

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

**ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск сьомий
Частина II*

Ялта
2005

ББК: 74.04 М43

П 78

Рекомендовано вченою радою Кримського державного гуманітарного інституту від 23 лютого 2005 року (протокол № 7)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.7. Ч.2. – Ялта: РВВ КДГІ, 2005. – 180 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 М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.
Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю педагогіка і психологія (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001р.)

Рецензенти:

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

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, декан факультету управління гуманітарними інфраструктурами, Слов'янський державний педагогічний інститут

ISBN 966-7320-39-1

ББК 74.04 М43

© Кримський державний гуманітарний інститут, 2005 р.

УДК
**ВЛИЯНИЕ ИДЕАЛИЗАЦИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТОВ**

Агаркова Наталья Ивановна
кандидат педагогических наук, и.о. доцента
Ялтинский университет менеджмента

Постановка проблемы. С переходом украинского общества на путь демократического и духовного развития проблема удовлетворённости жизнью для молодежи вышла на передний план. Среди прочих возрастных слоёв обновлённого общества она выступает, пожалуй, наиболее яркой проблемой из-за мощного энергетического заряда молодости. Молодым людям, только что вступившим во взрослую жизнь, хочется быть счастливыми. Однако именно студенты первого курса подвержены наиболее сильным переживаниям, связанным с личной жизнью (любовью к противоположному полу), с желанием быть независимыми, с разочарованиями в дружбе, в целесообразности получения высшего образования.

Проблема, которую мы обсуждаем в этой статье, касается влияния идеализаций на становление личности студентов первого курса. Известно, что идеи и увлечения молодости, хотя и трансформируются с возрастом, все же не забываются полностью и оказывают влияние на ориентации и интересы человека. Часто люди на всю жизнь сохраняют привязанность к суждениям, манерам своей молодости. Кроме того, молодежь берет на вооружение некие актуальные для данного периода общественные идеи, более или менее успешно их внедряя их в общественное сознание. Откуда же возникают подобные идеи и идеализации? Есть ли какая-то закономерность в их формировании, как они влияют на процесс взросления молодежи, почему они приносят негативные переживания? Эти вопросы и являются предметом нашего исследования.

Цель нашего исследования: выявить влияние идеализаций на становление личности студентов первого курса (молодежь 17-22 лет).

Объект исследования: виды идеализаций у студентов первого курса.

Предмет исследования: причины возникновения идеализаций у студентов первого курса.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать виды идеализаций, влияющих на становление личности молодежи.

2. Выявить виды идеализаций, преобладающие у студентов первого курса.

3. Определить причины возникновения данных идеализаций у молодежи

Изложение основного материала. Анализируя понятия “идеализация” и “идеал”, мы обнаружили их синонимическую связь. Советский энциклопедический словарь указывает на общее этимологическое происхождение этих понятий: термин *идеализация* возник от франц. “ideal” – образец, нечто совершенное, высшая цель стремления – это представление кого-либо или чего-либо лучшим, чем есть в действительности; наделение качествами, соответствующими идеалу [6, с. 475].

Современные украинские учёные определяют понятие *идеал* как представление о высочайшем совершенстве, которое как образец, норма и высочайшая цель, определяет способ и характер действий человека. Идеал правильно или иллюзорно отображает коренные общественные интересы. В зависимости от сферы человеческой жизнедеятельности формируются общественные, политические, эстетические, гносеологические и другие идеалы, которые являются выражением активно-творческого становления личности человека в деятельности и играют роль конечных целевых ориентиров. В зависимости от того, насколько правильно и полно идеалы отображают действительность, они могут быть осуществленными или неосуществленными [5, с. 93].

Социальная педагогика отдельно выделяет понятие *социальный идеал* как образец, совершенство в чем-то, высочайшую цель, которая определяет стремление и поведение человека, группы, представление о совершенных моральных качествах личности и моральных отношениях между людьми. Социальный идеал вдохновляет людей изменять социальные системы и самих себя, рисует им идеальную конструкцию социальных условий и взаимоотношений [5, с. 94].

Самосознание личности определяет жизненную позицию, принципы поведения, основанные на мировоззренческих установках, социальных ценностях, идеалах и моральных нормах [7, с. 318].

Выход из мира иллюзий может определяться как *личностная зрелость* и предусматривает понимание человеком ситуации, в которой она находит свободу от иллюзий и обмана, готовность брать на себя ответственность за последствия своих поступков и способность их предугадывать [7, 320].

Греческой философии хорошо известно понятие об индивидууме, но там нет понятия о личности в современном и особенно психологическом смысле. В формулировке Халкидонского собора используются два греческих термина: *proposon* и *hypostasis*. Оба обозначают личность, но с различными оттенками. *Proposon* – это психологическая сторона человека, его обращённость к своему внутреннему миру, к самосознанию, которая претерпевает эволюцию, проходит через возрасты своего самопознания и через степени усвоения природы, носителем которой является. *Hypostasis* (ипостась) – это открытость Другому и трансцендирование к Нему. Именно эта вторая сторона имеет решающее значение для понимания измерения личности.

Евдокимов с философской и духовной точки зрения обращает внимание на то, что каждый человек обладает неким зародышем личности, психологическим интегрирующим центром, благодаря которому всё вращается вокруг метафизического “я” и который образует самосознание; это и есть *proposon* как естественная данность субстанции. В противоположность этому на более глубоком уровне лишь немногие избранные достигают того, чтобы стать ипостасями [1, с. 44]. Анализируя понятие “личность” с общепринятой и духовной точки зрения он отмечает, что индивидуум, о котором говорят, что он сильная личность, обладает лишь особым сочетанием элементов природы с некоторыми ярко выраженными чертами. Духовный же человек поражает

своим лицом, единственным в мире, своим светом, всегда очень личностным: такого лица никогда раньше не видели [1, с. 46].

Стендаль соотносит понятие идеализация с собственной теорией любви и определяет словом **“кристаллизация”**. Суть её такова: если в соляные копи Зальцбурга бросить веточку и вытащить её на следующий день, то она окажется преображённой. В душе, наделённой даром любви, происходят сходные процессы. Реальный облик женщины, запав в душу мужчины, преобразуется вязью наслаиваемых фантазий, которые наделяют бесцветный образ всей полнотой совершенства. Значит любовь – это стремление к совершенству, следовательно, согласно Стендалю, совершенство – плод нашего воображения. Теорию “кристаллизации” волнуют причины разочарований в любви, утраты иллюзий [3, с. 246].

Эту теорию поддержал и более глубоко раскрыл с психологической точки зрения Александр Свияш, создатель уникальной методики бесконфликтной жизни, Президент Центра позитивной психологии “Разумный путь”. Он определяет понятие *“идеализации”* как *сверхзначимые, сверхценные ожидания, идеи*. В своём исследовании это определение мы выделяем как рабочее и добавляем, что в его основе лежит идея долга (люди должны поступать именно таким образом, как у нас заложено в сознании).

В одной из своих книг Свияш подробно описывает механизм влюблённости с последующим этапом разочарования. Известно, что мозг человека к 15 годам подобен компьютеру, файлы которого на 90 % заполнены разной информацией. Когда из внешнего мира поступает информация, какой-то факт, мозг быстро начинает искать в своих картотеках файлы. Его задача – ответить на вопрос “что это такое?” или “что происходит?” Он находит какую-то картинку, созданную родителями (прежним опытом), и мгновенно выдаёт ответ. Человек, получивший от своего мозга сигнал, имеет дело не с реальностью, а ... с картинкой, которую нашёл мозг. И эта картинка может не иметь ничего общего с реальностью [4, с. 35].

По такой же схеме происходит знакомство с противоположным полом. Незнакомка (незнакомец) может быть похож на маму, папу, на собирательный образ, на подругу, кинозвезду, и мозг выдаёт: “Это ОНА (ОН)”. Человек влюбляется в картинку, которая живёт в его голове, реальный личность остаётся как бы ни при чём. И потом, спустя месяцы (годы), он вдруг замечает, что их отношения уже не те, что прежде. Наступает период “открывания глаз”, период РАЗОЧАРОВАНИЯ. На самом деле человек недоволен не своим избранником, а той разницей, которая обнаружилась между реальной личностью и внутренней виртуальной картинкой, фантомом, который однажды нарисовало собственное воображение.

Довольно часто в жизни мы имеем дело не с реальными людьми, а с теми образами, которые есть у нас в воображении. Все самые большие драмы и трагедии возникали оттого, что реальность коренным образом отличалась от виртуальной картинки, такой вывод делает Свияш в ходе своих наблюдений за системой человеческих разочарований [4, с. 36]. И у каждого есть выбор: биться с жизнью за свои ожидания (неизвестно когда внушённые) или стать более *осознанным* человеком, видящим реальность, а не только иллюзии и

галлюцинации. Каждый человек стоит на пути повышения своей осознанности, своего духовного развития. И осознанность приходит вместе с ответственностью за свою жизнь и осознанием реальности, которую мы сами создаём. Никто не может быть виновен в той реальности, которую мы сами выбираем.

Если мы понаблюдаем за своими переживаниями, то вскоре поймём, что *основания их одни и те же*. У каждого существует собственный постоянный набор оснований для переживаний. Это набор из нескольких, очень значимых для вас идей, при нарушении которых возникает стандартная негативная реакция. Другими словами, кто-то должен себя вести именно таким образом, как записано в виртуальной картинке другого человека. У каждого человека имеется 3-5 избыточно значимых идей.

Александр Свияш разделяет идеализации на несколько сфер жизни. Мы их разделили на 11 видов и более подробно описали каждый из них.

1. Идеализация семьи и семейной жизни. Она возникает, когда у вас есть избыточно значимые ожидания, как именно должен вести себя муж, жена, сколько и кто должен зарабатывать, как нужно относиться к детям. Идея, что вообще должна быть семья. Соответственно, когда эти ожидания как-то нарушаются, человек испытывает долгие и нерадостные переживания.

2. Идеализация своего несовершенства. Она проявляется в виде постоянных мыслей о том, что у вас чего-то не хватает для счастливой жизни: таланта, красоты, воспитания, знания английского языка, весёлости, активности, настойчивости и т.д. Каждый человек придумывает себе свой набор недостатков, а потом десятилетиями страдает по этому поводу.

3. Идеализация отношений между людьми. Это переживания, что кто-то возле вас недостаточно тактичен, деликатен, честен, воспитан, благодарен и т.д. То есть, Вы знаете, как должен вести себя этот человек, а он врёт, хамит, не проявляет деликатности, внимательности, дисциплинированности, не ценит ваши усилия. Это тоже может быть предметом для переживаний.

4. Идеализация контроля окружающего мира. Она проявляется в авторитарном навязывании окружающим, как они должны себя вести. Естественно, они ведут себя как-то иначе. А это вызывает у вас раздражение, гнев, страх и сомнения и может быть причиной возникновения страха и сомнения по поводу своего будущего, верности любимого, здоровья близких людей.

5. Идеализация секса. Она проявляется в виде длительных претензий к партнёру из-за того, что он не так относится к сексу как вы, не так себя ведёт, недостаточно активен и т.д.

6. Идеализация внешности. Это бесконечные трагические переживания по поводу своей внешности, недовольство какой-то частью тела, избыточным или недостаточным весом и т.д.

7. Идеализация своих способностей. Она проявляется в неправильном оценивании своих возможностей, как бы в преувеличении своих умственных способностей, таланта. Это одно из проявлений юношеского максимализма. Убеждённость в том, что только я смогу это сделать лучше всех, только я смогу

принять истинно верное решение, только с моим мнением необходимо считаться.

8. Идеализация независимости. Эта идеализация подразумевает всякое отрицание контроля или давления на личность.

9. Идеализация разумности людей. Она проявляется в оценивании людей относительно собственной тактики поведения, в сравнении с собственным интеллектуальным развитием. Ярким примером служит восклицание: “И как он мог сделать такую глупость!”

10. Идеализация цели. Под влиянием этой идеализации человек ставит знак равенства между жизнью и целью, стремится достичь цели любыми средствами. Мысль у данного индивидуума такова: “Я умру, если этого не произойдёт”. А что может быть дороже жизни?..

11. Идеализация исключительности. Она проявляется в неадекватном оценивании себя, когда человек считает себя особенным. Это ударяет по его самолюбию, унижает чувство собственного достоинства. Но нельзя унижить человека, который не обижается.

Далее Свияш указывает на то, что между значимой идеей и идеализацией есть существенное отличие. Если при нарушении ваших ожиданий вы надолго погружаетесь в переживания (на недели, месяцы, годы), то ваша идея стала идеализацией. Если же заранее знать свои идеализации, то, поработав над ними, их можно перевести в раздел не очень значимых идей. Иначе в нашей жизни будут периодически возникать “духовные воспитатели”, цель которых – повышение нашего духовного уровня. А осознанная личность должна уметь не впадать в негативные переживания (не судить), если что-то в жизни не совпадает с её ожиданиями. Пока человек не поймёт, почему его преследует полоса неудач, “духовные воспитатели” постоянно будут возникать на его пути до полного осознания им проблемы и принятия мира. Если человек усвоил уроки и поблагодарил жизнь и своего “воспитателя” за данные им уроки духовности, то обучающие процессы по отношению к нему прекращаются, и он может получить то, к чему стремился [4, с. 50].

Именно поэтому мы считаем, что для молодых людей, только вступающих в осознанную жизнь важно знать, какие именно идеализации у них имеются. С этой целью нами был проведён семинар. Мы определили следующие задачи семинара:

- познакомить студентов с видами идеализаций и причинами их возникновения;

- научить молодых людей выявлять у себя виды и причины возникновения идеализации;

- научить переводить сверхзначимые ожидания в просто значимые идеи.

Цель проводимой работы: помочь молодым людям в становлении личности и наполнить их оптимизмом.

В научном исследовании приняли участие 118 студентов I курса Ялтинского университета менеджмента: 52 девушки, 66 юношей. Возраст: 17 лет – 76 человек, 18 – 37 человек, 19 – 6 человек, 23 – 1 человек.

Студентам, участвующим в нашем исследовании, был изложен необходимый теоретический материал. В ходе изучения вопросов, касающихся возникновения идеализаций и влияния их на нашу жизнь, студентам было предложено завести дневник и в течение 1-2-х месяцев вести определённые записи, связанные с выявлением собственных идеализаций. В первую колонку предлагалось записывать все свои переживания, а во вторую – то, как именно должны были себя вести окружающие вас люди, какие происходить события, чтобы вы не расстраивались (не обижались, не переживали и т.д.) по этому поводу.

Далее студентам предложили, опираясь на собственные наблюдения за комплексом обид и негативных переживаний, записанные в дневнике, определить свои виды идеализаций. Результаты оказались следующими

- Обиды, переживания, разочарования испытывают абсолютно все студенты, причём по всем видам идеализаций. Этот результат подтвердил правильность выбранной нами тематики исследования.

- Однако по половому признаку преобладание тех или иных видов идеализаций у респондентов заметно различается. Девушки более всего переживают по поводу отношений между людьми (85 %), что свидетельствует о том, что они неоднократно обманывались в своих ожиданиях правильного, с их точки зрения, поведения людей по отношению к ним. Более половины испытуемых волнуют вопросы собственной автономии – идеализация независимости (56 %). Почти половина студенток переживает по поводу возможной реализации ожиданий в будущей семье и семейной жизни (48 %). Также девушек беспокоят вопросы, которые касаются их внешности (38 %) и проблемы, связанные с формированием личности – собственное несовершенство (35 %), что говорит об их неуверенности в себе и свидетельствует о присутствии комплекса неполноценности.

- Менее всего студенток волнуют вопросы, связанные с идеализацией секса (17 %) и постановкой цели (21 %). Причиной слабо выраженных переживаний по поводу идеализации секса может быть несовершеннолетний возраст, а следовательно и отсутствие опыта сексуальных отношений. Что касается идеализации цели то, анализируя ответы, мы пришли к выводу о том, что наибольшее влияние на формирование данной идеализации оказало семейное воспитание.

- Более трети юношей конфликтуют с миром по поводу непризнания их как самостоятельной личности – это идеализация независимости (39 %), что свидетельствует о постоянном контроле над ними со стороны семьи и может явиться причиной возникновения неадекватного поведения. У молодых людей может пробудиться желание любой ценой достичь собственной независимости, а это способно привести к неосознанным поступкам в виде протеста против давления семьи и окружающих.

- Немного менее трети всех опрошенных студентов испытывают негативные переживания по поводу семьи и семейной жизни, разочарования в сексуальных ожиданиях, отношениях между людьми (27 %).

- У 28 % участвующих в исследовании юношей есть сомнения в собственной привлекательности – это идеализация внешности.

• Меньше всего проблем у юношей возникает в связи с желанием контролировать мир (0,9 %), что свидетельствует об их пассивности и отсутствии творчества. Почти нет у них переживаний и по поводу собственной исключительности (0,8 %), что говорит о комфортных условиях существования их в этом мире и не ставит под сомнение вопросы справедливости. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Виды идеализаций	Девушки (52 чел)		Юноши (66 чел)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Семья и семейная жизнь	25	48	18	27
Собственное несовершенство	18	35	10	15
Отношения между людьми	44	85	18	27
Контроль окружающего мира.	10	19	6	0,9
Секс	9	17	18	27
Внешность	20	38	15	28
Собственные способности	13	25	14	21
Независимость	29	56	26	39
Разумность людей	18	35	13	20
Цель	11	21	12	18
Исключительность	9	17	5	0,8

Анализ причин возникновения идеализаций у студентов первого курса показал, что на формирование взглядов, идеалов, убеждений более всего повлиял жизненный опыт (103 чел. – 88 %), семейное воспитание (66 чел. – 56 %), друзья (34 чел. – 29 %), СМИ (33 чел. – 28 %), книги (14 чел. – 12 %), социальное окружение (12 чел. – 10 %), любимый человек (11 чел. – 9 %). Следует заметить, что 28 опрошенных студентов не смогли самостоятельно определить причины возникновения их идеализаций.

Выводы. В ходе проведённой работы молодые люди смогли выяснить свою систему избыточных ценностей. Они заметили, что чаще всего требуют, чтобы люди думали, поступали так же, как думают и поступают они (идеализация отношений между людьми и разумности); не доверяют жизни, хотя всё знают заранее и точно, не желая подчиняться (идеализация контроля окружающего мира и независимости), испытывают тревогу по поводу своей внешности и ставят под сомнение свои достоинства (идеализация внешности и собственного несовершенства).

Разрушение идеализаций для молодёжи – процесс болезненный. Они знают, что именно близкие люди (любимые) более всего участвуют в процессе уничтожения идеализаций. Именно процессы разрушения идеализаций и влияют на становление личности. Если самостоятельно выявить у себя систему идеализаций, то можно перевести очень значимые идеи в разряд не очень значимых, а просто важных идей, убеждений, взглядов, и тем самым избежать многих разочарований, обид, переживаний.

Резюме

Рассматриваются проблемы возникновения идеализаций у молодежи 17-18-летнего возраста. Изучаются механизмы влияния идеализаций на формирование личности. Исследуются причины преобладания определенных видов идеализаций у юношей и девушек.

Резюме

Розглядаються проблеми виникнення ідеалізацій у молоді 17-18-літнього віку. Вивчаються механізми впливу ідеалізацій на формування особистості. Досліджуються причини переваги визначених видів ідеалізацій у юнаків і дівчин.

Summary

The problems of occurrence idealization at youth of 17-18 years age are considered. The mechanisms of influence idealization on formation of the person are studied. The reasons of prevalence of the certain kinds Idealization at the young men and girl are investigated.

Литература

1. Евдокимов П. Женщина и спасение мира. – Симферополь, 2004. – 270 с.
2. Леви В. Искусство быть собой. – М.: Знание, 1973. – 197 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Этюды о любви // Любовь и интимность: поиск духовного смысла / Сост. А. Рогозянский. – М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2003. – 320 с.
4. Свяиш А., Свяиш Ю. Советы брачующимся, замужним и страстно желающим замужиться. – М.: АСТ “Астрель”, 2004. – 345 с.
5. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.І.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
6. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – Изд. 2. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с. ил.
7. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. Книга 4. – К.: ДЦССМ, 2002. – Кн. 4. – 536 с.

УДК 364. 28: 364. 274

СОМАТИЗАЦИЯ РЕБЕНКА КАК РЕАКЦИЯ НА ДИСГАРМОНИЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ

Латышева Марианна Александровна

Гуманитарный институт «Артект» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В повседневной практике психологи постоянно сталкиваются с детским неблагополучием. Как показывает опыт нашей работы, увеличилось число обращений со стороны родителей, дети которых страдают невротическими расстройствами или соматическими заболеваниями, но медикаментозная терапия не приносит желаемого результата. Во всех этих случаях знакомство с историей развития ребенка позволяет установить наличие закамуфлированного или явного конфликта в семье, нарушение детско-родительских отношений и т. п. При столкновении с подобного рода запросом психологу необходимо оказывать комплексную психологическую помощь как ребенку, так и родителям, а в ряде случаев и другим взрослым, взаимодействующим с данным ребенком.

Цель статьи. В нашей работе мы предполагаем рассмотреть понимание

соматизации в психологии, роль семьи в возникновении детской соматизации; описать проявления и причины психосоматического расстройства у ребенка на примере конкретного случая из практики.

Анализ исследований и публикаций. В психологической литературе последних лет значительно возросло число исследований, посвященных психосоматическим заболеваниям и расстройствам [1, 7, 15, 16, 23, 25]. Такая ситуация, с одной стороны, обусловлена логикой развития клинической психологии. С другой стороны, она связана с эпидемиологическим увеличением во всех возрастных категориях так называемых трудных больных, у которых прослеживается низкий уровень эффективности проводимой реабилитации. В общемедицинской практике, по данным из разных источников, распространенность психосоматических расстройств составляет от 20 до 42% пациентов среди взрослого населения [23]. Частота психосоматических расстройств в детском возрасте, с учетом наблюдений в других странах, колеблется в этих же пределах [8]. Однако реальная распространенность данного вида расстройств неизвестна, поскольку такие больные, как правило, обращаются к врачам общей практики, недостаточно знакомым с психиатрией и психологией, либо к альтернативной медицине (гомеопатия, акупунктура, фитотерапия и т.п.), парапсихологам. Как в зарубежной, так и в отечественной медицине и психологии продолжается работа по уточнению критериев диагностики данного вида расстройств [8, 22].

