. Интонация включает все свойства звука, вплоть до тесситурных нюансов, до оттенков вибрации. Каждый новый, найденный исполнителем нюанс, оказывает воздействие на «глубинную интонацию» (В.В. Медушевский) и может придать процессу исполнения совершенно новое образное решение.

Сравнивая варианты интонации, исполнитель находит ее логику, оттенки смысла. В зависимости от индивидуальной манеры интонирования, музыкант-художник в рамках этого строя дает свою интонационную интерпретацию произведения, причем каждое конкретное исполнение будет отличаться от всех других. Н. Переверзев обозначает подобное явление как единственный и неповторимый строй данного исполнения. Психофизические качества придают музыкальному исполнению своеобразную окраску индивидуального интонирования. Темпераментные люди в интонировании отличаются от людей со слабой эмоциональной возбудимостью. Психологическое состояние певцов во время выступления накладывает особый отпечаток на интонационный строй данного произведения, придает исполнению неповторимый интонационный облик.

Рассматривая процесс развития современного вокально-хорового искусства, как творческиизменяющегося процесса, необходимо отметить следующее.

1. История вокально-хорового искусства - непрерывный процесс творческого поиска и развития, в котором импровизация во все исторические периоды была и остается неотъемлемой частью как народно-песенного, так и профессионального композиторского творчества.
2. Импровизационный способ исполнения характерен для всех видов и жанров художественного творчества. Это процесс синкретический.
3. Импровизация – обязательное условие совершенствования исполнительского (профессионального и самодеятельного) мастерства, а практические упражнения в импровизации - лучшая школа для любого музыканта.
4. Творчество музыканта-исполнителя основано на многозначности содержания музыкального произведения и реализуется в создании собственной интерпретации, творческой импровизации музыкального сочинения.

Резюме

Вокально-хорова імпрівізація як вид музичної імпрівізації має певні характерні риси і специфіку розвитку. Вокальний і хоровий спів – одна із найбільш давніх і багатих галузей музичного мистецтва. Протягом величезного історичного періоду вони були широко і безпосередньо вплетені у процес матеріального і духовного життя людей. Розвиток сучасного вокально-хорового мистецтва тісно пов'язаний з історією формування цього музичного жанру.

Історично сформовані особливості і принципи побудови музичної мови знаходять своє втілення у творчості сучасних композиторів. Сучасна хорова музика надає великі можливості для творчої діяльності виконавців. І в цьому процесі особливого значення набуває володіння вокально-хоровою імпровізацією як частиною музичної імпровізації.

Summary

The article gives a review of history and traditions of the improvisation as well as its place in the formation of the creative personality of a musician. The role of improvisation in the process of forming of teacher's creative personality. The article is devoted to the problem of teacher's training for creative work the theoretical aspect of pedagogical improvisation has been considered.

Литература

1. Бирюков С.М. Импровизационность в музыке / Советская музыка. – 1977. – № 3.
2. Богатырёв П.Г. Традиция и импровизация в народном творчестве // Вопросы теории народного искусства. – М.: Искусство, 1971.
3. Грубер Р.И.. Всеобщая история музыки.: Ч. I. – М.: Музыка, 1965. – 348 с.
4. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации – М.: Музыка.1991. – 88 с.
5. Сапонов М.А.. Искусство импровизации: импровизационные виды творчества в Западно-Европейской музыке. – М.: Музыка, 1982. – 77с.
6. Сахалтуева О. Е. О некоторых закономерностях интонирования в связи с формой. – М.: Музыка, 1984. – 62 с.

Подано до редакції 12.07.02

УДК 371.15

*Шитова Ирина Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент
Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского*

НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА СОВРЕМЕННОЙ РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ

Характеризуя ситуацию современной работающей женщины, экономисты, демографы, социологи, психологи употребляют такие определения как: «двойная нагрузка», «ролевой конфликт», «ролевое напряжение», «стресс» и т.д.

Бесспорным является и тот факт, что разные женщины по-разному реагируют на эту ситуацию: одни постоянно жалуются, ругают себя и окружающих, мечтают перестать работать и заняться семьей, а другие прекрасно успевают и на работе, и дома, не мыслят себя без активной профессиональной деятельности.

Закономерно возникает вопрос, почему так происходит? Прежде чем ответить на него, уточним, что конфликт – это противоречие, воспринимаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность, направленную на его преодоление [1. с.18].

Внутриличностному конфликту присущи некоторые особенности, которые

учитывают при его выявлении.

– Необычность с точки зрения структуры конфликта. Здесь нет субъектов конфликтного взаимодействия в лице отдельных личностей или групп людей.

– Специфичность форм проявления и протекания. Такой конфликт протекает в форме тяжелых переживаний. Он сопровождается специфическими состояниями: страхом, депрессией, стрессом. Часто внутриличностный конфликт выливается в невроз.

– Латентность. Внутриличностный конфликт не всегда легко обнаружить. Часто человек и сам не осознает, что он находится в состоянии конфликта. Более того, иногда он может скрывать свое состояние конфликта под эйфорическим настроением или за активной деятельностью.

Конфликты на внутриличностном уровне могут проявляться в различной форме и затрагивать различные сферы личности.

Рольевые конфликты являются частным случаем внутриличностных конфликтов. Наиболее типичными рольевыми конфликтами, возникающими на внутриличностном уровне, являются следующие их типы.

Первый вариант рольевых конфликтов - это конфликт неприятия роли. Человек не осознает, чего от него ждут, но чувствует, что в его поведении что-то не так. Содержание роли остается загадкой, неудовлетворенность собой в связи с отрицательными оценками со стороны социума нарастает. Конфликт неприятия роли может быть связан не только со сложностями осознания ее содержания, но и с нежеланием ее принять.

Второй вариант рольевых конфликтов - это конфликт «Я – роль». Противоречия, возникают между требованиями роли и возможностями личности, когда-либо из-за неспособности человека соответствовать требованиям роли, либо из-за нежелания соответствовать своей роли возникает проблема выбора. Человек может или выбрать роль и изменить себя, или отказаться от роли, или найти компромиссный способ снятия или ослабления этого противоречия.

Третий вариант рольевых конфликтов - это конфликт растворения в роли, слияния с ней. О таких случаях говорят, что маску уже невозможно снять, она приросла. Поскольку окружающие воспринимают такого человека лишь со стороны той роли, которую он так старательно играет, он тоже постепенно начинает видеть себя в доступном ему социальном зеркале однобоко. Личность теряет свою колоритность, структура взаимоотношений с миром становится все более дисгармоничной.

Четвертый вариант рольевых конфликтов - это межролевые конфликты, когда разные рольевые позиции личности (и соответственно требуемое ими рольевое поведение) оказываются несовместимыми, что превращается для человека в серьезную психологическую проблему. Наиболее распространенным рольевым конфликтом является часто встречающееся противоречие между профессиональной и семейной ролями. Само это противоречие в известном смысле неизбежно («чем больше уделяешь времени работе, тем больше страдает семья» и наоборот), и нахождение компромиссного варианта в этом случае достаточно типично, хотя оно и может превратиться в острый конфликт с тяжелым выбором «или-или» [1. с.84-85].

Рассмотрим некоторые факторы, обостряющие проявление ролевого конфликта (противоречия между профессиональной и семейными ролями) работающей женщины на внутриличностном уровне.

– Факторы социально-экономического порядка, влияющие на возникновение ролевого конфликта у современной работающей женщины:

– Традиционные стереотипы, например, что за все в семье или почти за все отвечает женщина. Хорошая хозяйка должна все успевать.

– «Двойная занятость»: дом – работа, сегодня это «тройная занятость»: дом – работа – дополнительная подработка...

– Неполные семьи. Совмещение женщиной нескольких ролей «мама», «папа», «друг», «профессионал» (в сфере профессиональной деятельности). В такой семье женщина вынуждена выполнять множество несвойственных ей функций и ролей. Кроме того, в неполной семье дети получают одностороннее феминизированное воспитание.

– Сокращение числа дошкольных учреждений. Находясь в отпуске по уходу за ребенком женщина вынуждена решать дилемму: продлевать отпуск, но тогда неизбежно снижается профессиональная компетентность или выходить на работу, но тогда необходимо решить проблему иного характера, а именно «Кто будет ухаживать за ребенком?»

– Повышение женщиной своего профессионального уровня, чтобы быть конкурентоспособной на рынке труда.

– Приобретение и овладение новой профессией то есть необходимость проходить переквалификацию, чтобы быть востребованной на рынке труда.

Типичными факторами, психологического порядка, определяющими интенсивность ролевого конфликта, считаются степень совместимости-несовместимости разных ролевых ожиданий (поведения, требуемого ролю); жесткость, с которой эти требования предъявляются; личностные характеристики самой личности, ее отношение (установки, направленность) к ролевым ожиданиям.

К факторам психологического порядка можно отнести и достаточно часто встречающиеся типы дисгармоничного развития личности. Характеризуя отношения человека к основным сферам жизни как с динамической, так и с содержательной, нравственно-ценностной стороны, Е.А. Донченко и Т.М. Титаренко характеризуют акцентуированную личность как крайний, пограничный вариант нормального, непатологического развития. Такая личность имеет диспропорциональную структуру отношений с окружающим миром, другими людьми и самим собой. В связи с этим она, как правило, отличается избирательной уязвимостью в отношении определенного рода внешних воздействий при нормальной или повышенной устойчивости к другим. Авторы рассматривают некоторые формы дисгармонического развития с точки зрения их внутренней и внешней конфликтности. В качестве иллюстрации приведем несколько «психологических портретов акцентуированных личностей».

Возбудимый тип. Эти люди почти постоянно раздражены, чрезвычайно вспыльчивы, легко возбуждаются, проявляют свое негодование, долго не могут остыть, успокоиться, переключиться на что-нибудь нейтральное. Они не могут простить обид, долго их помнят. Такая инертность, затрудненная

переключаемость, склонность к замыканию на чем-то наблюдается у возбудимого типа во всем: в тяжеловесности мышления, чрезмерной обстоятельности, склонности к детализации, педантичности и т.п. Постоянная внутренняя эмоциональная напряженность чувствуется на расстоянии. С такими людьми тяжело, к ним не подходят сотрудники просто так, без повода, поговорить о жизни, о детях. Время от времени эта напряженность прорывается то в необузданных, отчаянных выходках, сопровождающихся неожиданной, немотивированной жесткостью суждений, а иногда и действий, то в депрессивных состояниях, переживании тоски и безысходности.

Этот тип личности среди прочих с дисгармонией является одним из наиболее противоречивых. Как отмечают Е.А. Донченко и Т.М.Титаренко, эти конфликты не очень сложные и разнообразные, но с точки зрения интенсивности им нет равных. Находясь в плену собственных аффектов, не умея восторженно проанализировать сложную ситуацию, такая личность стремится переложить всю ответственность на окружающих. Ей менее всего знакомы переживания собственной вины, угрызения совести. Смириться с обстоятельствами, переждать, успокоиться, понять происходящее она тоже не может.

Внутриличностные конфликты протекают болезненно и непродуктивно, так как основные усилия тратятся на сохранение, стабилизацию взглядов, отношений. Прошлое нередко оказывается более привлекательным, чем будущее. Строить планы, рисовать в воображении какие-либо жизненные перспективы они не любят и не умеют. Консерваторы, цепляющиеся за уже достигнутое, завоеванное, могут многократно переживать одни и те же противоречия, оказываясь в знакомом лабиринте и упорно двигаться в один и тот же тупик. Прямолинейные и однозначные, они не переносят сложностей и противоречий, проявляя крайнюю нетерпимость к тем, кого считают их виновниками.

Внутреннее неприятие любых неожиданностей, отрицание всяких оттенков, кроме белого и черного, сочетается у возбудимого типа личности с затяжными и бурными внешними конфликтами. Стремление к внутренней стабильности, непротиворечивости приводит к внешней безудержной непримиримости.

Демонстративный тип. Основные черты демонстративной личности сводятся к стремлению во что бы то ни стало обратить на себя внимание, добиться от окружающих удивления, восхищения, сочувствия, негодования или даже ненависти, только не равнодушия. Глубокий эгоцентризм – вот их самая уязвимая индивидуальная особенность, накладывающая отпечаток на все остальные компоненты личностной структуры.

Поскольку самой нежелательной для демонстративного типа личности является перспектива остаться незамеченной, она всеми правдами и неправдами стремится привлечь к себе достаточное число поклонников, последователей, ценителей своих, зачастую мнимых, талантов и дарований. Они могут при первом знакомстве очаровать мягкостью и непосредственностью, эмоциональностью. При этом они же нередко становятся зачинщиками, разжигателями назревших конфликтов, прекрасно чувствуя себя в атмосфере скандалов и сплетен. Более длительные контакты с ними обычно разочаровывают, так как им не удается скрыть неестественность, поверхностность привязанностей, завистливое

отношение к любому конкуренту, недоброжелательное восприятие успехов окружающих.

Личности демонстративного типа огромное внимание уделяют своим индивидуальным особенностям. Образ самого себя, включающий как «Я»-реальное, так и «Я»-идеальное, почти целиком состоит у демонстративного типа личности из идеальных, вымышленных представлений, не совпадающих с оценками окружающих людей. Этот образ своего «Я» достаточно стабилен, так как собственные ошибки и неудачи игнорируются, вытесняются, к будущему и прошлому интерес не проявляется, жизненные перспективы не формируются.

Если у гармоничной личности конфликт между «Я»-реальным и «Я»-идеальным неизбежен и постоянен, если нормально развивающийся человек зачастую не удовлетворен достигнутым, то у демонстративного типа личности этот конфликт недостижим, невозможен. Реального образа самого себя у него не возникает, а идеальные представления о собственных возможностях строятся не на основе социальных ожиданий, а исходя из фантазий о собственной исключительности.

Упоминание о типах дисгармоничного развития уместно в контексте исследуемой проблемы потому, что личностная гармония с неизбежностью предполагает умение переживать внутриличностные конфликты, продуктивно выходить из стрессовых ситуаций, не бояться фрустраций, формировать у себя устойчивость (толерантность) к неблагоприятным обстоятельствам. Каждый из приведенных типов по-своему избегает осознания реального положения дел, защищается от информации о собственных особенностях, хочет видеть себя другим.

Таким образом, подводя итоги, можно отметить, что возникновение противоречий между различными ролевыми позициями личности, ее возможностями и соответствующими ролевым поведением может привести к возникновению ролевых конфликтов на внутриличностном уровне. Причем степень выраженности ролевого конфликта может быть низкой, высокой, средней.

Одним из наиболее распространенных межролевых конфликтов работающей женщины является противоречие между профессиональными и семейными ролями. В свою очередь внутриличностный конфликт может выступать в качестве одного из источников конфликта на межличностном уровне и затрагивать различные сферы личности, например, профессиональную, семейную или другие.

Переживание конфликтов это тяжелый и болезненный процесс, но это часть жизни человека. Конфликт – это нормально. Это то, что сопутствует как нашей внутренней жизни, так и нашему взаимодействию с людьми. Обсуждая типы критических ситуаций, Ф.Е. Василюк подчеркивает позитивную роль, «нужность» внутренних конфликтов для жизни: «Они сигнализируют об объективных противоречиях жизненных отношений и дают шанс разрешить их до реального столкновения этих отношений, чреватого пагубными последствиями» [2. с.94].

Резюме

Розглядаються деякі фактори, які впливають на прояв ролевого конфлікту у працюючих жінок у сучасних умовах.

Summary

The work focuses on some factors which cause role conflict of working woman in modern conditions.

Литература

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 464 с.
2. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – №3. – с. 90-101.
3. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К., Политиздат Украины, 1989. – 175 с.

Подано до редакції 23.07.02

УДК: 37

Шушара Тетяна Вікторівна,
викладач,
Ялтинський інститут менеджменту

НАВЧАННЯ ЯК АКТИВНИЙ ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Процес навчання - це «цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання навчально – пізнавальної діяльності учнів з оволодіння науковими знаннями, уміннями і навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду і морально – естетичних поглядів і переконань». Отже, педагогічне навчання не відбувається, коли педагогу не вдається викликати активність учнів у процесі навчання, стимулювати їх учіння.

Відомо, що рівень пізнавальної активності характеризує наявність нових знань і вмінь. Тому однією із завдань навчання є оволодіння дітьми знаннями, вміннями, навичками. Поряд з цим важливого значення набуває формування якості особистості і насамперед пізнавальної активності, яка проявляється в різноманітних пізнавальних інтересах, бажанні вчитися, вмінні самостійно мислити.

Пізнавальна активність неоднорідна за своєю природою, що визначає характер і шляхи її формування. На її стимуляцію спрямовані сучасні педагогічні засоби, методи, прийоми. Разом з тим при рівних умовах пізнавальна активність залежить від багатьох суб'єктивних факторів – фонду знань, засобів засвоєнь, практичного досвіду дитини, підходів до його перетворення. Тому важливим стає подальше вивчення закономірностей розвитку пізнавальної активності, розроблення методів і прийомів її формування.

Навчання – це процес двобічний. Все вище зазначене визначає завдання, які необхідно розв'язувати у процесі навчання. Найважливішими з них є: а) стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів; б) організація пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, навичками і уміннями; в) розвиток мислення, творчих здібностей і обдарувань; г) формування наукового світогляду і морально-естетичної культури; д) формування учбових навичок і вмінь, загальних і специфічних для даного предмету (математики) розумових дій та прийомів розумової діяльності.

При цьому ми приймаємо таке трактування понять “знання”, “навички”, “уміння”. Знання – це розуміння, збереження в пам’яті і уміння відтворити основні факти науки і теоретичні узагальнення, що з неї випливають (поняття, закони, ідеї, методи і т. ін.) і способи діяльності. Засвоєні на практиці способи діяльності, перетворюються в навички і уміння. Навичка – це спосіб виконання дії, який доведений до автоматизму, т.т. майже не контролюється свідомістю, навички не мають власної мети, а підкоряються меті всієї дії.

Уміння – спосіб дії, який складається з впорядкованого ряду операцій (навичок), що мають спільну мету, і засвоєний до рівня готовності застосовувати його в варіативних ситуаціях, але його виконання завжди контролюється свідомістю. Виходить, що навички – первинні, а уміння формуються при умові сформованості навичок, які входять в склад уміння.

М.А. Данілов зазначав, що рухомою силою учіння є протиріччя між знаннями і незнаннями [2]. Основне призначення учіння – це активне оволодіння учнями науковими знаннями, способами їх одержання, переробки, зберігання, застосування, та розвиток їх природних здібностей та обдарувань, виховання в собі позитивних якостей особистості.

Весь час учіння розглядалось як пізнавальний процес, який здійснюється під керівництвом вчителя, але тут не враховувалась необхідність управління цією діяльністю з боку самих учнів. Найбільших результатів у навчанні можна досягнути тоді, коли між діяльністю вчителя і учнів досягається погодженість, тобто коли навчаючі зусилля вчителя співпадають з власними зусиллями учня, але це може відбуватись тільки при умові, що кожний учень залучений в діяльність по досягненню навчально-виховних цілей, що можливо лише при забезпеченні активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Тільки при реалізації таких умов може бути забезпечена повноцінна активізація навчально-пізнавальної діяльності.

1. Організація будь-якої навчально-пізнавальної діяльності повинна починатися з чіткого формулювання вчителем мети, яка зорієнтована на кінцевий результат діяльності, і прийняття цієї мети учнями.

2. Необхідне систематичне формування потреби в оволодіння знаннями і мотивів учнів, інтересу до навчально-пізнавальної діяльності.

3. Зміст матеріалу і його викладення повинно бути доступним для учнів і в той же час оптимально можливої складності з тим, щоб з опорою на зону найближчого розвитку розвивати далі мислення, розумову активність і пізнавальну самостійність. Рівень вимог до засвоєння програмового матеріалу повинен бути диференційованим. Важливою умовою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є забезпечення у дітей усвідомленого і міцно закріпленого фонду дійових знань, навичок і умінь, що визначені програмою.

4. Необхідно забезпечувати орієнтовну основу різних видів навчальної діяльності учнів.

5. Треба використовувати такі методи і організаційні форми навчання, щоб навчальний матеріал став предметом активних розумових і практичних дій кожного учня. Це досягається при використанні методів проблемного навчання, ретельного структурування змісту навчального матеріалу і програмуванні діяльності учнів як на уроці, так і в позаурочний час в умовах диференціації

навчання.

6. Одним із важливих засобів активізації пізнавальної діяльності є самостійна робота, але вона повинна передбачати зміст завдання, що відповідають конкретним цілям навчання і індивідуальним можливостям учнів, а це вимагає варіативності завдань і своєчасної допомоги тим учням, які її потребують.

7. Необхідне систематичне формування в учнів загальних і специфічних для математики розумових дій, прийомів розумової діяльності і прийомів навчальної роботи.

8. Необхідно поєднувати використання традиційних засобів навчання з новими інформаційними технологіями.

9. Вдале поєднання емоційного і раціонального у навчання є умовою успішного здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Позитивні емоції створюються не лише за рахунок вдосконалення методів, форм, засобів навчання, а й адекватності діяльності вчителя і учнів цілям навчання, характером спілкування вчителя з учнями, учнів між собою.

У дітей молодшого шкільного віку основний вид діяльності – навчання. Під керівництвом учителя вони виконують навчально-тренувальні вправи, необхідні для засвоєння певних навичок. Учні переважно засвоюють навчальний матеріал двома способами: запам'ятовуючи та виконуючи завдання певного типу. Таке навчання не потребує від учня творчого мислення. Відтак дитина втрачає творчі здібності, якими володіла до школи. Вона не виконує повноцінної інтелектуальної діяльності.

Значну роль у розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів відіграє вміння систематизувати об'єкти за їхніми звичайними властивостями, узагальнювати на основі порівняння, виділяти спільні ознаки, вибрати найбільш істотні. Для формування у дітей цих умінь необхідно залучати їх до активної і посиленої участі у розв'язуванні відповідних завдань.

Але розвиток усіх цих здібностей та умінь не відбувається спонтанно. Тут необхідна клопітка, наполеглива й цілеспрямована робота щодо формування і розвитку у дітей таких важливих психічних якостей, як рефлексія, спостережливість, уява, пам'ять, увага та ін.

Логічні завдання не повинні займати багато часу, інакше вони перетворюватимуться на нудні вправи.