Длительное время природа психосоматических болезней изучалась преимущественно в недрах медицины. Традиционно в рамках психосоматического подхода исследуются причины, механизмы функциональных и органических заболеваний, в возникновении которых важнейшая роль принадлежит психологическим факторам. Ранние психосоматические теории основаны на модели «линейной» связи, поздние же стремятся к построению «системных» моделей [2, 13].

Впервые мысль о возможности психологической детерминации соматических расстройств была выражена З. Фрейдом в конце XIX в., в модели истерической конверсии [2, 10].

В первой трети XX в. возникла теория «личностного профиля» Ф. Данбар, согласно которой люди, страдающие определенным заболеванием, имеют схожие личностные черты, обуславливающие неадекватный тип реагирования на стресс. В своей концепции Ф. Данбар одной из первых акцентирует внимание на семейной и личностной истории больных, указывает на значимость совместного влияния разных аспектов жизнедеятельности человека, а не только интрапсихической сферы, на предрасположенность к болезни [2, 14].

В этот же период появляется теория «специфичности интрапсихического конфликта» Ф. Александера, расширившая представления о патогенезе психосоматических заболеваний. Согласно этой теории, симптом это физиологическое сопровождение хронизированных эмоциональных состояний, возникающих в результате подавленного интрапсихического конфликта, а не его символическое замещение. Ситуации, в которых потребности не могут быть удовлетворены, приводят к регрессивным

состояниям, когда и потребности, и связанные с ними эмоции выражаются физиологически. Александером была выделена особая «психосоматическая» группа болезней – сахарный диабет, тиреотоксикоз, бронхиальная астма, эссенциальная гипертензия, язвенный колит, ревматоидный артрит, язвенная болезнь. Он также подчеркивал, что в этиопатогенезе любой болезни большое значение принадлежит целому ряду факторов, среди них генетический, натальный и постнатальный (родовые травмы, физические травмы и болезни раннего младенчества), личностные черты родителей и сиблингов, эмоциональный климат в семье, эмоциональные переживания, и в каждом конкретном случае их доля варьирует [2, 14].

В 50-е годы прошлого столетия на смену описательным теориям пришли «психофизиологические», направленные на систематическую проверку психофизиологических гипотез. Наиболее известной является модель Г. Вольфа, который полагал, что каждый человек имеет свой паттерн физиологических реакций на стресс. При этом организм может отреагировать на стрессовые воздействия психосоматическим заболеванием. Дж. Лейси расширил идею специфичности, предложенную Александером, предположив, что на стресс человек реагирует изменением работы какого-либо органа. Однако в рамках психофизиологического подхода вопрос о влиянии на здоровье внешних факторов остался открытым. У. Грейс и Д. Грахам первыми подчеркнули роль сознательных установок в развитии болезней. Также они рассматривали самоинтерпретацию происходящих жизненных событий, как важный предиктор болезни [2].

Как видно из вышеизложенного материала, в классических психосоматических теориях между психологическими и соматическими событиями устанавливается линейная связь, прослеживается нацеленность на выделение специфичности различных психосоматических заболеваний. Их обобщение позволяет заключить, что в происхождении соматических нарушений значительная роль отводится эмоциям. Причем с физиологической точки зрения не имеет значения, что субъективная оценка ситуации может быть неадекватной.

Предшественником поворота в изучении психосоматических болезней можно считать Дж. Райха. Он акцентирует внимание на наличии симбиотических материнско-детских отношений у таких больных, инфантильности личности.

Некоторые исследователи (М. Шур, А. Фрейд, Г. Вейллант) стали усматривать причины психосоматических болезней в провалах деятельности Эго и регрессии на более низкий уровень психосоматического функционирования.

Интеграция положений теории self-психологии с идеями М. Малер позволила говорить о том, что дисфункция объектных отношений, приходящаяся на фазу сепарации-индивидуации, ведет к формированию дефектов, расколотости в Я-структуре ребенка и предполагает наличие другого человека, который будет регулировать нестабильное чувство психического равновесия. Чаще всего такую функцию выполняет мать. Впервые обращается внимание на место отца, который в подобной семейной констелляции

дистанцирован от материнско-детской диады.

Важность диадических отношений подтверждается и уточняется экспериментами на животных, результатами исследований детей (например, данные о феномене госпитализации). Известно, что поведенческий, когнитивный и эмоциональный аспекты психического созревания ребенка зависят от качества отношений между ним и его ближайшим окружением [2, 13, 17].

Исследования Дж. Энгела и других авторов показали, что начало болезни почти всегда совпадает с определенными событиями жизни, воспринимаемыми как угрожающие или сверхсильные. Причем переживание такого события как утраты или потери определяется субъективной оценкой и чаще всего неадекватно степени ее реальности [27].

В целом привлечение новых понятий неопределенности, психологии развития, опора на системные представления позволила сместить фокус исследований от интрапсихических событий к обстоятельствам межличностных отношений психосоматических больных, включить болезнь в социальный контекст. Вследствие этого сформировался так называемый «гомеостатический подход».

В клинических исследованиях данного направления существует и тенденция поиска общего, свойственного всем больным психосоматическими расстройствами. В частности, с конца 40-х годов зарубежные психологи акцентируют внимание на отсутствии психологической проработки эмоций на уровне высших отделов коры, вследствие чего доля их вегетативного компонента существенно возрастает. Позднее, в 1972 году, совокупность таких симптомов, как трудности в идентификации и различении чувств и телесных ощущений, невозможность их описания, выраженная бедность фантазии, внешнеориентированное мышление, получила название «алекситимия» [2, 23].

С 70-х годов усиливает свои позиции системная семейная психотерапия, в рамках которой больной и болезнь рассматриваются в условиях его семейного контекста. Так, С. Минухин совместно с сотрудниками описал типичные паттерны психосоматической семьи. Среди них отмечены симбиотическая связь или сверхвключенность родителей в жизнь и проблемы ребенка; гиперпротекция; ригидность; низкая способность к разрешению конфликтов, избегание выражения несогласия и открытого обсуждения в условиях конфликта; «триангуляционная» роль пациента (функция, при которой ребенок и его болезнь становятся буфером в семейном или супружеском конфликте) [23].

Мы видим, что в исследованиях западных психологов по установлению причин возникновения психосоматических болезней показана важность таких факторов, как субъективная оценка значимых событий жизни, дисфункциональность детско-родительских отношений, особенно на ранних этапах онтогенеза, и социального контекста в целом.

В постсоветской психологии представляет интерес рассмотрение психосоматической проблематики как феномена культуры [1, 15, 24, 25]. Впервые А. Ш. Тхостов, а позднее В. В. Николаева и Г. А. Арина, с опорой на концепцию Л. С. Выготского, предложили оперировать представлением о

телесности как явления культурно-историческом и развивающемся. «Телесность встраивается в общий ход психического развития как необходимое условие и инструмент его и, подобно любой психической функции, обретает знаково-символический характер...» [1].

Можно говорить, что с первых мгновений жизни человека носителем психосоматического феномена, а также и психосоматического симптома выступает диада «мать-дитя». Мать реализует функцию означивания и наполнения смыслом первичных потребностей и телесных действий ребенка, содержание и структуру которых определяет развитие системы значений и смыслов. Следующим этапом в развитии телесных, психосоматических феноменов становится уровень символического манипулирования в плане представлений. Предполагается, что трансформация смысловой стороны психосоматических феноменов определяется этапами развития смыслового компонента деятельности ребенка. Постепенно с возникновением интереса к собственному телу ребенок ищет средства вербального и иного символического обозначения телесных событий. На этом этапе социализации телесности мать через слово, свое поведение и эмоциональное реагирование обозначивает и раскрывает смысл и ценность любого телесного феномена, в том числе и болезненного. Ребенок подражает, копирует способы эмоционального переживания и совладания с болью, болезнью близких ему людей, неосознанно воспроизводя «семейные симптомы». Следует отметить, что роль отца в этом процессе остается нераскрытой.

По мере взросления ребенка, с возникновением рефлексивного плана сознания телесное Я становится участником внутреннего диалога, порождая новые жизненные смыслы. При дефицитности у ребенка процесса самопознания в жизненно трудных ситуациях он чаще будет реагировать образованием психосоматического симптома. Подобное реагирование ребенка обусловлено недостаточной сформированностью у него когнитивной части образа самого себя и сложностью ее вербализации, вследствие чего ребенок прибегает к использованию более ранних смысловых систем.

В целом можно говорить, что порождение психосоматических симптомов детерминировано достигнутым уровнем социализации телесности. Характеристикой такого симптома является то, что он существует как соматоперцептивный образ, т.е. представляет собой феномен сознания. Следовательно, в изменениях развития образующих сознание (смысл, значение, чувственная ткань, биодинамическая ткань), а также в изменениях операционально-технических средств их соединения надо искать причины психосоматических расстройств. В рамках данной модели Г. А. Арина выделяет 2 типа механизмов, которые могут привести к возникновению психосоматического симптома:

первый носит психофизиологическую природу и связан с первичными дефектами биодинамической или чувственной ткани, базовой регуляцией телесных проявлений;

второй определяется особенностями ситуации совместно-разделенных телесных действий в диаде мать-дитя. Это может быть либо чрезмерно длительный симбиоз с матерью, когда телесные проявления ребенка сохраняют

стереотипный коммуникативный смысл, либо может носить характер задержанного развития категориальных систем образа тела. Т.е. симптом представляет собой изменения в знаково-символическом опосредовании социализации телесности.

Также становится возможным и иное понимание соматизации – как результата поломки защитных механизмов личности [1, 4]. Вследствие этого для преодоления конфликта переживаний, наполненных особым личностным смыслом, взрослый или ребенок использует более примитивные чувственные системы значений и тем самым специфические психофизиологические механизмы встраиваются в ситуацию неадекватную им по своему содержанию.

Проведенный нами краткий анализ зарубежных и отечественных исследований в рамках психосоматического подхода позволяет еще раз подчеркнуть сложную многофакторную биопсихосоциальную природу возникновения психосоматических расстройств.

При этом следует отметить, что рассмотрение психосоматической проблематики с точки зрения культурно-исторической концепции, предложенное постсоветскими психологами, позволяет взглянуть на нее под новым углом. Прежде всего, телесное развитие понимается как процесс, сопряженный с общим ходом психического развития. В ходе социализации психосоматический феномен приобретают черты высших психических функций. Также появляется возможность разведения психосоматического феномена и психосоматического симптома, выделения не только типов психосоматического дизонтогенеза, но и классификации феноменов нормального психосоматического онтогенеза. Очевидно, что подобное представление о телесности выходит за рамки традиционной медицинской парадигмы и открывает новые перспективы решения психосоматической проблемы.

В соответствии с этими теоретическими положениями нами был выделен объект исследования - межличностные отношения в семье с ребенком старшего дошкольного возраста, имеющим психосоматическое заболевание. Предметом исследования являются особенности психосоматического развития или социализации телесности ребенка старшего дошкольного возраста при дисгармоничных отношениях в семье. Мы предполагаем, что существует корреляция между особенностями социализации телесности ребенка старшего дошкольного возраста и дисгармоничными семейными отношениями.

Ниже будет описан один из типичных случаев обращения семьи за психологической помощью.

Основной материал и результаты исследования. По образному выражению В. Сатир, семья представляет собой фабрику, в которой формируются новые люди [20]. Именно семья предоставляет широкие возможности для творческого роста и личностного развития всех ее членов, но семья может стать и источником дисгармонии личности.

Рассматривая семью как целостную систему, ряд авторов указывают, что детское неблагополучие в форме заболевания, имеющего психогенное происхождение, следует понимать как символическое выражение общесемейной дисфункции [7, 21, 22, 26]. Очевидно, что система

внутрисемейных отношений очень подвижна, динамична и крайне чувствительна к изменениям эмоциональных состояний и чувств каждого из ее участников, не оставляя в стороне ни взрослого, ни ребенка. В силу возрастных особенностей на положительные или неприятные изменения в своем окружении ребенок, особенно в возрасте 6-12 лет, реагирует, прежде всего, аффективно [9, 10]. Но по мере взросления ребенок все более начинает выражать свое внутреннее отношение к происходящему в его социальном окружении через переживание. Л. С. Выготский отмечал: «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды... Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т.е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка...» [18, с. 205]. То, как переживает ребенок ту или иную ситуацию указывает на ее значимость. А следовательно, становится понятным и степень влияния данных жизненных обстоятельств, данного момента на последующее развитие ребенка. Безусловно, что различные ситуации, в том числе и семейные, переживаются детьми по-разному, во многом отображая особенности формирующейся личности. В ряде случаев переживания ребенка приводят к возникновению у него психосоматического расстройства.

В ситуации, когда соматическая болезнь ребенка становится резистентной к процессу лечения, проявляется с определенной периодичностью, следует говорить о «выгоде» болезни для семьи, о включенности болезни в мотивационную структуру всех ее членов [7, 26].

В определенных семейных ситуациях благодаря болезни ребенка семья может приобрести мнимую целостность, в искаженной форме удовлетворять часть потребностей и желаний.

Причина обращения. Обратилась мама мальчика А. 6 лет, в связи с беспокойным прерывистым сном ребенка, скрежетанием зубами по ночам, нежеланием оставаться одному дома. Мама связывает беспокойное поведение сына с очередным отъездом отца, который, по ее высказыванию, пробыл «слишком долго» – 1,5 месяца – с семьей. В день отъезда отца ребенок стал вытаскивать вещи из сумки, плакать, цепляться за его ноги, говорить, что не может так сразу отвыкнуть, «надо как-то постепенно это делать».

В ходе беседы с матерью также выяснилось, что, как правило, накануне или сразу после отъезда отца у ребенка обостряется хронический бронхит в виде повышения температуры, приступообразного кашля, вплоть до появления синюшности. На приеме ребенок вел себя серьезно, с интересом выполнял предлагаемые задания. Обращает на себя внимание медлительность, неуклюжесть мальчика, обстоятельность, склонность рассуждать на заданную тему (подобно пожилым людям) и постоянные менторские замечания со стороны матери.

Из истории семьи. Родители состоят в браке 7 лет, семья проживала совместно с матерью жены в течение 5 лет. Когда мальчику исполнилось 2,5 года, отец уехал к своим родителям зарабатывать деньги на содержание семьи. И с этого момента приезжает к семье 1 раз в 4-6 недель. Со слов матери, бабушка мальчика ненавидела зятя, в доме часто бывали ссоры, скандалы. Бабушка умерла от рака, когда мальчику почти исполнилось 4 года. Все это

время мальчик находился рядом с ней в тесном контакте. Бабушка много говорила с внуком, читала ему сказки, книги по нетрадиционной медицине, играла. Мать ребенка в это время ухаживала за больным отцом. До настоящего времени прослеживается сильная привязанность мальчика к бабушке. Ребенок считает, что бабушка уехала лечиться в другой город и очень сетует по этому поводу. О смерти бабушки мать сказать боится, опасаясь спровоцировать у сына очередной приступ.

Дед мальчика, инвалид, прикован к постели уже на протяжении 10 лет, живет отдельно, ребенок с мамой практически каждый день навещают его, часто внук проводит несколько часов с дедом. Дед уверен в высокой степени вероятности возникновения разных несчастных случаев, особенно с детьми, о чем постоянно говорит дочери и внуку. В беседе с матерью также выяснилось, что мальчик боится ездить в лифте, заходить в подъезды домов, никуда не выходит без мамы и т.п.

Таким образом, в описываемой ситуации значимые взрослые активно представляют мальчику свое отношение к миру, отдельным его сторонам в процессе общения, формируя сознание ребенка через призму личностных смыслов, во многом искаженных болезнью.

Мальчик состоит на диспансерном учете у пульмонолога (хронический бронхит с аллергическим компонентом) и гастроэнтеролога (дискинезия желчевыводящих путей), получал лечение у детского невролога (диагноз: энурез). Детских дошкольных учреждений не посещал. С 5 лет мама стала водить сына в студию балльных танцев, рисования. Мальчику очень нравились эти занятия. Но из-за частых обострений у ребенка хронических заболеваний мать прекратила посещение студий. Как она объясняет «для его же блага». Ребенок хорошо играет в шахматы, любит рисовать, знает азы арифметики, читает, причем преимущественно справочники и энциклопедии, брошюры по нетрадиционной медицине. Отмечается также склонность к фантазированию (например, придумал несколько алфавитов), внушаемость, стремление делать все так, как говорит мама, часто цитирует ее (например, «надо закрыть окно, а то я могу простыть», «мне не могут это купить – мама говорит, что это дорого стоит»). Отметим, что фантазирование, внушаемость, зависимость от взрослого характерна для данного возраста [13, 20]. Мальчик хорошо ориентируется в бытовых вопросах; мечтает работать на рынке, чтобы зарабатывать много денег для себя и мамы, т.е. реализовать функцию главы семьи. При взаимодействии с сыном мать развивает преимущественно его интеллектуальную сферу («Чтобы он не был похож на своего отца»). Мать часто говорит монотонным голосом, намеренно избегает разговоров о смерти, все сказки с «плохим» концом читала и пересказывала сыну в измененном позитивном виде.

В родительской семье матери взаимоотношения были достаточно сухими, большое значение имела материальная обеспеченность семьи. Ее мать (бабушка мальчика) отличалась авторитарностью, а отец молчаливостью, податливостью. По окончании школы мама мальчика поступила в технический вуз в Сибири, фактически убежав из родительской семьи. Закончив институт, она там же и осталась работать. («Я хорошо зарабатывала, у меня было жилье, возможность сделать карьеру. Я была свободна»). В связи с травмой отца и

внезапно обнаруженной неизлечимой болезнью матери дочь была вынуждена вернуться («Я бросила все и приехала в никуда»). Спустя 3 месяца она выходит замуж («Уже возраст был такой, что пора было создать семью, родить ребенка, а тут такой парень встретился, мне показалось, что очень любит меня»). Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что мама мальчика ожидала, что замужество позволит ей быть любимой, получать заботу, защиту и поддержку со стороны мужчины, быть не одной в сложившейся ситуации, даст возможность реализовать свое женское начало. Но проживание молодой семьи с тяжелобольной свекровью, ее постоянное вмешательство в их жизнь, родившийся вскоре ребенок, его болезненность препятствовали формированию гармоничной семейной системы, способствуя накоплению дисфункциональных паттернов.

В ходе проведенного нами психологического исследования было выявлено, что мать по отношению к сыну ведет себя активно, властно, прослеживается воспитание по типу доминирующей гиперпротекции. Мать окружила заботой сына, фактически он центр ее жизни, но лишила его самостоятельности, всячески ограничивает его, особенно в плане межличностных контактов со сверстниками. Отмечается фобия утраты ребенка, проявляющаяся в повышенной неуверенности, преувеличенных представлениях о хрупкости, болезненности ребенка, а также высокий уровень невротизации. Прослеживается некоторое неприятие ребенка из-за его пола. В исследовании были использованы метод наблюдения, клиническая беседа, шкала невротизации А.И. Захарова, опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера [5, 12, 26]. В беседе подчеркивает сходство сына с его отцом, говорит, что он думает слишком медленно, не так как она, отмечает излишнюю нервность мальчика. Сын постоянно задает вопросы, пристает с всякими играми, на что у нее почти нет времени. Звонки отца матерью расцениваются негативно, т. к. после них ребенок становится более беспокойным, усиленно начинает считать дни до его приезда, что ее раздражает. Женщина уверена в полной несовместимости с мужем, его изменах, говорит о нем, его семье почти всегда с раздражением, обидой, подчеркивает отсутствие у него высшего образования. Но разводиться не хочет. Жалуется на то, что из-за болезненности сына и инвалидности отца не может найти нормальную работу, а также на свою усталость.

Результаты психологического исследования мальчика показали наличие переживаний неблагоприятной семейной ситуации, ощущения недостатка тепла, чувства незащищенности, тревожности, эмоциональной чувствительности, впечатлительности, астеничности. Прослеживаются эгоцентричные черты, агрессия защитно-ответного характера. Ребенок испытывает выраженные страхи: заболеть, умереть, страх огня, пожара. Наряду с этим у мальчика отмечается самоуверенность, потребность быть сильным, любознательность, при достаточном развитии умственных способностей неразвитость эмоционально-волевой сферы. В исследовании были использованы метод наблюдения, беседа; диагностика страхов, по А.И. Захарову; проективные рисуночные методики «Дом – дерево – человек», «Несуществующее животное», «Кинетический рисунок семьи» [5, 12, 19].

По настоянию психолога на встречу был приглашен отец мальчика. В процессе консультирования отец вел себя робко, несколько неуверенно, заметно нервничал. Образование среднее. Говорит, что его приезды только ухудшают отношения с женой; что ни делает, все для нее не так; не знает как себя с ней вести. Поэтому, когда приезжает, старается больше молчать, заниматься с сыном, покупать все необходимое. Приезжает в основном к сыну. Выход из сложившейся ситуации он найти не стремится, от участия в дальнейшей диагностической и психокоррекционной работе отказался.

В процессе диагностики семейных взаимоотношений отмечена следующая последовательность взаимодействий вокруг болезни ребенка.

Мать переживает нереализованность себя как женщины, отца, как специалиста, испытывает неотрагированную обиду на свою мать, отца, во многом смещая ее на мужа, его семью, частично и сына, а также страх остаться одной, стать ненужной, не умеет открыто выразить свои эмоции; боится принять на себя ответственность за свою жизнь и жизнь ребенка, т. е. боится перейти на другой уровень функционирования семьи.

Отец из-за личностной слабости не может противостоять доминирующей и авторитарной жене, схожей с его матерью, субъективно переживает неприятие со стороны жены; дистанцирован от материнско-детской диады, фактически отстранен от воспитания сына; также неспособен принимать ответственные решения и стремиться сохранить статус-кво семьи; обеспечивая семью материально, неосознанно пытается получить самооправдание.

Ребенок длительное время общался и продолжает общаться с престарелыми, тяжелобольными близкими, чаще всего самостоятельно заполняет свой досуг, испытывает дефицит в непосредственно-эмоциональном общении с матерью, отцом, а также сверстниками; болезненность мальчика, частые непонятные в клиническом плане приступы «слачивают» членов этой семьи: родители чаще перезваниваются, потому что необходимо искать и покупать лекарственные препараты для сына, справляться о его здоровье. Отец откладывает свой отезд, а значит, еще некоторое время проводит рядом с ним. Ребенок привлекает повышенное внимание и заботу сразу обоих родителей: возможность играть в футбол, шахматы, кувыркаться, прыгать, получать подарки, гулять всем вместе и т. п. Мать приобретает возможность быть востребованной, нужной, удерживая сына все время рядом и, вероятно, удовлетворяя и часть своих потребностей, нереализуемых во взаимоотношениях с супругом, а также поддерживать в глазах окружающих имидж замужней женщины.

При этом в процессе описанных взаимодействий каждый член семьи получает возможность удовлетворить часть собственных потребностей, болезнь ребенка представляет собой способ компенсации нарушенных взаимоотношений.

Выводы. Рассмотренную нами семейную систему следует определить как дисфункциональную, дисгармоничную. В жизненном цикле семьи не были оптимально пройдены первые фазы, когда формируются брачные отношения, удовлетворяющие обоих супругов, идет вхождение в круг родственников,

супруги осваивают роли родителей. Развитию нуклеарной семьи препятствовали совместное проживание с тяжелобольной матерью жены, активно транслируемый ею семейный миф («больной член семьи очень чувствительный и требует особого отношения; мы живем ради него»), сложные взаимоотношения между матерью и дочерью, тещей и зятем. В сложившейся ситуации актуальные потребности ребенка были блокированы.

Наряду с этим оказался искаженным нормальный ход психосоматического развития ребенка. На раннем этапе освоения мальчиком знаково-символических форм регуляции телесных функций (дыхание, реакция боли), формирования у него психосоматических феноменов (образа тела, образа боли, самочувствия) мать находилась в нестабильном эмоциональном состоянии, когда преобладали негативные чувства и переживания. Активно в процессе коммуникации с ребенком участвовали неизлечимо больная бабушка и дедушка-инвалид. Ребенок осваивал значения и смыслы телесных феноменов через призму психологической системы «образа мира» близких ему людей, неосознанно обучаясь, копируя «семейные симптомы», а также способы переживания, реагирования на боль, болезнь. Постепенно у ребенка произошло отклонение в психосоматическом развитии – стали формироваться психосоматические симптомы. Мальчик стал общаться с близкими «языком тела», непроизвольно реализуя семейную роль «больного члена семьи», патологическую по своему характеру, но позволяющую стабилизировать семейную систему, сохранять старые сложившиеся отношения.

Осуществленный обзор представлений о соматизации в психологии за прошедшее столетие, рассмотрение телесности как культурно-детерминированного и психологически опосредствованного явления позволяют утверждать, что во многом ход психосоматического развития ребенка определяется семейным контекстом, особенно на ранних его этапах. Появление в последние десятилетия значительного числа семей дисфункционального типа обострило проблему ухудшения физического и психического здоровья как родителей, так и детей, а в целом – проблему здоровья нации. Работа с семьей, в которой ребенок страдает психосоматическим заболеванием, требует особо пристального внимания со стороны психологов, а также значительного объема теоретических знаний, практических навыков и терпения.

Резюме

Статья посвящена актуальной проблеме в клинической психологии – роли семьи в возникновении и проявлении психосоматических расстройств у детей. Исследование особенностей психосоматического развития ребенка старшего дошкольного возраста в условиях дисгармоничных семейных отношений показывает, что телесность как психологически опосредованное явление во многом определяется семейным контекстом. Ребенок осваивает значения и смыслы телесных феноменов через призму психологической системы «образа мира» близких ему людей, включая и способы переживания, реагирования на боль, болезнь. Дисгармоничные отношения в семье могут способствовать формированию у ребенка психосоматических симптомов и встраиванию его болезни в мотивационную структуру всех ее членов,

стабілізує таким образом сімейну систему.

Резюме

Стаття присвячена актуальній проблемі в клінічній психології – ролі сім'ї у виникненні і прояві психосоматичних розладів у дітей. Дослідження особливостей психосоматичного розвитку дитини старшого дошкільного віку в умовах дисгармонійних сімейних відносин показує, що тілесність як психологічно опосередковане явище багато в чому визначається сімейним контекстом. Дитина освоює значення і значення тілесних феноменів через призму психологічної системи «образу миру» близьких йому людей, включаючи і способи переживання, реагування на біль, хворобу. Дисгармонійні стосунки в сім'ї можуть призвести до формування у дитини психосоматичних симптомів і вбудовування його хвороби в мотиваційну структуру всіх її членів, стабілізуючи таким чином сімейну систему.

Summary

The article is devoted the issue of the day in clinical psychology - role of family in the origin and display of psychosomatic disorders at children. Research of features of psychosomatic development of child of senior preschool age in the conditions of disharmonious domestic relations shows that corporal as psychologically mediated the phenomenon in a great deal is determined by a domestic context. A child masters the values and senses of the corporal phenomena through the prism of the psychological system of «appearance of world» of people near to him, including the methods of experiencing, reactions on pain, illness. The disharmonious relations in family can result in forming at the child of psychosomatic symptoms and building of his illness in the motivational structure of all its members, stabilizing thus the domestic system.

Литература

1. Арина Г. А. Психосоматический симптом как феномен культуры // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1993. – С. 48-57.
2. Былкина Н. Д. Развитие зарубежных психосоматических теорий (аналитический обзор) // Психологический журнал – 1997. – № 2. – С. 149-159.
3. Булах О. Г. Проблема школьной дезадаптации – в контексте жизнедеятельности семьи // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1-2 (4-5). – С. 42-49.
4. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 329 с.
5. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
6. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 448 с.
7. Иванова В. Д. Смысл болезни в контексте семейных взаимоотношений // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1993. – № 1. – С. 31-39.
8. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
9. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста (руководство для врачей). – М.: Медицина, 1979. – 608 с.
10. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высш шк., 1996. – 623 с.
11. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – М.: МГУ, 1985. – 168 с.
12. Максимова Н. Ю., Милотина Е. Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебное пособие. – Ростов н / Д.: Феникс, 2000. – 576 с.
13. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Апрель Пресс, 1999. – 352 с.

14. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. – М.: МГУ, 1987. – 168 с.
15. Николаева В. В., Арина Г. А. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал – 2003. – № 1. – С. 119-126.
16. Павлова О. В. Психосоматические аспекты патогенеза хронических кожных заболеваний // Психологический журнал – 2003. – № 5. – С. 88-95.
17. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. член-корр. РАО А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
18. Психология социальных ситуаций / Сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
19. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт., 1991. – 256 с.
20. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту. Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320с.
21. Снегирева Т. В. Кража // Моск. психотер. журн. – 1996. – №1. – С. 73-95.
22. Сливаковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т.2. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
23. Холмогорова А., Гараян Н. Соматизация: история понятия, культуральные и семейные аспекты, объяснительные и психотерапевтические модели // Моск. психотер. журн. – 2000. – №2. – С. 5-48.
24. Тхостов А. Ш. Болезнь как семиотическая система // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. – Психология. – 1993. – С. 3-24.
25. Тхостов А. Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
26. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
27. Engel G. The clinical application to the psychosocial model // Amer. J. Psychiat. – 1980. – V. 137(5). – P. 535-540.

Подано до редакції 22.01.05.

УДК 37.032:159.922.27

СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Любашина Вікторія Володимирівна

Кримський державний гуманітарний інститут (г. Ялта)

Постановка проблеми. Актуальність пошуку оптимальних шляхів підготовки дитини до життя, формування її соціальної орієнтації, стимулювання особистісної самореалізації зумовлена труднощами сучасного періоду в розвитку суспільства. За останніх часів на державному рівні відбувається підвищення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчить поява спеціальних міжнародних документів про охорону дитинства, підвищення уваги до дитячої субкультури, дитячої творчості (Конвенція ООН про права дитини, Національна програма "Діти України" та Державні заходи щодо виконання Національної програми "Діти України" на період 2001-2005 років, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", Базовий компонент дошкільної освіти в Україні).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд філософської, психологічної, соціально-педагогічної літератури свідчить про наполегливі пошуки вченими умов і механізмів соціалізації дітей (Б.Батищев, І.Кон, К.Платонов, В.Орлов, М.Каган, Б.Гершунський та ін.). У працях психологів відбиваються результати дослідження соціально-психологічної атмосфери середовища, психологічних процесів і явищ, характерних для первинного періоду соціалізації і пов'язаних з особливостями особистісного зростання

дітей (Б.Анан'єв, Л.Виготський, С.Рубінштейн, І.Бех, В.Петровський, О.Мелік-Пашаєв, В.Абраменкова, С.Козлова, Г.Кошелева, О.Кононко, Т.Піроженко та ін.). Аналіз соціально-педагогічних досліджень свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми ранньої соціалізації дітей. Розроблено вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (І.Зверева, А.Капська, В.Алфімов, А.Мудрик). Визначено соціально-педагогічні умови збагачення дитячої субкультури на етапі дошкільного дитинства та молодшого шкільного віку, формування соціальних уявлень, методи впливу на становлення позитивних взаємин однолітків (В.Абраменкова, В.Гуров, О.Кононко, С.Козлова, В.Кудрявцев, С.Куліковська, С.Литвиненко, Ю.Лебедев, Л.Хухлаєва та ін).

Мета та завдання статті: уточнити роль спілкування в соціальному розвитку дошкільників, визначити функції та види спілкування, охарактеризувати спілкування-комунікацію.

Виклад основного матеріалу. Провідним чинником соціального розвитку дитини є мовлення як засіб спілкування. Однак, вміння розмовляти не дається просто так – мови треба навчати. Стратегію формування у дошкільнят мови і мовлення визначає “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”. Базовий компонент мовленнєвого розвитку знань, умінь і навичок дитини є кінцевим результатом розвитку на етапі дошкільного дитинства, комплексною характеристикою мовленнєвої поведінки дитини [1].

Соціальний розвиток особистості виявляється засобом і водночас результатом, одним з аспектів її соціалізації. За визначенням філософів, соціалізація - це процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції; процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що відбиваються в означених програмах, процес засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки; розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя (М.Бердяєв, Ю.Васильков, В.Н.Мясищев, Р.С.Немов, А.О.Реан, П.Понятенко, М.Шульга та ін.). Термін „соціалізація” в науковий обіг було введено Г.Тардом та Ф.Г.Гіддінгсом, які зазначали, що цей процес здійснюється завдяки стихійним впливам оточення, а також внаслідок цілеспрямованого суспільного впливу (сім'я, дошкільний заклад, школа, позашкільні центри та інші соціальні інституції) [2, 3].

Діяльність сучасного педагога має бути спрямована на надання допомоги дитині в соціалізації, самореалізації в суспільстві, передбачає створення оптимальної освітньо-виховної ситуації. Широко розповсюджуються в сфері освіти й виховання новітні соціально-педагогічні технології, які базуються на принципах саморозвитку, педагогічної підтримки дитини.

Дитинство на всіх етапах характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Дошкільний вік виступає початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання, на якому дитина набуває вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних для життя в суспільстві. Специфіка процесу соціалізації дітей старших дошкільників пояснюється

сензитивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів (Т.І.Алієва, Г.С.Абрамова, С.А.Литвиненко, М.В.Осоріна).

Спілкування – одне з найважливіших понять, що характеризує світ людей, у який малюк потрапляє від народження та живе в ньому все своє життя. Різні аспекти спілкування здавна цікавили науковців та практиків (Коломинський Я.Л., Немов Р.С., Піаже Ж., Реан А.А. та ін.).

Від народження людина поринає в символічний простір відносин та різноманітної взаємодії з іншими людьми. Ставлення людини до світу опосередковано її ставленням до інших людей, а безпосередня предметна діяльність людини включена в процес спілкування. Стосунки між людьми відіграють виключне значення у становленні дитячої особистості. Спілкування з людьми допомагає малюкам адаптуватися до навколишнього середовища, пристосовуватися до життя, узгоджуючи власні інтереси з інтересами та потребами інших.

Дитина поділяє людей на рідних, знайомих, чужих; усвідомлює правила поведінки в сім'ї, характер взаємовідносин з сусідами. Дошкільнята намагаються налагодити контакт як з однолітками, так і з дорослими, які часто є авторитетом. Шестилітки розрізняють також людей і за ознакою прихильності: друзі, товариші. Щодо ставлення малюків до людей, то до деяких із них вони – байдужі, а декотрі – викликають неприязнь. По-різному складаються стосунки з дітьми ідентичної та відмінної статі.

Спілкування – це універсальна реальність буття людини, що породжується та підтримується різноманітними формами людських відносин та у якій формуються й розвиваються різноманітні види соціальних відносин, психологічні особливості окремої людини (Г.А.Ковальов, Л.А.Радзіховський); форма розвитку та існування неповторної індивідуальності кожної людини (М.М.Бахтін, А.А.Ухтомський).

До функцій спілкування належать: функція існування та прояву людської сутності; комунікативно-зв'язуюча; благополучного індивідуального існування; психотерапевтична тощо.

З-поміж видів спілкування психологи виокремлюють міжособистісне та рольове. Відносини в міжособистіному спілкуванні будуються на основі емоційної привабливості, ціннісної схожості партнерів. У міжособистіному спілкуванні людина орієнтується на свої внутрішні цілі та цінності. Ставлення до партнера формується "тут і зараз", у ході контакту, на основі поведінки та поглядів. Зміст спілкування, його форми можуть гнучко змінюватися та пристосовуватися до того образу партнера, що формується у процесі контакту. Спілкування буде прагнути продовження, якщо формує в партнерів взаємну симпатію. Отже, міжособистісне спілкування надає своїм учасникам значну свободу щодо вибору "режиму" спілкування, прийняття рішень про його продовження або припинення.

У рольовому спілкуванні реалізуються дискантні, опосередковані відносини. Рольове спілкування допомагає людям створювати та підтримувати відносини, побудовані на ділових, формально-соціальних контактах. При таких відносинах саме роль, рольові очікування учасників спілкування визначають,

як буде сприйнято партнера. Окрім того, роль визначає і оцінку людиною самої себе. У рольовому спілкуванні людина не вільна у виборі стратегій своєї поведінки, сприйманні партнера та самосприйманні. Вона позбавлена певної спонтанності свої реакції. У рольовому спілкуванні людина реалізує себе як член суспільства, певної групи, учасник різних систем соціального контролю.

Розвиток мовного спілкування як діяльності передбачає засвоєння технології такого навчання, в якому постійно присутнє звертання дійових осіб одна до одної. Для процесу становлення власного мовлення негативною є навіть можливість відсутності спілкування між учасниками навчання (заняття).

У процесі навчання мови і розвитку мовлення дітей бажано змістити акцент на головну одиницю спілкування – мовний вислів, який є еквівалентом думки, тобто головним завданням мовленнєвого заняття має бути породження думки і подальше словесне вираження її. Організація навчання має бути такою, за якою дитина буде відкривачем знань про світ, а не пасивним слухачем готових знань. При цьому неминуче постає питання про пізнання світу як творчу діяльність, де творчість дитини проявляється в доборі шляхів і засобів досягнення мети, у виборі партнерів. Тут розвиток мовного спілкування виступає передумовою успіху діяльності й, водночас, радості процесу пізнання.

Сучасна наука й експериментальна практика підтверджують ефективність педагогіки співробітництва, що відстоює необхідність поваги до особистості дитини і визнання її унікальності, потребу демократичного діалогу з нею (Арушанова А.Г., Богуш А.М., Калмикова А.О., Струніна Є.М., Хорошковська О.М.). Адже кожна людина протягом усього життя перебуває у постійному стані “переговорів” (з друзями, рідними, вихователями, вчителями, співробітниками тощо).

Формування вміння брати участь в обопільній розмові потребує засвоєння найрізноманітніших мовних форм – згоди, заперечення, уточнення, перепитування, зустрічного питання, прохання, вимоги, дозволу, поради, відмови, задоволення, вдячності, подиву, невдоволення тощо. Відсутність же розмаїття мовних форм у діалозі надає такої форми при якій тільки одна сторона має право ставити запитання, а друга – відповідати на них. Демократичний стиль діалогу формує в дитини важливу якість особистості – вміння регулювати свої дії та вчинки, підвищує рівень самоорганізації поведінки, розвиває готовність самому прийняти рішення.

Особливим видом спілкування є комунікація. Комунікативне спілкування уявляє собою багатоаспектний процес конвергенції встановлення і розвитку контактів, зв'язків між суб'єктами, що породжуються диференціальними потребами в спільній діяльності, обміні інформацією, а також загальної розробки конкретного плану дій, пов'язаного зі спільністю завдань – планів – програм – проєктів. Спілкування-комунікація здійснюється сигнальними, знаковими, вербальними засобами взаємодії суб'єктів та інтенціонується на значущотрансформаційні поведінкові реакції партнера. Науково доведено залежність такого виду спілкування від ситуативних факторів, суспільно-соціо-історичного досвіду суб'єкта, від того, як у процесі спілкування-комунікації один суб'єкт розкривається – не розкривається для іншого суб'єкту [4].

Вербальна функція спілкування-комунікації полягає в обміні інформацією, сумісній діяльності, обміні знаннями, передачі знань, прийомів діяльності, різних оцінно-індексних критеріїв, зорієнтованих на пошук і досягнення – відтворення моделей взаєморозуміння. У процесі спілкування-комунікації виникають різні типи ціннісно-цільових моделей: *взаємоорієнтована модель*, що має за мету узгоджувати дії, різні ініціативи двох та більше суб'єктів для організації сумісної діяльності; *модель взаєморозуміння*, завдання якого корелюються майже адекватним сприйманням партнерів одне одним; *взаємоемотивна модель*, що передбачає прагнення одного з суб'єктів збуджувати в іншому необхідні чуттєво-емоційні переживання; *модель психовпливу*, завданням якої є трансформування психостану, актів поведінки, соціоетичних орієнтацій суб'єкту, бажань, притязань, діяльнісної активності; *інформаційно-комунікаційна модель*, мета та завдання якої базуються на встановленні контакту для передачі будь-яких повідомлень, обміну референціями (інформацією) у відповідь на будь-яке запитання-запит, а також продуціюванні обміну думками, задумами, ідеями, рішеннями; *контрольно-стимуляційна модель*, зорієнтована на стимуляцію активності суб'єкта за комунікацією, що спрямовує його на виконання будь-яких дій, реалізацію ним планів-завдань. Спілкування-комунікація не зводиться до одного обміну інформацією, а розглядається з урахуванням особистісних відносин між ними, їх мети, бажань і тих відомостей, думок, оцінок, якими обмінюються індивіди [5].

Висновки. Таким чином, спілкування – це універсальна реальність буття людини, що породжується та підтримується різноманітними формами людських відносин та у якій формуються й розвиваються різноманітні види соціальних відносин, психологічні особливості окремої людини, а також форма розвитку та існування неповторної індивідуальності кожної людини. До функцій спілкування належать: функція існування та прояву людської сутності; комунікативно-зв'язуюча; благополучного індивідуального існування; психотерапевтична тощо.

Резюме

Автор розглядає проблеми соціального розвитку дошкільників та роль спілкування у процесі соціалізації особистості, визначає функції та види спілкування. У роботі також подано характеристику особливому виду спілкування - комунікації.

Резюме

Автор статьи рассматривает проблемы социального развития дошкольников и роль общения в процессе социализации личности; определяет функции и виды общения. В работе также дана характеристика такого вида общения, как коммуникация.

Summary

Communication is one of the most significant kinds of human activities. The author of the article considers peculiarities of communication of senior pre-school

age children with their coevals; defines different types of communication.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: ІЗМН, 1999. – 23 с.
2. Курінна С.М. Формування ставлення до світу у дітей старшого дошкільного віку. // Особливості освіти дітей шестирічного віку: проблеми, пошуки, досвід, знахідки. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. К.: КМПУ ім Грінченка, 2003.
3. Курінна С.М. Формування цілісної картини світу у дітей дошкільного віку // Освіта Донбасу. – 2004. – № 2.
4. Философский словарь / Под ред. Л.Н.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С.137.
5. Щербакова Е.И. Формирование взаимоотношений детей от 3 до 5 лет в совместной игровой деятельности: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. – М., 1976. – 178 с.

Подано до редакції 12. 12.2004.

УДК 81'373.7

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ІСТОРИЧНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

*Майборода Олексій Анатолійович
завідувач кафедри іноземної філології,
кандидат філологічних наук, доцент*

Кримський державний гуманітарний інститут (г. Ялта)

Постановка проблеми. У цій статті розглядається питання про роль фразеологічного матеріалу як джерела країнознавчої інформації та її використання у виховній та навчально-методичній практиці вищої і середньої школи: при викладанні фразеології, лексикології, стилістики і культури мовлення; при проведенні спецсеминарів і читанні спецкурсів; при викладанні дисциплін культурологічного циклу. Тематика курсових і дипломних робіт може бути оновлена положеннями про виховні аспекти історичної фразеології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом дослідження був фразеологічний матеріал для виявлення країнознавчої інформації. Фразеологічні одиниці добирались зі словників різного типу – історичних, етимологічних, тлумачних, перекладних, „з уст народу”, з художніх текстів, етнографічних матеріалів та наукових праць О.Потєбні, М.Сумцова, І.Франка, Б.Грінченка та інших. Проблеми функціональної фразеології опрацьовували О.І.Молотков, М.М.Шанський, В.Л.Архангельський, В.М.Телія, В.П.Жуков, Л.І.Ройзензон. Фразеологічна семантика була в полі зору спеціалістів з англійської мови: Н.М.Амосової, О.В.Куніна, української дослідниці Р.П.Зорівчак; на матеріалі німецької мови відомі праці І.І.Чернишової, французької мови – А.Г.Назаряна. Україністика поповнилась здобутками в царині фразеології Л.Г.Скрипник, І.Г.Чердиченка, Г.М.Удовиченка, М.Т.Демського, М.Ф.Алефіренка, Г.Ф.Шила, Л.А.Юрчук, І.С.Гнатюк, Л.І.Коломієць, Ф.П.Медведева, Л.Г.Авксентьева, В.М.Білоноженко, Л.А.Лисиченко, В.Д.Ужченка, П.О.Редіна, Д. В.Ужченка. Плідною виявилась науково-дослідна діяльність фразеологів В.М.Мокієнка, А.О.Івченка в галузі не тільки української мови, а й інших слов'янських мов.