Активне використання прийомів розумової діяльності в процесі засвоєння математичних знань дає змогу: залучати молодших школярів до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння елементів математики; сформувати у дітей вміння обґрунтовувати свої дії та критично оцінювати їх; підвищити якість засвоєння елементарних математичних понять; забезпечити зв'язок між початковою і середньою ланками навчати через підготовку дітей до активної розумової діяльності; розвинути творчий потенціал учителя початкових класів, стимулюючи його до самостійного складання завдань, розробки різноманітних форм і засобів організації навчальної діяльності.

Отже, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів сприяє постійне виховання в учнів схильності до навчальної праці. Наприклад, Н.С.Лейтес, оцінював цей фактор як один із ознак обдарованості. Із досліджень з'ясовано, що в

учнів, які мали цю якість, була різноманітна і змістовна діяльність, розвиток математичних здібностей відбувався швидше, ніж у менш працездатних учнів.

У працях видатних діячів освіти, науки, культури таких зокрема, як Едісон, Гаусс, Д.І.Менделєєв та ін., неодноразово підкреслювалось велике значення схильності до праці для формування особистості. Едісон вважав, що талановитість складається з 1% натхнення і 99% важкої праці. І ми цілком з ним погоджуємося.

Навчання ефективно розвиває тих, хто навчається, якщо на кожному етапі ставиться мета сприяти розвитку і згідно з цим вдосконалювати його зміст і методи. Роль навчання в розвитку дитини підвищується тоді, коли прискорюється перехід дітей від живого споглядання до абстрактного мислення, формуються узагальнення і використовуються у наступній навчальній діяльності, виробляються системи розумових операцій, узагальнені засоби їх виконання.

Вперше закономірності психологічної природи розвитку у вигляді найближчих зон розвитку знайшов Л.С. Виготський. Він достатньо переконливо показав, що навчання повинно орієнтуватись не на заключні стадії розвитку, а на приведення у дію найближчих зон. Він вважав, що навчання, яке орієнтується на вже заключний цикл розвитку, стає бездієвим з точки зору загального розвитку. Отже, вчення про зону найближчого розвитку дозволяє висунути протилежну формулу, яка складається з того, що тільки те навчання є результативним, яке випереджує розвиток.

Під керівництвом Л.В.Занкова і Д.Б.Ельконіна в шістдесяті роки були здійснені спроби змінити систему навчання з метою підвищення її розвиваючої ролі. Занков Л.В. вважав, що знання самі по собі не забезпечують розвиток, розвиток необхідно здійснювати цілеспрямовано на підставі комплексної розвиваючої системи.

Можливості стимулювання розумового розвитку, за думкою Д.Б.Ельконіна, концентруються, перш за все, у формуванні змісту навчального матеріалу. Отже, для інтенсивного розвитку необхідно змінити зміст освіти. З цього приводу В.А.Давидов розробив завдання, які призначені для розумового розвитку молодших школярів.

Дослідження взаємовідносин навчання і розвитку здійснюється і з інших позицій. Такі автори як В.І.Занкова, Н.О.Менчинська, З.І.Калмикова та інші, стверджують, що тільки одна зміна змісту навчання не сприяє розумовому розвитку, для цього необхідно спеціально формувати конкретні операції і дії. Експериментально було підтверджено, що розвиток дітей, які навчаються, можна прискорити шляхом відбору навчального матеріалу і формуванням вмінь самостійної роботи.

Таким чином, засвоєння системи знань вимагає від учнів відповідних дій і операцій, оптимальної їх структури. Якщо ця структура поєднується, наприклад зводиться до запам'ятовування і відображення словесних формулювань, то знання не засвоюються належним чином і тільки частково сприяють розвитку пізнавальної діяльності. Навчання ефективно розвиває учнів, якщо на кожному етапі ставиться мета сприяти розвитку і відповідно до цього вдосконалювати його зміст і методи. Навчання не тільки сприяє розвитку, але і залежить від нього. Воно спрямовує розвиток, спираючись на його досягнення, виховує ініціативу, самостійність. Водночас важливу роль грають оптимальні труднощі навчальних

завдань, які поступово ускладнюються, знаходження таких способів керівництва діяльністю, які забезпечують більшу самостійність в оперуванні здобутими знаннями, в подоланні труднощів, що виникають (Г.С.Костюк та інші).

В одному й тому ж змісті навчання провідним стає його метод, який визначає способи і характер дії учнів з навчальним матеріалом. Від методів навчання залежить в якій мірі воно сприяє розвитку дитини. Відомо, що при низькому рівні навчання падає результат розвитку учнів.

Навчання, на думку Г.С. Костюка, підпорядковується розвитку тоді, коли використовується не тільки вже сформовані дії, способи їх виконання, але і виробляються на їх основі, адекватні тому змісту, яке необхідно засвоїти на кожному етапі навчання. Це набуває важливого значення так як активно сприяє формуванню у дітей вмінь використовувати знання на практиці, планувати свої дії, співставляти результати і контролювати свою роботу. Таким чином, у дітей формуються вміння навчальної діяльності, які допомагають їм навчатись. Сформовані на достатньому рівні вміння навчальної діяльності сприяють активності в засвоєнні знань, вмінь і навичок, розвивають самостійність у вирішенні навчальних задач, тобто розвивають якості, які характеризують пізнавальну активність. Отже, навчання має тісний зв'язок з розвитком дитини, прискорює перехід до вищих структур інтелектуальної діяльності. При цьому важливим є зовнішній вплив педагога, який завжди діє через внутрішню активність дітей (Г.С.Костюк, Л.С.Виготський та інші.).

Видатні діячі, такі як Л.С.Виготський, Н.Ф.Талізіна, Н.О.Менчинська та інші, довели, що навчання йде вперед розвитку, залучаючи дитину до виконання нових завдань, вирішенню нових задач. Завдяки цьому народжуються протиріччя між наданим матеріалом і тим рівнем знань, що досягла дитина. Ці протиріччя і є рушійною силою розвитку. Дитина мобілізує сили на подолання труднощів у навчанні. Однак, навчання по-різному впливає на розумовий розвиток і рівень пізнавальної активності. Спираючись на досягнення у розвитку учнів, воно включає їх у виконання нових дій, навчальних задач. Визначаючи зміст цих задач, необхідно враховувати також вік учнів. Можливості навчання залежать від віку дітей, але його можливості також розширюються при умові вдосконалення методів навчання.

Підсумовуючи дані психолого-педагогічних досліджень з проблеми пізнавальної активності стає зрозумілим, що дане поняття має компонентну структуру: емоційний компонент передбачає створення емоційно-позитивного фону навчання, інтересу до матеріалу, що вивчається, позитивної емоційної реакції на об'єкт і предмет вивчення; змістовний включає знання, вміння і навички з вивчення матеріалу, вміння навчальної діяльності; вольової – направлено на розвиток вольових якостей, які пов'язані з проявом пізнавальної активності.

Аналіз різних трактувань пізнавальної активності і підходів до її вивчення дозволив сформулювати таке визначення даного поняття: пізнавальна активність – це якість, яка формується у дії, і пов'язана з мобілізацією інтелектуальних, емоційно-вольових і фізичних сил на досягнення конкретних цілей навчання.

Отже, існує двобічний зв'язок навчання із пізнавальною активністю, що в

результаті забезпечує розвиток дитини, її пізнавальних здібностей, інтересів. Пізнавальна активність не забезпечується сама по собі, вона залежить від того, як будується навчання, які методи використовуються і як діти засвоюють навчальний матеріал. При одному і тому ж змісті навчання дитина по-різному засвоює знання, розвивається в залежності від методів, які визначають, що і як діти роблять з навчальним матеріалом, як його засвоюють.

ВКЛЕИТЬ СХЕМУ

Резюме

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «познавательная активность», а приводится ее авторское определение.

Summary

In the article not only the main approaches to the definition of the concept 'cognition activity' are reviewed, but also its author's definition is given.

Література

1. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – №1. – 1995. – С.29-40.
2. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. – 1961. – №8. – С.15-17
3. Ігнатенко М.Я. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів при вивченні математики. – К.:Тираж,1997. – 300 с.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.:Знание,1980. – 96 с.
5. Развитие творческой активности школьников /Под ред А.М.Матюшкина. – М.:Педагогика,1991. – 160 с.

Подано до редакції 20.01.02

УДК: 37.013.77.001.11

*Боднарук Елена Владимировна
г. Киев*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Наряду с множеством проблем психологии имеет место быть проблема формирования и усвоения понятий. Психолого-педагогические исследования в области формирования теоретических понятий начались еще в начале 60 годов XX века и показали высокую эффективность на практике экспериментального обучения. Но далеко не все учебные предметы были обработаны одинаково. Некоторым придавалось большое значение, а некоторые не были затронуты вообще, или же придавались очень малому вниманию.

Проблемой усвоения разных видов понятий занимались Д.М. Богоявленский, Л.Г. Вяткин, В.В. Давыдов, Е.М. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, О.М. Орлов и другие.

Вопросы об усвоении понятий решались в психологии по-разному, в зависимости от психологических концепций авторов и их методов исследования.

Одними из первых среди отечественных психологов, которые подошли к проблеме усвоения понятий были: П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф и другие.

Говоря о проблеме анализа разных аспектов формирования и усвоения понятий, можно сказать, что этой проблеме посвящено много исследований. Например, усвоение понятий физики представлялось в работе О.В. Матвеев, В.В. Рубцов, биологии – М.Д. Байправ, химии – М.А. Дацюк, педагогики – О.Е. Антонова, природоведение – М.Ф. Бабий, Л.М. Кудояр, математики – Н.И. Жигайло и т.д.

Р.Г. Натадзе, например, изучал возникновение конкретных понятий у детей

младшего и старшего школьного возраста. В его исследованиях было установлено, что формирование понятий зависит от возраста и степени усвоения учебного материала.

Н.А. Менчинская отмечает в своих работах, что усвоение понятий зависит от учебного материала, умственного развития, уровня знаний данного студента и возраста.

Изучая работы Л.Я. Гальперина можно увидеть, что он связывал формирование понятий с формированием умственной деятельности.

О.С. Байрамов в своих исследованиях показал, что формирование понятий, умственное развитие студентов при усвоении материала учебной программы требует постепенного усложнения занятий.

Так же важную роль в усвоении понятий играет опыт учащихся, благодаря которому они знакомятся с предметами, явлениями, которые окружают действительность. Если опыт, являющийся для понятия опорой, недостаточен, то очень часто понятие бывает неправильным [4].

Психологами проводится различие между усвоением понятий, выработанных другими людьми, и самостоятельной выработкой новых понятий. Л.С. Выготский также проводит различие между житейским и научным понятиями, между стихийным и управляемым развитием понятий [2].

Самым большим затруднением в области исследования понятий до последнего времени была неразработанность экспериментальной методики, благодаря которой можно было бы проникнуть в глубь процесса формирования понятий и исследовать его психологическую природу [4].

Усвоение и формирование понятий является сложным процессом, который требует разностороннего изучения того, что включает в себя это понятие. Процесс усвоения понятий проходит ряд этапов, по мере которых знания учащихся о предметах и явлениях, которые обозначает данное понятие, расширяются и уточняются.

Одним из представителей, занимающимся проблемой формирования и усвоения понятий, является А.Р. Лурия. В своих работах исследователь уделяет большое внимание психологическому анализу строения слова и системам психологических процессов, стоящих за словом. Отмечается, что строение слова, его предметная отнесенность и его значение не остаются неизменными, а переносят определенное развитие. Слово, по мнению А.Р. Лурия, только обозначает предметы внешнего мира, действия, признаки, отношения, но и анализирует и обобщает предметы внешнего мира, т.е. является орудием анализа той информации, которую человек получает от внешнего мира. Если в раннем возрасте, подчеркивает А.Р. Лурия, значение слова носит у ребенка аффективный характер, то к концу дошкольного и к началу школьного возраста за значением слова кроются конкретные впечатления от реального практического последнего опыта. Значит, на дальнейших этапах за словом начинают уже стоять сложные системы отвлеченных связей и отношений, и слово начинает вводить данный предмет в известную категорию иерархически построенных понятийных систем.

Это положение, считает А.Р. Лурия, принципиально важно для современной психологической науки потому, что оно указывает не только на изменение содержания значения слова по мере развития ребенка, но также и на то, как

строится сознание, клеточкой которого является слово. Поэтому видно, что осознание внешнего мира развивается в течение онтогенетического развития ребенка.

А.Р. Лурия указывает на тот факт, что в процессе онтогенеза вместе со значением слова меняется и та система психологических процессов, которая стоит за словом. Поэтому если на начальных этапах за словом стоит аффект, и на следующем этапе будут стоять наглядные представления памяти, то на последнем этапе оно уже будет основано на сложных системах вербально-логических отношений.

Анализируя весь этот материал, действительно возникает вопрос:

Как можно объективно установить, какие именно связи, какая система психологических процессов, стоящих за словом, преобладают в каждом данном случае, на данном этапе развития ребенка или при недоразвитии умственных процессов ребенка, или при той или иной, форме патологии мозга, приводящей к нарушениям познавательных процессов.

Решение этой проблемы, подчеркивает А.Р. Лурия, имеет не только большое теоретическое, но и важнейшее практическое значение. Так как для того чтобы установить, какая система связей стоит за словом у каждого человека, у ребенка разных возрастов или при различных формах патологии, можно применить научные методы к диагностике развития или патологии, т.е. решить важнейший вопрос для всей современной психологии нормального и аномального детства и вместе с этим - для психологического анализа патологических состояний. Если психологи найдут методы решения этого вопроса, то психологическая практика приобретет методы анализа внутренних особенностей познавательной деятельности взрослого человека и оценки уровня умственного развития ребенка, считает А.Р. Лурия и выводит методы, которые позволяют объективно оценить, какая именно система связей скрывается за словом в различных случаях, и, прежде всего, оценить смысловое и системное строение сознания на каждом этапе развития ребенка [3].

Выделяются такие методы: метод определения понятий; метод сравнения и различия; метод классификации; метод формирования искусственных понятий.

В психологическом словаре термин понятие рассматривается как одна из основных форм абстрактного мышления [5].

С.А. Рубинштейн писал, что мышление выступает, как общее отображение действительности, представляет собой детерминированную деятельность субъекта, направленную на постановку и решение разных заданий, на усвоение разных понятий [4].

Из исследования проблемы процесса формирования понятий известно, что понятие представляет собой не простую совокупность ассоциативных связей, усваиваемую с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а сложный акт мышления, которым нельзя овладеть путем простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка сама поднялась на высшую ступень в своем внутреннем развитии, для того чтобы понятие могло возникнуть в сознании [2].

Изучение проблемы мышления подводит нас не только к пониманию его

закономерностей в человеческой деятельности, но и к глубокому анализу процесса усвоения знаний.

Усвоение знаний выступает как решения последовательно усложненных задач, в которых проявляется неразрывная связь обучения и развития мышления.

Проблема мышления, его роль в обеспечении разных психологических процессов, его структура и механизмы, остается одной из центральных проблем педагогической психологии.

В психолого-педагогических исследованиях мышление изучалось с разных сторон: взаимосвязь обучения и развития представлены в работах Л.С. Выготского, Г.С. Костюка, Н.А. Менчинской, О.В. Скрипченко и др.; формирование умственных способностей изучали П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.; исследованием особенностей мыслительного процесса при решения логических задач занимались О.В. Брушлинский, В.А. Моляко, В.М. Пушкин, К.А. Славская, О.К. Тихомиров и др.

Многие психологи брались за разработку экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы исследовать психологическую природу процесса образования понятий. Но у каждой методики были свои недостатки, недостатки и нерешенные проблемы.

Все традиционные методы исследования понятий, по мнению Л.С. Выготского, разделяются на две основные группы. Первая группа это так называемый метод определения и все его модификации. Основным для этого метода является исследование уже готовых, уже образовавшихся понятий. Этот метод вошел в большинство тестовых исследований.

Несмотря на широкую распространенность этого метода, по мнению Л.С. Выготского, у него есть много недостатков, которые не позволяют опираться на него в процессе глубокого исследования образования понятий. Остается неизученным самое главное для понятия это отношение его к действительности.

Вторая группа методов – это метод исследования абстракции, которые пытаются преодолеть недостатки словесного метода определения и которые пытаются изучить психологические функции и процессы, лежащие в основе процесса образования понятий.

Недостатком этой группы, считает Л.С. Выготский, есть то, что на место сложного синтетического процесса подставляется элементарный процесс, составляющий его часть, и игнорируется роль слова, роль знака в процессе образования понятий.

Таким образом, традиционные методы исследования понятий характеризуются отрывом слова от объективного материала; они оперируют либо словами без объективного материала, либо объективным материалом без слов.

Большим шагом вперед в деле изучения понятий, по мнению Л.С. Выготского, было создание методики, в которой попытались отобразить процесс образования понятий, включающий в себя оба эти момента: материал, на основе которого вырабатывается понятие, и слово, с помощью которого оно возникает [1].

Таким образом, рассматривая проблему формирования и усвоения понятий нужно учитывать правильный подбор методик, с помощью которых можно было бы проникнуть в процесс образования понятий, механизмы их прохождения. При

этом важно обращать внимание на физиологические, психологические и возрастные особенности учащихся.

Резюме

В статті розглядається проблема формування та засвоєння понять. Пропонуються загальні положення, висвітлюються деякі підходи до вивчення цієї проблеми. Представлені традиційні методики дослідження утворення понять.

Summary

The author analyzed the process of forming and mastering the notions. Some approaches and methods of learning this problem is presented in the article.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования.– М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь / Под. ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия.– М., 1999.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под.ред. Е.Д.Хомской. – Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
4. Одерій О.І. До питання про формування засвоєння понять школяра // Актуальні проблеми психології навчання: Зб. наук. праць. – Харків: Харк. дер. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди, 1995.
5. Психологический словарь / Под.ред. члена-корреспондента АПН СССР В.И.Войтко. – К.: Вища школа, 1982.

Подано до редакції 23.07.02

УДК 378.95.+378.14+159

*Андрющенко Виктор Павлович
кандидат педагогических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Духовная культура школьников во многом зависит от того, каким будет современный учитель музыки, сможет ли он осуществлять свою педагогическую деятельность в свете требований общества и передовой теории и практики педагогического просвещения.

Проблема готовности к педагогической деятельности рассматривается в различных аспектах. Содержание и структура педагогических умений (Г.Р. Астахова, М.П. Тимошенко, А.Ф. Петченко, Г.Б. Черушева); профессионально-эстетическая готовность (В.Л. Бахарев, М.В. Веселовская, Т.О. Зотева, М.М. Конишев, Г.С. Левшенко); структура и уровень эстетической подготовки к будущей педагогической деятельности (М.И. Волошина, И.К. Толпыгина, О.П. Рудницкой). Психолого-педагогические проблемы профессиональной готовности к педагогической деятельности исследовались такими учёными как М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Г.С. Костюком, А.Ф. Линенко, В.А. Моляко, В.А. Слостенин, П.Р. Чамата.

Необходимо отметить, что проблема готовности рассматривается исследователями в связи с эмоционально-волевым, интеллектуальным потенциалом личности относительно конкретного вида деятельности. Данный

феномен характеризуется как качественный показатель саморегуляции на различных уровнях протекания поведенческих процессов: физиологическом, психологическом, социальном (А.Д. Ганюшкин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсиян, А.Ц. Пуни и др.) [1].

Большое значение для понимания сущности готовности как некоторого самостоятельного психологического явления имеет исследование М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2]. Данные авторы рассматривают готовность в качестве особого психического состояния, характеризующегося избирательной, прогнозирующей активностью личности на стадии её подготовки к деятельности. Это состояние возникает с момента определения цели на основе осознаваемых потребностей и мотивов. Далее готовность развивается в связи с выработкой личностью плана, установок, общих моделей предстоящих действий. На заключительном этапе происходит претворение появившейся готовности в предметных действиях, которые отвечают строго определённым средствам и способам деятельности.

С семидесятых годов нашего столетия проблема готовности получает своё развитие в связи с исследованием педагогической деятельности. Необходимости её специальной разработки указывается в работах Г.С. Костюка, В.А. Моляко, Д.Ф. Николенко, А.Г. Мороза, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, П.Р. Чамата и др. Так, Г.С. Костюк [3], рассматривая вопросы, связанные с профессиональным самоопределением учащихся выделяет следующие компоненты готовности к выбору профессии: общепозитивное отношение к труду на пользу общества, трудоспособность, понимание того, что труд – это обязанность каждого человека, знание определённого круга профессий, их содержания, требований, перспектив развития, способов достижения профессиональной квалификации, присутствие профессиональных интересов, адекватная самооценка, знание своих способностей.

П.Р. Чамата и Д.Ф. Николенко [4] исследовали готовность школьников к труду в условиях общеобразовательной школы. По их мнению, основными структурными компонентами данной готовности являются: идейная направленность и осмысление мотивов труда, а также потребность в труде.

Как видим, вышеназванные авторы придают большое значение мотивационно-потребностной сфере личности в развитии готовности. Необходимо признать, что структура, разработанная Г.С. Костюком более полная, включающая наряду с позитивным отношением к деятельности также и операционные моменты (знания, способы деятельности) и, что особенно важно, адекватную самооценку личностных качеств учащихся.

В работах В.А. Сластенина также характеризуется готовность к педагогической деятельности. Автор указывает, что это особое психическое состояние, проявляющееся в наличии у субъекта образа структуры определённого действия и постоянной направленности сознания на его выполнение [5].

Л.В. Кондрашова определяет морально-психологическую готовность к педагогической деятельности как сложное личностное образование, которое обуславливает стойкое желание заниматься педагогическим трудом, готовность действовать в педагогических ситуациях в соответствии с идейно-моральными и профессиональными принципами, самостоятельно решать учебно-воспитательные задачи, творчески использовать профессиональные знания, умения [6].

По мнению А.Ф. Линенко, готовность к педагогической деятельности представляет собой целостное устойчивое образование, характеризующееся эмотивно-когнитивной, волевой и операциональной мобилизационностью субъекта в момент его включения в деятельность. В качестве компонентов готовности к труду учителя автор рассматривает профессиональное самосознание, отношение к деятельности, её мотивы, знания о предмете и способах деятельности, навыки и умения их практического воплощения, профессионально значимые качества. Особое значение при этом, А.Ф. Линенко придаёт педагогическому самосознанию, которое необходимо для активной регуляции профессиональной деятельности. Понимание себя как учителя, своих устремлений, возможностей, наличие адекватной самооценки собственных педагогических способностей, пригодности к педагогической деятельности. Всё это является необходимой предпосылкой в профессиональном формировании будущих учителей [7]. Готовность, как психологическое состояние, замечают ряд авторов (Г.С. Абрамова, К.М. Гуревич, А.М. Маркова, А.Г. Мороз) – это настроенность студентов на некоторое поведение для исполнения учебных и трудовых задач.

Формирование состояния готовности определяется пониманием профессиональных задач, осознанием ответственности, поэтому готовность студентов к педагогической деятельности определяется как условиями и задачами обучения, так и мотивацией и интересом к их профессиональной деятельности.

Ряд авторов указывают на то, что рассматривать профессиональную деятельность нужно как целостное явление. Подчеркивается, что в основе развития личности лежит развитие мотивационной сферы (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин). В процессе жизнедеятельности человека мотивационная сфера постоянно изменяется из-за возникновения новых потребностей. Поэтому одна из важных задач развития личности в процессе формирования профессиональной готовности есть целеустремленное формирование потребностей к профессиональной деятельности. Успех музыкально-эстетической деятельности во многом связан с интересом к ней. В свою очередь, интерес способствует усовершенствованию знаний и умений. Недооценка студентами цели в музыкально-эстетической деятельности приводит к неумению систематизировать знания, оперировать ими в различных видах музыкальной деятельности. От этого часто учебный процесс становится малопродуктивным, однообразным.

Художественный образ в процессе музыкально-эстетической деятельности ориентирует студентов на творческую работу. Поэтому анализ условий позволяющих успешно достичь цели приводит к ориентации на уровень творческого мышления. Уровень творческого мышления зависит как от эстетической направленности, так и от теоретических знаний комплекса учебных дисциплин, умения студентов творчески интегрировать их в процессе своей деятельности. Гибкость мышления, во многом зависит от эмоциональной устойчивости. Ряд учёных (Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд) [8] отмечают, что степень владения студентами знаниями и умениями детерминирует их эмоциональную устойчивость. Поэтому, чтобы достичь эффективности формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности проблему готовности важно

рассматривать в аспекте вопросов связанных с повышением эффективности творческой музыкально-эстетической деятельности при помощи эмоционально – волевых компонентов.

Обобщая анализ проблемы готовности, можно сделать вывод, что готовность будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности это целостное активное личностное образование, представляющее собой синтез её мотивационной, эмоционально-волевой и интеллектуальной, а также операционной подготовленности к данной деятельности.

Углубленное изучение индивидуальных особенностей студентов позволит эффективно раскрыть их творческий потенциал. Для повышения эффективности формирования готовности будущих учителей музыки, важно больше внимания уделять роли личностного фактора. Изучение художественно-эстетической направленности и мотивации приобретает в этом случае большое значение. Для успешного обучения студентов необходимо их положительное отношение к учебе, поэтому фактор понимания значимости получаемых в процессе учебной деятельности знаний и осознание их полезности играет большую роль для будущей профессиональной деятельности учителя музыки.

Резюме

В статті автор аналізує проблему професійної готовності в сучасній науковій літературі. Висвітлюються шляхи ефективного формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності.

Summary

In the article the author deals with the problems of the professional preparedness of music teachers and analyses these problems in modern scientific literature. He describes the ways of the effective forming of music teaches to be preparedness for their professional activity.

Література

1. Ганюшкин А.Д. Исследование состояния психологической готовности человека к деятельности в экспериментальных условиях (на материале спортивной гимнастики): Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1972. – 244 с
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
3. Костюк Г.С. Профессиональное самоопределение как фактор формирования личности // Вопросы психологии. – 1967. – № 5. – С. 183-184.
4. Чамата П.Р., Николенко Д.Ф. Психологическая готовность. – К.: Рад. школа, 1959. – С. 35-43.
5. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя в воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Изд-во Моск. пед. ин-та, 1982. – С. 14-28.
6. Кондрашова Л.В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Сов. Педагогика. – 1984. – № 5. – С. 75-79.
7. Линенко А.Ф. К вопросу о педагогической деятельности и педагогическом процессе // Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Випуск 6 – 7. – Одеса, 1999. – С. 72 –76.
8. Хмелюк Р.И., Курлянд З.Н., Нечаева Л.В. Удовлетворительность деятельностью учителя как один из показателей его эмоционального состояния // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. – М., 1990. – С. 97-91

Подано до редакції 23.07.02

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
УЧАЩИХСЯ ШКОЛ МЕТОДАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ –
АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**

Учебно-воспитательный процесс в школе оказывает огромное влияние на формирование ребенка на этапе его будущего становления как личности. Однако данные последнего времени свидетельствуют о снижении уровня знаний у различных категорий учащихся, в том числе, выпускников школы, посещаемости ими учебных занятий, уровня состояния здоровья учеников [2].

Современная школа, следуя за научно-техническим прогрессом, продолжает наращивать объем и интенсивность информации, уходя от проблемы самочувствия, психической и физической переносимости детьми этих непомерных нагрузок. Результаты научных исследований по изучению состояния здоровья учащихся общеобразовательных школ ряда регионов России показывают, что за последние годы здоровье школьников резко ухудшилось: увеличилась частота хронических заболеваний органов дыхания, пищеварения, нервной и иммунной систем; отклонения в опорно-двигательной системе и т.д. [9].

Анализ этого явления свидетельствует о значительном негативном воздействии ближнего и отдаленного окружения сверстников, семейного неблагополучия, а так же на состояние их физического здоровья.

В связи с указанным, актуальной становится проблема противодействия указанным негативным влияниям на психофизическое здоровье детей, многие из которых являются учениками общеобразовательных школ.

В многогранной проблеме общего воспитания человека, физическая культура занимает одно из ведущих мест и направлена на улучшение здоровья гармоничной личности. Она помогает бороться с переутомлением, стрессами, инфекциями, охлаждением, чрезмерной жарой, другими отрицательными факторами, давая организму дополнительный запас прочности [7].

Однако физическая культура в жизни подрастающего поколения нашей страны должна быть оздоровительным, закалявающим и всесторонне воспитательным мероприятием, особенно, в условиях повседневного взаимодействия учеников и подростков с современной компьютерной техникой, при этом спортивный раздел физического воспитания должен быть сугубо любительским и массовым, в то время, как сегодня все чаще и чаще на первый план выходят сопутствующие идеалы в виде очков и медалей, что вызывает большую тревогу в обществе, в связи с перетренированностью молодых людей и снижением уровня их здоровья [11].

Парадокс в понимании значения физической активности для здоровья человека заключается в том, что в ее жизненной необходимости он убеждается только в достаточно зрелом возрасте, когда начинают проявляться клинические

отклонения со стороны сердца, печени, опорно-двигательного аппарата. Но предотвращение этих нежелательных отклонений в состоянии здоровья может дать положительный эффект только при занятиях физической тренировкой в детском и юношеском возрасте. Именно в детском возрасте закладываются основы не только биологического, но и психического характера [1].

Пути и направления в становлении и сохранении здоровья детей и молодежи обозначены в ряде директивных и нормативных государственных документах, которые предусматривают разработку разделов физического воспитания в формировании здоровья детей [5; 6].

Участие работников школ в данных государственных программах характеризуется внедрением методов физического воспитания в формировании нормального физического и психического здоровья детей и подростков.

Особенно эта проблема носит актуальный характер в младшем школьном возрасте, который является фундаментом в формировании физического статуса организма и первых учебных нагрузок на психическое здоровье детей [8].

Поэтому своевременное и правильное назначение, и применение физических и психических нагрузок у школьников с момента прихода в школу и до ее окончания должны строиться на строго научных разработках. Практической реализации данной проблемы в системе общеобразовательной школы способствовало создание Научно-методического центра физического и психического здоровья при Крымском государственном гуманитарном институте, который начал изучение состояния психофизического здоровья старшеклассников ряда школ Большой Ялты. Первые результаты проведенных исследований показали, что данная проблема достаточно сложна, и ее исследование должно быть перенесено на более ранний дошкольный и ранний школьный периоды, которые являются важными этапами в формировании и становлении учащихся в гармоничную всесторонне развитую личность.

Особая сложность физического воспитания детей обуславливается неравномерно протекающим ростом и развитием различных органов и систем организма [4]. Этапность созревания двигательных возможностей детей требует разработки и внедрения соответствующей системы проведения занятий физического воспитания.

Важная роль в разработке методов проведения физического воспитания для учащихся школы принадлежит также анатомо-физическому становлению ЦНС и желез внутренней секреции. Однако без оптимальной «дозы» двигательной активности, мускульной работы невозможно нормальное функционирование всех систем организма, включая последние.

О том, что разработка и подборка методов физического воспитания у детей различных возрастов требует строгих научных подходов показывают данные характеристик физического и умственного развития детей различных возрастов.

6 лет	7лет	8лет
Физические характеристики		
очень активен, проявляет неконтролируемую энергию: в играх используются малые	в физических упражнениях участвуют в основном длинные мышцы;	быстрый рост мышц; интерес к играм, требующим силы, ловкости, скорости и

мышцы, которые ещё развиты недостаточно; участие в общих играх.	укрепляются малые мышцы; легко возбудим; появляется нервозность; много времени уделяет играм	носящих соревновательный характер; непокоен, нетерпелив; проявляется чувство взросления
Умственные характеристики		
раздумывает над сложными проблемами, понимая их в упрощенном виде; задает много вопросов; нерешителен; научается делать правильный вывод; растет уровень внимания; нравится учиться читать и писать	стремится к знаниям и навыкам; появляется логичность мыслей; использует абстрактные приёмы мышления; склонен к реальным фактам; уровень внимания достаточно высок	повышается стремление к знаниям; развивается логическое мышление; определяет и понимает абстрактные термины; делает заключения, основанные на ранее полученных данных; нравится запоминать; однако часто его юмор нелеп для взрослых

Из вышеизложенных характеристик детей различных возрастных групп видно, что за относительно небольшой 3-х летний период физические и умственные разделы растущего организма претерпевают существенные изменения в своём формировании, которые необходимо учитывать при назначении физических упражнений.

Почему же такое пристальное внимание должно уделяться физическому воспитанию детей, которое вновь должно выходить на одну из первых позиций в школьной программе? Суть ответа на этот вопрос заключена в многогранности действия физических упражнений на человеческий организм: изменении реактивности клеток и стабилизации их физико-химической структуры; воздействии на динамику нервных процессов, деятельность сердечно-сосудистой системы; выработке устойчивых жизненно важных двигательных знаний, умений и навыков; положительном влиянии на функционирование суставов, предупреждении образования тугоподвижности в них; увеличении объёма, растяжимости мышц; амплитуды движений в суставах; улучшении кровоснабжения миокарда, приводящего к повышению работоспособности сердца; повышении жизненной ёмкости легких, постановки правильного дыхания; активизации и нормализации работы органов пищеварения; укреплении мышц туловища, правильному формированию позвоночного столба и осанки человека; совершенствовании функциональных возможностей и резистентности организма по отношению к повреждающим факторам, что играет существенную роль в профилактике различных заболеваний.

К этому следует добавить, что вышеуказанные органы представляют собой сложную систему человеческого организма, обеспечивающей его целостность и единство, которые координируются центральной нервной системой при участии гуморальных (эндокринных) звеньев. Функциональная связь между двумя основными системами – скелетной мускулатурой и внутренними органами – является важным разделом в нормальной жизнедеятельности человека, представляя собой рефлекторный процесс, который обеспечивает как получение информации, так и реализацию приспособительных реакций организма. В

частности, показано, что под влиянием статических напряжений скелетной мускулатуры осуществляется весьма тонкая и дифференцированная регуляция висцеральных органов. Кроме того, установлено, что в детском возрасте проприорецепция не только обеспечивает совершенствование моторного акта (координация движений, сила, амплитуда и т.д.), но и по механизму моторно-висцеральных рефлексов обуславливает рациональное функционирование и развитие внутренних органов и всей вегетатики, а недостаток движений – способствует развитию целого ряда хронических заболеваний и обмена веществ, в том числе отставание в развитии организма не только в физическом, но и умственном отношении [10].

Отчетливое влияние моторики на вегетативные функции детского организма выражается в изменении частоты пульса, артериального давления, жизненной ёмкости легких, газообмена, температуры тела и проч., возникающих в результате непосредственного действия физических упражнений, проводимых в изотоническом и изометрическом режимах. Физический акт двигательной активности являет собой сложную систему взаимоотношений и связи нервной и мышечной систем. В частности, можно указать, что относительно простое движение имеет в своей основе многоуровневый характер, контролируемое различными мозговыми структурами. Так, наиболее ранняя двигательная мышечная активность, проявляющаяся с первых недель жизни ребенка и выражающаяся в виде непроизвольной дрожи от холода, вздрагивания, контролируется руброспинальными мозговыми структурами. Со второго полугодия жизни ребенка начинают вырабатываться двигательные штампы в виде выразительных движений, мимики, пластики, которые контролируются уже таламопаллидарными структурами головного мозга. Данные структуры обеспечивают согласование, внутреннюю увязку составных частей целостного большого движения. Несколько позже у ребенка начинают подключаться пирамидно-стриальные структуры головного мозга, которые обеспечивают целевой характер движений, их своевременность, точность. Причем согласование двигательного акта с внешним пространством происходит благодаря ведущей роли зрительной афферентации.

К концу 2-го началу 3-х летнего периода жизни ребенка возникают первые осмысленные действия с предметом. Пространственное поле приобретает новые топологические категории движений – вверх, вниз, под, над, прежде, потом, правой и левой стороны. Подобная двигательная активность создает базу для последующей нормальной жизнедеятельности растущего организма: самообслуживание в предметных учебных и трудовых действиях, спортивных играх. Эти двигательно-смысловые акты обеспечиваются теменно-премоторными кортикальными структурами мозга. И, наконец, развертывание новых двигательных актов, с постепенным участием малых и длинных мышц, проявляющихся в произношении собственной речи, письменном выражении мыслей, музыкальном и хореографическом исполнении и т.д. происходит в 3-10 летнем возрасте и контролируются кортикальными структурами головного мозга [3].

Приведенные данные свидетельствуют о четкой взаимосвязи нервной и мышечной структуры по разделу высшей нервной деятельности (мышление,

сознание, интеллект). Так, утомление при мышечной работе человека представляет собой по биологической сущности корковую защитную реакцию, а по физиологическому механизму – снижение работоспособности прежде всего корковых нейронов, что приводит к охранительному торможению. Последнее воздействуя на соседние анализаторы проявляется тем, что при значительном физическом утомлении умственные процессы оказываются непродуктивным [10].

Учитывая вышесказанное, физическое воспитание становится одним из важных факторов в психофизическом здоровье растущего детского организма, формировании и становлении ребенка в гармоничную всесторонне развитую личность. Значение этого фактора существенно возрастает в современном обществе, т.к. негативным явлением становится гипокинезия (недостаток двигательной активности), в результате работы детей и молодежи с компьютером, частое и длительное использование транспортных средств в личных целях, просмотр телепередач, посещение публичных заведений (рестораны, бары, и проч.).

Подобный образ жизни человека приводит к ухудшению функций сердечно-сосудистой, дыхательной систем, желудочно-кишечного тракта, выделительной системы и т.д.

Учитывая то, что самый чувствительный период в развитии физических, умственных и интеллектуальных способностей детей приходится на 3-10 -летний возраст, а эффективность массового воздействия – на школьный период, позитивность физического воспитания должна приходиться именно в указанном периоде, способствуя развитию процессов воспитания, памяти, внимания, мышления. При этом особая роль двигателя в их развитии возлагается на ЦНС, проявляясь в 2-х направлениях: развитии вышеуказанных высших психических процессов и формировании и совершенствовании тонкой моторики губ, языка, кисти, пальцев рук, играющих большое значение в развитии речи ребенка. Сложные функциональные системы коры головного мозга не появляются в готовом виде к моменту рождения ребенка (как это имеет место в отношении легочной, сердечно-сосудистой и других систем) и не созревают самостоятельно, а формируются в процессе общения и предметной деятельности ребёнка, постепенно приобретая характер сложных межцентральных систем или «функциональных мозговых органов». Поэтому включение физических упражнений в различные периоды роста и развития ребёнка является важным элементом в его формировании. Причем они должны охватывать различные психофизические системы растущего организма, усложняясь на каждом из последующих этапах развития. В частности, объем физических упражнений с каждым занятием должен возрастать, усложняться в заданиях, наращивание темпа, точности; включать развитие тонкой моторики рук, нижних конечностей, элементов органов дыхания и сердечно-сосудистой системы; упражнения для развития процессов восприятия, внимания, памяти, мышления.

Так, зрительно воспринимаемый объект или его изображение, является комплексным раздражителем, которое способствует установлению отношений и синтезу различных его признаков, которые определяют конечное восприятие зрительного объекта. Правильное восприятие предметов позволяет обеспечивать

качественный анализ их объективизацию, что способствует совершенствованию и усложнению высших психических процессов развивающегося организма. Это подтверждается и полученными нами данными о том, что наличие близорукости у старшеклассников сопровождается снижением у них показателей интеллекта и оперативной памяти [12]. Поэтому профилактика нарушений зрения (близорукость, дальнозоркость), в определенной степени, связана с назначением специальных физических упражнений для органов зрения.

В связи с указанным, нам представляется, что в результате введения существенных изменений в систему общеобразовательного образования детей (12-летнее обучение, начало которого приходится на 6-летний возраст), вопросы общефизического, медицинского, психологического контроля и коррекции учащихся, приобретают значительную актуальность.

Упражнения физического воспитания школьников на разных этапах их учёбы должны включать в себя следующие разделы: дыхательно-координационное совершенствование; профилактика нарушений зрения; улучшение тонкой моторики и совершенствование графических навыков; развитие координации, точности и быстроты движений; развитие слухового и зрительного внимания и памяти; формирование различных видов мыслительных операций; формирование и совершенствование интеллектуальных способностей.

Поэтому нами разработана методология обследования детей дошкольно-школьного возраста с использованием общефизиологических, психологических и медицинских методов, которые позволят выделить исходные параметры психофизического состояния здоровья и проводить его мониторинг на протяжении всей учёбы в общеобразовательной школе с применением коррекционных поправок преимущественно методами физических упражнений.

Несомненно, только комплексный подход в формировании психофизического здоровья школьников на разных этапах их развития, где определённая роль должна отводиться методам физического воспитания, может дать тот положительный эффект, который будет в последующем способствовать формированию выпускника в разносторонне развитую личность.

Резюме

Розглядаються розділи методологічного підходу для покращення нервово фізичного здоров'я учнів шкіл методами фізичного виховання де особлива увага відводиться оздоровчо-виховальним заходам розвитку дрібної моторики дітей і підлітків в контексті вікових особливостей зростаючого організму

Summary

Sections of methodological approach to the improvement of psychological and physical health of school pupils by methods of physical training are considered and serious importance is conducted to sanitary educational measures, development of children's and adolescents, stall motors in context of age special features of growing constitution.

Литература

1. Бальсевич В. К., Муравов И. В. Физическое воспитание ребёнка в семье // Физическая культура:

- воспитание, образование, тренировка. – 1997. – № 1. – С. 50.
2. Баранов А. Образ жизни и репродуктивное здоровье подростков // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 177; № 10. – С. 187.
3. Бернштейн Н. А. О построении движения. – М.: Медгиз., 1947. – 258 с.
4. Гандельсман А. Б. Естественнонаучные предпосылки физического воспитания: Физическое воспитание детей школьного возраста / А. Б. Гандельсман, К. М. Смирнов. – М., 1996. – С. 58-68.
5. Национальная программа « Дети Украины » / Указ президента Украины от 18.01.1996г, №63/95 // Все для учителя. – 1998. - №; 17. – С. 25 – 32.
6. О мерах по пропаганде здорового образа жизни: Приказ Министерства образования и Министерства здравоохранения АРК № 334196 от 15.11.99 г. // Информ. збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. - № 3.- С. 11-12.
7. Гриненко М. Твоё здоровье – в твоих руках. – М.: Плакат, 1984.
8. Радионенко А. Что вы знаете о младшем школьном возрасте? / А. Радионенко, А. Чумаков // Уроки Геркулеса. – М.: ФиС, 1974. – С. 8.
9. Сухарева А. А.. Образ жизни и репродуктивное здоровье подростков // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 177; № 10. – С. 177.
10. Тёмкин И. Б. Взаимная регуляция локомоторной и висцеральной систем // Физические упражнения и сердечно-сосудистая система. – М.: Высш. шк., 1967. – С. 25 - 36.
11. Хитайленко Н. А. Перекресток мнений // Физкультура в школе. – 1998. – № 7. – С. 89; № 8. – С. 99.
12. Щеклодкин В. Ф. Психологическое состояние здоровья абитуриентов гуманитарного вуза // Гуманитарные науки. – 2001. – № 1. – С. 130-136.

Подано до редакції 12.10.02

УДК: 37.018.2

*Аблятипов Айдер Серверович,
начальник управления социальной защиты детства и воспитательной
работы
Министерство образования Автономной Республики Крым*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

В любом государстве существует система, обеспечивающая условия развития, обучения и воспитания детей, нуждающихся в его помощи и поддержке (дети-сироты и дети, лишенные родительского попечения, дети с аномалиями в развитии, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, дети из малообеспеченных, неблагополучных семей и дети, нуждающиеся в особых лечебно-реабилитационных условиях).

Состояние этой системы непосредственным образом связано с социально-экономическим уровнем развития страны в целом. Именно в этой системе отражаются "болевые" точки состояния общества - уровень сиротства, аномального развития детей и подростков, безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних.

В Автономной Республике Крым создана гибкая многофункциональная система обучения, воспитания и содержания детей в интернатных учреждениях, обеспечивающая широкий спектр образовательных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, потребности семьи и общества в целом. Ее отличает видовое разнообразие интернатных учреждений, т.е. ориентирование на различные категории детей (с нормой в развитии, для одаренных, для детей,

нуждающихся в коррекции умственного и (или) физического развития, для детей, лишенных родительского попечения).