Виклад основного матеріалу. Фразеологія, як відомо, є схованкою багатогранного буття народу: його різних стосунків, неоціненного трудового досвіду, сили духу, болю і гніву, страждань і надії, історичної пам'яті народу, етнокультурних традицій, національної самобутності.

Іван Якович Франко вважав фразеологію скарбом мови і народного досвіду, назвав її народним добром, коштовними перлинами, цінував у ній здатність узагальнювати, часом дотепно і коштовно, найсуттєвіше, бачив у ній уміння народу образного мислення і висловлювання своїх думок [18, I, Передмова]. Він підкреслював, що національний елемент приповідок вводить нас у дух мови, в психологію народу, показує процес творення місцевої та історичної традиції, вірування, поведінок, жартів..., що самі форми життя, вірувань і традиції народу – результат довговікового розвою... [18, I, XIX]. Народні приповідки І.Я. Франко називав “цінним вкладом у науку народовідання” [18, I, 11], оскільки вони безпосередньо і багатогранно відображають, розум, світогляд, соціальний стан, господарське життя, політичні процеси країни, її народу.

У фразеології, як і в лексиці, виявляється суспільний характер мови, тісний зв'язок з життям суспільства. Як один із засобів відображення мовної картини світу фразеологію по праву вважають дзеркалом життя народу [17, 147], вона особливо наочно відображає історію матеріальної культури і політичного життя свого носія, розвиток його світогляду й уявлень, особливості формування психологічного складу, формування мовної картини світу тощо. У законах фразеології здійснюється важлива відображальна властивість мови. У народній фразеології відбивається не тільки узагальнення широкого досвіду народу, а й відображаються соціальні відносини певних історичних періодів. Саме тому, як видається, актуальним є зіставлення мовної фразеологічної картини світу для з'ясування мовно-національної специфіки етносу. [5, 510]

Особливістю фразеологізмів як номінативних одиниць є те, що вони, по-перше, називають уже названі предмети чи поняття; по-друге, фразеологізми у переважній більшості виражають оцінку, якій належить творча роль, бо вона значною мірою формує складну назву, що ґрунтується на повному або частковому семантичному переосмисленні компонентів і фразеологічної одиниці в цілому.

Наприкінці ХХ століття в науці про фразеологію відзначено новий підхід у розумінні значення фразеологічних одиниць (ФО) у суспільному житті спільноти. Це спроба заглянути в природу фразеологічного витвору як репрезентанта картини світу певного етносу.

Питання про знаковий характер фразеологічного звороту вперше поставив і розв'язав у психологічному аспекті видатний харківський учений-лінгвіст О.О. Потебня. Сполучаючи поняття системи мови з поняттям загального смислового контексту мовлення, О.О. Потебня побачив умови відтворюваності ФО у їх внутрішній формі, яка має величезну життєву силу.

Повну рацію має академік В.М. Русанівський, коли стверджує, що мова дається індивідуумові як весь попередній досвід певного народу, а через нього і до певної міри досвід усього людства у пізнанні навколишнього світу [12, 6].

В.М. Русанівський підкреслює, що “внутрішня форма слова, образно кажучи, - це його жива душа”, що підтримує в ньому творче життя. Слово з внутрішньою формою “поряд з функцією позначення розкриває і причину взаємозв'язку слова з думкою, показує, чому слово служить виразником саме

цього, а не іншого значення. Отже, внутрішня форма позначає сам процес творення думки” [12, 6].

“Вчення про внутрішню форму слова може використовуватись як інструмент у з’ясуванні взаємозв’язку мови і мислення, мови і культури” [12, 9] (пор.: укр. *nurig* – пол. *perog* – вареник; рос. *позор* – ганьба, чеськ. *řozor* – увага; рос. *комплексия* – англ. *complexion* – колір обличчя; рос. *новелла*, краткий рассказ – англ. *novel* – роман; рос. – *матрас*, англ.- *matrass* - колба з високою горловиною; рос. *декорация* – англ. *decoration* – награда; укр. *памфлет*, сатиричне оповідання, - англ. *pamphlet* – рекламна брошура; укр. *репліка* - англ. *replica* – точна копія, модель; укр. *капітал* – англ. *capital* – столиця; тощо).

Своєрідність кожної мови – це особливості образних асоціацій у народній свідомості, а звідси – встановлення її зв’язків з іншими формами культури [12, 8]. Мова функціонує не лише як засіб спілкування, а й фіксує духовні надбання народу. Фразеологічної одиниці органічно входять у країнознавчі знання, є частиною національної культури.

Крім того, такий напрям досліджень допомагає виявити контакти не тільки споріднених народів, а й з віддаленим етносом у різні періоди історії.

“Прислів’я, - пише І.І. Срезневський, - це вічно юна, вічно жива філософія народу” [17, 147], де знаходять своє відображення не тільки широкій життєвий досвід, а й соціальні відносини певних історичних періодів. Такі фразеологізми є прикметою часу.

Ось запис “з уст народу” – *Лас, як баба Денікіна*, у якому коротко, влучно, мальовничо передається не тільки певна ситуація, а й наша історія і осуд денікінщини в Україні. Фразеологізм *Завдати бані* (кому) – сильно побити когось; дати прочухана кому-небудь [13, 1; 102] – пов’язують із поведінкою Болеслава Хороброго в Києві: ідучи в баню, любив брати з собою молодих шляхтичів, яких власноручно сік різками з глумливими примовками, а додому відправляв у новому вбранні. З цим пов’язане грізне прислів’я *Sprawie ja ci gorącą łaźnię*, тобто *Я влаштую тобі гарячу баню* [15, I, М., 1831, 125].

З далекої історії дійшло – *Зле, Романе, робиш, що Литвином ореш* [8, 662], де відбито історичну подію: великий князь Роман Ростиславович, підкоривши литвинів (1173 року), впрягав бранців до плуга і ними розчищав нові місця. Народ засуджував поведінку князя, про що свідчать фразеологічні одиниці.

Завдяки ФО оживають сторінки історії, вони демонструють національну своєрідність мовного самовираження, вбирають оцінки тих явищ, які закріплюються в народній уяві як символи добра і зла, патріотизму і моралі. Так формується історична пам’ять народу.

У фразеології, як і в народі, є своя історія. Фразеологія – це теж частина історії народу, оскільки мова органічно пов’язана з людським колективом, конкретним щодо свого існування. Суспільний характер мови і тісний зв’язок з життям суспільства виявляється не тільки в лексиці, але великою мірою і у фразеології: через лексику проходить уся або майже вся людська практика, через фразеологію – ті її грані, дзеркальність відображення яких вдруге переломлюється через призму людських почуттів, сприйняття і їх оцінки.

Відлунням дуже далекого минулого “*єсть притча в Русі и до сего дня: погибоша аки обр*”. *Обри* – слов’янська назва аварів (союз тюркомовних племен), які захопили величезну територію півдня від Дону до Ельби. У другій половині VI ст. обри оселились на середньому Дунаї і звідси чинили напади на землі Візантійської імперії і слов’ян. На сторінках “Повісті минулих літ” знаходимо оповіді про войовничих аварців, про їх знуцання, насильство над слов’янськими людьми. Наприклад: якщо треба було поїхати обрину, то він не запрягав ні коня, ні вола, а запрягав п’ять жінок у підводу і велів везти його, обрина. Отак мучили вони дулібів (волинян). “*Були же бо обри – тише літописець, - тілом великі і розумом горді, і Бог виницив їх, померли всі вони, не залишилось жодного обрина, і є притча на Русі і до сього дня: загинули як обри, нема від їхнього племені ні сліду, ні посліду*” [10, 17]. Народна пам’ять надовго зберегла перекази про трагічне минуле. Так, застереження *Обре, обре, сховайся добре!*, на думку І.Я. Франка, являє собою натяк на плем’я обрів [18, II, 465]. У Переяславському літописі зафіксовано: Погибоша, каже, як Оборі, без останка [8, 2221].

Сумні згадки про кримчаків відбиває фразеологічна одиниця *Голо, як би татари перейшли*, записана в південно-західному регіоні України [18, I, в. П, 381]. Справді, татарська навала сприймалася як вторгнення потойбічних сил, як щось небачене і незрозуміле. Набіги Дикого поля нагадували землетрус: прекрасні міста і села лежали в руїнах, земля покрита попелом згарищ, людей забирали в полон. *Незваний гість гірше татарина*.

Козацькому середовищу належить фразеологізм *Аби не сидячого (не лежачого) взяли татари*. Це прислів’я характеризує дух нашого козацтва. Козакові не так страшно потрапляти в полон до татар з бою, з ножем в руці, аби тільки не лежачим [19, 7].

Козакам доводилось відбивати і навалу ляхів – *Хто Ляшка рубатиме, той козацьку клягу матиме* [4, I, 254]¹; *Висипався Хміль із міха та показав ляхам лиха* [8, 661].

У козацькому середовищі народилися ФО, що свідчать про волелюбність, відвагу козаків: *А воля да отвага або медь пье, або й кайдани тре* [1, с.285]. У наші дні на основі старої внутрішньої форми виникають нові фразеологізми з тим же значенням: *Хто не ризикує, той не п’є шампанського; Чоловік без волі, що кінь на припоні* [8, 13478]; *Хоч рачки, та на волі* [8, 3478]; *Не журишь, козаче, будеш атоманомь* [1, 188]; *Терти козаче, будеш кошовим* [1, 194]; *Якби не сивуха, згиує би козак, як муха* [8, 4659]. Для козака *Січ – мати, а Великий Луг – батько*. Великий Луг – історична назва дніпровських плавнів; у запорожців так називалася низина на лівому березі Дніпра, нижче від о. Хортиці, покрита одвічним лісом, болотяною травою і високим очеретом [4, III, 131]. У поезіях Т. Г. Шевченка не раз зустрічаємо назву улюбленої козацької низини.

Доба повної безправності селян і необмеженої сваволі панської шляхти породила прислів’я: *Од Києва до Кракова – всюди біда однакова* [8, 2212]; білоруський варіант – *Хоць до Кракова – усюдыхь одзнакова* [9, 173]; у російській збірці – *Хотя до Кракова, так все одинаково*” [16, 225].

Після трагічних подій для шведів 1708 - 1709 р.р. з’явилися

фразеологізми: *Добувся, як швед під Полтавою* [8, 1797]; варіант *Пронав, як швед під Полтавою*.

Остаточну розправу зі шведами спричинив виданий маніфест, згідно з яким виплачували винагороду за спійманого солдата ворожої армії. Народ ловив окупантів і таким чином звів дві третини шведського війська. Шведи були нужденними, обшарпаними, про це свідчить ФО *Обшарпаний (обідраний), як швед* [8, 14083].

Ряд фразеологічних творень дає уявлення про психологію наших пращурів. Яскраве вираження норми поведінки воїна, громадянина закарбовано у фразеологічних одиницях.

З давніх часів України-Руси дійшла до нас прекрасна, відточена формула, джерелом якої, очевидно, є дружинний епос, зафіксована у “Слові о полку Ігоревім” – “*Луцезь бы потяту быти, неже полонену быти*” [14, 5]. Вона визначає норму поведінки воїна, неписаний закон честі. Це тиха сповідь і велична героїка. (Аналогічно і в інших мовах: “*На щиті чи зі щитом*”, “*Краще померти стоячи, ніж жити навколішки*”). Наведений афоризм розповідає про честь воїна, захисника Батьківщини; він відбиває громадянський обов’язок, свідчить про кодекс воїнської честі, високі моральні якості, менталітет русичів, які пишалися своєю Вітчизною. Уже в ранню пору Русь здобула всесвітню славу: “*Не в худѣ бо и не в невведоми земли владычествоваша, но въ Русской, яже вѣдома и слышима есть всѣми конци земли*”.

Співзвучне прислів’я, що характеризує дружинника, відзначено у “Галицько-Волинському літописі” – “*Луче есть во свои землѣ лѣчи, нелі на чуже славу быти*” [3, 176, 480]. Це фразеологія високого патріотичного пафосу, що прийшла з глибин народної мови, де міцно зберігалася пам’ять про героїчні подвиги предків. Фразеологічні одиниці відображають досвід дружинника та викувану на цьому досвіді військову мудрість та правила поведінки. Здебільшого такі фразеологічні одиниці віддавна закріпились у літературному жанрі військових повістей, а також у дружинній поезії.

Образність таких фразеологізмів базується на “симетричних” антонімах, які утворюють антитезу; така форма забезпечує максимальну зрозумілість афоризмів, сприяє міцному запам’ятовуванню.

Актуальність такої фразеології зберігається завдяки яскраво вираженій рішимості народу боротися з будь-яким соціальним та національним гнітом.

Народна фразеологія, виплекана на традиціях усної поезії й образності мови, мала випробувану дійову силу, пор.: “*Хто згоду межі народами розриваєть, тотъ въ сердце отчизну забиваєть*” [Палинодія, 956-957].

Любов до Батьківщини – риса поведінки, обов’язкова для кожного члена суспільства. Цього вимагають від кожної людини в її особистому і громадському житті – “*В чужий край не залітай, щоб криличка не зламати*” [8, 9420]; “*Чужая країна – невесела година*” [8, 9420].

Захист Вітчизни, відбиття ворогів – це загальнообов’язкова норма поведінки, вона не визначається ні специфічними релігійними, ні класовими вимогами. Порушення цієї норми засуджується однаково і язичниками, і християнами.

Відшліфовані фразеологізми, наповнені високим громадянським

обов'язком, очевидно, народжувались у дружинному, козацькому середовищі. Так, уже в “Слові о полку Ігоревім” закріплена формула-заклик – “*О Русская земле, ти за Шеломянемь еси!*” [14, 10, 12].

Величні за своїм лаконізмом, образністю, енергією, красою вирази, якими руські князі перед битвою подавали “дерзость” своїм воїнам, відбивають кодекси воїнської честі, любов до Вітчизни, загальну високу культуру дружинних промов, що існували у народі України-Руси незалежно від будь-якої писемності.

Прислів'я “*Тверда руська зима, а ще твердіша руська воля*” повністю характеризує менталітет нашого народу. Цей афоризм був записаний І.Я. Франком у Галичині і прокоментований у такий спосіб: “Інтересний об'яв руського самопочуття” [18, II, в.І, 183].

В унісон з цим прислів'ям звучать такі фразеологізми – “*Тверда Русь - все перебуде*” [8, 795]; “*Провадь мене і до Вєни, а не зробиш Ляха з мене*” [8, 860]. А нашестя ворогів вважалося покаранням за гріхи, пор.: “*За наші гріхи надходять Ляхи*”.

Висновки. Отже, фразеологія є складовою частиною народознавства, оскільки вона є органічною частиною національної культури, відображає менталітет народу, його суспільну свідомість, моральні цінності, відтворює національну самобутність мовного колективу. Саме у фразеологічній системі чи не найбільше проявляється чуттєвий аспект мови, освоєння світу через фантазію, порівняння, символи і концепти як особистості, так і спільноти, у ній виразно проявляється національна самобутність. Це активно вживаний у мовленні запас мовних одиниць, у яких знаходять своє відображення особливості життя і побуту народу, асоціативно-образного мислення, емоціонального ставлення до навколишньої дійсності.

І тому фразеологія може і повинна використовуватись як потужний чинник у справі виховання у молоді почуття патріотизму, любові до Батьківщини, поваги до її історії та героїчних звершень попередніх поколінь, активної життєвої позиції.

Резюме

Автор статті робить спробу довести на прикладах, що історична фразеологія, будучи складовою частиною народознавства, може бути використана як потужний чинник у справі виховання молоді у дусі патріотизму, любові до Батьківщини та поваги до її історії та героїчного минулого.

Резюме

В статье рассматривается вопрос о роли фразеологического материала как обширного источника страноведческой, культурной и исторической информации, которая может быть использована как мощный фактор в деле воспитания у подрастающего поколения чувства патриотизма, любви к Родине, гордости за исторические и героические свершения предшественников, активной жизненной позиции.

Summary

In this article the author focuses on the phraseology as a powerful source of ethnological, cultural and historical information and its practical usage in the system of education.

Література

1. Білецький-Носенко П. Словник української мови / Підготував до видання В.В.Німчук. – К.: Наук. думка, 1966. – 419 с.
2. Білоноженко В.М., Гнатюк І.С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. – К.: Наукова думка, 1989. – 154 с.
3. Генсьорський А.І. Галицько-Волинський літопис. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – 283 с.
4. Грінченко Б. Словарь української мови: В 4 т. – К., 1907 – 1909. – Т. 1 – 494 с., Т. 2 – 573 с., Т. 3 – 506 с., Т. 4 – 563 с.
5. Коломієць Л.І. Фразеологія XIV-XV ст. Народнo-розмовна і книжна фразеологія XIV-XV ст. ст. // Історія української мови. Лексика і фразеологія. – К.: Наукова думка, 1983. – С.270-276; 508-522.
6. Лисиченко Л.А. Концептуальная и языковая картины мира и их взаимодействие // Семантика языковых единиц. Сб. научн. трудов. – Х.: ХГПУ, 1991. – С. 4-6.
7. Мокиєнко В.М. Идеография и историко-этимологический анализ фразеологии // Вопросы языкознания. – 1995. – № 4. – С. 3-11.
8. Номис М. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники О.В.Марковича і других. – Харків: Видання А.Лободи, 1927. – 579с.
9. Носович Н.Н. Сборник белорусских пословиц, составленный Н.Н.Носовичем. – СПб.: Изд.-во ОРЯС, 1874. – 232 с.
10. Пересонницька євангелія 1556-1561pp. – Рукопис. – Зберігається в Бібліотеці ім. В.І.Вернадського. – № 155121.
11. Потебня А.А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – С. 36-214.
12. Русанівський В.М. Основа розвитку думки // Мовознавство. – 1985. – №4. – С. 5-13.
13. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наук. думка, 1970-1980.
14. Слово о полку Игоревім. Державне видавництво художньої літератури. – К., 1982. – 116 с.
15. Снегирев И. Р. Русские в своих пословицах. - Кн. I. - М., 1831. – 174 с.; Кн. II. - М., 1832. – 180 с.; Кн. III. – М., 1832. – 280 с.; Кн. IV. – М., 1834. – 492 с.
16. Собрание 4291 древних русских пословиц. Печатаны при Московском университете 1770 года.
17. Срезневский Н.Н. Взгляд на памятники украинской народной словесности. – Ученые записки Императорского Московского университета, 1834, октябрь, IV, Смесь. – С.147.
18. Франко Іван. Галицько-руські народні проповідки. Зібрав, упорядкував і пояснив д-р Іван Франко. – Львів, 1901 – 1910, т.1-3 (Етнографічний збірник). т.1, вип.1. Приповідки №2926 (ЕЗ, 1901, т.10. 1-VII, 4-200с.); т.1, вип.2. №2927 (ЕЗ, 1906, т.16, 201-600с.); т.2, вип.1. №9845-15627 (ЕЗ, 1907, т.23, 1-300с.); т.2, вип.2. №15628-21760 (ЕЗ, 1908, т.24. 301-612с.); т.3, вип.1. №21761-27364 (ЕЗ, 1909, т.27, 1-300с.); т.3, вип.2. №27365-28593. Додатки і доповнення: №23594-31060. Додаток 2-й: №31061 - 31091 (ЕЗ, 1910, т.28. V-IX, 301-541с.).
19. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – 3-е испр. и доп. изд. – М.: Высш. шк., 1985. – 231с.

Подано до редакції 12.01.05.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНЫМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕМ ПРЕДПРИЯТИЯ

*Макаренко Марина
старший преподаватель
Азовский морской институт*

Одесской национальной морской академии (г. Мариуполь)

Постановка проблемы. По мере развития рыночной экономики управлять предприятиями традиционными способами становится невозможно. Сегодня надо вооружать менеджера принципиально новыми орудиями управления и технологиями, усиливающими его возможности по принятию оптимальных решений в экстремальных условиях.

Использование нового подхода к управлению эффективным функционированием предприятия, ориентирующего его на увеличение добавленной стоимости, требует проектирования системы управления, которая бы создала единую основу для принятия управленческих решений, а также позволяла моделировать, отслеживать и оценивать принимаемые решения в едином ключе: добавление стоимости предприятия.

Исследуя теоретические основы функционирования предприятия мы выяснили, что они рассматривают различные критерии результатов их деятельности: максимизация текущей прибыли; долгосрочная максимизация прибыли; ограничение прибыли (поддержание контрольного уровня прибыли), максимизация доходов от продаж и т. д. Анализ этих теорий и их целевых установок показывает, что, несмотря на их различие, общим для всех является требование получения прибыли. В условиях развитой рыночной экономики для оценки экономической эффективности деятельности предприятий часто используют показатель чистой прибыли и уровня рентабельности вложенного капитала. Однако, несмотря на высокую информативность, данная пара не может претендовать на исчерпывающую характеристику результативности управления эффективным функционированием предприятия. Эти показатели, характеризуя достигнутый или ожидаемый конечный результат делового процесса, не отражают величину прироста благосостояния собственников (акционеров) предприятия, не учитывают величину неявных затрат на привлечение капитала, это и требует дальнейшего исследования.

Анализ последних публикаций показал, что большинство разработок в области управления эффективным функционированием предприятия принадлежит зарубежным авторам: П. Друкеру, И. Ансоффу, М. Портеру, А. Томпсону, Дж. Стрикленду, Г. Минцбергу, Р. Каплану, Д. Нортону, Б. Стюарту [1-6], и они не адаптированы к настоящим условиям развития рыночных отношений в Украине из-за диаметральных различий в среде функционирования зарубежных и отечественных предприятий.

Отечественная теория управления оперирует в основном гипотетическими данными по аналогии с западной теорией, что характеризует ее низкую практическую применимость. Кроме того, до сих пор не выработан единый подход к управлению эффективным функционированием предприятия, нет соответствующей системы управления, а также механизма ее

функционирования, нет алгоритма выбора управленческих решений.

Целью статьи является проектирование системы управления эффективным функционированием предприятия, основанной на определении единого критерия эффективного функционирования предприятия.

Изложение основного материала. В настоящее время человечество вступило в новую стадию развития, которую называют «стадией построения информационного общества». Она предъявляет и соответствующие требования к проектированию компаний, формированию структуры управления, объединению или разделению ее функций. По мнению Питера Друкера, в XXI в. изменятся принципиальные основы деятельности компаний - произойдет переход от компаний, «базирующихся на рациональной организации», к компаниям, «базирующимся на знаниях и информации» [2].

Сегодня источники конкурентных преимуществ фирм лежат не в области вещественных (осязаемых) ресурсов, поскольку успешное функционирование на рынке в настоящее время означает, что качество ресурсов находится на достаточно высоком уровне, а в некоторой другой сфере. Эта сфера связана с внутренними ресурсами самой организации, которые используются недостаточно или вообще не используются. «Другими словами, очевиден факт: от уровня и степени развитости интеллектуальных ресурсов, используемых организацией, зависят экономические показатели всех остальных видов ресурсов» [2].

Все материальные, физические продукты и активы, а также нематериальные отношения являются результатами человеческой деятельности. Люди могут использовать свою компетенцию для создания ценностей двумя способами: передачей знаний во внутреннюю и внешнюю среду предприятия, в котором они работают, и их преобразованием. Когда управляющий предприятием направляет усилия своих сотрудников внутри организации, они создают материальные товары и нематериальные структуры, такие, как, например, усовершенствованные бизнес-процессы и новый дизайн продукта. Действия, направленные во внешнюю среду, в добавление к доставке товаров и получению денег, создают такие нематериальные структуры, как, например, отношения с клиентами, признание бренда, репутация и новый опыт сотрудничества, приобретаемый клиентами. То есть можно выделить три вида нематериальных ресурсов [3]:

– внешняя структура: система нематериальных взаимоотношений с покупателями и поставщиками, которая формирует основу репутации (имиджа) предприятия. Некоторые из этих взаимоотношений могут быть преобразованы в законную интеллектуальную собственность, такую, как торговая марка и название бренда. На ценность этих нематериальных ресурсов главным образом влияет то, насколько хорошо компания решает проблемы покупателя, который действует как элемент неопределенности;

– внутренняя структура: содержит патенты, концепции, модели, шаблоны, компьютерные системы, административные процессы, а также личные компетенции обслуживающего персонала, бухгалтерии и прочего управленческого персонала. Они создаются сотрудниками и главным образом «принадлежат» предприятию. Однако в действительности предприятие

обладает лишь небольшой частью внутренней структуры;

– категория персональных (индивидуальных) компетенций состоит из компетенций профессионально-технического персонала, экспертов, специалистов отделов исследований и разработок, продаж и маркетинга, производственных рабочих, то есть всех, кто непосредственно связан с покупателями и чья работа непосредственно влияет на мнение покупателей о предприятии.

Приоритетное место в системе информационного обеспечения предприятия занимает нефинансовая информация, базирующаяся на оценке нематериальных активов. Ретроспективный и несистемный характер показателей, формируемых в среде бухгалтерского и финансового учета, приводит к увеличению разрыва между стратегическим и оперативным планированием. Следовательно, возникает проблема выбора и дальнейшего учета смешанных показателей.

Кроме того, в связи с развитием рыночной экономики в Украине, продолжающимся процессом приватизации появляются и функционируют предприятия разной формы собственности. Здесь речь идет о возникновении частных собственников (акционеров). Так, например, среди общего числа предприятий Украины акционерные общества (открытой и закрытой формы) составляют более 60 %. Предприятия машиностроительного комплекса здесь не являются исключением. Основной же целью деятельности предприятия с позиции собственника (акционера) является максимизация стоимости этого предприятия и не только при решении вопросов продажи предприятия и привлечения инвестиций или размещения его акций на фондовом рынке.

Как видно из вышесказанного, сущность управления эффективным функционированием предприятия можно определить как подчинение всех его функций единой цели – увеличению (добавлению) стоимости в интересах собственника (акционеров). А для управления его эффективным функционированием необходимо создать такую систему, структура которой содержала бы следующие элементы (рис. 1).

1. Управляющую подсистему, представленную либо непосредственно собственником, либо менеджерами.

2. Управляемую подсистему, которая состоит из внутренних бизнес-процессов и персонала (сотрудники предприятия, его человеческий потенциал).

3. Подсистемы: стратегического планирования и тактического планирования.

4. Подсистемы оценки и анализа.

5. Подсистемы мотивации. В целях повышения эффективности функционирования всей системы необходимо активное использование функции мотивации как для менеджеров, так и для сотрудников.

Особенностью данной системы является подчинение всех функций управления единой цели увеличения (добавления) стоимости акционерного капитала, т. е. применение стоимостных концепций управления.

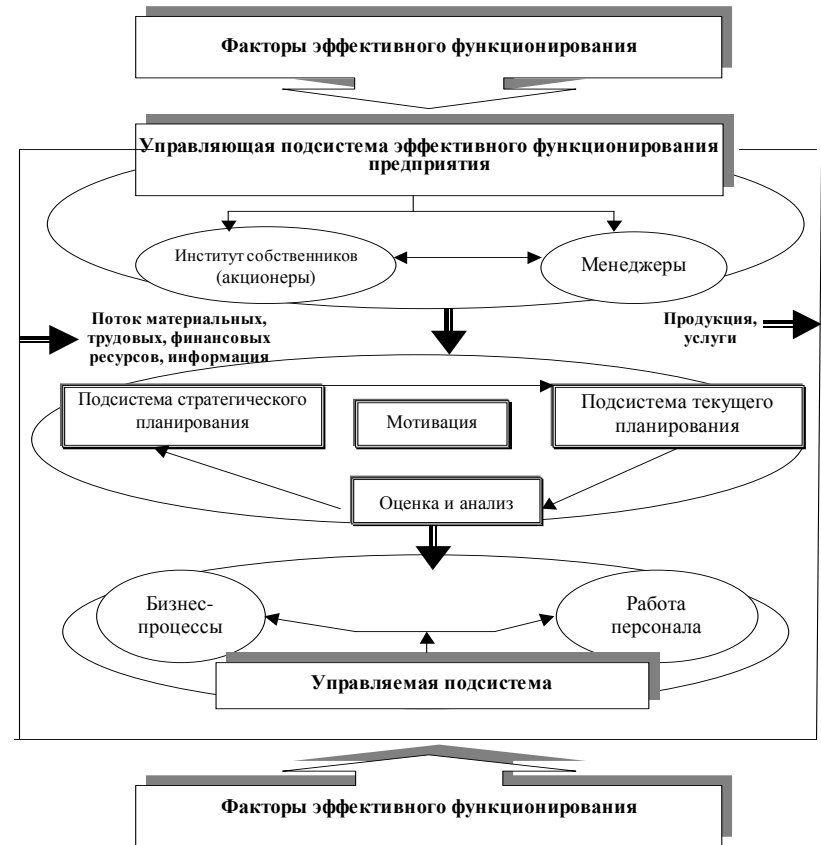


Рис. 1. Структурная схема системы управления эффективным функционированием предприятия

Принципы функционирования данной системы следующие:

- собственник (акционеры) инвестирует капитал для получения прибыли;
- предприятие создается и функционирует для получения дополнительного дохода;
- деятельность сотрудников предприятия направлена на увеличение акционерной стоимости при помощи системы мотивации;
- связь стратегического и оперативного планирования;
- направление усилий всех подразделений предприятия на достижение общей цели.

Новый подход к управлению эффективным функционированием должен позволить выстроить полную картину факторов формирования стоимости

предприятия и обеспечить достижение эффективного функционирования за счет сохранения баланса качества стратегических и оперативных управленческих решений, удовлетворенности заинтересованных сторон, финансовых и нефинансовых информационных потоков.

Создание системы управления эффективным функционированием предприятия является объективной необходимостью, связанной, прежде всего, с поиском решения множества управленческих проблем, вызванных объективными причинами перехода отечественных предприятий в рыночную экономику, отсутствием практики и опыта управления в этих условиях. Определение и анализ проблем в управлении функционированием предприятий обосновывает назревшую необходимость формирования нового подхода к управлению предприятием.

Система управления эффективным функционированием предприятия обеспечит достижение и сохранение баланса:

- стратегических и оперативных целей;
- удовлетворения заинтересованных сторон;
- показателей, характеризующих эффективность функционирования предприятия с позиции внутренней и внешней среды;
- результатов и факторов.

Данная система управления должна обеспечить перевод общей стратегии предприятия в систему четко поставленных целей и задач.

С точки зрения управления эффективным функционированием важно иметь стройную систему целевых показателей, факторов, воздействие на которые может способствовать постепенному росту стоимости предприятия.

Обозначенные в приведенной выше структурной схеме системы управления эффективным функционированием предприятия две подсистемы: управляющая подсистема, представленная собственниками (акционерами) и менеджерами; управляемая подсистема, содержащая внутренние бизнес-процессы и персонал, позволяют всю систему целевых показателей создания стоимости в системе управления предприятием разделить на два вида: отражающих степень удовлетворенности ключевых заинтересованных в деятельности предприятия сторон – потребителей и инвесторов и отражающих эффективность механизмов их удовлетворения в рамках проекции внутренних бизнес-процессов и персонала (рис. 2).

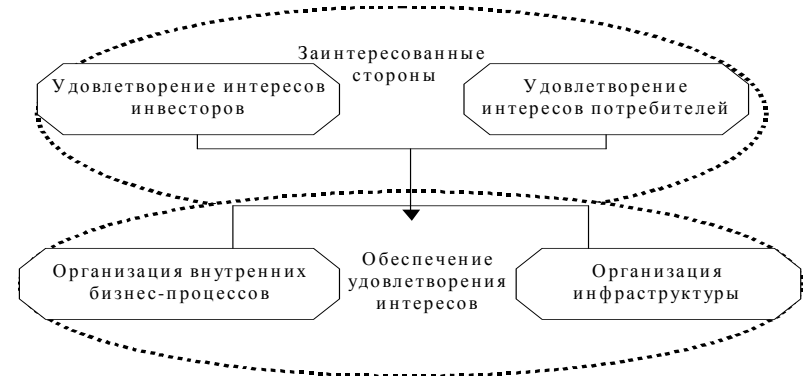


Рис. 2. Основные сферы формирования целевых показателей предприятия

Составляющие элементы этих двух проекций являются базовыми элементами всей системы управления эффективным функционированием предприятия. Система управления должна быть построена так, чтобы существовала возможность перевести миссию и общую долгосрочную стратегию компании в систему четко поставленных целей и задач, а также показателей, определяющих степень достижения данных установок в рамках четырех основных плоскостей интересов предприятия: финансовой сферы, маркетинговой сферы, внутренних бизнес-процессов и сферы, непосредственно связанной с уровнем квалификации, знаниями и умениями персонала (рис. 3).

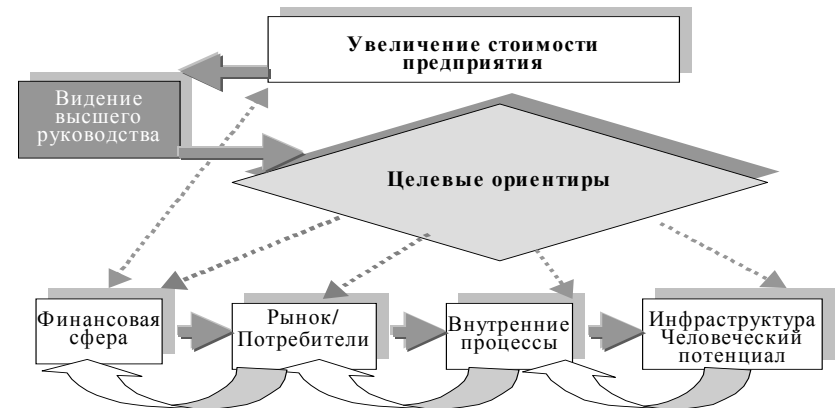


Рис. 3. Общая схема целевого ориентирования в базовых элементах системы управления эффективным функционированием предприятия

С помощью этих плоскостей интересов предприятия (основных базовых элементов) менеджерами осуществляется управление эффективным

функционированием предприятия. Каждый из элементов включает совокупность показателей деятельности предприятия, отдельных его подразделений и отделов. Показатели детализируются для каждого уровня управления, это приводит к тому, что высшее звено зачастую контролирует финансовые показатели, в то время как низшие звенья менеджмента отвечают за количественные и качественные результаты работы, находящиеся в основном в других плоскостях его интересов.

Рассмотрим подробнее схему, представленную на рис. 3.

Управление эффективной деятельностью предприятия, основывается на ясно сформулированной идее деятельности предприятия, в нашем случае – увеличении стоимости предприятия. Достижение этой идеи, ее реализация формулируется и детализируется в целях и показателях их оценивающих, зависящих от специфики отрасли, в которой оно функционирует.

Именно основные целевые установки, определяющие систему ценностей предприятия, позволяют менеджерам в ситуации неопределенности будущих событий квалифицировать возможные решения как правильные или неправильные и осуществлять управление эффективным функционированием предприятия.

М. Портером была проделана огромная работа по исследованию деятельности предприятий различных отраслей [6], можно воспользоваться ее практическими результатами и привести основные ориентиры в долгосрочной перспективе, которыми в конкретной отрасли может отличаться деятельность конкурентных предприятий:

- специализация – уровень, до которого предприятие сосредотачивает усилия в показателях широты и разнообразия товарного ассортимента, целевых сегментов покупателей и целевых географических рынков;

- идентификация марки – уровень, на который предприятие стремится поднять идентификацию своей марки, вместо того, чтобы использовать конкуренцию, основывающуюся преимущественно на цене или других переменных. Идентификации марки можно достичь рекламой, а также множеством других средств;

- прямой и косвенный маркетинг – уровень, до которого предприятие стремится приучить конечного потребителя распознавать марку своей продукции или реализовывать с помощью каналов распределения;

- подбор канала распределения – выбор каналов распределения в диапазоне от каналов, принадлежащих предприятию, до посредничества сторонних организаций;

- качество изделия – уровень качества товара в показателях израсходованного сырья, спецификации, соблюдения стандартов, характеристик и т.п.;

- лидерство в технологии – уровень, которого предприятие стремится достичь в лидерстве по технологии, в отличие от следования действиям конкурентов. Здесь важно отметить, что предприятие может быть лидером в технологии, тем не менее, намеренно не предлагать рынку продукцию высокого качества, так как качество и технологическое лидерство не всегда идут рядом;

– вертикальная интеграция – объем добавочной стоимости, которая отражена в уровне прогрессивной и вертикальной интеграции, включая тот факт, владеет ли предприятие своей сетью распределения и внутренней службой сервиса и т.п.;

– положение по уровню затрат – граница, до которой предприятие стремится снизить затраты на производство и реализацию путем инвестирования в те предприятия и оборудование, которые позволяют это сделать;

– сервис – степень, в которой предприятие предоставляет сопроводительные услуги производимой им продукции, такие, как инженерная помощь и внутренняя сеть сервиса, кредитование и т.п. Такой аспект стратегии может рассматриваться как часть вертикальной интеграции;

– ценовая политика – относительное ценовое положение на рынке. Ценовое положение, как правило, зависит от таких переменных, как положение по уровню затрат и качеству продукции, однако цена является четкой стратегической переменной, которую необходимо рассматривать в отдельности;

– рычаги влияния – масштаб финансового и оперативного влияния предприятия;

– отношения с правительством своей и других стран. Отечественное правительство может предоставлять предприятию ресурсы или другую помощь или, наоборот, регулировать его деятельность, влиять на его цели. Правительства других стран часто выполняют подобные функции.

Каждое из этих направлений для предприятия может быть выражено более или менее детально, важно то, что приведенные ориентиры дают общую картину возможного долгосрочного направления деятельности предприятия.

Для достижения эффективного функционирования в долгосрочной перспективе, как справедливо отметил И. Ансофф [1], при формулировании целей необходимо учесть три важных аспекта.

Прежде всего, это необходимость усиления внешних конкурентных преимуществ предприятия (рост объема продаж, доходов, доли рынка, расширение номенклатуры продукции, рынка сбыта). Одними из самых важных целей для управления в долгосрочной перспективе являются цели роста предприятия. Данные цели отражают соотношение темпа изменения объема продаж и прибыли предприятия, темпа изменения объема продаж и прибыли по отрасли в целом. В зависимости от того, каково это соотношение, темп роста предприятия может быть быстрым, стабильным или может наблюдаться его сокращение. В соответствии с темпом роста могут устанавливаться цели быстрого, стабильного роста или сокращения.

Цель быстрого роста является очень привлекательной, однако и очень сложной для достижения. Предприятию, если у него для достижения данной цели есть необходимые предпосылки, следует отдавать предпочтение именно ей. Цель стабильного роста предполагает, что при ее достижении предприятие развивается примерно такими же темпами, как и отрасль в целом. Данная цель не предполагает экспансии предприятия, а означает, что оно стремится сохранить неизменной свою долю рынка.

Цель сокращения ставится предприятием тогда, когда по целому ряду причин оно вынуждено развиваться более медленными темпами, чем отрасль в целом, либо даже в абсолютном выражении сокращать свое присутствие на рынке. Постановка такой цели отнюдь автоматически не означает, что на предприятии протекают кризисные явления. Например, после периода быстрого роста может возникнуть необходимость сокращения. Здесь проявляется одна из интересных особенностей трех данных целей роста. Являясь совершенно различными по своей направленности, они могут спокойно, последовательно совмещаться во времени, сменяя одна другую. При этом отсутствует какой-либо обязательный порядок в следовании этих целей одна за другой.

Вторым аспектом является повышение внутренней эффективности (включает показатели оборачиваемости, объема знаний и квалификацию сотрудников, срок эксплуатации активов).

Ближайшие и долгосрочные цели дают оценку товарно-рыночным возможностям в свете возможных тенденций в отрасли и в экономике. Однако не следует забывать о непредвиденных обстоятельствах в деятельности предприятия, вероятность которых может быть относительно низка, но воздействие на результаты огромно. Это влияние может быть как негативным, приводящим к катастрофическим последствиям, так и позитивным (для его описания обычно используют слово «прорыв»), открывающим перед компанией широкие перспективы. Поэтому третьим аспектом является необходимость обеспечения возможной гибкости предприятия по отношению к внешней среде, применение диверсифицированной модели товарно-рыночных инвестиций. Это достигается путем разнообразия товарно-рыночных решений, достаточного для минимизации последствий непредвиденных случайностей или работой в тех областях, в которых с наибольшей вероятностью могут произойти какие-либо новые открытия. Поэтому гибкость может носить оборонительный или наступательный характер, или совмещать обе эти черты. Оборонительная гибкость может быть выражена несколькими способами.

1. Количеством независимых покупателей, на которых приходится существенная часть объема продаж предприятия.

2. Количеством рыночных сегментов предприятия, расположенных в разных экономических средах.

3. Количеством независимых технологий, используемых в производстве.

Гибкость наступательная имеет гораздо менее выраженный характер, ее труднее достичь и измерить. В данном случае предприятие стремится не минимизировать последствия катастроф, а повысить эффективность инноваций.

Один из показателей такого рода гибкости – использование предприятием технологий, в которых постоянно происходит какое-то движение. Хотя это и не количественный показатель, он может применяться вместе с техническими характеристиками.

Другой важный индикатор – успешные исследования и разработки, ведущиеся в области новых технологий. Даже если предприятию и не удастся

совершить прорыв, имея сильный отдел исследований и разработок оно может быстро и разумно использовать достижения конкурентов.

Проще всего установить и оценить оборонительную гибкость, однако по-настоящему высокие результаты дает наступательная гибкость, хотя лишь немногие компании имеют для этого достаточно подготовленных руководителей, квалифицированный персонал и ресурсы.