Современная система государственной помощи и поддержки в Крыму включает: детские дома и школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; школы-интернаты общего типа, в т.ч. учреждения для детей, не имеющих условий для воспитания в семье, а также для одаренных детей; санаторные школы-интернаты для детей, нуждающихся в лечебной, реабилитационной и оздоровительной работе; специальные школы-интернаты для детей, нуждающихся в коррекции умственного и (или) физического развития.

Деятельность этих интернатных учреждений направлена на углубленную подготовку одаренных детей в области науки и искусства; на реабилитацию здоровья детей с различными соматическими и психоневрологическими заболеваниями; на коррекцию и компенсацию в процессе обучения и воспитания детей с недостатками в развитии; подготовку учащихся к самостоятельной социально-трудовой деятельности; на их психологическую адаптацию и реабилитацию и в конечном итоге, на интеграцию детей и подростков в развивающий социум.

Так, в Автономной Республике Крым по состоянию на 01.10.2002 г. функционирует 22 интернатных учреждения образования, с контингентом 4708 воспитанников, в т.ч. 1537 детей-сирот. Их количество, профильность в целом удовлетворяют спрос населения. Например, дети, не имеющие необходимых условий воспитания в семье могут обучаться в школе-интернате общего типа в с. Соколиное Бахчисарайского района. Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, функционируют Строгановский детский дом комбинированного типа, для детей смешанного возраста в Симферопольском районе. Феодосийский детский дом смешанного типа (для детей дошкольного и школьного возраста), Чернышевский детский дом для детей школьного возраста в Раздольненском районе, Керченская школа-интернат (с дошкольным отделением), Гвардейская специальная школа-интернат для умственно отсталых детей-сирот в Симферопольском районе, Джанкойская санаторная школа-интернат для детей-сирот с психоневрологическими заболеваниями.

С детьми, имеющими склонность к углубленному изучению отдельных предметов, с одаренными детьми работают в Керченском лицее искусств, гимназии-интернате (с. Танковое Бахчисарайского района) и интернате-лицее (г. Алушта).

Дети с ограниченными психофизическими возможностями могут получить соответствующее образование и коррекцию в соответствии с показаниями в 9 специальных школах-интернатах, а дети с различными заболеваниями, т.е. нуждающиеся в длительной лечебно-реабилитационной помощи определяются в санаторные школы-интернаты (гг. Алушка, Евпатория, Джанкой, Феодосия, п. Ливадия).

Экономический кризис в стране и как следствие систематическое недофинансирование серьезным образом отражается на материальном обеспечении интернатных учреждений. Поэтому в последние годы практически во всех школах-интернатах и детских домах не обновляется технологическое и холодильное оборудование; не приобретается в нужном количестве мебель.

Проводится только косметический ремонт, а между тем, отдельные помещения интернатных учреждений нуждаются в капитальном ремонте.

В этой связи интернатными учреждениями проводится конкретная работа по привлечению внебюджетных средств за счет шефствующих организаций, спонсоров, как юридических лиц, так и физических.

Определенным стимулом и серьезным фактором в активизации работы сотрудников интернатных учреждений Автономной Республики Крым стал проводимый Министерством образования Автономной Республики Крым, начиная с 1999 г., республиканский смотр-конкурс на лучшую подготовку детских домов и школ-интернатов к новому учебному году.

Награждение победителей проводится в октябре – в День работников образования.

За первое место коллектив интернатного учреждения награждается Почетной грамотой Совета министров Автономной Республики Крым и ценным подарком (компьютер с принтером), за второе место - Почетной грамотой Совета министров Автономной Республики Крым и ценным подарком (ксерокс), а за третье место - Почетной грамотой Совета министров Автономной Республики Крым и ценным подарком (телевизор).

Кроме того, Почетными грамотами Министерства образования Автономной Республики Крым награждаются директора интернатных учреждений призеры республиканского смотра-конкурса.

Проводимый смотр-конкурс решает вопросы не только укрепления материально-технической базы, но и совершенствования учебно-воспитательной работы. Одновременно смотр-конкурс стал стимулом к совершенству работы интернатных учреждений, а в целом созданию наиболее благоприятных условий для обучения, воспитания и содержания воспитанников, защиты их прав и интересов.

Победителями смотра-конкурса в различные годы становились Симферопольские школы-интернаты для глухих детей и для детей с задержкой психического развития, Алушкинская, Ливадийская, Танковская, Феодосийские школы-интернаты, Строгановский детский дом, Керченский УВК интернат лицей искусств.

Учитывая недостаточное выделение средств на ремонтные работы, приоритет в последние годы был отдан таким видам работ как кровля, котельная, системы водоснабжения и отопления. Так, в 2002 году был произведен ремонт котельной в Бахчисарайской, Гвардейской, Ливадийской, Соколинской, Чеботарской, Черноморской, Танковской школах-интернатах на сумму 509,4 тыс. грн. Отопительная система отремонтирована в Джанкойской, Керченской (для детей-сирот), Керченской вспомогательной, Симферопольской (для глухих детей), Соколинской школах-интернатах на сумму 185,9 тыс. грн.

В интернате-лицее с усиленной военно-физической подготовкой (г. Алушта) проведен ремонт зданий на сумму 157 тыс. грн.

Эти и другие виды работ проводились как за бюджетные, так и за привлеченные средства. Так, в Алушкинской школе-интернате за счет заработанных в летний период средств приобретено оборудование, мебель,

канцтоваров и т.п. на сумму более 50 тыс. грн. Аналогичная работа была проведена за счет средств, заработанных в летний период Феодосийскими, Ливадийской школами-интернатами, Керченским УВК и др.

Для обеспечения возможности получения полного общего среднего образования воспитанниками санаторных школ-интернатов (гг. Евпатория, Джанкой, Феодосия, Алупка, п. Ливадия) и специальных школ-интернатов для глухих и слабослышащих детей (гг. Симферополь, Феодосия) с 1 сентября 2000 года названные выше учебные заведения реорганизованы в учреждения I-III ступеней. Это решение обеспечивает доступность и бесплатность получения полного общего среднего образования для этой категории детей в интернатном учреждении.

Во всех интернатных учреждениях в зависимости от их профиля учебно-воспитательная работа строится в соответствии с инструктивно-методическими рекомендациями Министерства образования и науки Украины.

Следует отметить, что актуальным в последние годы становится вопрос обеспечения интернатных учреждений учебниками и, особенно, для детей с ограниченными возможностями.

Так, согласно Перечня программ и учебников на 2002/2003 учебный год, была проанализирована обеспеченность интернатных учреждений учебниками.

Специальные интернатные учреждения крайне недостаточно обеспечиваются учебной, методической литературой, дидактическими материалами, наглядными пособиями, специальным оборудованием, компьютерами. Это усложняет реализацию конечной цели – социально-трудовую адаптацию и интеграцию выпускников в общество.

Организация учебно-воспитательного процесса контролируется в ходе проведения аттестации состояния образования в интернатных учреждениях, а также плановых тематических проверок. Так, за 5 лет изучена работа всех интернатных учреждений.

Практически в каждом интернатном учреждении можно отметить положительные моменты в организации учебно-воспитательного процесса.

В учебно-воспитательном комплексе-интернате лицей искусств г. Керчи накоплен значительный опыт по вопросам обновления содержания, форм и методов обучения и воспитания, удачно объединены усилия работников дошкольного отделения, общеобразовательной и музыкальной школ. Педагогическая инициатива коллектива направлена на повышение знаний учащихся, создание условий для развития личности, воспитание общечеловеческих ценностей.

Убедительной демонстрацией налаженного учебно-воспитательного процесса в гимназии-интернате для одаренных детей (с. Танковое Бахчисарайского района) являются ежегодные победы учащихся на различных олимпиадах. Так, среди 25 призеров Международных олимпиад 2002 года среди учащихся общеобразовательных учреждений Украины, в том числе, два воспитанника гимназии-интерната. Матахов Дилвер и Талипов Асан, учащиеся 10 класса получили золотые медали на Международной экологической олимпиаде (г. Стамбул). Отметим, что из числа победителей, призеров олимпиад они

единственные представители интернатного учреждения и к тому же расположенного в сельской местности.

Наставник воспитанников-победителей, учитель химии гимназии-интерната Устименко Валерий Михайлович представлен к присвоению звания «Заслуженный работник образования Украины» за результативную работу по подготовке учащихся.

Замечательные традиции, сложились за 50 лет со дня образования (12 сентября 2001 года) в Бахчисарайской школе-интернате. В школе работает много ветеранов труда, которые делятся своим опытом с молодыми педагогами на спецсеминарах, педконсилиумах, педагогических чтениях. На научно-практических конференциях поднимаются вопросы формирования личности аномального ребенка, адаптации его к жизни.

Особое внимание в интернатных учреждениях автономии уделяется выявлению и поддержке способных и одаренных воспитанников.

Ежегодно, в апреле, начиная с 2000 года, организовываются и проводятся выставки-конкурсы художественных работ воспитанников интернатных учреждений. Цель конкурса – поддержка одаренных детей, подготовка их к самостоятельной жизни, ориентир на получение профессии художественного направления. На экспозиции выставляются работы по следующим направлениям: украинская народная декоративная роспись, ткачество, народная игрушка, изделия из бисера, лозы, гончарные изделия, изобразительное искусство.

Ежегодно на выставку-конкурс представляется около 500 работ декоративно-прикладного направления. Лучшие работы членами республиканского жюри отбираются к экспозиции. Становится традицией, что в течение 10 дней выставка работ открыта для осмотра в залах республиканского центра детского и юношеского творчества и театра кукол г. Симферополя.

Данное направление работы коллективов интернатных учреждений рассматривается нами как средство эстетического воспитания учащихся.

Четкая организация, массовость и сценическая культура стали отличительной чертой республиканского конкурса "Звонкие голоса", который начали проводить с 2000 года. Участники конкурса выступают в номинациях: "Хоровые коллективы", "Вокальные ансамбли", "Фольклорный ансамбль". В конкурсе участвуют коллективы из всех интернатных учреждений независимо от его профиля. Так, на I конкурсе коллектив Симферопольской специальной школы-интерната для глухих детей получил приз зрительских симпатий за лучшее воплощение темы 55-летия Победы. Хоровой коллектив "Светлячки" Керченской школы-интерната для умственно отсталых детей был награжден дипломом II степени, а коллектив Гвардейской специальной школы-интерната для умственно отсталых детей-сирот в номинации "Вокальные ансамбли" награжден дипломом III степени.

Проведение конкурса «Звонкие голоса» стало открытием для воспитанников интернатных учреждений. Впервые на одной сцене выступают дети с ограниченными возможностями (с нарушениями слуха, умственно отсталые, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи), одаренные дети, дети-сироты, дети с хроническими заболеваниями. Конкурс решает вопрос

не только выявления одаренных и способных среди воспитанников интернатных учреждений, но и главное – пробуждение добрых чувств друг к другу, развитие чувств сострадания и милосердия, духа состязательности.

Решаются вопросы педагогической, психологической, методической и благотворительной помощи детям-сиротам и детям, лишенным родительского попечения, из числа воспитанников интернатных учреждений. Так, приказом Министерства образования Автономной Республики Крым от 21.04.2000 г. № 177 КГИПИ и КГГИ закреплены за школами-интернатами, детскими домами и определены условия совместной работы интернатных учреждений и вузов по повышению престижа образованности в ученической среде.

Психологическое здоровье ребенка, его настроение напрямую зависит не только от постановки лечебно-реабилитационной и коррекционной работы, но и от нестандартного подхода к выбору рациона питания, вкусовых качеств, приготовления блюд, их художественного оформления. Роль поваров в интернатном учреждении возрастает и в связи с недостаточным выделением средств в последние годы на организацию питания.

Учитывая роль поваров и с целью повышения их профессионального мастерства, внедрения передовых технологий приготовления пищи было принято решение о проведении республиканского конкурса поваров школ-интернатов и детских домов.

I республиканский конкурс, состоявшийся в марте 2001 года, и II конкурс (март 2002 года) подтвердили значимость и необходимость мероприятия, как нетрадиционной формы повышения мастерства поваров интернатных учреждений. На конкурсе рассматриваются также проблемы рационального и качественного питания воспитанников.

Отмечая лечебно-реабилитационную работу, проводимую в интернатных учреждениях, выделим, что обязательным компонентом в деятельности данных учреждений в последние годы является формирование знаний по сбережению и укреплению здоровья, санитарно-гигиеническому воспитанию учащихся.

Практически в каждом интернатном учреждении и в первую очередь в санаторных школах-интернатах разработаны технологии организации целостного лечебно-реабилитационного процесса. И эти технологии свидетельствуют про их результативность и эффективность.

В настоящее время во всех интернатных учреждениях автономии имеются медицинские блоки, состоящие из изоляторов, кабинетов врачей, процедурных, физиотерапевтических и стоматологических кабинетов и др., которые, в основном, оснащены необходимым оборудованием и аппаратурой.

Учреждения укомплектованы кадрами врачей и медицинских сестер, которые в установленном порядке проходят повышение квалификации и аттестацию. Обеспеченность медицинскими кадрами интернатных учреждений приведена в приложении 1.

Анализ обеспеченности медицинскими кадрами показывает, что на 01.09.2002 года в 22 интернатных учреждениях работают 47 врачей, в т.ч. 23,5 – это педиатры. А также 104 работника со средним медицинским образованием. Из общего количества врачей 19 специалистов работают в 5 санаторных школах-

интернатах, что составляет 40%. Число вакансий на начало 2002/2003 учебного года составляло 6 специалистов и в основном это медицинские сестры.

Медицинские работники интернатных учреждений в своей работе руководствуются приказами и инструктивно-методическими письмами по организации и осуществлению медицинской помощи детям.

Углубленные профилактические осмотры воспитанников проводятся врачами-специалистами (кардиолог, невролог, окулист, эндокринолог, хирург, отоларинголог, стоматолог) центральных районных больниц и городских поликлиник 2 раза в год, а также специалистами выездной бригады РДКБ не реже раза в год.

В настоящее время в структуре заболеваемости воспитанников интернатных учреждений преобладает патология желудочно-кишечного тракта (хронические гастриты, дискинезии желчевыводящих путей, язвенная болезнь желудка и др.), что обусловлено значительным ухудшением питания детей.

В интернатных учреждениях из-за недофинансирования суточный набор продуктов выполняется частично. В меню в основном преобладают крупяные и мучные блюда. Дети недополучают свежие овощи, фрукты, рыбу, творог, сметану, сыр, масло сливочное, птицу, яйцо, чай, какао. Не проводится «С» витаминизация блюд из-за отсутствия аскорбиновой кислоты.

На втором месте в структуре заболеваемости – заболевания органов дыхания и из них основной процент составляют простудные заболевания, чему способствует несоблюдение температурного режима в помещениях, низкий уровень иммунитета.

На третьем месте – заболевания нервной системы и органов чувств, психические расстройства.

Прекращение йодной профилактики в виде антиструмина, йодированной соли привело к росту у детей гиперплазии щитовидной железы I-II степеней (35,2%).

Состояние оказания медицинской помощи воспитанникам интернатных учреждений и в т.ч. детям-сиротам и детям, лишенным родительской опеки, рассматривается регулярно на совместных коллегиях Министерства образования и Министерства здравоохранения Автономной Республики Крым. Так в 2000 году было принято решение обеспечивать этапность в оздоровлении детей, состоящих на «Д» учете через детские отделения ЦРБ, ГБ, РДКБ, профильные санатории. Реабилитацию детей в стационарах проводить бесплатно.

Вопросы социальной защиты воспитанников интернатных учреждений решаются в соответствии с постановлением Кабинета Министров Украины от 05.04.1994 г. № 226. Особого внимания работников интернатных учреждений заслуживают вопросы социально-бытовой адаптации воспитанников, психологическая подготовка их к будущей самостоятельной жизни вне стен государственного учреждения, воспитания уверенности в своих силах и надежды на хорошие перспективы. Отпечаток на это накладывает и меняющийся из года в год контингент воспитанников интернатных учреждений. Одновременно можно делать вывод о том, что воспитанники 20-х и 30-х, а также 50-х, 60-х годов отличаются от воспитанников конца XX начала XXI столетия. Жизнь вносит

корректировки в само понятие сиротство.

Сиротство – это социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, родители которых умерли, а также детей, лишенных родительского попечения. В результате лишения последних родительских прав или признания в установленном порядке недееспособными, пропавшими без вести. Дальнейшая опека над такими детьми должна осуществляться со стороны государства, так как в соответствии с Конституцией Украины «содержание и воспитание детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, возлагается на государство».

Результаты отдельных исследований свидетельствуют, что наблюдается тенденция к увеличению количества детей, статус которых не определен законом как, лишенные родительского попечения, но фактически они могут быть признаны сиротами, поскольку родители по различным причинам не занимаются их воспитанием. В последние годы в Украине и Крыму распространено такое явление как безнадзорность и беспризорность детей. Юридически статус «детей улиц» не определен, но их можно отнести к детям, лишенным родительского попечения.

По определению ЮНИСЕФ к «детям улиц» относятся: дети, которые не общаются со своими родителями, живут в заброшенных помещениях и их первоочередной потребностью является физиологическое выживание и поиск жилья (беспризорные дети); дети, которые поддерживают контакт с семьей, но из-за бедности, насилия, эксплуатации со стороны родителей и т.п. большую часть дня, а иногда и ночи, проживают на улице (безнадзорные дети).

Увеличение количества «детей улиц» в первую очередь связано с динамикой семейной жизни. Как отмечалось в докладной ЮНИСЕФ в 1990 году «ребенок попадает на улицу потому, что семья переживает кризис и если еще не распалась, то пребывает на грани распада».

Увеличение количества беспризорных детей обусловлено, по мнению Б. Слуцкого, социально-экономическими и социально-психологическими причинами. К социально-экономическим он относит факторы: экономический кризис, порожденные военными конфликтами или природные катаклизмы.

Социально-психологические факторы (они часто выступают как последствия социально-экономических) связаны с кризисом семьи как социального института, увеличением разводов, утратой одного из родителей, грубым отношением родителей к детям, физическими наказаниями. Все это побуждает не только к расширению детской беспризорности, но и увеличению количества детей, лишенных родительского попечения, т.е. социальных сирот.

Социальное сиротство – это социально-демографическая группа детей, которые вследствие социальных, экономических, морально-психологических причин фактически лишены родительского попечения при живых родителях.

Конечно, нельзя утверждать, что феномен социального сиротства появился лишь в последнее десятилетие. И раньше были семьи, которые не занимались воспитанием детей, вели аморальный образ жизни. Однако сегодня эти негативные явления в семейных отношениях усугубились экономическими проблемами: безработица, отсутствие материального обеспечения, бедность, обусловленные экономическим кризисом в государстве. Например, в 1952 году в детских домах Крыма содержалось и воспитывалось 2050 детей и подростков, из

них: сироты – 1466 человек (71,5%), полусироты (т.е. имели одного из родителей) – 549 человек (26,7%), имели обоих родителей – 35 человек.

В 2002 году из 1449 воспитанников интернатных учреждений сиротами являются 398 или 27%, а остальные 73% (1051 чел.) – дети, лишенные родительского попечения, т.е. социальные сироты.

Эти данные подтверждают изменение контингента воспитанников. И если в 1992 году из числа воспитанников 26,7% - это дети, лишенные родительского попечения, то в октябре 2002 года эта цифра возрастает до 73%.

В целом возросло за последние 5 лет количество детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. В 1997 году было 3067 таких детей в Автономной Республике Крым, а в 2001 году – 3499, т.е. рост на 432 человека. При этом увеличилось количество детей-сирот, определяемых в интернатные учреждения. Так, при общем увеличении количества детей-сирот на 14% число детей-сирот, определенных в интернатные учреждения возросло на 25% (1997 г. – 1152 воспитанника, 2002 год – 1449 воспитанников).

По состоянию на 10.10.2002 года в автономии проживало 16704 малообеспеченных семей и в них 38003 ребенка. Однако и эта большая цифра не отражает действительного положения дел, так как за пособием обращается только часть населения. Другие, в силу своей нефункциональности, не собирают необходимых документов. С 1997 по 2001 год 1768 детей отобраны у родителей, лишенных родительских прав, 138 детей отобраны без лишения родительских прав. Только за 9 месяцев 2002 года 312 родителей лишены прав на воспитание 434 детей, у 12 родителей 22 ребенка отобраны без лишения родительских прав.

В настоящее время мы нуждаемся в подлинно гармонично развитом человеке, который мог бы правильно ориентироваться в быстро изменяющейся ситуации хозяйствования, политической и культурной жизни, разбираться в человеческих отношениях, справляться со своими личностными проблемами и прийти к личностно и социально приемлемому самоутверждению. И, именно поэтому, интернатное учреждение признано сегодня адекватно этим требованиям решать задачи воспитания гражданина Украины, формирования личности воспитанника, развитие его способностей и дарования, формирование мировоззренческих убеждений, нравственного и эстетического развития.

Предъявляемые требования к интернатным учреждениям по созданию наиболее благоприятных условий обучения, воспитания и реабилитации детей в условиях детского дома и школы-интерната напрямую зависят от уровня квалификации всех работников.

Начиная с 2001 года врачи интернатных учреждений участвуют в «Днях специалиста», проводимых профильными главными внештатными специалистами Министерства здравоохранения Автономной Республики Крым, а также в научно-практических конференциях, семинарах.

Особая роль у воспитателя интернатного учреждения. Поэтому с целью распространения передового педагогического опыта и стимулирования воспитателей интернатных учреждений, а также повышения их роли в деятельности школы-интерната, детского дома было принято решение о проведении республиканского конкурса «Воспитатель интернатного учреждения

2001 года». В этой связи в октябре – ноябре 2001 года в интернатных учреждениях был организован и проведен I тур республиканского конкурса. Победители I тура представляли свои коллективы в финале республиканского конкурса, который состоялся в декабре на базе Лозовской школы-интерната.

II тур конкурса проведен в 5 этапов: защита педагогических идей, задания по прикладному творчеству, разрешение психолого-педагогической ситуации, тестирование, домашнее задание.

Финал республиканского конкурса отличался хорошей организацией и педагогическим мастерством участников.

Победители I республиканского конкурса «Воспитатель интернатного учреждения 2001 года» были награждены дипломами и ценными подарками.

В интернатных учреждениях сформировались стабильные педагогические коллективы. Так, по состоянию на 01.10.2002 г. в 10 интернатных учреждениях общего типа (без детских домов и специальных школ-интернатов) работает 296 педагогов и 180 воспитателей. Из 296 учителей имеют образовательно-квалификационный уровень специалиста, магистра – 230 человек (77,7%) и из них специалисты высшей категории 66 человек (22,3%). У 62 работников незаконченное высшее образование («бакалавр») или среднее специальное («младший специалист»). Только 4 человека имеют среднее образование. Количество пенсионеров составляет 25% (74 чел.). По стажу работы учителя распределены следующим образом: до 3 лет – 33 чел., от 3 до 10 лет – 63 чел., от 10 до 20 лет – 60 чел. и более 20 лет – 140 чел. (47%). Из общего количества учителей 250 женщины (84,4%).

Из 180 воспитателей образовательно-квалификационный уровень специалиста, магистра имеют 75 человек (41,6%), уровень младшего специалиста – 70 человек, один воспитатель со средним образованием. По стажу работы: до 3 лет – 28 чел., от 3 до 10 лет – 31 чел., от 10 до 20 лет – 61 чел., более 20 лет – 60 воспитателей (33%). Количество пенсионеров – 28 человек (15,5%).

В 11 интернатных учреждениях (Алупкинская, Феодосийская, Строгановский, Гвардейская, Керченская и др.) введены должности практических психологов, а в четырех учреждениях (Симферопольская для детей с ЗПР, Керченский УКВИ, Гвардейская, интернат-лицей) работают и 6 социальных педагогов.

Серьезной проблемой является дефицит педагогических кадров со специальным дефектологическим образованием. Существует тенденция к нарастанию разрыва между потребностью и реальной подготовкой педагогов-дефектологов. Существенную роль в этом играет и фактор незаинтересованности в получении дефектологического образования. Поскольку труд учителей и воспитателей, имеющих дефектологическую подготовку, оплачивается также как и труд педагогов без специального образования. Из 681 учителя, воспитателя в 2000 году имели дефектологическое образование 141 человек (20%).

Обеспеченность специальных интернатных учреждений кадрами с дефектологическим образованием не изменилась. Из 599 учителей лишь 124 человека имеют специальное образование (20%). Вместе с тем, отметим достигнутую стабильность педагогических коллективов. 325 учителей или 54% от общего числа учителей работают более 20 лет. 440 учителей (73%) имеют

образовательно-квалификационный уровень специалиста, магистра. Однако количество пенсионеров в специальных интернатных учреждениях больше, чем в школах-интернатах общего типа, 32 и 25 процентов соответственно.

Кроме того, в настоящее время количество педагогов, проходящих переподготовку в Крымском республиканском институте последипломного педагогического образования не обеспечивает реальной потребности. Так, в 2000 году курсовая подготовка была организована для 9 педагогов школ-интернатов, притом, что работает в них 681 учитель и воспитатель.

В силу различных как объективных, так и субъективных причин сложным остается обеспечение в полном объеме социальной защиты воспитанников интернатных учреждений. Особенно остра проблема у выпускников в связи с получением профессии, предоставлением жилья, первого рабочего места.

Так, в 2001 году из 102 выпускников специальных школ-интернатов для умственно отсталых детей, планировавших продолжить обучение в ПТУ, поступили 46 выпускников (или 45%).

В связи с высоким ростом безработицы в автономии есть сложности с трудоустройством воспитанников интернатных учреждений, так как на освободившиеся места в первую очередь принимают наиболее квалифицированных специалистов и со стажем трудовой деятельности

В организации работы интернатных учреждений имеются определенные трудности, обусловленные в первую очередь, недостаточным финансовым обеспечением этих учреждений.

Недостаточно выделяется ассигнований на содержание школ-интернатов и детских домов, питание воспитанников, приобретение медикаментов, средств санитарной гигиены, канцтоваров для обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Так, в 2001 году на питание воспитанников интернатных учреждений исчислено 9773,4 тыс. грн. Однако было утверждено по коду экономической классификации 1133 «Питание» 3027 тыс. грн, что составило 32% от необходимого.

Аналогичная ситуация с финансовым обеспечением по другим статьям расходов интернатных учреждений. К примеру, для обеспечения учреждений в 2001 году топливом необходимы средства в размере 1823,4 грн, а утверждено 640,4 грн. (35% от потребности).

Начата некоторая работа по совершенствованию структуры интернатных учреждений, а также их наименований. Так, Республиканская общеобразовательная школа-интернат I-III ступеней для одаренных детей в 2002 году переименована в Крымскую республиканскую гимназию-интернат для одаренных детей. Керченский республиканский УВК интернат «Лицей искусств» в Керченский республиканский учебно-воспитательный комплекс-интернат-лицей искусств.

Действующие в автономии детские дома и школы-интернаты перегружены и довольно сложной проблемой в последнее время становится определение в государственные интернатные учреждения вновь выявляемых детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Поэтому было принято решение о

реорганизации существующих интернатных учреждений. Так, реорганизация Строгановского специального дошкольного детского дома (Симферопольский район) в детский дом комбинированного типа для детей смешанного возраста решила вопрос обучения и воспитания 100 детей-сирот дошкольного и школьного возраста, состоящих в родственных отношениях. Кроме того, в составе данного детского дома комбинированного типа группы общего развития, компенсирующего типа, т.е. с учетом состояния здоровья детей, их умственного, психологического, физического развития. Братья и сестры не будут разъединяться по медицинским показаниям. Дети школьного возраста будут посещать близ расположенную общеобразовательную школу. Возраст детей в учреждении будет от 3 до 9 (10) лет: дети дошкольного возраста и младшего школьного возраста (учащиеся начальной школы).

Реорганизация Джанкойской санаторной школы-интерната для детей с психоневрологическими заболеваниями в санаторную школу-интернат для детей-сирот с психоневрологическими заболеваниями решит вопрос создания благоприятных условий для этой категории детей-сирот. До этого часть детей с такими медицинскими показаниями находилась в т.ч. в детских домах и Керченской школе-интернате для детей-сирот общего типа. Между тем они нуждаются в особом наблюдении, медикаментозном лечении и санаторном режиме.

В целях улучшения социальной защиты детей-сирот, детей, родители которых были участниками ликвидации последствий Чернобыльской катастрофы или погибли при исполнении служебных обязанностей и детей из многодетных семей, обеспечения качественной подготовки молодежи к поступлению в военные высшие учебные заведения было решено создать Крымский республиканский лицей с усиленной военно-физической подготовкой.

Крымский республиканский интернат-лицей с усиленной военно-физической подготовкой открылся 1 сентября 2002 года. Первый прием – 60 лицеистов. Разместился интернат-лицей в трех корпусах бывшего дошкольного учреждения № 12 г. Алушты. Решается вопрос о передаче оставшихся двух корпусов, что позволит создать более благоприятные условия для лицеистов. Срок обучения в лицее 2 года и распределяется на 2 курса: первый курс – 10 класс, второй курс – 11 класс. В первом наборе юноши как из городов Севастополя, Симферополя, Алушты и др., а также и сельских районов: Сакский, Раздольненский, Симферопольский и других. Лицеисты после окончания получают аттестат о полном общем среднем образовании, наградной знак и направление для поступления в высшие учебные заведения единой системы военного образования.

Происшедшие изменения в общественной, экономической, социальной и демографической ситуации в стране и в автономии настоятельно требуют определения основных направлений перестройки сложившейся системы интернатных учреждений.

Сегодня положение таково, что часть родителей из-за материальных проблем, социально-экономической нестабильности изъявляют желание определять детей в интернатные учреждения. Зачастую дети из таких семей отличаются слабым здоровьем, задержками в физическом и психическом развитии.

В связи с общей растущей тенденцией ухудшения состояния здоровья увеличивается и количество детей, нуждающихся в лечебно-реабилитационной помощи.

Поэтому возрастает потребность в определении стратегического направления развития интернатных учреждений, ориентированного на детей, лишившихся родительского попечения; на детей, не имеющих условий для обучения и воспитания в семье; на детей, нуждающихся в учебно-лечебно-реабилитационной работе в условиях санаторной школы-интерната; на детей с недостатками в физическом и (или) умственном развитии.

Учитывая изложенное, отмечаем, что необходимо развивать сеть интернатных учреждений с учетом потребностей общества. Но вместе с тем, необходимо всячески поощрять и развивать такие формы устройства детей, лишенных родительского попечения, как усыновление (удочерение) и опека (попечительство). Полагаем, будет расширяться система детских домов семейного типа, а также создание института приемных семей.

Однако дальнейшее развитие семейных форм (усыновление, опека, приемные семьи) воспитания и содержания детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, а также в целом интернатных учреждений, особенно для этой категории детей, зависит от того, насколько государство, общество смогут снивелировать воздействие нестабильности и экономического кризиса на семьи, поможет им реализовать свои воспитательные функции.

При создании современной диагностики можно ожидать положительных изменений в системе выявления и учета детей с ограниченными физическими и (или) психическими возможностями. Будут созданы региональные и республиканский банк данных о таких детях с учетом детской патологии (недостаточности). Это будет способствовать вовлечению детей с недостатками в психофизическом развитии с раннего возраста в коррекционно-восстановительный процесс в условиях дошкольных учреждениях и через систему консультативной помощи родителям.

Наладив систему выявления и учета детей, мы получим необходимую информацию для перспективного планирования развития специальных коррекционных учреждений. Вместе с тем, это даст возможность части детей преодолеть недостатки в развитии еще в дошкольных учреждениях и начать обучение в массовой школе.

Следует ожидать, что в ближайшие годы увеличится напряжение в сети, поскольку возрастет количество детей с ограниченными возможностями за счет совершенствования выявления, диагностики и воздействия ряда объективных факторов.

Необходима дальнейшая реализация принципа интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями. Продолжить работу по открытию специальных групп, классов в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах общего типа для детей с задержкой психического развития, умственно отсталых в легкой степени, с тяжелыми нарушениями речи, которые в силу разных причин обучаются в общеобразовательных учреждениях. Развитие сети школ-интернатов через новое строительство при нынешнем экономическом

состоянии не представляется возможным.

Сегодня должно быть понимание того, что специальная педагогика занимается не только коррекцией, но в большей мере разнообразными видами педагогической помощи, такими, как коррекционная работа; адаптивное к условиям социальной жизни; реабилитация в раннем возрасте; возвращение утраченных способностей педагогическими средствами, педагогическая помощь родителям и многое другое.

Реализация требований коррекционной работы, социально-бытового ориентирования является основной задачей специального образования, без чего невозможна социализация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями.

Учитывая увеличение среди детей дошкольного и школьного возраста заболеваний, необходимо не только сохранить существующие санаторные школы-интернаты, но и обосновывать их расширение. Вместе с тем необходимо расширение сети интернатных учреждений общего типа, а также учебных заведений интернатного типа на базе КГИПИ, КГИ для подготовки сельской молодежи из числа выпускников основной школы для поступления в вузы.

Рассматривая вопросы совершенствования действующей структуры интернатных учреждений и перспективы дальнейшего их развития отметим, что основной целью должно быть: создание надлежащих условий для интеллектуального, духовно-физического развития воспитанников в интернатных учреждениях независимо от его профиля и вида; создание наиболее благоприятных условий для обучения, воспитания и содержания детей, т.е. максимально приближенные к семейным.

Предусматриваем рассмотрение и решение таких проблем: совершенствование и развитие сети интернатных учреждений; совершенствование системы социальной адаптации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, расширение социально-правовых гарантий, защиты имущественных, жилищных и других прав этой категории воспитанников; улучшение материального обеспечения воспитанников интернатных учреждений; бронирование рабочих мест для трудоустройства выпускников интернатных учреждений из числа детей-сирот, детей с ограниченными психофизическими возможностями.

Нехватка квалифицированных кадров, зачастую их психологическая некомпетентность, безусловно, отражается на эффективности работы специального интернатного учреждения. В этой связи необходима программа поэтапного получения педагогами интернатных учреждений второго специального образования, а также их переподготовка. Равным образом необходима долгосрочная программа по целевому приему на учебу работников интернатных учреждений Автономной Республики Крым в филиал дефектологического факультета Национального педагогического университета им. М. Драгоманова (г. Евпатория).

Резюме

У статті показано сучасний стан і перспективи подальшого розвитку інтернатних закладів освіти Автономної Республіки Крим. Показано, що в Криму створена

гнучка багатофункціональна система навчання, виховання і утримування дітей, що потребують допомоги і підтримки держави у інтернатних закладах, що забезпечують широкий спектр освітніх послуг з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, потреби родини та суспільства в цілому.

Summary

In the article the modern condition and prospects of the future development of the boarding schools in the republic of the Crimea. It is shown, that a flexible multifunctional educational, up-bringing system was created to provide the tutoring the children that are in need of help and support of the state in boarding schools. This system provides a wide range of educational services taking into consideration the age and individual features of the children, needs of the family and society as a whole.

Подано до редакції 01.11.02

УДК: 37.034:262.7

*Авраменко Светлана Николаевна,
преподаватель,
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ТРАДИЦИИ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА

Современная отечественная педагогика развивается в трех направлениях. **Первое направление** имеет целью модернизацию педагогических технологий, ориентированных на формирование у школьников знаний, умений, навыков. Сохраняется сложившаяся в советской школе методологическая основа деятельности, а усилия направлены лишь на ее корректировку в соответствии с требованиями времени. **Второе направление** характеризуется введением личностно ориентированных образовательных технологий. Этот, прогрессивный, подход связан с введением в школьную практику зарубежных образовательных технологий, использование которых не всегда проходит безболезненно, поскольку заимствованные модели подменяют традиционные, исторически сложившиеся на Украине формы обучения и воспитания. **Третье направление** обращено к духовно нравственным традициям дореволюционного отечественного образования и воспитания.

Как показывает педагогическая практика, третье направление наиболее перспективно, поскольку связано с восстановлением традиций, уклада жизни и форм национального опыта, с духовным обогащением общества. Между тем наследие традиционной педагогики ни в годы секуляризованного по содержанию образования (конец XIX – начало XX вв.), ни в годы воинствующего атеизма (советская школа) не получило теоретического осмысления, поскольку фундаментом традиционной школы и традиционной педагогики было православие. Отметим, что православный подход к решению проблем образования и воспитания предполагает, прежде всего, духовное осмысление жизненных явлений и следование духовно-нравственным представлениям о человеке.

Дореволюционная педагогика опиралась на православную традицию, но и в то время православное направление педагогической мысли не получило

достаточного научного обоснования.

В настоящее время, когда идет поиск путей духовно-нравственного возрождения Украины, обращение к опыту традиционной педагогики особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования. Учитывая то, что процесс образования есть по природе своей процесс непрерывный от начала жизни человека до ее завершения, и происходит этот процесс в определенной культурно-исторической среде, следует говорить об образовании и воспитании не вообще, а применительно к конкретной культурно-исторической традиции. Такой подход требует сочетания государственного, народного и национального воспитания и образования с тысячелетней православной традицией Руси, что является главной, по нашему мнению, научной педагогической проблемой последних двух веков в нашем Отечестве. Эта проблема остается нерешенной и в наше время.

Основными сферами жизни ребенка, в которых происходит непрерывный процесс духовно-нравственного становления его личности, являются семья, Церковь и школа. В этих сферах сложно переплетены государственные, народные, национальные и религиозные традиции. В педагогической практике и теории достаточно полно рассмотрены проблемы духовно-нравственного становления личности в каждой из названных сфер жизнедеятельности. На практике основные противоречия возникают при переходе из одной сферы в другую или при взаимодействии этих сфер. Противоречия, часто приводящие к конфликтам, связаны с постановкой целей образовательного процесса и до недавнего времени проявлялись в схоластическом подходе в образовании, господствующем как в светских, так и в духовных школах, начиная со средних веков, и особенно проявившемся с конца прошлого-начала нашего века. Тоталитаризм не только поработал человека в его практической, профессиональной деятельности, но пытался распространить свое господство на сознание человека, его волю и чувства. Схоластика, обращаясь не к сущности явлений жизни, а к форме, не помогала ориентироваться в духовном мире. Она служила методом безличной трансляции знаний, в том числе и знаний о духовном мире.

Обращение педагогов к Богу в современной Украине затрудняется почти двухсотлетней традицией поиска духовного опыта внецерковными методами, что привело к отторжению большей части интеллигенции от Церкви и явилось плодотворной почвой для оккультизма, магизма и различных сектантских проявлений. Об этом с болью писал еще в прошлом веке русский педагог К.Д. Ушинский в «Письмах о воспитании наследника русского престола»: «Понижение религиозного уровня почти что служит у нас признаком возвышения образования, и образованное общество, его передовые люди сильно заподозревают всякое проявление религиозности или в невежестве, и это еще лучше, или в притворстве, или в сумасшествии.... Мы, едва выходя из мрака невежества, бросаем грязью в своих великих людей, если они вздумают признаться, что верят Богу и считают необходимым исполнять Его заповеди и молиться Ему» [1, с. 142-143].

«Личная история» человека начинается с возникновением индивидуальной психической жизни в момент его рождения на свет. Жизнь дана как индивидуальная, но развиваться вне социума человек не может. Индивидуальная

жизнь становится частью социальной жизни окружающих ребенка людей. По мнению Л.С. Выготского, максимальной социальностью человек обладает в младенческом возрасте. Полная биологическая беспомощность приводит к полной социальной опосредованности отношений ребенка с действительностью [2, с. 305].

С рождения начинается объективное раздвоение жизни человека: стремление к индивидуальному бытию и невозможность обладания этим бытием вне мира. Мир для новой жизни выступает как среда, в которой развиваются специфически человеческие свойства; она, по Л.С. Выготскому, является источником развития. «Социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский) для каждого возраста специфична, она тоже развивается и изменяется. Ребенок фактом своей жизни вынужден общаться с предметной действительностью и со взрослыми людьми. В деятельности и речевом общении возникает сознание. «Сознание, – писал Э.В. Ильенков, – собственно, только и возникает там, где индивид оказывается вынужденным смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами другого человека, глазами всех других людей, только там, где он должен соразмерять свои индивидуальные действия с действиями другого человека, то есть только в рамках совместно осуществляемой деятельности» [3, с. 264].

Человек вынужден смотреть на себя. «Вот трагедия человека: куда и к кому ни приведет его судьба, всюду приносит он с собой себя, – писал А.А. Ухтомский, – на все смотрит через себя и не в силах увидеть того, что выше его!» [4, с. 208].

Если далее следовать по этому абстрактному пути становления человека как существа социального, мы неминуемо приходим к пониманию наличия борьбы человека со средой. Стараясь сохранить себя, человек не только видит себя в социуме, но и пытается сознательно или бессознательно все переделать под себя, «ассимилировать среду по себе» (Ухтомский), чтобы наименее беспокоить себя. Человек становится опасен для окружающих. «Наделив человека умом, – пишет В.Д. Шадриков, – природа внесла дисбаланс в гармонию инстинктов индивидуального и видового сохранения. Ум всегда эгоистичен, ум посоветует вначале стать эгоистом, и именно в эту сторону пойдет умное существо, если его ничто не остановит. Ум изобретает орудия труда, благодаря уму человек осваивает процесс их изготовления и учится применять орудия труда. Ум усиливает возможность человека в борьбе за существование, обеспечивает прогресс обществу. Но в то же время ум угрожает нарушить в некоторых пунктах сплоченность общества. И если общество должно сохраниться, то необходимо, чтобы существовал противовес уму, точнее, его индивидуальной ориентации» [5, с. 68, 69].

Развитие человека в процессе его горизонтального вхождения в жизнь общества не совершается в абстрактном социуме. Каждое конкретное общество выработало свои механизмы самосохранения против эгоистических стремлений составляющих его членов. В развитых обществах – это механизмы не подавления индивидуальной жизни, а механизмы, помогающие человеку в раскрытии его потенциальных возможностей.

Человек, попадая в замкнутый круг самосмотрения себя в другом (по Ухтомскому ситуация «двойника»), жаждет увидеть другого, жаждет свободы и

свободного общения (по Ухтомскому «заслуженного Собеседника»), жаждет не только быть в среде, но быть и свободным от нее. Человек всегда ищет другого, вертикального измерения жизни. Не это ли толкает человека то ли в мечтах, то ли в реальности в полет? Он стремится уподобиться птицам, делает себе крылья, изобретает воздушные шары и летательные аппараты. Человек стремится преодолеть границы своей природы, выйти за ее пределы - не разлучаясь с ней, превзойти ее. Человек не только желает обрести индивидуальное разумное существование, но стремится обрести свое лицо, жить не только личной жизнью, но жизнью личностной. «Ни общее и социальное не может быть поставлено выше лица, – писал А.А. Ухтомский, – ибо только из лиц и ради лиц существует; ни лицо не может быть противопоставлено общему и социальному, ибо лицом человек становится поистине постольку, поскольку отдается другим лицам и их обществу» [6, с. 266].

Человек стремится не только к развитию, но и к духовному становлению. Он предчувствует, что истинное человеческое бытие - именно на пересечении горизонтальной и вертикальной составляющих его жизни. Точка соединения – крест – есть место реальной жизни человека. В момент пересечения линий развития и духовного становления человек совершает поступки. Соединить в себе личное и народное, земное и небесное, плотское и духовное – и есть крестная ноша каждого человека, призванного в этот мир.

Если общество не может создать благоприятные условия, способствующие человеку через самоограничение своих эгоистических тенденций открыть в себе глубины духовной жизни, оно обрекает своих членов на духовные мучения, на поиск удовлетворения эгоистических желаний и потребностей, на путь жизни за счет другого. Агрессия, конфликты, жестокость, войны, преступления становятся визитной карточкой таких сообществ. Такого вида самоутверждение следует рассматривать (по Ухтомскому) как проявление первородного греха в социальной жизни. Общество обязано создать условия не только для развития человека, но и для возвышения этой жизни в мир более высокий, мир личностного, а значит духовного, бытия. Изобрести эти условия невозможно. Они складывались в обществе на протяжении тысячелетий, и не каждое общество сумело эти условия в себе создать. Проявляются эти условия в традициях и обычаях жизни народа, основанных на его верованиях. Традиции, обычаи и предания формируют общественную мораль общества. В какой-то мере обычай занимает место инстинкта, это социальный инстинкт, обычай человек идентифицирует себя со своим народом, вводится в свой род, ибо обычай – дух народа, его дела... Свою духовность мы получаем от предков. Она заключена в обычаях и преданиях» [5, с. 44-45].