Итак, обычно, выделяют следующие основные плоскости, в которых предприятие устанавливает цели и показатели (рис. 3.):

– финансы предприятия. Показатели этой сферы являются ключевыми составляющими в системе управления эффективным функционированием предприятия, так как здесь устанавливается показатель, в котором отражается основная цель деятельности предприятия – увеличение стоимости предприятия. Как правило, в качестве прочих типичных показателей здесь выступают увеличение рентабельности продукции, рентабельности собственного капитала, чистого денежного потока, чистой прибыли и пр. Финансовая перспектива свидетельствует о возможности достижения долгосрочного экономического успеха, является мерой для измерения успеха или неудачи выбранной стратегии;

– работа с потребителями – ориентация на потребителя: понимание, создание, удовлетворение его потребностей. Здесь руководители определяют ключевые сегменты рынка, на которых компания намеревается сосредоточить свои усилия по продвижению и реализации своих продуктов, поддержке имиджа предприятия как новатора. Содержит информацию об отношении потребителей к предприятию, а также о динамике рынка (изменение спроса на продукцию, рост рынка, конкурентная ситуация). В данную проекцию также обязательно включаются показатели, определяющие ценностное предложение со стороны предприятия, которое в свою очередь во многом определяет лояльность клиентов по отношению к поставщику продукции или услуг. Следует отметить, что выявление основных критериев ценности предложения для клиента или покупателя является весьма непростой задачей, требующей досконального анализа потребностей. Так, например, ценность для клиента может представлять быстрая доставка и скорость реагирования на полученный заказ. Такими показателями могут стать время обработки заказа, а также средняя скорость доставки в часах. Таким образом, эта проекция дает возможность менеджерам усилить стратегию в области маркетинга и продаж, что должно привести к росту финансовых показателей в будущем. Типовыми показателями, используемыми для измерения перспективы, можно считать долю рынка, число новых клиентов, число постоянных клиентов, индекс удовлетворенности клиентов (на основе опроса), объем повторных продаж, соотношение выручки и затрат на маркетинг, обеспеченность заказами в днях, конкурентоспособность фирмы (в баллах);

– внутренние процессы предприятия. Они указывают, при каких процессах происходит достижение целей заинтересованных сторон и финансовых целей. При этом внимание концентрируется не вокруг перечисления всех процессов предприятия, а фокусируется вокруг тех, которые имеют определяющее значение при преобразовании стратегии и укреплении

конкурентных преимуществ. Эффективность внутренних процессов определяет ценность предложения предприятия, от которого зависит количество привлеченных потребителей и конечный финансовый результат. Данная сфера характеризуется ярко выраженной отраслевой спецификой (специфика организации бизнес-процессов крупного машиностроительного предприятия значительно отличается от специфики организации бизнес-процессов торговой фирмы). К числу типовых показателей в этой сфере можно отнести средний срок обработки и выполнения заказа, долю брака, число рекламаций, отклонение план/факт по затратам, долю своевременных поставок, среднее время и стоимость выполнения отдельных процессов, производительность труда;

– квалификация и потребности сотрудников. Они определяют инфраструктуру, которую предприятие должно построить для того, чтобы обеспечить рост и развитие в долгосрочной перспективе (квалификация человеческих ресурсов, качество систем и организационных процедур, технологии, информационные системы). То есть данная сфера предназначена для оценки обеспеченности предприятия необходимой инфраструктурой (оборудование, здания, программное обеспечение, базы данных и информации) и человеческим капиталом. К числу типовых показателей можно отнести степень изношенности мощностей, степень автоматизации отдельных процессов, текучесть кадров, число рационализаторских предложений, затраты на персонал (заработная плата и повышение квалификации), индекс удовлетворенности персонала.

Вышеперечисленные перспективы являются основными, однако они не единственные. Предприятие по своему усмотрению, может выбрать и иные интересующие его сферы, которые, по его мнению, будут наиболее значимыми.

Пример постановки целевых показателей в базовых элементах системы управления эффективным функционированием предприятия рассмотрим для машиностроительного предприятия ОАО «МЗТМ» г. Мариуполь.

На основании проведенного опроса руководителей предприятия были выбраны факторы-показатели, которые составляют дерево целей ОАО «МЗТМ» (рис. 4).

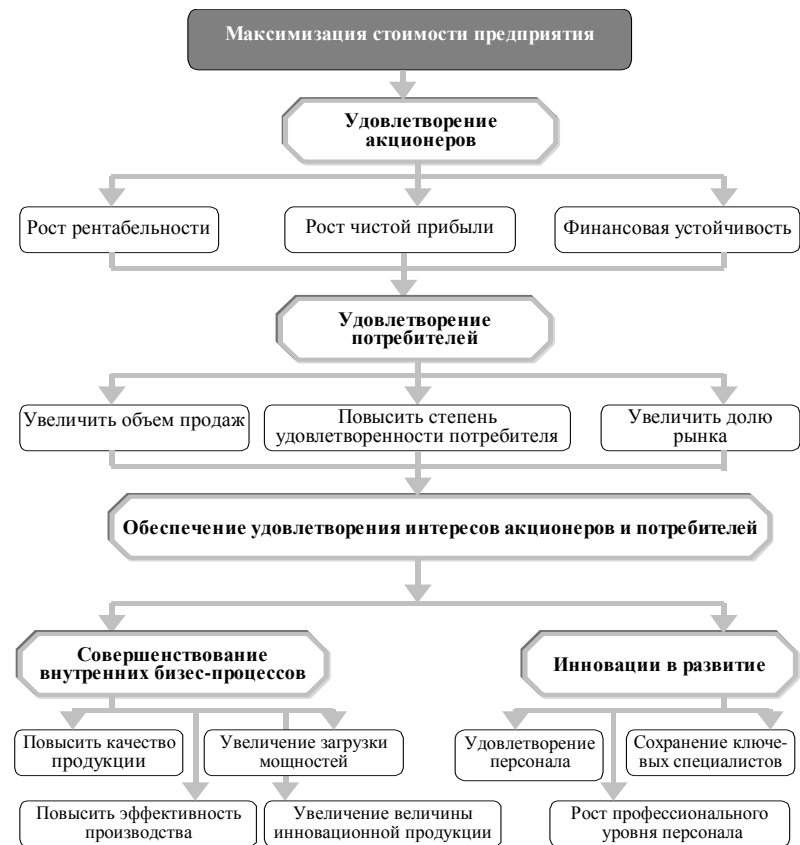


Рис. 4. Дерево целей в долгосрочной перспективе ОАО «МЗТМ».

На основании дерева целей можно заключить, что для потребителей и акционеров важны показатели роста рентабельности, чистой прибыли, увеличения финансовой устойчивости, объемов продаж, доли рынка. Рост этих показателей обеспечивается путем достижения определенного уровня повышения качества продукции, увеличения загрузки мощностей, увеличения величины инновационной продукции, повышения эффективности производства, роста численности квалифицированного и сохранения ключевых специалистов, а также постоянное повышение профессионального уровня.

Выбор целей и построение причинно-следственных связей происходит в результате опроса специалистов предприятия, коллективного обсуждения. Данное обсуждение может проходить в виде внутрифирменного совещания, на котором излагаются основные проблемы деятельности предприятия, пути их решения и перспективы. Далее в ходе работы малых групп сотрудники

предприятия поочередно работают над каждой из проекций. После обсуждения задач и выработки решения в группах осуществляется обмен мнениями и путем синтеза вырабатывается решение для предприятия в целом.

Каждое подразделение должно четко представлять для себя основную цель и выбирать способы и методы ее достижения.

Таким образом, каждая сфера интересов предприятий должна содержать следующие обязательные составляющие: причинно-следственные связи, цели, показатели, критерии оценки, действия – конкретные мероприятия и ответственные лица (рис. 5).

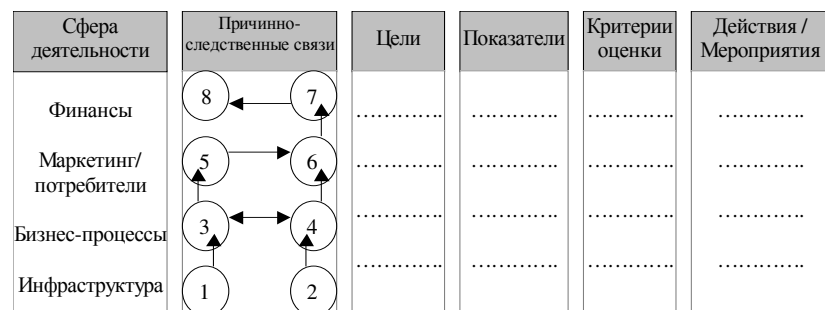


Рис. 5. Схема установления целей и показателей в системе управления эффективным функционированием предприятия.

В приведенной схеме под целями понимаются сформулированные устремления предприятия по достижению основной цели. Здесь определяется, как общая идея будет трансформирована на операционный уровень.

Под показателями понимаются такие показатели, которые отражают прогресс в части выполнения целевых установок в рассматриваемой сфере, они должны быть исчисляемыми. При определении измерителей определяется форма, в которой должны быть реализованы стратегические установки в конкретной сфере.

Критериями оценки являются желаемые числовые значения для каждого из показателей. Устанавливая цель, определяем точные метричные значения, которые должны принять показатели.

Под действиями (мероприятиями) подразумеваем действия или программы действий по реализации установленных показателей, то есть это ничто иное как тактические мероприятия, которые позволяют реализовать установленные цели, способ их достижения.

Вывод. Рассмотренные элементы проектируемой системы управления эффективным функционированием предприятия позволяют установить наглядную связь между долгосрочным и оперативным планированием и принять необходимые своевременные меры по корректировке целей предприятия. Составляющие элементы схемы позволяют на любом этапе деятельности предприятия отслеживать успешность реализации целей за счет показателей и сравнения их числовых значений с установленными ранее.

Данная схема системы управления эффективным функционированием предприятия соответствует современным условиям становления рыночной экономики в стране и учитывает специфику функционирования каждого предприятия.

Резюме

В статье обосновывается необходимость выбора нового подхода к управлению эффективным функционированием предприятия. Предлагается структурная схема системы управления, соответствующая современным требованиям функционирования предприятия в условиях становления рыночной экономики.

Резюме

У статті обґрунтовується необхідність вибору нового підходу до управління ефективним функціонування підприємства. Пропонується структурна схема системи управління, що відповідає сучасним вимогам функціонування підприємства в умовах становлення ринкової економіки.

Summary

In the article, the necessity of choice of a new approach to the management by the effective functioning of enterprise is grounded. The flow diagram of the system of management, proper to the modern requirements of functioning of enterprise in the conditions of becoming of market economy, is offered.

Литература

1. Ансофф И. Стратегическое управление. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
2. Друкер П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 288с
3. Свейби Карл-Эрик. Теория фирмы, основанная на знаниях // Интеллектуальный капитал. – 2001. – Т. 2. – № 4.
4. Kaplan R.S., Norton D.P. The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. – Boston (Ma., USA): Harvard Business School Press, 1996.
5. Минцберг Г., Альстренд Б, Лэмпл Д. Школы стратегий / Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб: Питер, 2001. – 336 с.
6. Портер М. Международная конкуренция: Пер. с англ. / Под ред. В.Д. Шетинина. – М.: Междунар. отношения, 1993. – 896 с.
7. Томпсон А.А. Стрикленд А.Дж. Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии: Уч. для вузов. – М.: Банки и биржи. ЮНИТИ, 1998. – 576 с.

Подано до редакції 12. 12.2004.

АНАЛИЗ РЫНКА ТРЕНИНГОВЫХ УСЛУГ УКРАИНЫ И ИХ МЕСТО В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ГОСТИНИЧНОМУ БИЗНЕСУ

*Малышенко Константин Анатольевич
кандидат экономических наук, доцент*

*Малышенко Вадим Анатольевич
кандидат экономических наук, доцент*

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Начало XXI столетия в Украине характеризуется бурным развитием многих сегментов рынка. Интенсивное развитие предпринимательской деятельности, выход на украинский рынок крупных международных корпораций, увеличение спроса на высококвалифицированных специалистов в области управления, финансов, маркетинга обусловили стремительное расширение рынка услуг бизнес-образования и, в частности, рынка краткосрочных программ обучения.

"Рынок" тренингов в Украине необъятен. Каждая компания, занимающаяся продажами быстродвижущихся потребительских товаров, вынуждена готовить торговый персонал. И, как следствие увеличения спроса, становится больше тренинговых компаний в Украине. Только в Киеве насчитывается свыше 30 компаний, которые специализируются в сфере бизнес-тренинга. Из них не более 15 имеют свой штат тренеров, остальные являются дистрибьюторами внештатных тренеров. Можно выделить несколько наиболее крупных лидирующих тренинговых компаний в Украине: "Гештальт Консалтинг Групп", "Балтик Тренинг Групп", "Бизнес Системы", "Бизнес Мастер". У многих ведущих украинских тренинговых компаний нет собственных залов. Однако в любом случае проведение тренингов компаниями такого уровня имеет исключительную техническую оснащенность.

Цель исследования - выяснить причины проведения тренинга, классифицировать тренинги, задачи проведения подобного рода обучения, выяснить требования, предъявляемые к тренерам, а также особенности проведения тренингов в сфере гостиничного бизнеса.

Изложение основного материала. Основные причины, по которым принимается решение о проведении тренинга:

- выявление потребностей в обучении персонала компании;
- необходимость повышения квалификации сотрудников;
- обеспечение или повышение конкурентоспособности компании;
- введение новой корпоративной культуры;
- повышение мотивации персонала;
- разработка конкурентной стратегии компании.

Идеальная продолжительность тренингов в Украине – 2-3 дня.

Обучение персонала может осуществляться в разных формах, но мы остановимся на тренингах.

Отличие бизнес-тренинга от других видов обучения заключается в профессиональном подходе к повышению квалификации сотрудников путем выработки необходимых навыков. Часто встречается ситуация, когда персонал обладает определенными знаниями, однако по тем или иным причинам эти

знания трансформировались в навык или не могут быть применены на практике. Кроме того, в процессе тренинга специалисты могут обмениваться опытом, подчас уникальным. В западных странах давно используют преимущества такого обучения для развития бизнеса. В среднем на обучение одного сотрудника выделяется в год около 4-х недель (месяц). В Украине в продвинутых компаниях выделяется не менее 14 дней в году на внешнее обучение, но на практике, в лучшем случае, 1-2 дня. По критерию оплаты одного дня тренинговых услуг можно выделить три категории: условно высокие цены (\$600-1500), высокие (\$2000-4000) и условно бесплатные услуги (поскольку кому-то что-то они все-таки стоят). Основным мотивом покупки сверхдорогих тренингов (обучение за границей или привлечение иностранных тренеров) являются престижность или корпоративные соглашения. "Ахиллесова пята" этих школ – высокие цены и некоторое несоответствие национальному деловому менталитету.

Возникшая в 2001 г. популярность проведения обучения персонала силами корпоративных тренеров постепенно сдает свои позиции. По результатам анализа статей ведущих тренеров на тему маркетингового исследования рынка и опираясь на личный опыт можно выделить некоторые тенденции рынка.

На текущий момент все руководители по-своему понимают задачи, поставленные перед корпоративным тренером. Это приводит к замыканию на него внутреннего и внешнего обучения. Зачастую на корпоративного тренера возлагаются обязанности по подбору и оценке персонала, что снижает эффективность его работы. В таких ситуациях целью становится не развитие персонала, а возможность сэкономить на обучении сотрудников. Очевидно, что такой подход к обучению является лишь "данью моде": иметь корпоративного тренера, не инвестируя средства в развитие потенциала персонала. При этом не принимается во внимание, что корпоративный тренер, как правило, не имеет возможности повышать свой профессиональный уровень и использовать опыт других коммерческих компаний.

Рассмотрим преимущества позиции тренера тренинговой компании на рынке страны. В отличие от свободных тренеров у тренера тренинговой компании не возникает сложностей в решении организационных и административных вопросов внутри компании, он обладает достаточным опытом и профессионализмом. От корпоративных тренеров его отличает то, что он не ограничен временными ресурсами, обладает новым опытом и наращивает свой профессионализм, не обременен личными и производственными отношениями, имеет свободу выбора методов и силу независимого эксперта.

Направления "моды" на рынке семинаров и тренингов, конечно же, задают псевдобрэнды. Политика этих компаний в большинстве случаев определяется следующими факторами: финансовая стабильность, несмотря на относительно малый спрос; введение и распространение инновационных продуктов в области обучения, что привлекает тренинговый рынок Украины.

Предоставление образовательных услуг – далеко не единственная задача представительств зарубежных учебных центров. Отношения такого

учебного центра ("крыши") – с наемными отечественными бизнес-тренерами отличаются весьма своеобразной пропорцией разделения доходов. В большинстве случаев тренер получает не более 20% стоимости тренинга. Этим обусловлено использование "удобных" преподавателей (свободных тренеров) – тех, которые из-за возраста или ради карьеры готовы идти на сотрудничество на самых невыгодных условиях, а продажи их семинаров ведутся под вывеской брэнда. Отечественных бизнес-тренеров в совместные проекты не приглашают, зато участвуют заезжие "звезды" – обладатели коллекций титулов и дипломов, никому не известные на Украине.

Остановимся на тенденциях планирования развития персонала в компаниях на территории Украины, а именно, на возможности обучения в форме тренинга. Подавляющее большинство компаний вводят пункт обучения персонала в перспективный план развития. Количество компаний, проводящих тренинг по мере необходимости, за прошедший год снизилось. В тех компаниях, где осуществлялось бюджетное планирование, объемы заказов сохранились в тех же пределах. Анализ востребованных тренинговых программ на рынке Украины за последний год показал, что число участников тренингов, представляющих собой среднее управленческое звено, заметно возросло.

За последний год число тренингов "Мотивация сотрудников" для ТОП-менеджеров продолжало увеличиваться. Многие компании осознают необходимость побуждения людей к работе на организацию, но, вместе с тем, не все руководители понимают, что обучение персонала, по своей сути, может служить средством стимулирования этого побуждения. Другими словами, с помощью тренингов можно выявить или создать дополнительную мотивацию сотрудников и повысить уровень корпоративной культуры. Кроме того, обучение и повышение профессионального уровня персонала улучшает производственные показатели, помогает оперативно реагировать на изменения и непредвиденные обстоятельства, обеспечивает большую гибкость в работе. В итоге сотрудники компании будут удовлетворены результатами своей работы, что улучшит моральное состояние отдельного сотрудника и всего коллектива в целом, и, как следствие, компания будет развиваться еще успешнее.

В науке эта тема также не обделена вниманием: в области экономики за разработку теории человеческого капитала Теодору Шульцу (1979 г.) и Гэри Беккеру (1992 г.) были присуждены Нобелевские премии.

В рамках этого анализа с позиций тренеров ведущих тренинговых компаний Украины и ближнего зарубежья можно выделить следующие перспективные направления:

- коучинг;
- командообразование;
- комплексный подход в обучении персонала;
- бизнес-исследования и направление оценки персонала;
- системный подход к продажам, маркетингу, логистике;
- ассесмент-центр.

Наиболее популярные темы тренингов с позиции ТОП-менеджмента:

- менеджмент (управление временем, управление проектами, стратегическое планирование);

- маркетинг, логистика, дистрибуция;
- командообразование;
- продвинутые навыки продаж.

Наиболее востребованные темы программ (по мнению тренинговых компаний):

- техника продажи;
- техника проведения переговоров и презентаций;
- менеджмент;
- стратегическое планирование.

Наибольшей стабильностью и популярностью пользуются тренинги по технике продаж. Человечество начало заниматься торговлей с момента своего возникновения, поэтому прогноз о спросе можно дать со 100%-ной гарантией. Если на низшем уровне новичков обучают технологии продаж, то на более высоком уровне продавцы проходят тренинг в качестве "супервайзеров и коучей", нацеленных на работу с торговым персоналом.

Из новых тенденций достаточную популярность на рынке приобретают ассесмент-центры. А так как развитие персонала начинается с его подбора и определения, что именно необходимо развивать, то мы не обойдемся без методов и средств оценки деятельности торгового персонала. И, как следствие, востребован на тренинговом рынке проект "Таинственный покупатель". Потенциальными клиентами становятся топ-менеджеры и сотрудники HR-службы. Также начинает проявляться тенденция проведения тренингов с большим акцентом на психологию личности. Новые варианты психологических тренингов для высшего руководящего состава уже достаточно уверенно занимают свою нишу в сфере бизнеса.

Тренинг для работников отдела продаж в сфере гостиничных услуг должен содержать три типа тренинга.

1. Тренинг по продукции/услугам. Индустрия гостеприимства постоянно меняется из-за новых технологий. Меняются системы резервирования, техника, такая, как самолеты или круизные теплоходы, и вся система управления. Необходим постоянный тренинг в связи с изменениями в системе доставки услуг, меню, месторасположении отделений и тысячами других изменений.

2. Тренинг по политике, процедурам и планированию. Поскольку организации растут (как по размеру, так и по сложности), растет и необходимость в формализованных системах и процедурах. Сотрудников отдела продаж часто критикуют сотрудники других отделов за неспособность следовать установленным процедурам или политике. Чтобы все процедуры и линии поведения были ясны, необходим тренинг.

Хорошие сотрудники отдела продаж постоянно иронизируют над некоторыми линиями поведения и процедурами. Как правило, это делается, чтобы быстро удовлетворить потребности клиента и закрыть сделку. К сожалению, хроническая неспособность следовать «процедурам компании» неизбежно ведет к проблемам.

Торговых представителей индустрии гостеприимства часто критикуют за их пренебрежение к бумагам, которые необходимо детально заполнять.

Неспособность правильно, вовремя и в деталях заполнить бумаги ведет к дорогостоящим ошибкам, недовольству клиентов и отсутствию доброжелательности со стороны других отделов. Сегодня труд торгового персонала многих компаний автоматизируется. Вероятно, эта тенденция будет продолжаться и потребует постоянного тренинга торгового персонала.

3. Тренинг по технологии продаж. Много лет ведутся споры о том, разумно ли обучать технологии продаж. Одни твердо убеждены в том, что торговые представители предопределены генетикой, складом личности и мотивацией, а не обучением. Другие считают, что очень немногие способны хорошо торговать, но также полагают, что эффективность их работы можно повысить, обучив их следующим основам продаж:

- исследования;
- нанесение первого торгового визита (договоренность о встрече);
- проведение торгового диалога: знакомство.

Задавание вопросов и выяснение потребностей клиента, выслушивание того, что клиент говорит и о чем умалчивает, презентация достоинств продукта/услуги, которые совпали бы с потребностями клиента, преодоление возражений, при необходимости дальнейшее выяснение с целью определить потребности, закрытие продажи. Заключительный этап: продолжить торговый диалог, если потенциальный клиент ничего не купил – поблагодарить за заказ, уверить клиента в том, что он сделал правильный выбор, искать возможности дополнительных продаж, попросить об инициативе и рекомендациях, попросить о следующей встрече или о другой продаже, когда клиент снова будет готов покупать. Хотя регулярный тренинг по продажам исключительно эффективен, есть некоторые общие факторы, которые влияют на успех или неудачу торгового представителя. Их необходимо учитывать при разработке тренинга по продажам. Было определено шесть факторов, приводящих к неудачной продаже. Каждый из них вполне применим к любому торговому представителю в индустрии гостеприимства.