Если общество не сумело создать эти условия, то с целью своего самосохранения оно добровольно вступает в союз с обществом, имеющим эти условия, при этом, сохраняя те национальные обычаи и традиции, которые сформировались в нем за время его исторического бытия. Именно так собиралась Россия. Это позволило сохранить более ста пятидесяти народностей нашего Отечества, не успевших за время своего исторического бытия что-то противопоставить эгоистическим претензиям человека. Вхождение в православную традицию Руси для этих народов равнялось вхождению в Ноев Ков-

чег и спасению от неминуемой гибели. Выход из этой традиции неминуемо порождает национальные конфликты и изоляцию народа, противопоставившего себя целому как бывшая его часть.

Обычай, быт, традиции народа России складывались в лоне православной веры и хранились в простом народе. Подлинность народных воззрений выражается в самой жизни. Их не встретишь в трактатах, они не выдуманы искусственно – люди ими живут. Проявляются обычаи в повседневности, они устойчивы и входят в самые основания разных областей жизнедеятельности [8, с. 3]. «Особенности того или иного народа, – пишет М.М. Громыко, – более открыто проявляются в простонародье: в образованной части общества они как бы размыты за счет активного восприятия других культур, за счет сознательного прикровения некоторых взглядов. В образованном обществе «этничность» проявляется косвенно, менее поддается фиксации со стороны, если не заявлена самими носителями ее» [8, с. 7].

Главным критерием благоприятности условий, созданных обществом для правильного развития человека в процессе его духовного становления, является душевный покой человека. Состояние душевного покоя наступает только в том случае, если человека не обличает его совесть. Совесть не мучает человека, если он не переступает дозволенных границ по отношению к природе, другому человеку и к себе.

Воспринимая жизнь человека как непрерывное развитие в процессе духовного становления (что, собственно, и обеспечивает личностный рост человека), и следует называть этот процесс «непрерывным образованием».

«Непрерывное образование» представляет собой систему, включающую в себя процесс развития, процесс духовного становления и условия, в которых они совершаются. В условия входят содержательная часть процесса, формы, в которых он совершается, целенаправленные педагогические воздействия. Семья является основной средой, в которой совершается процесс непрерывного образования. Семья, являясь частью общества, несет в себе традиции, обычаи и предания этого общества. В основе традиции лежат религиозные воззрения народа. Семья вместе с Церковью создает условия правильного развития и духовного становления. По мере роста ребенка образовательные учреждения помогают семье осуществлять процесс непрерывного образования в линиях семейного образования.

Таким образом, семья – главный элемент системы непрерывного образования. Системообразующей основой являются традиции, обычаи и предания, сформировавшиеся на основе религиозных воззрений народа.

Резюме

У статті розглядається роль православної традиції в духовно-моральному становленні людини. Зазначається, що системоутворюючою основою формування особистості є традиції, звичаї, що сформувалися на основі світоглядних поглядів народу.

Summary

In the article the role of the orthodox traditions in the spiritual and moral

formation of a person is described. The author points out that the systematic base of the person's formation are the traditions, habits, which formed on the basis of people's points of view.

Литература

1. Ушинский К.Д. Собрание неизданных сочинений: Материалы для педагогической антропологии и материалы для биографии. – СПб., 1908.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1984. Т.4.
3. Педагогика // Под ред. Ю.К. Бабанского – М., 1983.
4. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии – М., 1993.
5. Феофан Затворник, святитель. Путь ко спасению – М., 1899.
6. Флоровский Г.В. Пути русского богословия – Вильнюс, 1991.

Подано до редакції 01.11.02

УДК 372.8:54

*Яковичин Леонид Александрович,
кандидат химических наук, старший преподаватель кафедры физики и химии,
Севастопольский национальный технический университет*

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ХИМИИ: ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС «ХИМИЯ И ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В педагогической практике широко применяются различные виды факультативов по многим направлениям химической науки. Обычно программы этих курсов составлены для учащихся 8–11 классов, которые параллельно изучают базовый курс химии [1]. Педагогические новации, связанные с организацией пропедевтических занятий по химии, появились не так давно [2, 3]. Введение таких курсов оправдано как с методической точки зрения, так и определенными психологическими и физиологическими особенностями детей 10–12 лет. В этом возрасте закладываются основы абстрактного мышления, развивается память и логика, выявляются способности к определенным предметам, учебная деятельность становится основной. Переход на двенадцатилетнее обучение в школах Украины требует нового подхода и к преподаванию химии. В ряде концепций школьного химического образования, обсуждаемых в настоящее время, важная роль отводится пропедевтическому этапу обучения [4]. Именно в этот период (1–6 классы) создается необходимый фундамент для последующего изучения химии в 8–12 классах.

Обычно, начиная знакомство со школьным предметом «химия», учащиеся испытывают ряд сложностей. появляются множество абстрактных понятий, особый «химический язык», новая символика и объекты – химические вещества, с которыми учащимся приходится сталкиваться практически на каждом уроке. Это приводит достаточно часто к тому, что к химии начинают относиться как к «трудному», а в последствие и «нелюбимому» предмету.

Учащиеся 5–7 классов вполне способны к усвоению первоначальных химических понятий, изучаемых в начале 8 класса. Поэтому перенос этих вопросов в пропедевтические курсы позволит не только «разгрузить» курс химии 8 класса, но и уделить больше учебного времени для изучения основных классов неорганических соединений – оксидов, кислот, оснований и солей.

Для пропедевтической подготовки учащихся нами разработан факультативный курс «Химия и окружающий мир». Он посвящен изучению веществ, с которыми человек постоянно сталкивается в своей повседневной жизни – воды, воздуха, пищевой соли, полимеров и т.д. Основная цель курса заключается в том, чтобы не только ознакомить учащихся с элементами химии, но и развить их творческие и мыслительные способности. В отличие от курса «Природоведение» [5], который является пропедевтическим для изучения всех естественных наук, в курсе «Химия и окружающий мир» основное внимание уделяется ознакомлению учащихся с основами химии.

Основные задачи курса:

- * познакомить учащихся с элементами химических знаний при изучении веществ, которые есть в каждом доме,
- * дать понятие об экологических аспектах химии,
- * показать значимость химии и необоснованность явления хемофобии, а также привить положительное отношение к предмету,
- * развивать творческие способности учащихся через создание тематических рисунков, написание сочинений, участие в сценках и дизайнерских проектах,
- * способствовать самостоятельности учащихся путем организации домашних и классных экспериментов.

Курс в течение нескольких лет проходил апробацию в общеобразовательной школе I–III ступеней № 42 г. Севастополя в пятых и шестых классах. Занятия проводились один раз в неделю – 34 часа в учебный год. В настоящее время при поддержке кабинета химии Севастопольского института последипломного образования организовано пропедевтическое изучение химии и в школах № 15, 33 и 41 г. Севастополя.

К курсу «Химия и окружающий мир» разработаны несложные лабораторные опыты, инструкции к которым приведены в [6], и учебное пособие для учащихся [7]. Предложенный лабораторный практикум не требует каких-либо дефицитных реактивов и сложного оборудования. Он доступен абсолютно любой школе.

Двухгодичный курс разбит на 8 тем и включает 20 лабораторных работ. Изучение химии начинается с темы «Первоначальные сведения о химии. Вещества и их свойства», в которой даются общие представления о предмете, веществах и их физических и химических свойствах, а также правила поведения в кабинете химии. Ученики получают общие представления о химических элементах, периодической системе, об отличиях физических процессов от химических и о признаках реакций. Дети изучают химическую посуду и простейшее оборудование.

Ученики знакомятся с формулами и свойствами воды, кислорода, углекислого газа, азота, пищевой соды и соли, а также сахара. Школьники наблюдают химические процессы и выясняют их признаки. Химические свойства всех веществ изучаются без записи уравнений химических реакций.

Рассматривая формулы важнейших кислот и щелочей, обращается внимание на то, что кислоты содержат в своих молекулах атомы водорода, а щелочи – группу ОН. Ученики знакомятся с химическими свойствами кислот и щелочей.

Среди свойств кислот изучаются реакции с металлами, щелочами и индикаторами. Для щелочей рассматривается их взаимодействие с индикаторами и кислотами (без записи уравнений реакций). Ученикам дается понятие об индикаторах, как веществах, способных изменять свой цвет при действии на них кислот и щелочей. Изучаются индикаторы лакмус, метилоранж и фенолфталеин, а также индикаторная бумага и растительные индикаторы. Младшие школьники уже знакомы с обозначением «рН» благодаря рекламам на телевидении и в прессе. Поэтому им дается понятие рН как числа, позволяющего определить характер раствора. При этом термин «водородный показатель» не используется. Ученикам сообщается, что когда $\text{pH} > 7$, то это щелочной раствор, $\text{pH} = 7$ – нейтральный, а когда $\text{pH} < 7$, то кислый. Опыт показывает, что учащиеся на таком ознакомительном уровне вполне способны к усвоению понятия рН. Школьникам предлагается домашний эксперимент, во время проведения которого они исследуют рН жидкостей (одеколона, духов, супа, молока, чая, уксуса, мыльного раствора, шампуня) с помощью индикаторной бумаги.

В курсе «Химия и окружающий мир» ученики знакомятся с некоторыми химическими свойствами этилового спирта. Им уже известно, что спирт горит, поэтому изучение реакции горения не вызывает у них никаких сложностей. Эту реакцию дети будут использовать в последствие для определения спирта в парфюмерных средствах. Школьникам предлагается провести реакцию йода со спиртом. Полученный йодоформ они наблюдают в микроскоп.

При изучении курса рассматриваются интересные сведения о косметике и парфюмерии прошлого. С целью развития самостоятельности и творческих способностей ученикам предлагается дизайнерское задание. Они должны разработать свое парфюмерное средство – приготовить его, придумать для него название, этикетку, упаковку, рекламный проспект и написать сценарий его рекламы (по которому потом разыгрываются сценки). Проводится конкурс приготовленных парфюмерных средств с демонстрацией рекламных сценок.

При изучении моющих средств делается акцент на шампуни, мыла и стиральные порошки. Ученикам даются краткие сведения о составе перечисленных средств. Им сообщается, что моющие средства присутствуют и в составе растений.

Современный мир не мыслим без полимеров, поэтому ученики ознакомительно изучают и эти вещества. Школьники должны усвоить, что в молекулах полимеров повторяются определенные группы атомов. В качестве примера приводится полиэтилен. Рассматривается продукт на основе полимеров – жевательная резинка.

Ученики знакомятся с основами химии пищи. Продукты питания изучаются как совокупность углеводов, жиров, белков, витаминов и химических элементов. Сравнивается энергетическая ценность жиров, углеводов и белков. Ученикам сообщается о значении некоторых витаминов (А, В, С и D) и химических элементов (Na, K, Ca, Fe, P, N, Cl, Mg, I и F). Приводятся данные о потребности организма школьников 5–6 классов в белках, углеводах, жирах и витаминах. Рассматривая состав продуктов питания, ученики знакомятся с пищевыми добавками, их назначением и маркировкой (буква «Е» с числом).

При изучении курса ученикам предлагается написать творческие работы на следующие темы: «Что такое химия?», «Для чего нужна вода?», «Для чего нужна химия?», «Соль, сахар и сода в быту», «Кислоты в быту», «Что я знаю про косметику и парфюмерию», «Полимеры вокруг нас» и «Моющие средства». Свои работы они иллюстрируют рисунками.

На занятиях используются несложные опорные схемы, например, при изучении содержания воды в организме человека предлагается схема, изображенная на рис. 1.

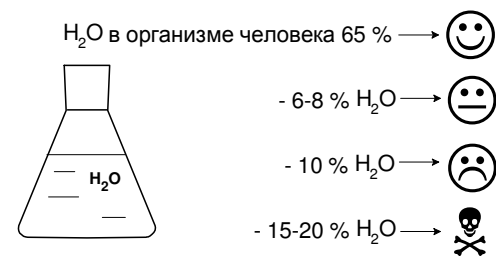


Рис. 1. Содержание воды в организме человека

Резюме

Стаття присвячена опису пропедевтичного курсу «Хімія та навколишній світ». Дани методичні поради щодо його використання у загальноосвітніх школах. Ключові слова: пропедевтика в хімії, факультатив.

Summary

This paper is devoted to the description of introductory course «Chemistry and the world around us». The methodical recommendations are given on the use of this course in secondary schools. Keywords: propaedeutics in chemistry, optional course.

Литература

6. Чернобельская Г.М. Основы методики обучения химии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1987. – С. 132–136.
7. Волова Н.Ф., Чернобельская Г.М. Пропедевтический курс для семиклассников //Химия в школе. – 1998. – №3. – С. 29–33.
8. Максимов О.С., Шевчук Т.О. Формування пропедевтичних знань з хімії в учнів 10–13 років //Матеріали Всеукр. Конф. «Актуальні проблеми вивчення природно-математичних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах України». – 1999. – С. 59.
9. Проекти концепцій шкільної хімічної освіти //Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 3. – С. 45–55.
10. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Природознавство. 5 клас // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 6. – С. 49–50.
11. Ковішин Л. Лабораторні досліді для пропедевтичних занять із хімії // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 2. – С. 22–25.
12. Яковиншин Л.А. Химия и окружающий мир. Пропедевтический курс химии для учащихся 5–6 классов: Учебное пособие. – Севастополь: Изд-во СИПО, 2002. – 72 с.

Подано до редакції 01.11.02

*Быстрыков Виктор Александрович,
кандидат биологических наук, проректор
Шеколюдкин Владимир Федорович,
кандидат медицинских наук, руководитель НМД физического и
психического здоровья,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСОДЕРЖАЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

Пятилетний период обучения студентов в вузе сопровождается значительными физическими и психическими перегрузками, нарушением баланса между учебной и отдыхом, ухудшением качества питания, хроническим действием вредных привычек в виде табакокурения, периодическим несоблюдением правил учебного и бытового режима и т. д., что приводит к истощению компенсаторно-приспособительных механизмов формирующегося организма. Вышеуказанные факторы, несомненно, негативно влияют на молодой организм, приводя к появлению патологических отклонений в состоянии их здоровья, снижению производительности труда, а в дальнейшем и продолжительности жизни.

Данная проблема усложняется тем, что специалистам классической медицины оказалось не под силу решение вопросов формирования, сохранения и укрепления здоровья учащихся в результате незнания ими специфики учебно-воспитательного процесса в школе и, особенно, в вузе. Вот почему актуальным становится поиск, разработка и внедрение системы валеологического подхода и направления в учебно-воспитательном процессе в институте.

Нам представляется, что решение данной проблемы должно быть комплексным, состоящим, по крайней мере, из 2-х взаимодополняющих разделов: 1) в педагогической валеологии, направленной на сохранение и укрепление здоровья студентов методами и средствами педагогики, 2) медицинской валеологии, обеспечивающей достижение этих же целей средствами профилактической медицины.

Под валеологизацией образовательного процесса в вузе следует понимать здоровьесохраняющую педагогику, основу которой должны составлять следующие элементы. 1. Ежегодная диагностика уровня психофизического здоровья студентов с учетом их индивидуальных и конституциональных особенностей. 2. Выбор оптимальных педагогических технологий, учебных программ и личностно ориентированное обучение молодых людей с учетом их индивидуальных способностей. 3. Оптимизация социально-педагогических и гигиенических условий в учебном процессе студентов. 4. Проведение коррекционных и реабилитационных мероприятий на разных этапах обучения студентов в вузе. 5. Обучение студентов методам самодиагностики и самокоррекции психофизического статуса своего организма на разных этапах

развития и формирования.

Другими словами, вуз должен быть образовательным учреждением, где функции учебно-воспитательного характера должны иметь психолого-физиологическую направленность, способных воспитывать и формировать студентов в психически и физически здоровых специалистов – дееспособных граждан Украины.

Подобную позицию на проблему сохранения и укрепления здоровья студентов на всех этапах их обучения руководство института, в лице его ректора Глузмана А.В., внедряет в нашем вузе. Для этого в 1999 г. был создан Научно-методический центр физического и психического здоровья, в основу деятельности которого положены принципы профилактики и охраны психофизического здоровья студентов на протяжении всего периода их обучения в институте.

Концептуально-программное построение функционирования Центра предусматривает следующее. 1. Системность в понимании здоровья человека как интегрального взаимодействия систем организма, формирующих его целостность. 2. Диагностику состояния функциональных систем и психологического статуса каждого из студентов с созданием его психофизического портрета. 3. Своевременное выявление латентных признаков расстройств и отклонений в состоянии их здоровья, с целью оперативного устранения в Центре или с подключением городских медицинских учреждений. 4. Ежегодный квалифицированный контроль за динамикой психофизиологических показателей организма студентов после окончания ими очередного учебного года. 5. Изучение адаптационных механизмов организма студентов, особенно, первокурсников в процессе учебного года с внедрением средств, повышающих уровень такой адаптации, и коррекции донологических форм психофизических расстройств. 6. Разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза программ выявления факторов риска для каждой категории студентов и создание антифакторных программ их профилактики. 7. Участие в разработке и внедрении педагого-валеологических программ в учебно-воспитательный процесс, в основе которых лежат здоровьесохраняющие технологии обучения.

Начальным этапом в построении и разработки программы здоровьесохраняющей педагогики и внедрения ее должно быть знание показателей психофизического здоровья первокурсников - своего рода их психофизиологической индивидуальности. С этой целью в течение 2000-2002 годов сотрудниками Центра обследовано 812 абитуриентов, большинство из которых затем стали первокурсниками института. Результаты исследований показывают, что в состоянии физиологических и психологических показателей здоровья абитуриентов-студентов имеется явное неблагополучие: 1) наличие отклонений в опорно-двигательной системе в виде сколиоза отмечается в пределах 32-35% случаев; 2) снижение остроты зрения выявляется в 30-39%; 3) латентные отклонения в функционировании органов пищеварения отмечаются в 24-29%; 4) отклонения в деятельности ряда органов эндокринной системы (щитовидная железа и половые железы) - в 8-10% случаев; 5) функциональные расстройства в деятельности сердечно-сосудистой системы после нагрузочной пробы - в пределах 48-53% случаев; 6) снижение процессов газообмена (проба

Генче) выявлено у 57-68% будущих студентов.

Психологические тесты также указывали на ряд сниженных показателей в психическом статусе будущих студентов: - кратковременной памяти - в пределах 10-23% случаев; - долговременной памяти - в 17-35%; - оперативной памяти - в 17%; - абстрактно-логического мышления - в 18-25%; - показатели агрессивности превышали нормальные параметры у 10% выпускников школ, а оппозиционности - у 42,8%; - низкие показатели общей образованности отмечены у 18-29% молодых людей.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что педагогические и медицинские работники в средней школе в должной мере не занимаются проблемой сохранения и укрепления здоровья школьников. Поэтому перед специалистами высшей школы стоит не менее серьезная проблема – каким образом на базе подобного состояния психофизического здоровья молодежи проводить качественное их обучение и формирование в статус специалистов-педагогов.

Общезвестно, что учеба в вузе характеризуется высокими эмоциональными перегрузками, регулярным хроническим переутомлением, различными стрессовыми ситуациями. Причем одним из главных факторов, обладающего сильным воздействием на нервно-соматические структуры организма, является учебная информация, требующая своей переработки в большом объеме и в сжатые сроки. Поэтому здесь большое значение должно отводиться проблеме адаптации студентов к учебе, особенно, у первокурсников. И если понятие "адаптация" с физиологических позиций представляет собой динамику и характер изменений комплекса морфофизиологических особенностей индивида, то с педагогических - это практически "чистый лист", которому следует придать стройную графику технологии приспособления формирующегося организма студента к новым для него условиям обучения в высшем учебном заведении.

В связи с указанным, мы включили в понятие "педагогическая адаптация студента" следующие показатели: 1) организационную структуру деятельности института; 2) системность функционирования психолого-педагогического процесса в учебном заведении; 3) характеристику и последовательность этапов педагогических и медико-физиологических исследований процессов адаптации: показатели и критерии; 4) индивидуальные психофизиологические особенности функционирования организма каждого из студентов и способности реагирования на факторы внешней среды, включая и педагогический процесс; 5) изучение и нейтрализация факторов риска (технологии и интенсификация учебного процесса, стрессы, вредные привычки и прочее), исподволь влияющих негативно на организм студентов и качество их обучения.

Перечисленные выше позиции подхода к изучению проблемы адаптации студентов к профессиональному образованию в вузе показывают ее многомерность и многокомпонентность и необходимость серьезного отношения к ней.

На протяжении 2001 и 2002 годов нами изучалось состояние ряда показателей психофизического здоровья 178 и 141 первокурсников после окончания ими, соответственно, 1-го семестра и первого учебного года. Эти данные были следующими.

1. Физиологический статус студентов-первокурсников характеризовался тем, что возросло количество студентов, у которых выявлялось снижение остроты зрения - с 27,1% до 39,8% случаев (с 32 до 55 человек); число пограничных с патологией частоты пульса увеличилось с 17,8% до 47,8% случаев (соответственно, 21 и 66 человек). Особенно хотелось бы отметить увеличение случаев вегето-сосудистых отклонений в виде сердцебиений и головокружений, что, несомненно, имеет невротоподобную или нейроциркуляторную природу. Причем нейрофизиологической основой головокружений служит нарушение взаимодействия вестибулярного, зрительного и кинестетического анализаторов, обеспечивающих равновесие человека и его уверенное ощущение себя в пространстве.

С этими данными полностью коррелируют результаты этих же исследований по определению состояния нейротизма – одного из показателей нейропсихических процессов индивида. Так, из числа обследованных первокурсников неустойчивый характер состояния нервной системы первоначально отмечался у 25 человек (20,7%), а по окончании первого года обучения их число увеличилось до 49 человек (35,5%). Психологический статус первокурсников также претерпел определенные изменения: так, низкие показатели кратковременной памяти возросли с 16 до 31 случая (с 13,29% до 22%); показатели агрессивности возросли с 23,9% до 37,7% (с 29 до 49 человек), а оппозиционности - с 48,7% до 65,9% (с 59 до 91 человека) [1].

Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что напряженность учебного процесса серьезно воздействует на ряд физиологических систем организма, приводя к расстройству некоторых из них, включая и нейропсихические: головокружение, сердцебиение, снижение остроты зрения, возрастание неустойчивости нервной системы, агрессивности и оппозиционности. Другими словами, адаптация первокурсников к новым для них условиям обучения в высшем учебном заведении представляет собой серьезное событие, к которому их еще формирующийся организм готов не в полной мере.

Другой серьезной проблемой подрастающего и молодого поколения стала проблема "вредных привычек", которая катастрофически быстро вовлекает в себя все более и более молодые группы учащихся. В понятие "вредные привычки" входят наркомания, алкоголизм, табакокурение, с которыми связывается вредное их влияние на здоровье людей. Не затрагивая глубокие механизмы действия алкоголя, укажем только, что он является универсальным протоплазматическим ядом, приводя к поражению сосудов сердца и головного мозга; возникновению хронического бронхита, пневмосклероза; вызывая гастриты, панкреатит, цирроз печени, сахарный диабет. Но самое главное - это психические нарушения, слабоумие, интеллектуальная деградация индивида [2].

Табакокурение также представляет собой негативное явление в жизни многих людей, воздействующее не их организм. В свете сказанного представляло интерес провести исследования по изучению состояния и отношения студентов к вредным привычкам. Изучению и анализу были подвергнуты учебно-педагогические материалы 677 студентов всех 5 курсов. Причем для ориентации мы провели анкетирование 546 студентов 32 академических групп на предмет их

отношения к наркомании, употреблению алкогольных напитков и табачных изделий. Результаты исследований были следующими. 1. Препараты наркотического действия (марихуана, ЛСД, кокаин, героин) принимали 29 человек (5,6%) – 9 девушек и 20 юношей, преобладали марихуана – 29 человек и ЛСД – 7 человек. Вопрос об истинном количестве студентов, имевших (имеющих) контакт с наркотиками, достаточно труден и трудоемок. 2. Употребление алкогольных напитков (пиво, вино, водка, коньяк) отмечено у 445 студентов (81,5%). Цифра достаточно внушительная, учитывая, что по данным статистического управления России в 1997 г. [3], число подростков, употреблявших алкоголь составила 58,2%. Сопоставляя указанные данные с результатами наших исследований отметим, что алкогольные напитки употребляют 88,3% первокурсников (174 из 197 человек), 81,8% второкурсников (90 из 121 человека); 77,8% студентов 3-го курса (111 из 143 человек); 61,8% студентов 4-го курса (35 из 43 человек) и 85,2% выпускников института (26 из 30 человек).

Острота представленных цифр несколько снижается тем, что 77,1% студентов (343 из 445 употребляющих алкоголь) принимают напитки не чаще одного раза в месяц. Однако, в 45,4% случаев (254 человек) в спектре алкогольных напитков числятся вина, а в 15,2% (85 человек) напитки представляют собой водку и коньяк. Еще более серьезным моментом является тот факт, что 97 человек (21,8%) употребляют алкоголь еженедельно, а 5 человек (1,1%) - ежедневно. Кроме того, 80 человек (18%) указывают на то, что их рацион употребления напитков (пиво и вино) составляет 200-500 мл. О негативном влиянии напитков на здоровье студентов указывают данные о том, что 47 из 445 человек (10,5%) чувствуют себя после этого плохо, либо испытывают физиологический дискомфорт.

Приведенные данные дают основание говорить о том, что может сложиться ситуация в вопросе употребления алкогольных напитков среди студентов, которая может способствовать тому, что до 10% выпускников будут потенциально зависимыми физически и психически от алкоголя и следовательно бесполезными в профессиональном и социальном отношении как специалисты и граждане Украины.

Изучение вопроса о состоянии табакокурения среди студентов показало, что употребляют сигареты 190 из 546 опрошенных - 49 юношей (55,7% от числа мужчин) и 141 девушка (30,8%). К началу курения их побудили друзья и компания (84 человека – 43,1%), любопытство и приятность курения вовлекло 77 человек (39,4%), наличие нервозности (слабость нервной системы) заставило 28 человек (14,4%) обратиться к сигаретам. Привлекают к себе внимание данные о возрастном рубеже начала курения студентов: 10 человек (5,3%) приобщились к курению с 10-летнего возраста, 17 человек (8,9%) - в 12 лет; 60 человек (31,6%) - в 15 лет. То есть в 45,8% случаев налицо явная недоработка педагогических коллективов средних школ, направивших своих выпускников в институт. Вместе с тем то, что 103 человека (54,2%) начали курить в возрасте 17-20 лет – это уже упущение педагогического коллектива высшего учебного заведения.

Проблема табакокурения является на сегодняшний день одной из актуальнейших, что связано с тем, что вред от курения превосходит негативное действие всех видов наркотического пристрастия, включая алкоголизм. Одной

из причин, осложняющей борьбу с курением, является наличие 2-х видов табакозависимости – наркоманической и психологической. Первая обусловлена фармакологическими свойствами табака, который по своей способности вызывать привыкание и пристрастие сходен с действием героина. Вторая, психологическая, формируется постепенно по типу динамического стереотипа поведения (ритуала), связанного с определенной ситуацией или обстановкой [3].

В свете сказанного следует отметить, что среди студентов-курильщиков уже сформировалась группа никотинзависимых численностью более 15%, которым табак служит своего рода допинг-наркотиком в их повседневной жизни и учебном процессе. Это подтверждается тем, что 29 человек (15,2%) не могут обойтись без новой сигареты в течение 1-3 часов, а 15,8% употребляют любые табачные изделия, в то время как 84,2% их коллег пользуются пока еще только "любимыми" сигаретами. Положительным является то, что 50 студентов (28,9%) от числа курильщиков, курят пока украдкой и представляют собой тот "податливый" контингент, за который стоит бороться всему педагогическому коллективу института.

Необходимо отметить, что в процессе учебы студенты стали отмечать ряд отклонений в состоянии своего здоровья: головную боль, боль в животе, бессонницу, дискомфорт, трудности в учебе – у курильщиков такие симптомы проявлялись у 105 человек (55,3%), у некурящих - у 59 человек (16,7%) – $p=0,001$.

Исходя из вышеуказанного, представляло интерес изучить влияние табакокурения на качество учебного процесса у студентов. В разработку были взяты 677 студентов, из которых 263 человека (38,8%) употребляли сигареты, что было выявлено методом индивидуального опроса. Оказалось, что в группе студентов, употребляющих сигареты, 144 человека (54,8%) имели средний балл успеваемости 3,9 и ниже. В группе "некурящих" студентов подобные сниженные показатели учебы были выявлены у 92 человек (22,2%) - $p=0,001$. И наоборот, "хорошие" и "отличные" баллы (4,0-4,5-5,0) в группе "некурящих" отмечены у 322 человек (77,8%) против 119 "курильщиков" (45,2%) - $p=0,001$.

Какие же предметы труднее давались студентам в их освоении? Так, по педагогическим дисциплинам (педагогика, производственная педагогическая практика, технология воспитательного процесса, этнопедагогика и этнопсихология) число студентов-курильщиков, имевших сниженные оценки, составило 37 человек (20,2%) против 20 некурящих (13,3%); по социальным дисциплинам (История Украины, История зарубежных стран) сниженные оценки отмечены у 44 курильщиков (23,9%) против 18 "некурящих" (11,9%) - $p=0,01$. Далее решено было выяснить возможность влияния табакокурения на качество экзаменационных оценок у студентов выпускных курсов – 4 и 5 курсов. Так, у студентов 4-го курса оценку "удовлетворительно" получили 11 из 16 курильщиков (68,7%) и 18 из 47 "некурящих" (38,3%) - $p=0,02$; оценки "отлично" удостоены у курильщиков 1 человек (6,3%) и 13 некурящих (27,7%) - $p=0,01$. У студентов 5-го курса оценку "удовлетворительно" получили 5 из 17 курильщиков (29,4%), в то время как из числа некурящих студентов ее никому не выставили. Оценки "отлично" удостоены, соответственно, 7 курильщиков (41,2%) и 18 некурящих (69,2%). Однако достоверность этих цифр не была подтверждена. К этому следует

добавить, что студенты-курильщики хотя и имели итоговую семестровую оценку "хорошо" и выше, на государственных экзаменах у них преобладала оценка "удовлетворительно", в то время как у некурящих эта оценка не фигурировала в экзаменационной ведомости вообще. Далее нас заинтересовал вопрос об отношении студентов к процессу своего обучения в институте. В качестве маркера нами использовался пропуск учебных занятий. Оказалось, что студенты-курильщики пропустили на 5047 учебных часов больше, чем студенты-некурильщики и это составило 90 часов на одного курильщика в семестр против 45 часов, пропущенных одним студентом-некурильщиком.

Таким образом, представленные нами данные о состоянии психофизического здоровья первокурсников, характере реакций их организма адаптационного порядка на учебно-воспитательный процесс в институте; влиянии негативных факторов в виде вредных привычек на еще формирующийся организм студентов, существенно снижающих качество их обучения заставляют пересматривать некоторые разделы технологии обучения, с необходимостью разработки и внедрения валеологического подхода в учебно-педагогическом формировании студентов.

Подобная позиция и необходимость разработки валеологических элементов в технологии учебно-воспитательного процесса в институте основана на представлении о параллелизме и взаимосвязи психических и соматических процессов с вовлечением в них систем дыхания, сердечно-сосудистой, движения, способных привести к позитивному психотерапевтическому и физиологическому эффекту в обучении студентов. Причем данные программы должны быть сквозными на протяжении 5-летнего периода обучения студентов в институте.

Резюме

Стаття присвячена важливому розділові в педагогічному процесі - станів психофізичного здоров'я студентів, питанню їхньої адаптації у вузі; впливові шкідливих звичок на молодий організм, що формується, і якість навчання студентів.

Summary

The article is devoted to an important part in the proses of teaching – to the state of psychophysiological health of students, to the question of their adaptation in college to the influence of bad habits upon a young organism, that is getting a shape, and to the quality of student's studying.

Литература

1. Глузман А.В., Щеколодкин В.Ф. Диалектика взаимосвязи разделов физического и психического здоровья студентов в учебно-воспитательном процессе формирования специалиста в КГТИ // Гуманитарні науки. – 2002. – №2.
2. Короленко Е.С., Солдатченко С.С., Заузолков Д.П., Даниленко С.Р. Методы пунктурной физиотерапии табакокурения: Методические рекомендации. – Ялта, 1996.
3. Рейс Ф. Табак, алкоголь, наркотики - привычка и зависимость // Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2001. – С. 579-612.
4. Щеколодкин В.Ф. К вопросу психофизического здоровья студентов в гуманитарном вузе // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: Пед. преса, 2001. – С.268-271.

Подано до редакції 21.10.02

*Качура Артем Леонидович,
студент
Бруннер Евгений Юрьевич,
кандидат биологических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

К ВОПРОСУ О КАРТОГРАФИИ И ФЕНОМЕНОЛОГИИ ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ

В современной литературе различными авторами дается целый ряд определений сознания. Так, согласно Ф.Н. Гонаболину, под сознанием понимают высшую форму психики как отражение реального мира, свойственную только человеку, развивающуюся у него в процессе коллективной трудовой деятельности [8].

Отечественный психолог В.А.Крутецкий даёт три определения сознания [25], характеризующих его с различных сторон:

- 1) сознанием называется высшая ступень развития психики, свойственная только человеку;
- 2) сознание является высшей формой отражения объектов действительности с помощью речи, языка;
- 3) сознание есть высшая форма психики, которая возникла в процессе общественно-трудовой деятельности людей при постоянном общении их между собой с помощью языка.

Согласно другим авторам (А.Г.Маклаков; Р.С.Немов) под сознанием также понимают высший уровень саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому социальному существу. При этом с практической точки зрения сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его «внутреннем опыте» и предвосхищающих его практическую деятельность [8;24; 25; 30].

Наряду с понятием сознание, в современной психологии существует также понятие бессознательного [30; 32; 42 и др.] и изменённых состояний сознания (ИСС) [10–13; 19 и др.].

Проблемой изучения ИСС, на рассмотрении которой мы и остановимся в дальнейшем, занимались такие известные психологи как С.Гроф, Л.Орр, С.Кардаш, Т.Лири, В.Бехтерев, Ф.О.Доннер, Р.Уилсон, К.Келзер, А.Игнатенко, Ю.Иванов, А.Дубров, В.Пушкин, А.Дмитрук, Ю.Каптен, В.Ротенберг, Р.Моуди и др. Следует отметить, что изучением данного вопроса занимались не только ученые в области психологии, среди них были также художники (И.Босх, С.Дали, П.Пикассо), писатели (К.Кастанеда, О.Хаксли), химики (А.Хоффман), физиологи и нейрофизиологи (Дж.К.Лилли).

Отмечается, что ИСС возникают при нарушении суточного режима,

физическом и интеллектуальном перенапряжении, глубоких переживаниях, затруднённой адаптации, вследствие различных дезадаптаций, стрессах, травмах, отравлениях, различных заболеваниях (особенно сопровождающихся высокой температурой), при сексуальном оргазме, в результате предельной концентрации, приёме психотомиметических препаратов, некоторых видах терапии (гипноз, холонимная интеграция, биологически обратная связь и т.д.) и др. ИСС сопровождаются также изменением схемы восприятия своего тела (размеров, пропорций, веса), физических и интеллектуальных возможностей, восприятия окружающей среды (цвета, яркости света, влажности, температуры, расстояния до предметов и между ними, пропорций предметов и т.д.), восприятия времени (многократное ускорение или замедление внутреннего субъективного времени, эффект перемещения сознания в прошлое и будущее), изменения речи, мышления [19].

Традиционно все ИСС по субъективному впечатлению объёма задействованного внимания при восприятии переживания делят на расширенные и суженные состояния сознания (РСС и ССС). Разграничить РСС и ССС достаточно трудно, так как в сознании можно наблюдать различные микроскопические и молекулярные процессы. При этом картины происходящего имеют грандиозный размах, требующий объёма внимания не меньшего, чем для наблюдения событий планетарного масштаба. Единственным постоянным критерием такого разграничения могут быть лишь субъективные ощущения того, больший или меньший, по сравнению с обычным состоянием, объем внимания задействуется для восприятия данных картин. Говоря о расширении или сужении объёма внимания, в основном имеют в виду объём зрительной информации, как главного сенсорного канала человека.

С расширением сознания эмоции, мышление и в большинстве случаев ощущения, кроме зрительных, вытесняются тем больше, чем глубже испытуемый погружается в РСС. При максимальном погружении тело как бы вовсе исчезает, и человек ощущает себя точкой чистого сознания без какого либо носителя и связанных с ним ограничений. В РСС человек может ощущать себя могучим божеством, иногда даже властелином всего сущего. Но это может быть и божество, проявляющее свою божественность в каком-либо отдельном аспекте. Такая ситуация напоминает божеств из языческих и индуистских пантеонов. У многих из них до предела был развит один аспект человеческих способностей и склонностей, что впоследствии закреплялось присвоением определённого атрибута. Сосредотачиваясь в РСС на определённом аспекте или склонности своего характера, человек намеренным усилием вызывает образ соответствующего божества из коллективного бессознательного.

При вхождении в ССС в центре поля зрения возникает либо шар, либо овал, который трансформируется во вход в туннель (темное образование на светлом фоне, имеющее разные размеры). Обычно это пятнышко размером от горошины до куриного яйца, висящее в нескольких сантиметрах от глаз. Если в момент наблюдения входа в туннель открыть глаза, то этот вход можно увидеть наложенным на реальную картину восприятия. При дальнейшем углублении в СС периферическое зрение затуманивается, а в центральной области, наоборот, приобретает удивительную четкость и контрастность. Стенки туннеля обладают

тактильной чувствительностью, которая возрастает с уменьшением его размеров. С помощью туннеля можно ощупывать удалённые предметы и получать представление об их наличии и размерах даже с закрытыми глазами. Входя в туннель, человек испытывает ощущение падения, полёта, вращения. Через некоторое время начинаются видения, которые разворачиваются или в пределах туннеля или выходят за его границы. В ССС любое действие, происходящее вовне, имеет внутренний резонанс, порождая особого рода тактильные ощущения в районе пупка или солнечного сплетения, воспринимаемые как внутреннее пространство самого наблюдателя. В ССС зрительные ощущения минимальны, при пропорциональном увеличении интенсивности мыслительных процессов и эмоциональном реагировании на них [10–13;19].

Станислав Гроф выделил два различные модуса сознания, существующие у человека.

Первый можно назвать *хилотропным сознанием*, подчеркивая ориентированность этого сознания на материю (греческое «*hile*» – материя, «*trepein*» – двигаться в определенном направлении). Это состояние сознания, в котором мы находимся в нашей повседневной жизни и которое западная психиатрия рассматривает как единственно нормальное и «законное», полагая, что в нем правильно отражается объективная реальность мира.

В хилотропном модусе сознания человек считает себя физическим телом с определенными границами и ограниченными способностями восприятия. Мир представляется состоящим из отдельных материальных объектов и обладает определенно ньютоновскими характеристиками: время линейно, пространство трехмерно, а все события соответствуют цепочкам причин и следствий. Жизнь в таком мире систематически подтверждает ряд фундаментальных положений о нем: материя обладает плотностью; два объекта не могут занимать одно и то же место в пространстве; прошлые события необратимы; будущие события недоступны непосредственному опыту; человек не может быть более чем в одном месте одновременно; человек может существовать только в одном измерении времени; целое больше части; одно и то же не может быть истинным и неистинным в одно и то же время.

В противоположность узкому и ограниченному хилотропному модусу, *холотропный* предполагает восприятие себя как потенциально неограниченного поля сознания, имеющего доступ к любым аспектам реальности без участия органов восприятия. «Холотропный» буквально переводится как «стремящийся к целостности» или «движущийся к целостности» (от греческих слов «*holos*» — целое» и «*trepein*» — двигаться в определенном направлении). Опыт в этом состоянии сознания предлагает много альтернатив ньютоновскому миру материи с линейным временем и трехмерным пространством. Он систематически подтверждает набор положений, кардинально отличающихся от установочных положений хилотропного сознания: плотность и дискретность материи — это иллюзия, порождаемая определенной «оркестровкой» событий в сознании; время и пространство совершенно условны; одно и то же пространство может в одно и то же время занимать многими объектами; прошлое и будущее всегда доступны и могут быть эмпирически привнесены в настоящий момент; человек может

воспринимать себя в одно и то же время в разных местах; возможно в одно и то же время воспринимать различные системы времени; можно быть одновременно и частью, и целым; одно и то же может быть и истинным, и неистинным в одно и то же время; форма и пустота существования и несуществования взаимозаменяемы и т. д.

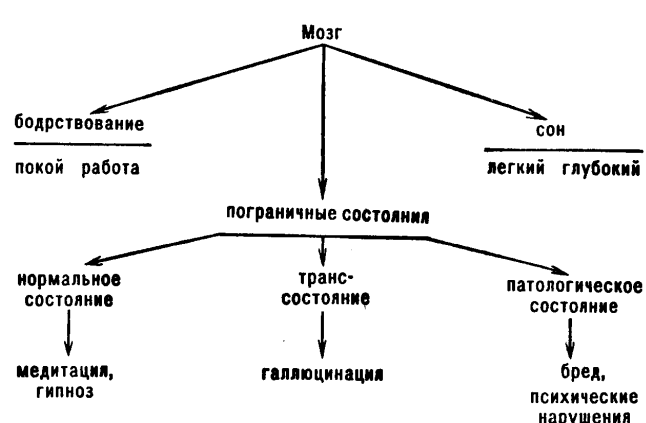


Рис.1. Схема различных состояний психики [16].

Согласно Грофу, в человеческой психике эти два модуса находятся в динамическом взаимодействии. Хилотропное сознание привлекается элементами холотропного сознания, и, наоборот, холотропные формы сознания обнаруживают тенденцию к

проникновению в повседневное сознание. Средний «здоровый» человек обладает достаточно развитой системой психологических защит от холотропных вторжений. С этой точки зрения психопатологические симптомы психогенного характера могут рассматриваться как амальгама или гибрид элементов двух модусов, интерпретируемые как искажения общепринятого образа ньютоновской реальности, что отражает ситуацию, когда холотропные и хилотропные элементы борются за поле опыта человека, когда система защит ослаблена или холотропный образ особенно силен [13].

Понятие ИСС исходит из убеждения о том, что существуют различные уровни или состояния сознания, оказывающие влияния на его психическую активность (например, на уровень мотивации), получаемые естественным и искусственным путями [22]. При этом согласно С.Грофу, ИСС представляют собой искажённые или неполноценные версии правильного восприятия объективной реальности [10].

Феноменология ИСС невероятно сложна и изучена еще далеко не полностью. Она имеет намного большую текучесть и подвижность, чем нормальное состояние сознания, что затрудняет изучение и классификацию ИСС. На рис.1 схематически представлены основные проявления психики человека. В верхней части схемы представлены ИСС, вызванные естественными причинами, а в нижней — те, которые вызывали искусственным путём или они возникали спонтанно в результате органических и/или функциональных нарушений головного мозга.

Для лучшего понимания ИСС необходимо разобраться с вопросом их

классификации. Как видно из схемы, представленной на рис.2 ИСС делятся на три основных группы: особые состояния, трансовые состояния, состояния сна.

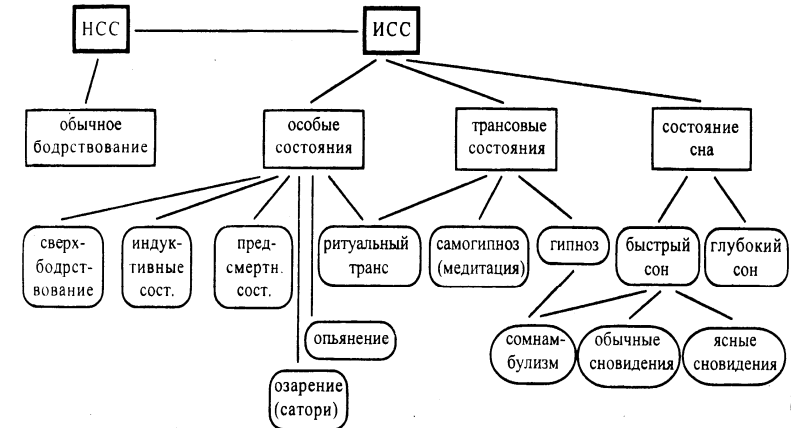


Рис.2.Связи между различными ИСС [19]

Условные обозначения: *НСС* — нормальные состояние сознания; *ИСС* — измененные состояние сознания.