1. Неумение слушать
2. Неспособность сосредоточиться на основных приоритетах
3. Недостаточные усилия
4. Неспособность определить потребности клиента
5. Отсутствие планирования торговой презентации
6. Неадекватное представление о продукте/услуге

Президент маркетинговой группы гостеприимства критически отозвался о типе обучения по продажам, используемого в гостиничной индустрии, и заявил: «Сегодняшний торговый персонал все еще обучают профессиональным торговым навыкам, разработанным 20–25 лет назад для раскручивания мелких товаров народного потребления. Однако гостиничный бизнес не умещается в аккуратненькую рамочку, при наличии которой эти навыки стали бы эффективными». По его мнению, в основе гостиничных обучающих программ должны быть:

- Система представлений клиента. Понимание перспектив и причин для покупки.
- Понимание консервативности взрослых людей: выслушивание,

наблюдение и изучение возможностей изменить поведение взрослого через осуществление его потребностей.

- Продажи, основанные на маркетинге, а не на традиционном подходе.
- Возрастающее со временем улучшение навыков и знаний торгового персонала, а не зависимость его от интенсивного семинара.
- Способы помочь обучению через мотивацию.
- Преподаватели – люди, понимающие данную индустрию.

Тренинг по продажам – первая, но не единственная обязанность менеджера по продажам. Предполагается, что гостиничный менеджер по продажам посвящает 50% своего времени продажам, 30% – контролю и обучению персонала, а оставшееся время – бумажной работе, встречам и пересмотру маркетинговых планов.

Руководство, главным образом генеральный директор и вице-президент по продажам/маркетингу, играет здесь решающую роль. Власть и уважение руководства помогают установить и поддерживать желаемое отношение к линиям поведения, процедурам и планированию. Представители руководства часто помогают в обучении, рассказывая о компании, ее истории, культуре и нормах, что помогает установить эффективное отношение к обучению.

Менеджеры по продажам часто приглашают гостей из других отделов, например, начальника отдела предварительных заказов, на собрания отдела продаж с целью обсудить улучшение продукции. Для торговых представителей также важно самим воспользоваться услугами компании. Торговые представители круизной линии не могут успешно продать наслаждение от плавания, ни разу не покинув суши.

Индустрия гостеприимства традиционно предлагала бесплатные или недорогие ознакомительные поездки туристическим агентам и оптовикам. Это можно считать тренингом для посредников по продажам. Другие преимущества, например, бесплатные полеты и крупные скидки на прием гостей в холле и ресторане компании, также увеличивают степень знакомства с продуктом. Сотрудники и менеджеры других отделов зачастую с подозрением относятся к такого рода преимуществам. Необходимо разумно пользоваться этими преимуществами. Менеджеры по продажам должны следить, чтобы сотрудники не злоупотребляли этими преимуществами.

Иногда бывает необходим формальный тренинг, при котором нужно запоминать технические детали. Для такого типа тренинга оказалось эффективным интерактивное видео. Некоторые сети ресторанов быстрого обслуживания пользуются теперь такими системами, чтобы облегчить тренинг сотрудников аппарата управления.

Видео, учебники и книги сыграют свою роль при условии, что их тщательно отбирают и рассматривают как дополнительный, а не единственный инструмент обучения. Отбирать их нужно тщательно. Многие менеджеры по продажам совершают ошибку, покупая дорогостоящий обучающий комплект аудио- и видеокассет, а также обучающие программы у постороннего продавца. Может оказаться, что они носят слишком общий характер.

Организации вроде Образовательной ассоциации отелей и мотелей, Национальной ассоциации ресторанов, такие университеты, как Корнелл, и

институты (политехнические) предлагают материалы, специально подобранные для индустрии гостеприимства.

Сейчас университеты стараются выработать стратегические отношения с компаниями и торговыми ассоциациями для постоянного обучения руководства и персонала. Группа авторов и исследователей индустрии гостеприимства считает, что «Осуществление партнерских отношений в следующем столетии будет проявляться в более четком выравнивании университетских программ по гостиничному/ресторанному менеджменту и деловых партнеров. Такое выравнивание удовлетворит организационные потребности и приведет к уменьшению количества ненужных программ.

Предварительный тренинг совершенствуется при помощи навыков, приобретаемых на рабочем месте. В сущности работа совершенствуется любой тренинг. Некоторые менеджеры все еще считают, что эффективный тренинг состоит исключительно из обучения на собственных ошибках при продажах. При этом забывают тот факт, что такой тренинг недешево обойдется. Очень многих серьезно пугает система «пльви-или-утонешь», результатом которой становятся текучесть кадров и психологические проблемы.

Поскольку новый торговый представитель учится на собственном опыте, менеджеру по продажам важно пристально наблюдать за его прогрессом, вносить свои предложения и поощрять его за исправление своих слабых сторон. Хорошие менеджеры по продажам – это хорошие учителя. Если не получать удовольствия от обучения и тренинга, то вскоре можно обнаружить ограниченные возможности для менеджерской карьеры.

Все учителя боятся момента истины. Это тот момент, когда нужно ставить оценки. Легко и приятно ставить «пятерки», а вот чтобы поставить «единицу», требуются особые душевные силы. Это справедливо и для менеджеров по продажам, которым иногда приходится признавать, что никакой тренинг не поможет сделать из некоторых людей профессиональных торговых представителей.

Как только такое решение принято (в результате серьезного исследования и размышления), менеджеру по продажам ничего не остается, кроме как уволить сотрудника должным образом. Те же, кто отказывается от подобного решения перед лицом эмоциональных просьб об еще одном шансе, всего лишь откладывают неизбежное.

Управление торговым персоналом. Об управлении профессиональным торговым персоналом написаны тома книг и статей. Исследования предмета ясно показывают, что успешное управление продажами не может быть результатом следования некоей формуле.

Не существует узкого профиля удачливого менеджера по продажам. Удачливые менеджеры по продажам бывают всех размеров, форм, цветов и происхождений. Видимо, если и существует некая универсальная истина, то она состоит в том, что имеющий долговременный успех менеджер по продажам «отчетливо демонстрирует близость к своим подчиненным, готов постоянно учиться и должен быть достаточно способным. Даже эти свойства иногда кажутся ошибочными, когда видишь некоторых менеджеров по продажам, решающих поставленные задачи и нравящихся руководству, но при

этом не имеющих особых навыков и способностей, обычно приписываемых удачливому менеджеру по продажам.

В действительности же рыночная ситуация иногда оказывает чрезмерное влияние на неудачи или успех менеджера по продажам. Экономический климат, при котором гости вымалывают свободный номер, или климат, при котором три года длится экономический спад и гостиничных номеров больше, чем нужно, приводит к принципиально разным результатам. Менеджеры по продажам, несмотря на все свои навыки или отсутствие таковых, могут выглядеть неважно или победно.

Выводы. Впервые проведён анализ тренинговых услуг в гостиничном бизнесе, предложена классификация тренингов, определены требования к тренерам и прочее. Управление продажами в индустрии гостеприимства – это не точная наука, не процедура, основанная на формулах. Тем не менее, существуют определенные функции или процессы, которые исторически связаны с управлением профессиональным торговым персоналом. Их не следует путать с основанной на формулах системой, применяемой в некоторых сферах продаж, например, в ситуации продаж «дверь-в-дверь» или адвокатских услугах по телефону. Долговременные успешные продажи в индустрии гостеприимства требуют гораздо более профессионального взгляда и подхода.

Резюме

Статья посвящена развёрнутому анализу тренинговых услуг с позиций преподавания работающим профессионалам. Рассмотрены современные тенденции проведения тренингов. Выделены основные особенности и проблемы организации проведения тренингов и возможные пути их решения.

Резюме

Стаття присвячена розгорнутому аналізу тренінгових послуг з позицій викладання працюючим професіоналам. Розглянуто сучасні тенденції проведення тренінгів. Виділено основні особливості і проблеми організації проведення тренінгів і можливі шляхи їхнього розв'язання.

Summary

The article is devoted to the unfolded analysis of training services from positions of teaching to the working professionals. The modern tendencies of conducting of training are considered. Basic features and problems of organization of conducting of training and possible paths of their decision are selected.

Литература

1. Болт Г. Дж. Практическое руководство по управлению сбытом. – М.: Экономика, 1991. – 270 с.
2. Котлер Ф. Маркетинг. Менеджмент. – СПб: Питер Ком, 1999. – 986 с.
3. Черчилль, Г. А. Маркетинговые исследования. – СПб: Питер, 2000. - 752 с.

Подано до редакції 16.01.2005.

**НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В
КРЫМУ***Моцовкина Елена Владимировна**Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Изменения социального положения различных групп населения в период перехода к рыночным отношениям коснулись и тех групп, которые традиционно считались носителями передовых идей, в том числе молодежи. Социальные ориентиры, ценности молодежи во многом определяют будущее общества. Молодежь как социально-демографическая группа имеет ряд особенностей. Социальные особенности молодежи определяются специфической позицией, которую она занимает в процессе воспроизводства социальной структуры, а также способностью не только наследовать, но и преобразовывать сложившиеся общественные отношения, т.е. потенциальными сущностными силами молодого человека.

Анализ последних исследований и публикаций. Основным источником информации выступает нормативно-правовая база в сфере социальной политики Украины и Крыма: Конституция Украины, Конституция АР Крым, Закон Украины «О содействии социальному становлению и развитию молодежи в Украине». В периодической печати приводятся сведения о деятельности тех или иных организаций, связанных с социальной работой в области молодежной политики.

Цель статьи – проанализировать деятельность государственных органов в сфере социально-молодежной политики.

Изложение основного материала. Процесс социального становления молодежи сегодня исследуется в различных сферах ее жизнедеятельности: семье, обучении, труде, формальных и неформальных организациях, во время досуга. Результаты этих исследований позволяют утверждать, что процесс социализации молодежи характеризуется обострением молодежных проблем, о чем свидетельствуют: утрата идеалов, жизненного оптимизма, усиление состояния тревожности среди молодежи, что связано с падением уровня и качества жизни в обществе; неравные возможности в получении образования, увеличение числа молодежи среди безработных; значительная материальная зависимость от родителей; кризисные явления в брачно-семейных отношениях (высокий уровень разводов, семейных конфликтов, ограниченные условия для улучшения жилищно-бытовых условий); низкий уровень общей культуры молодежи; неудовлетворительное состояние здоровья; увеличение социальных отклонений (преступления, пьянство, наркомания, проституция)[5].

Молодежь – наиболее активная часть общества, и государство обязано считаться с этим обстоятельством, если хочет, чтобы ее активность стала созидательной силой. По данным статистики, молодых людей в возрасте от 14 до 28 лет в Крыму сейчас более 533 тысяч.

Под социальной политикой можно понимать законодательное установление и обеспечение исполнения социальных обязательств государства, совокупность которых призвана гарантировать конституционно закрепленные социальные права граждан и их реализацию в законодательно установленных

направлениях, сферах и областях. Таким образом, социальная политика в отношении молодежи предполагает:

- ✓ обеспечение соблюдения прав молодежи;
- ✓ обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи;
- ✓ содействие предпринимательской деятельности;
- ✓ государственную поддержку молодой семьи;
- ✓ гарантированное предоставление социальных услуг;
- ✓ поддержку талантливой молодежи;
- ✓ формирование условий для физического и духовного развития;
- ✓ поддержку деятельности молодежных объединений и содействие международным обменам.

Молодежная политика – приоритетное направление в деятельности государства. Ее основы и принципы сформулированы в Декларации «Об основах государственной молодежной политики в Украине» от 15 декабря 1992 г., которая стала основанием для дальнейшего развития государственной молодежной политики, базой практической деятельности органов государственной власти и органов местного самоуправления.

Основными направлениями социальной молодежной политики в Крыму является создание:

- социально-экономических, политических, организационных, правовых условий и гарантий для жизненного самоопределения;
- интеллектуального, морального, физического развития молодежи, реализации ее творческого потенциала, как в собственных интересах, так и в интересах Украины;
- образовательных и культурных учреждений, новых учебных методик и технологий работы с молодежью, предоставление молодым людям равного права в получении обязательного среднего образования, материальной помощи молодежи, которые обучаются в вузах и техникумах;
- семейно-бытовой сферы, введение дополнительных льгот относительно поддержки молодой семьи, реализация мер по обеспечению гарантированного прожиточного минимума;
- поддержки и стимулирование деятельности молодежных организаций, ориентированных на решении проблем молодежи.

Вопросам развития молодежной политики значительное место отведено в основном Законе Украины и Конституции АР Крым, законодательных актах Верховной Рады Украины и постановлениях Совета Министров АР Крым. Основополагающим документом, регламентирующим права молодежи, является Закон Украины «О содействии социальному становлению и развитию молодежи в Украине» [1-4]. Совет Министров АР Крым, местные органы исполнительной власти создают в своем составе соответствующие органы по реализации государственной молодежной политики. Содействие реализации государственной молодежной политики в Крыму является главной целью создания Совета по вопросам молодежной политики при Совете Министров Крыма. При этом в задачи Совета входит решение социальных проблем студенческой молодежи, активное участие в формировании и реализации государственной политики по вопросам социального становления и развития

молодежи, содействие конструктивному сотрудничеству республиканских органов исполнительной власти со студенческим самоуправлением крымских вузов.

В обязанности Совета, помимо разработки предложений и стратегии государственной молодежной политики и формирования приоритетных направлений ее развития, входит изучение и прогнозирование социальных и ценностных процессов в молодежной среде, а также информирование Совета Министров Крыма о происходящих в ней процессах, участие в подготовке и реализации мероприятий, направленных на решение молодежных проблем и содействие расширению международного сотрудничества молодежи. Главная же задача молодежной политики нашего государства, по мнению, заместителя председателя Совета Министров Крыма, – сделать молодых мастерами, а первоначальное значение слова «мастер» – это хозяин, хозяин своей судьбы, своей страны [3]. Но, как правило, «мастерам» нужна немаловажная поддержка и со стороны государства.

В Крыму существует необходимая нормативно-правовая база для защиты прав молодежи. Но, к сожалению, в настоящее время в нашем государстве эти документы не полностью реализуются. Существуют главные проблемы, волнующие молодежь: получение образования, трудоустройство и бедность. Статистика свидетельствует, что среди состоящих на учете в центрах занятости молодые люди составляют около 20%. Эти проблемы зачастую перерастают в проблему роста преступности, наркомании, бездуховности. В республике есть много молодежных центров, центров социальной реабилитации – «Антиспид», «Молодежь против наркотиков». Но зачастую наблюдается пассивность в реализации этих программ, проблемы остаются нерешенными. Многие объясняются недостаточным финансированием социальной сферы или его отсутствием, формальным соблюдением законодательной базы, противоречивостью действий исполнительной и законодательной власти.

Тем не менее, по данным республиканского комитета по делам семьи и молодежи, в Крыму увеличено финансирование молодежных проектов, хотя и не намного, происходит перестроение на новой организационной базе молодежного жилищного строительства, создается программа работы с молодыми семьями, активизируются и расширяются контакты молодежных организаций и коллективов с донорскими, в том числе международными, организациями, большое внимание уделяется гендерным проблемам и участию молодых женщин в политике и в жизни общества. Стоит особо отметить, что в Крыму расширена программа жилищного кредитования с привлечением к ней коммерческих банков, особенно в столице Крыма. Действует система предоставления долгосрочного кредита на получения образования. В Крымском государственном гуманитарном институте (г. Ялта) отлажена такая система и студенты имеют больше шансов на получение образования в кредит, что является очень удобной формой оплаты. Также хорошо развита в институте система социальной защиты детей-сирот, инвалидов, малообеспеченных студентов. Такие студенты получают пособия, имеют льготы по обучению, проезду, питанию, проживанию в студенческих общежитиях. Социальные

службы, профсоюзы, общественные организации очень внимательны к таким студентам. На сегодняшний день на факультете экономики и менеджмента обучается 348 студентов, на бюджетной основе – 206 человек, что составляет 59%, из них получают стипендию 177 человек – это 85,9%. Выплата стипендии является очень важным направлением государственной молодежной политики. Особое внимание уделено выпускникам сельских школ. Им выдается целевое направление на поступление в вузы Крыма. А при выпуске из вузов существует система распределения студентов по местам дальнейшей работы, что является одним из мероприятий по преодолению безработицы. Ежегодно Верховная Рада Крыма выделяет 40 стипендий за отличную учебу, 10 грантов молодым ученым. На сегодняшний день в Крыму зарегистрировано 29 молодежных организаций, это свидетельствует о том, что молодежь Крыма ищет себя.

Высоко стремление молодых к получению профессии и высшего образования. Студенты, как показывает социологическая практика, достаточно объективно отражают окружающие их проблемы и особенно чувствительны к несправедливости, способны к дедуктивным, независимым заключениям, которые дают достаточно объективные оценки существующим явлениям и происходящим событиям. Состояние общественного мнения студенческой молодежи, их мировоззренческая ориентированность в настоящее время имеют особый интерес и научную значимость.

Выводы. В Крыму как отдельном регионе страны сформирована самостоятельная молодежная политика правительства, которая дает результаты. К сожалению, многие проблемы молодежной политики еще остаются нерешенными. Слабым местом является плохое финансирование социальной сферы, нарастающая тревога молодежи за свое будущее, материальное положение. Государству необходимо усилить свою деятельность в направлении социальной молодежной политики, по возможности привлечь инвесторов, а самое главное, сделать ставку на будущее нашей страны.

Резюме

Автор дает характеристику основных направлений государственной молодежной политики в Крыму, а также анализирует деятельность государственных органов по ее формированию и решению проблем в этой области.

Резюме

У статті автор подає характеристику загальним напрямкам державної молодіжної політики у Криму, а також аналізує діяльність державних органів щодо її формування і розв'язання проблем у цій галузі.

Summary

In its article an author gives feature guideline state young politicians in Crimea, as well as analyses state organ activity on its shaping and deciding the problems in this area.

Литература

1. Конституція України. – К., 1996.

2. Конституция АР Крым. – Симферополь, 1999.
3. Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (1996 р.).
4. Декларация «Об основах государственной молодежной политики в Украине» от 15 декабря 1992 г.
5. Соціальна педагогіка: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
Подано до редакції 11.12.2004.

УДК 378

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОЛЛЕКТИВНО-ГРУППОВЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ

*Овчинникова Марина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент*

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Современная образовательная парадигма требует от системы высшего образования использования адекватных форм, методов и средств организации учебно-познавательной деятельности студентов – будущих учителей [3]. Профессионально-педагогическая направленность процесса обучения в условиях педагогического вуза должна быть стержнем в организации подготовки будущих учителей математики.

Анализ последних исследований и публикаций. В исследовании В.И. Шавалёвой показано, что средствами фундаментальных математических дисциплин, путем модификации содержания и методики преподавания можно эффективно развивать личность студента, совершенствовать его готовность к профессионально-педагогической деятельности [10]. Т.В. Васильева обосновала целесообразность использования сочетания групповых и индивидуальных форм организации учебной деятельности студентов в качестве средства повышения эффективности обучения и профессионально-педагогической подготовки будущих учителей [4]. Основываясь на выводах, сделанных данными учеными [1; 2; 6], мы считаем, что использование коллективно-групповых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по дисциплинам математического цикла также является средством совершенствования их профессионально-педагогической готовности.

В данной статье мы планируем рассмотреть основные принципы применения коллективно-групповых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов – будущих учителей математики – при изучении предметов математического цикла.

Изложение основного материала. Прежде, чем рассматривать основные принципы коллективно-групповой учебно-познавательной деятельности студентов, необходимо определить основные понятия, связанные с поставленной проблемой.

В основу классификации форм учебно-познавательной деятельности, которой мы придерживаемся, положены следующие видовые признаки, которые должны учитываться при организации учебно-познавательной деятельности: состав обучающихся (все, часть, отдельные); характер содержания заданий (различные, одинаковые); темп работы (индивидуальный,

средний, высокий); исходный уровень подготовленности (общий для класса или группы, индивидуальный) [5; 9].

Под групповой формой организации учебно-познавательной деятельности студентов мы понимаем одновременное выполнение подгруппами общего для группы задания под руководством преподавателя (прямом или опосредованном), которое может проходить в индивидуальном (без взаимодействия между студентами) и коллективном (с взаимодействием между студентами) режимах [5; 8; 9].

Коллективно-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности подразумевает работу нескольких групп учащихся класса при наличии взаимодействия внутри группы под руководством учителя (непосредственном или опосредованном) над одинаковыми либо различными учебными заданиями, которые имеют общую цель. Учебный материал воспринимается и усваивается на основе совокупности индивидуальной работы каждого члена группы, в индивидуальном темпе и с учетом собственного уровня подготовленности каждого члена группы.

Выделяются следующие признаки групповой формы организации учебно-познавательной деятельности: деление группы на подгруппы для решения конкретной задачи занятия; наличие задания для каждой подгруппы (одинаковое, различное); наличие непосредственного или опосредованного руководства преподавателем работой подгруппы; наличие учета и оценивания вклада каждого члена подгруппы в работу. Признак наличия руководства преподавателем работой подгруппы не теряет своей актуальности для студентов, хотя, в сравнении с учащимися школьного возраста, самостоятельность студентов может быть максимальной, а преподаватель выступает лишь в роли наблюдателя и может лишь только оценивать выполненную работу.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить отсутствие формулировки основных принципов применения коллективно-групповых форм организации при обучении студентов в условиях вуза. Основываясь на исследовании И.С. Коребо [7], мы выделяем следующие принципы: универсальности; сочетания; блочного планирования; вариативности формирования и «подвижности» подгрупп; проблемности; коллективной ответственности; наглядности представления результатов деятельности; быстрого переключения; оперативного руководства; осознанности действий.