К особым состояниям относят следующие ИСС: сверхбодрствование, индуктивные состояния, предсмертные состояния, состояния озарения, опьянения и ритуального транса.

Сверхбодрствование (напряженное бодрствование) — это стрессовое или послестрессовое состояние, связанное с увеличением поисковой активности, готовностью к мобилизации резервов организма, обусловленной предвосхищением неблагоприятного для субъекта развития событий и готовностью овладеть ситуацией, действовать в ней определённым образом [19;24].

Под индуктивными состояниями понимают ИСС вызываемые галлюциногенами (ЛСД-25, производные конопли (анаша, гашиш, марихуана), пейот, псилоцибин, мескалин, аяхуаска(йаге), эбога, кеталар, мухомор, метилндиоксиметамфетамин (МДМА), 3,4-метилндиоксиамфетамин (МДА), 3,4,5-триметоксиметиламфетамин (ТМА), астматолом, циклодолом, димедролом, атропином, сонной рыбой, красавкой, сирийской ртутью, буфетонином и др.) повышающими эмоциональную индуктивность и снимающими блокировку с информационных потоков. Галлюциногены (психотомиметики, психоделики, психодизлептики) — это вещества, обладающие избирательной повреждающей активностью по отношению к мозгу и вызывающие психоделические состояния путём замещения нейромедиаторов ГМ [10;12;13;19;24;38].

В отдельную графу индуктивных состояний ИСС выделяют состояния, вызванные гипервентиляцией (так называемые пневмокатарсионные техники: холономная интеграция, ребёфинг, вайвэйшн). Это связано с тем, что феномены, наблюдаемые при использовании галлюциногенов, могут быть получены и немедикаментозным путём через контроль дыхания (чаще всего через углубление

и учащение дыхания, т. е. через гипервентиляцию). Так, например, вайвэйшн позволяет получить вхождение в поверхностные слои ИСС на длительное время в повседневной жизни в любом месте и в любое время, а техника Дж. Ленорда Орра – ребёфинг является техникой психофизического преображения и комплексного развития личности через катарсирование травм рождения (самого сильного стресса в жизни каждого человека, по мнению самого Орра). В 1979 г. После тщательных медицинских исследований, ребёфинг был официально признан как высокоэффективная психотерапевтическая и общеоздоровительная технология. Холоotropное дыхание (холономная интеграция) – одно из направлений трансперсональной психотерапии, разработанное американским психиатром С.Грофом как альтернативную технику ЛСД-терапии. Интенсивное дыхание, музыка и фокусированная работа с телом дают возможность войти в ИСС и работать в четырех основных плоскостях: индивидуальное бессознательное, перинатальный опыт (травма рождения), коллективное бессознательное (работа с архетипами) и трансперсональные феномены. Иногда дополнительно выделяют вводный уровень — абстрактные или эстетические переживания (усиление восприятия цветов, контрастность, оптические иллюзии в восприятии глубины, размеров, пропорциональности и др.) [10;12;13;19;26;44].

К предсмертным состояниям относятся изменение сознания у реанимируемых во время клинической смерти. Согласно многочисленным данным, люди, находящиеся в этом состоянии, слышат голоса врачей и окружающих; воспринимают окружающую обстановку и собственное тело как бы выходя за его пределы; совершают путешествия по тоннелю, где встречаются со своими умершими родственниками или с более развитым существом в образе человека или шара света, который показывает всю жизнь, что приводит к покаянию. К феноменам предсмертных состояний относят и возвращение памяти в последние минуты жизни к больным, страдающим рассеянным склерозом [19;31].

Озарение (вдохновение, инсайт, сатори) — результат широкомасштабных интегративных процессов между сознанием и бессознательным. Обязательной предшествующей ступенью этому состоянию является сверхбодрствование. Под понятием инсайт также понимают внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, процессом которого достигается осмысленное решение проблемы. Данный феномен долгое время исследовал американский психолог Абрахам Маслоу [19;24;40].

К особым состояниям относят состояния опьянения, которые проявляются при употреблении наркотиков и алкоголя. Установлено, что при интоксикации алкоголем и наркотиками, стимуляция психической деятельности происходит в значительно меньшей степени, чем при интоксикации галлюциногенами. Эти вещества вызывают состояние оглушенности (которое человек не испытывает при употреблении галлюциногенов), и иногда вызывают появление галлюцинаций [19;28].

За понятием «ритуальный транс» стоит целая группа состояний, достижение которых различно в разнообразных культурах и верованиях. Такие состояния возникают при религиозных обрядах, истовой молитве, мистериях, ритуальных плясках. Например, суфии использовали для этого продолжительное хоровое

пение, длительное интенсивное вращение. В обряде камлания необходимыми элементами являются громкая игра на бубне, изматывающий танец, интенсивное дыхание. Жрецы древнегреческой богини Сивиллы, занимавшиеся прорицательством, для вхождения в ритуальный транс использовали вдыхание вулканических газов [19], а оракулы применяли листья лавра.

Как видно из схемы (рис 2.) к трассовым состояниям относятся самогипноз (в том числе и медитация), гипноз и уже описанный нами ритуальный транс.

Слово «медитация» происходит от латинского *«meditor»*, что означает «размышляю, обдумываю». Аналогом данному слову могут служить термины: русское «думание», санскритское «дхьяна», греческое «медомай» и современное – транс. Под медитацией понимают длительное размышление о каком-то предмете, явлении или процессе, происходящее в состоянии углублённой сосредоточенности, при которой все остальные, посторонние объекты не проявляются в сознании медитирующего [18].

Гипноз – это состояние, при котором происходит сужение поля восприятия при параллельном повышении внимания внутри этого поля. Цель гипноза и различных видов медитаций – обширное торможение коры головного мозга с созданием очагов сверхбодрствования для облегчения внушения или самовнушения. Оба этих ИСС характеризуются сужением объёма сознания и резкой фокусировкой на содержании внушения, что связано с изменением функций индивидуального контроля и самосознания. Возникает в результате специальных воздействий гипнотизёра или самостоятельных усилий [1–5;9;18;19; 21;23;24;29;35;43].

Сон представляет собой совокупность двух основных чередующихся фаз: медленного и быстрого (парадоксального) сна (рис. 2) и отнесен в группу ИСС на основании того, что у человека во сне наблюдается угнетение осознаваемой психической активности. Сон – периодическое функциональное состояние человека и высших животных со специфическими поведенческими проявлениями в вегетативной и моторной сфере, характеризующееся отсутствием целенаправленной деятельности, значительной обездвиженностью и отключенностью от сенсорных воздействий внешнего мира. В период медленного сна может возникнуть сомнамбулизм, представляющий собой форму сложного неосознаваемого поведения. Сомнамбулизм внешне выглядит целенаправленным поведением и характеризуется рядом стереотипных и координированных движений при открытых глазах и присутствием на ЭЭГ ритма спокойного бодрствования (α -ритм), который, не подавляется внешними раздражителями и сохраняется при открытых глазах. В фазу медленного сна можно наблюдать такие психофизиологические явления как сновидение и ночные кошмары.

В фазе быстрого сна человек видит сновидения – субъективно переживаемые представления, преимущественно зрительной модальности. В сновидениях содержание, эмоциональная окраска и степень участия личности в собственных сновидениях связаны с интенсивностью физических сдвигов в быстром сне, функциональными возможностями и особенностями работы преимущественно правого полушария, типом темперамента и способностью запоминать и осознавать собственные сновидения. Осознанные сновидения еще называют

ясными сновидениями и могут рассматриваться как мощный катализатор творчества и познания собственной психики. [6;20;24;36].

Резюме

В роботі обговорюються питання феноменології змінених станів свідомості за дослідженнями вітчизняних і закордонних авторів.

Summary

In this article the interrelation of different modified states of consciousness is examined as well as their phenomenology according to the works of native and foreign scientists.

Литература

1. Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А. Психогигиеническая саморегуляция.– Л.: Медицина, 1977.– 160 с.
2. Бёмиг У. Самопомощь при бессонницах, стрессах и неврозах.– Мн., 1985.– 77 с.
3. Бехтерев В.М. Гипноз.– Д.: Сталкер, 2000.– 384с.
4. Бирах А. Победа над бессонницей.– М.: Знание, 1979.– 112 с.
5. Варшавский К. М. Гипносуггестивная терапия.– Л.: Медицина, 1973.– 192 с.
6. Вейн А.М. Три трети жизни.– М.:Знание, 1991.– 240 с.
7. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.–метод. Материалы к курсу «Общая психология»:Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986.– 272 с.
8. Гоноболин Ф.Н. Психология. Учеб. пособие для учащихся педучилищ по специальности №2001 «Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы» / Под ред. Н.Ф. Добрынина. – М.: Просвещение, 1973.– 240 с.
9. Готвальд Ф.М., Ховальд В. Помоги себе сам. Медитация.– М.: Интерэкспорт, 1993.
10. Гроф С. За пределами мозга.– М.: Изд-во института психотерапии, 2000.– 504с.
11. Гроф С. Космическая игра – М.: Изд-во САТТВА, 2000. – 256с.
12. Гроф С. Области человеческого бессознательного.– М.: Изд-во трансперсонального института, 1994.– 278 с.
13. Гроф С. Путешествие в поисках себя.– М.: Изд-во института психотерапии, 2001.– 336 с.
14. Грэхем Д. Как стать родителем самому себе или счастливый невротик.– М.: Класс, 1993. – 206 с.
15. Дмитрук М.А. Миры внутри нас?.– М.:Знание, 1990. – 48 с
16. Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание.– М.:Соваминко, 1989.– 280 с.
17. Жизнь земная и последующая / Сост. П.С.Гуревич, С.Я.Левит. – М.: Политиздат, 1991.– 415 с.
18. Каптен Ю.Л. Основы медитации. Вводный практический курс.– Самара: Самарский дом печати, 1993.– 380 с.
19. Кардаш С. Изменённые состояния сознания.– Д.: Сталкер, 1998.– 416 с.
20. Келзер К. Солнце и тень.– М.: Изд-во Трансперсонального института, 1997.– 272 с.
21. Клейнзорге Х., Кломбиес Г. Техника релаксации.– М.: Медицина, 1965.– 79 с.
22. Кордуэлл М. Психология. А-Я: Словарь-справочник.– М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999.– 448 с.
23. Коуплан Р. Гипноз: практическое руководство.– СПб.: Питер, 2000.– 288 с.
24. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.– М.: Политиздат, 1985.– 431с.
25. Крутецкий В.А. психология: учеб. для учащихся пед. уч-щ.– М.: Просвещение, 1986.– 336 с.
26. Леонард Д., Лаут Ф. Ребёфинг, техника дыхательных трансов для психотерапии и самосовершенствования.– М., 2000.– 180 с.
27. Лири Т. История будущего. – К.: Janus books, 2000. – 288 с.
28. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология: Руководство.–Л.: Медицина, 1991.– 304 с.
29. Лобзин В.С., Решетников М.М. Аутогенная тренировка.–Л.: Медицина, 1986.
30. Маклаков А.Г. общая психология. – СПб.: Питер, 2000.– 592 с.
31. Моуди Р. Жизнь после жизни. –СПб.: Лениздат, 1993.– 63 с.
32. Немов Р.С. Психология. В 3 т.– М., Просвещение 1999.
33. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.– 448 с.
34. Психологический словарь /Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика–Пресс, 1997.

35. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз.– К.: Здоров'я, 1977.– 480 с.
36. Спиридонов Н.И. Самовнушение, движение, сон, здоровье.– М.: Физкультура и спорт, 1976.– 88 с.
37. Уилсон Р.А. Космический триггер. –К.: Янус, 2000.– 304 с.
38. Хаксли О. Двери восприятия: Роман, повесть, трактаты.– СПб.: Амфора, 1999.– 409 с.
39. Хаксли О. Жёлтый Кром: Роман; Рассказы. – М.: Худ. Лит., 1987-302 с.
40. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности.– СПб.: Питер 2001.– 608 с.
41. Хьюитт В. Тайные возможности вашей психики.– СПб.: Питер, 2000.– 224 с.
42. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Наука, 1989.
43. Цветков Э. В поисках утраченного «Я».– СПб.: Лань, 1997.– 112 с.
44. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Исследование процесса индивидуализации.– М.: Рефл-бук, К.: Ваклер 2000.

Подано до редакції 11.10.02

*Подобедова Тетяна Юрївна,
Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

У дослідницько-експериментальній роботі, що здійснюється співробітниками кафедри педагогіки Кримського державного гуманітарного інституту, умовно виділяються п'ять логічних етапів професійного та особистісного становлення студентів гуманітарних факультетів, їх підготовки до педагогічного проектування.

Перший етап - формування спрямованості особистості студента, яке пов'язане з систематичним засвоєнням нової психолого-педагогічної інформації, оволодінням певним обсягом теоретичних понять, законів, закономірностей, принципів, прийомів педагогічного проектування, що вводять майбутнього вчителя в *гуманістичну педагогіку*. З метою реалізації програми експерименту було створено й апробовано навчально-методичний комплекс, що складається з підручника педагогіки, розробок інтегративних технологій проведення теоретичних і практичних занять з педагогіки, психології, методики навчання. Показником завершеності етапу виявилась сформованість мотивів, інтересів і потреб студентів у педагогічній діяльності, як результат усвідомленого вибору своєї майбутньої професійної кар'єри.

Другий етап - формування основ професійного мислення, що містить визначення пріоритету науково-педагогічних знань і особистісну потребу в них, оволодіння системою узагальнених педагогічних понять та їх інтеграцію з практикою. Цей етап спрямовано на розвиток здатності студента висунути, обґрунтувати й змодельювати на теоретико-експериментальному рівні власний підхід до розв'язання частково-пошукових педагогічних задач. Педагогічна задача розглядається, з одного боку, як основа цілісно-спрямованого педагогічного процесу, що несе в собі всі його істотні ознаки, з другого - як специфічна система, обов'язковими компонентами якої є вихідний стан предмета, задачі і модель, що відтворює такий стан. Підсумком цього етапу особистісно професійного становлення є сформованість у студентів експериментальних груп елементів системного бачення педагогічного процесу, результатів навчання і виховання.

основних компонентів педагогічного проектування.

Третій етап - формування елементів педагогічної культури як невід'ємної складової загальної культури особистості. Цей процес пов'язано з розвитком потреби і здатності сприймати, переробляти і використовувати історико-педагогічну інформацію для моделювання та розв'язання проблемних педагогічних задач. Критерієм сформованості педагогічної культури є проєктивно-педагогічні вміння студента обґрунтувати мету, завдання, планувати, організувати, здійснювати і оцінювати власний варіант роботи. Рівень виконання системи завдань на аудиторних і практичних заняттях є показником готовності до самостійної праці, якості засвоєння навчальної інформації, яка необхідна для педагогічної діяльності.

Четвертий етап - формування основ педагогічної майстерності - передбачає рефлексію власної навчально-виховної діяльності, трансформування прийомів навчальної і дослідницької роботи в "освітньо-педагогічні вміння", закріплення установки на професійний саморозвиток і самовдосконалення, а також спеціалізацію, вибір галузі й профілю педагогічної діяльності, стосовно яких відбувається формування професійної майстерності. Показником успішного завершення етапу є досягнення відповідного рівня педагогічної майстерності за умови постійного прагнення до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки.

П'ятий етап - формування професійного самовизначення, оформлення концептуальних задумів, орієнтованих на педагогічну сферу, розвиток творчості майбутнього педагога. Критеріями є оцінка готовності до навчально-виховної роботи в існуючих соціальних умовах, забезпечення позитивної динаміки в оволодінні педагогічними, методичними і дослідницькими способами дій, теоретико-експериментальна діяльність, спрямована на втілення елементів власної концепції професійного зростання. Підсумком цього етапу є курсові та дипломні роботи студентів, статті в журналах і збірках наукових праць, участь у всеукраїнських і міжвузівських олімпіадах з педагогіки, конкурсах на кращу студентську роботу, факультетських і загальноуніверситетських науково-практичних конференціях, вступ до аспірантури.

Відповідно до мети і завдань кожного етапу застосовувались різні технології їх підготовки до педагогічної діяльності. Впроваджувались технології особистісно орієнтованого, індивідуально-творчого, контекстного навчання, формування системи узагальнених прийомів проєктування навчальної і педагогічної праці, розвиваючих кооперацій, розв'язання педагогічних задач. Використано методи створення Я-концепції, автобіографічній, написання педагогічної казки, розробки і захисту дослідницьких програм вивчення особистості учня та його розвитку в шкільному колективі, авторської школи, авторської педагогічної концепції.

Реалізація комплексу цих технологій і методів сприяла формуванню у студентів індивідуального стилю мислення, навчальної і педагогічної діяльності. Експериментальна перевірка розробленої методичної системи, яка враховувала основні тенденції розвитку УПО, показала ефективність її застосування при формуванні у випускників університету готовності до педагогічної праці.

Резюме

В статье рассматриваются этапы становления профессиональных знаний умений и навыков относительно педагогического проектирования.

Summary

Stages of professional knowledge and skills development according to pedagogical projecting are analysed in the article.

Література:

1. Підласій І.С., Підласій А.І. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – №12. – С.3-17.
2. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогіка: Інноваційна діяльність. – М.: ІЧП "Іздательство Магістр", 1997. – 224 с.

Подано до редакції 12.03.02

ЗМІСТ

Дряпіка В. І.	ТВОРЧИСТЬ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ У ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	3
Кузьмина Р. И., Кузьмин В.Е.	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА	8
Семиченко В.А.	ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	18
Агадуллин Р.Р.	ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
Алексеевко Т.А.	КОМПЛЕКСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	33
Баженова Л.В.	БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	41
Бекирова Э.Ш.	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ КРЫМСКОТАТАРСКИХ ШКОЛ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ	47
Богинская Ю.В.	ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИГРЫ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА	52
Бруннер Е.Ю.	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ	58
Вакуленко В.М.	СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....	66
Вожегова Т.В.	СТАНОВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ	73

	ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
Гончаренко Л.А.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ВОЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛОВ В УКРАИНЕ	77
Горбач Г.М.	ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	84
Грива О. А., Королев А. А	ТРЕНИНГ ОБЩЕНИЯ КАК ФОРМА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КОММУНИКАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ (В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ)	90
Григорова И.Р.	РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ	99
Гузій Н.В.	ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ	103
Данилова Т.Н.	ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПОЛОГИИ И КОМПОНЕНТОВ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ.....	108
Дуб Е.П.	РОЛЬ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ОФЦЕРА	112
Ігнатенко М.М.	ІСТОРИЧНА НАУКА І СУЧАСНІСТЬ.....	116
Кайгородцева Н.Н.	ОБРАЗОВАНИЕ В «АРТЕКЕ»: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕ	119
Кирокасян Я.В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	125
Кудусова А. Ш.	САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	130

Кулиш О.И.	ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОТБОРУ И РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРИЕМОВ И СПОСОБОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	137
Лимаренко Л.І.	МАЙСТЕРНІСТЬ АКТОРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ ВЧИТЕЛЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....	141
Марковець О.Л.	СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ВЧИТЕЛІВ ЯК НАСЛІДОК СТРЕСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	145
Мартынюк О.Б.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО АСПЕКТА СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	149
Москальова А.С.	ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА – ЯК НЕОБХІДНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	153
Наимова Е.А.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРА	159
Овчинникова М.В.	ВИДЫ ГРУППОВЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	164
Палашкіна І.В.	ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ДОМІНУЮЧИЙ ФАКТОР ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	171
Пономарёва Е.Ю.	МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	176
Рашковська В.І.	ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	181

Редькіна Л.І.	ФОЛЬКЛОР КАРАЇМІВ КРИМУ ПРО ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ.....	187
Сербин А.Н.	К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ИХ ИНТЕГРАЦИОННОМ ЕДИНСТВЕ	192
Семиліт М.В., Пушонкова О.А.	ФІГУРА І ФОН ЯК ЗАСОБИ ВЗАСМОРОЗУМІННЯ ТА РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ	205
Смакула А.И.	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	212
Тимощук И.Г.	ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ	218
Тихомирова О.Е.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА	222
Токарева Н.В.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К РАННЕМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	228
Тройніцька С.Б.	МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ОДИН З РІВНІВ ІНТЕГРАЦІЇ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНО- ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ	231
Фурсенко Т.Ф.	ХАРАКТЕРИСТИКА І СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ "ЦІННОСТІ", "ЕСТЕТИЧНІ ЦІННОСТІ" ТА "ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИ".....	236
Хайруддинов М.А.	ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КРЫМУ В XIX– XX ВВ.	240
Чабан Н.І.	ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ У ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ДРАМАТИЧНОГО ГУРТКА	247

Шинтяпина И.В.	РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ УМЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	251
Шитова И.Ю.	НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА СОВРЕМЕННОЙ РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ	256
Шушара Т.В.	НАВЧАННЯ ЯК АКТИВНИЙ ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПРОЦЕС	261
Боднарук Е.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	267
Андрющенко В.П.	ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	271
Мокеева Л.Н.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ МЕТОДАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА	275
Аблятипов А.С.	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ	281
Авраменко С.Н.	РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ТРАДИЦИИ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА.....	295
Яковишин Л.А.	ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ХИМИИ: ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС «ХИМИЯ И ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	300
Быстряков В.А., Щеколodкин В.Ф.	О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСОДЕРЖАЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА	304

Качура А.Л., Бруннер Е.Ю.	К ВОПРОСУ О КАРТОГРАФИИ И ФЕНОМЕНОЛОГИИ ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ	311
Подобедова Т.Ю.	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	319

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск четвертий.

Відповідальний за випуск Є.В. Кузьмін

Редактори: Єремїна Т.К.

Авраменко С.М.

Технічні редактори: Овчинникова М.В., Бекірова Е.Ш.

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Думка редакційної колегії може не співпадати з думкою авторів.

Здано до набору 10.09.2002 Підписано до друку 27.11.2002. Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні Кримського державного гуманітарного інституту.

РВВ КДГІ

вул. Севастопольська, 2, м.Ялта,

Автономна Республіка Крим,

Україна,

98635

тел. (0654)32-21-14, факс (0654)32-30-13