Принцип универсальности применения коллективно-групповых форм организации при обучении студентов в условиях вуза означает, что коллективно-групповые формы можно использовать на всех этапах работы над изучаемым материалом: на этапе его изучения, закрепления и проверки знаний. В процессе преподавания курса «Линейная алгебра» мы использовали коллективно-групповые формы следующим образом. Для изучения нового материала по некоторым темам нами были подготовлены специальные карточки-задания, которые содержали план изучения темы, краткое изложение теоретического материала, примеры решения практических заданий. Группа разделялась на подгруппы (4-5 человек по выбору студентов), и студенты

прорабатывали предложенный материал темы по подгруппам. Теоретическая часть для всей группы в задании предлагалась одинаковая, а практическая – различная для каждой подгруппы, причем каждая подгруппа получала различные типовые задания. Отчет о выполненной работе подразумевал рассмотрение решенных практических заданий всей группой. Один из представителей группы излагал ход решения практической части задания своей подгруппы, используя прием комментирования действий, излагая при этом основные теоретические факты, на которых основывались решения.

Принцип сочетаемости в применении коллективно-групповых форм организации при обучении студентов является производным от принципа оптимального взаимодействия и сочетания форм организации учебно-познавательной деятельности. Применение коллективно-групповых форм, согласно этим принципам, оказывается наиболее эффективным в сочетании с фронтальными (индивидуальными и коллективными), индивидуально-групповыми, индивидуализированными формами. В курсе линейной алгебры немало фундаментальных вопросов, которые достаточно сложны для восприятия (например, умножение матриц, нахождение обратной матрицы), поэтому требуют изложения материала преподавателем в процессе лекции или эвристической беседы. В практическом же закреплении материала необходимо использование коллективно-групповых форм в практикумах, в которых студенты определяют для себя тот материал, который не понят, помогают друг другу. Однако проверить, усвоен ли материал каждым студентом, преподаватель может лишь используя индивидуальные формы: индивидуализированную (каждый студент получает свое, индивидуальное задание, которое не повторяется), индивидуально-групповую (задание готовятся на 4-5 вариантов, каждый студент выполняет задание одного из вариантов) и индивидуально-фронтальную (все студенты выполняют одинаковое задание, но не взаимодействуют между собой).

Принцип блочного планирования в применении коллективно-групповых форм организации при обучении студентов подразумевает, что данная форма работы должна проводиться не эпизодически, а в системе, планироваться на целый блок занятий в пределах темы. Систематическое применение коллективно-групповых форм учебно-познавательной деятельности студентов на различных этапах работы над материалом темы позволяет провести многократное повторение как теоретического материала, так и практической части. Необходимость применения коллективно-групповых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, которые чаще позволяют высказаться каждому студенту, применить знания и тут же их проверить (взаимоконтроль) и т.д., подтверждается данными Дж. Джонсона, согласно которым обучающиеся удерживают в памяти 10% того, что слышат, 26% того, что читают, 30% того, что видят, 50% того, что видят и слышат, 70% того, что обсуждают с другими, 80% того, что основано на личном опыте, 90% того, что проговаривают в то время, как делают. Реализация данного принципа позволяет преподавателю планировать предполагаемые результаты применения коллективно-групповых форм.

Принцип вариативности формирования и «подвижности» подгрупп

позволяет решать задачи не только качественного обучения, но и осуществления дифференциации обучения. Формирование групп для решения различных задач занятия может быть не только однородным, но и гетерогенным. Смешанные группы позволяют осуществить «подтягивание» «слабых» студентов до уровня обязательных результатов обучения, а однородные группы, в состав которых входят «сильные» студенты, позволяют им полностью раскрыть свой потенциал в решении нестандартных задач. Для организации коллективно-групповых форм мы использовали практические работы, которые содержали задания двух уровней (Мацюк В.В.): уровень А – обязательных результатов обучения, уровень Б – продвинутый.

Кроме того, при формировании подгрупп необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, а также их личностные отношения. Негативно настроенных и явных «конкурентов», на наш взгляд, в подгруппах быть не должно.

Принцип проблемности в применении коллективно-групповых форм организации при обучении студентов подразумевает подготовку задания в виде учебной проблемы. При изучении нового материала можно предложить студентам самостоятельно доказать некоторые теоретические положения, вывести формулу. При возможном решении задач различными способами предлагается их решить, а затем выбрать наиболее удачный для данной задачи, указать универсальный, показать область применения данного способа решения. Например, при решении систем линейных уравнений метод Гаусса является универсальным, но если возможно применить метод Крамера, то это более экономичный способ решения. Матричный метод решения также достаточно громоздкий, но его применение для некоторых систем уравнений является оправданным.

Суть принципа коллективной ответственности в том, что каждый из студентов подгруппы несет ответственность за усвоение материала каждым членом подгруппы. Оценивать результаты работы группы преподаватель может по ответу одного из студентов, поэтому, когда оценивание проводится таким образом, мы обычно выбираем наиболее «неактивного» из студентов и оцениваем именно его ответ, что заставляет других членов группы максимально ответственно относиться к усвоению материала каждым членом подгруппы. «Групповая» оценка может быть ниже, чем оцениваются знания некоторых членов подгрупп, поэтому, естественно, мы используем и индивидуальное оценивание. Можно также ставить оценку за групповую работу как среднее арифметическое индивидуальных оценок.

Принцип наглядности представления результатов коллективно-групповой учебно-познавательной деятельности студентов декларирует необходимость открытого оценивания и информации о результатах деятельности каждого студента. Для этого мы применяем таблицы результатов, которые чертятся на доске, групповые листы-отчеты, индивидуальные отчеты. Все результаты являются открытыми и обсуждаемыми.

Принципы быстрого переключения, а также оперативного руководства является основой четкого перехода от применения коллективно-групповых форм к другим, преподаватель в любой момент может переключить студентов

от работы в коллективном режиме на индивидуальную работу. При этом, преподаватель постоянно наблюдает за работой подгрупп, осуществляет оперативный контроль и подводит итоги коллективно-групповой работы.

Принцип осознанности действий в коллективно-групповой работе подразумевает формирование у студентов ясных представлений о конечном результате, их роли и места в выполнении поставленного задания.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**. Применение коллективно-групповых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов должно осуществляться на основе перечисленных принципов, реализация которых позволяет повысить качество обучения студентов.

Резюме

В статье приводятся основные принципы применения коллективно-групповых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, которые используются автором в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов.

Резюме

У статті наводяться основні принципи застосування колективно-групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що використовуються автором у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів педвузів.

Summary

In the article basic principles of application of collective-group forms of organization of educational-cognitive activity of students which are used by an author in the process of professional-pedagogical preparation of students of pedagogical institute are presented.

Литература

1. Антонова В.Н. Групповая форма организации учебной деятельности учащихся средних профтехучилищ на уроках физики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ленинград, 1986. – 198 с.
2. Артюшина М.В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 21 с.
3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Васильева Т.В. Сочетание групповых и индивидуальных форм учебной деятельности студентов как средство повышения эффективности обучения и профессионально-педагогической подготовки будущих учителей (на материале математического цикла): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Киев, 1985. – 239 с.
5. Выхрущ В.А. Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1984. – 218 с.
6. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.
7. Коребо И.С. Методика организации групповых форм работы учащихся на уроках физики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Курган, 1996. – 198 с.
8. Овчинникова М.В. Виды групповых форм организации учебно-познавательной деятельности // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Сер. Педагогіка і психологія: Вип.4. – К.: Пед.преса, 2002. – С.161-176.

9. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / Ю.І.Мальований, В.С.Римаренко, Л.П.Вороніна та ін.; За ред. Ю.І.Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.

10. Шавальова В.І. Наступність у побудові методичних систем навчання математики в школі та педагогічному вузі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. – 25 с.

Подано до редакції 14.02.2005

УДК 51

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОЙСТВ ФУНКЦИИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ

*Первун Ольга Евгеньевна
соискатель*

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Идея использования функционального подхода при решении уравнений и неравенств и их систем сама по себе не нова. Вместе с тем распространение данной идеи на решение задач с параметрами требует дальнейшей разработки.

Анализ методической литературы, существующей практики свидетельствует о недостаточной разработке проблемы.

Цель статьи: Проиллюстрировать возможности функционального подхода для решения конкретных задач с параметрами (в частности использование понятия области значений функций).

Изложение основного материала. С каждым уравнением (неравенством, системой) связаны конструирующие их аналитические выражения. Последние в свою очередь могут задавать функции одной или нескольких переменных. С этой точки зрения, например, уравнение $f(x) = g(x)$ мы можем рассматривать как задачу о нахождении значений аргумента x , при которых равны значения функций f и g . Такие, казалось бы, тривиальные рассуждения нередко дают возможность найти результативный путь решения многих задач. Кратко основную идею можно сформулировать так: ключ решения – свойства функций. По существу, в немалом числе ранее решенных примеров мы использовали свойства функций. Но при этом, выделяя идею решения, иначе расставляли акценты. В настоящем параграфе будем отдавать предпочтение функциональному подходу, суть которого достаточно ясно раскрывается на следующем простом примере.

Требуется решить неравенство $4x > 2$. С одной стороны, используя свойства числовых неравенств (возведение обеих частей в четную степень), можно показать, что неравенство $\sqrt{x} > 2$ равносильно $x > 4$. С другой стороны, функциональный взгляд позволяет рассуждать так: перепишем исходное неравенство в виде $\sqrt{x} > \sqrt{4}$. Далее, учитывая характер монотонности функции $y = \sqrt{x}$, получаем $x > 4$. В нашей статье мы проиллюстрируем использование понятия области значений функций при решении задач с параметрами.

Вначале обратимся к задачам, в условии которых непосредственно содержится требование поиска области значения функции.

1. Найти все a , при которых множество значений функции $f(x) = (1/3)^{x^2+2x+a^2-3a}$ не пересекается с промежутком $[3; \infty)$.

Решение. Имеем $(1/3)^{x^2+2x+a^2-3a} = (1/3)^{(x+1)^2} \cdot (1/3)^{a^2-3a-1}$.

Очевидно, что $0 < (1/3)^{(x+1)^2} \leq 1$. Отсюда $0 < f(x) \leq (1/3)^{a^2-3a-1}$.

Следовательно, область значений функции f – промежуток $[0; (1/3)^{a^2-3a-1}]$. Полученный промежуток не должен иметь общих точек с

лучом $[3; \infty)$. Понятно, что для этого достаточно потребовать $\left(\frac{1}{3}\right)^{a^2-3a-1} < 3$.

Отсюда $a^2-3a-1 > -1$, т.е. $a < 0$ или $a > 3$.

Ответ: $a < 0$ или $a > 3$.

2. При каких $a > 0$ область значений функции $y = \frac{a^{x-1} + 5}{a^x + 3a}$ не содержит

ни одного целого четного числа?

Решение. Для нахождения области значений данной функции удобно воспользоваться известным приемом. Рассмотрим равенство как уравнение с параметрами y , a и переменной x . Теперь найдем все значения параметра y , при которых найдется такое $a > 0$, что указанное уравнение имеет хотя бы одно решение.

Так как $a > 0$, то переходим к равносильному уравнению $aa^x + 3a^2y = a^x 5a$. Отсюда $a^x(ya - 1) = 5a - 3a^2y$.

Проверка показывает, что при $y = \frac{1}{a}$ это уравнение не имеет решений.

Следовательно, $a^x = \frac{3\left(\frac{5}{3a} - y\right)}{y - \frac{1}{a}}$. Это уравнение имеет решение, если

$$\frac{\left(\frac{5}{3a} - y\right)}{y - \frac{1}{a}} \neq 0.$$

С учетом $a > 0$ получаем $\frac{1}{a} \pi < y < \frac{5}{3a}$. Значит, область значений данной

функции – промежуток $\left(\frac{1}{a}; \frac{5}{3a}\right)$. Полученный интервал не содержит ни одного

четного числа, если он полностью помещается в отрезке $[2k-2; 2k]$, где $k \in \mathbb{N}$.

Для выполнения этого условия достаточно, чтобы

$$\begin{cases} \frac{1}{a} \geq 2k - 2 \\ \frac{5}{3a} \leq 2k \end{cases}$$

Перепишем эту систему в таком виде:

$$\begin{cases} \frac{1}{a} \geq 2k - 2 \\ \frac{1}{a} \leq \frac{6k}{5} \end{cases}$$

Понятно, что она имеет решения, если $2k - 2 \leq \frac{6k}{5}$, т.е. $k \leq \frac{5}{2}$.

Отсюда возможны два случая: $k=1$ и $k=2$. Тогда в первом случае $a \geq \frac{5}{6}$,

во втором $\frac{5}{12} \leq a \leq \frac{1}{2}$.

Ответ: $a \geq \frac{5}{6}$ или $\frac{5}{12} \leq a \leq \frac{1}{2}$

3. Найти все значения параметра a , для которых отрезок $[1;2]$ принадлежит области значения функции $y = \frac{x+1}{4x^2-a}$

Решение. Пусть $y=b$ – одно из значений данной функции. Переформулируем условие задачи: найти все a такие, что для любого $b \in [1;2]$ уравнение $y = \frac{x+1}{4x^2-a}$ имеет решения. Прежде всего, заметим, что при $b \in [1;2]$ $x = -1$ не корень этого уравнения.

Теперь запишем систему, равносильную рассматриваемому уравнению:

$$\begin{cases} b(4x^2 - a) = x + 1 \\ x^2 \neq \frac{a}{4} \end{cases}$$

Отсюда, так как $x \neq -1$, то $4x^2 - a \neq 0$. Следовательно, при $b \in [1;2]$ условие $x^2 \neq \frac{a}{4}$ выполняется автоматически.

Остается узнать, при каких a система имеет решения. Дискриминант квадратного уравнения системы должен быть неотрицательным, т.е. $1 + 16ab^2 + 16b > 0$. Получаем $-16a \leq \frac{1}{b^2} + \frac{16}{b}$.

Пусть $\frac{1}{b} = c$. Тогда $c \in \left[\frac{1}{2}; 1\right]$. Рассмотрим квадратичную функцию

$f(c)=c^2+16c$ на отрезке $\left[\frac{1}{2};1\right]$. Для неотрицательности дискриминанта достаточно, чтобы $-16a$ не превосходило наименьшего значения функции на отрезке $\left[\frac{1}{2};1\right]$. Так как указанная функция на этом отрезке возрастает, $\min f(c) = f\left(\frac{1}{2}\right) = \frac{33}{4}$. Итак, $-16a \leq \frac{33}{4}$, $a \geq -\frac{33}{64}$

Ответ: $a \geq -\frac{33}{64}$.

Условия следующих двух задач не содержат прямой подсказки использовать область значений функции. Такая необходимость возникает в ходе решения.

4. При каких значениях a найдутся такие b , что числа $4+25^b$, a , 5^{-b} будут являться последовательными членами геометрической прогрессии?

Решение. По свойству членов геометрической прогрессии $a^2 = \frac{5^{2b} + 4}{5^b}$.

Пусть $5^b = t$, где $t > 0$.

Рассмотрим функцию $f(t) = \frac{t^2 + 4}{t}$ с областью определения $(0; \infty)$.

Имеем $\frac{t^2 + 4}{t} = t + \frac{4}{t} \geq 4$, так как $t > 0$. Заметим, что $f(2)=4$, и в силу непрерывности и неограниченности сверху функции f ее область значений в указанной области определения – это промежуток $[4; \infty)$. Следовательно, найдутся такие b , что $a^2 = \frac{5^{2b} + 4}{5^b}$. Отсюда $|a| \geq 2$.

Ответ: $|a| \geq 2$.

6. Решить систему

$$\begin{cases} 2\arctg x + y - e^z = 3 \\ 4\arctg x - y - 2e^z = 0 \\ \arctg x + y + e^z = 3a + 1 \end{cases}$$

Решение. Заменяем $\arctg x = u$, $e^z = t$, где $-\frac{\pi}{2} < u < \frac{\pi}{2}$, $t > 0$.

Имеем

$$\begin{cases} 2u + y - t = 3 \\ 4u - y - 2t = 0 \\ u + y + t = 3a + 1 \end{cases}$$

Отсюда легко получить

$$\begin{cases} u = a \\ t = 2a - 1 \\ y = 2 \end{cases}$$

Тогда

$$\begin{cases} \operatorname{arctg} x = a \\ e^z = 2a - 1 \\ y = 2 \end{cases}$$

Учитывая области значений функций $y = \operatorname{arctg} x$ и $y = e^z$ запишем систему, определяющую область допустимых значений параметра a : $\begin{cases} -\frac{\pi}{2} < a < \frac{\pi}{2} \\ 2a - 1 > 0 \end{cases}$

Отсюда $\frac{1}{2} \pi < a < \frac{\pi}{2}$. При таких a имеем

$$\begin{cases} x = \operatorname{tga} \\ y = 2 \\ z = \ln(2a - 1) \end{cases}$$

Ответ: если $\frac{1}{2} \pi < a < \frac{\pi}{2}$, то $x = \operatorname{tga}$, $y = 2$, $z = \ln(2a - 1)$; при других a решений нет.

В последнем примере идея замены довольно проста. Однако подобная ситуация встречается не всегда.

Далее рассмотрим тип задач, в которых область значений функций помогает найти далеко не очевидную замену. Сначала изложим суть проблемы в общем виде.

Пусть в задаче фигурирует переменная x , область допустимых значений которой множество M . Если существует такая функция $y = f(t)$ с той же областью значений M , то при необходимости возможно провести замену $x = f(t)$. Подобные замены порой существенно упрощают решение. Например, из условия задачи следует, что переменная x пробегает все значения из отрезка $[-1; 1]$ и только эти. Тогда допустимы следующие замены:

$$x = \sin a, a \in \left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right], \text{ или } x = \cos a, a \in [0; \pi], \text{ причем какую из них выбрать,}$$

зависит от конкретной ситуации. В случаях, когда переменная может принимать любые значения, используются замены $x = \operatorname{tga}$, $a \in \left(-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right)$ или

$x = \operatorname{ctga}$, $a \in (0; \pi)$. Реже $x = r \cos a$ или $x = r \sin a$, где $r > 0$, а выбор значений a опять-таки зависит от конкретной задачи. Такие замены будем называть тригонометрическими подстановками. Реализовать такую подстановку не так уж трудно. Главное и, наверное, самое сложное - суметь ее увидеть. Возможно, следующие примеры помогут научиться распознавать особенности тригонометрических подстановок.

6. При каких a неравенство $\sqrt{1-x^2} \neq a-x$ имеет решения?

Решение. В данном неравенстве $|x| < 1$. Полагая $x = \cos a$, $a \in [0; \pi]$, приходим к неравенству $\sqrt{1-\cos^2 a} \neq a - \cos a$ или $|\sin a| \neq a - \cos a$. Но в нашем случае $\sin a \geq 0$, так что $a < \sin a + \cos a$. Отсюда $a < \pi \sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right)$. Это неравенство имеет решения, если a меньше наибольшего значения выражения $\sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right)$. Так как $a \in [0; \pi]$, то $\max \sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right) = \sqrt{2}$. Значит, исходное неравенство имеет решение при $a < \sqrt{2}$.

Ответ: $a < \sqrt{2}$.

7. Решить уравнение $x(2x^2 - 1)\sqrt{1-x^2} = a$.

Решение. Поскольку $|x| \leq 1$, то, как и в предыдущем примере, $x = \cos a$, где $a \in [0; \pi]$. Выполняя подстановку и учитывая, что $\sin a \geq 0$, получаем уравнение $\cos a \cos 2a \sin a = a$. Отсюда $\sin 4a = 4a$. Очевидно это уравнение имеет решение при $|a| \leq \frac{1}{4}$.

Найдем его корни на отрезке $[0; \pi]$. Имеем $a = (-1)^k \frac{1}{4} \arcsin 4a + \frac{\pi k}{4}$.

Рассмотрим три случая.

$$-\frac{1}{4} \leq a \leq 0$$

Если $-\frac{1}{4} \leq a \leq 0$, то непосредственным перебором устанавливаем, что $a \in [0; \pi]$ лишь при $k = 1, 2, 3, 4$.

Если $a = 0$, то $k = 0, 1, 2, 3, 4$.

$$0 < a \leq \frac{1}{4}$$

Если $0 < a \leq \frac{1}{4}$ то $k = 0, 1, 2, 3$.

Ответ: Если $-\frac{1}{4} \leq a \leq 0$, то $x = \cos\left((-1)^k \frac{1}{4} \arcsin 4a + \frac{\pi k}{4}\right)$ где $k =$

$1, 2, 3, 4$; если $a = 0$, $x = \cos \frac{\pi k}{4}$, где $k = 0, 1, 2, 3, 4$; если $0 < a \leq \frac{1}{4}$, то

$x = \cos\left((-1)^k \frac{1}{4} \arcsin 4a + \frac{\pi k}{4}\right)$, где $k = 0, 1, 2, 3$.

8. При каких a и b система $\begin{cases} x^2 + y^2 = 1 \\ ax + by = 1 \end{cases}$ имеет единственное решение?

Решение. Чтобы увидеть тригонометрическую подстановку, обратимся к первому уравнению системы.

Так как $|x| \leq 1$ и $|y| \leq 1$, то возможна замена $x = \sin a$, $y = \cos a$, где $a \in [0; 2\pi)$.

Теперь достаточно выяснить, при каких a и b уравнение $a \sin a + b \cos a = 1$, где $a \in [0; 2\pi)$, имеет единственное решение. Воспользуемся известным из тригонометрии методом преобразования левой части этого уравнения. Так как случай $a^2 + b^2 = 0$ нас не устраивает, то имеем

$$\sqrt{a^2 + b^2} \left(\frac{a}{\sqrt{a^2 + b^2}} \sin a + \frac{b}{\sqrt{a^2 + b^2}} \cos a \right) = 1 \quad \text{Отсюда} \quad \sin(a + \varphi) = \frac{1}{\sqrt{a^2 + b^2}}, \quad \text{где}$$

$$\cos \varphi = \frac{a}{\sqrt{a^2 + b^2}}, \quad \sin \varphi = \frac{b}{\sqrt{a^2 + b^2}}. \quad \text{Заметим, что функция } f(a) = \sin(a + \varphi)$$

отрезке $[0; 2\pi)$ каждое свое значение, кроме 1 и -1, принимает более одного раза. Поэтому условие единственности решения достигается при $\sqrt{a^2 + b^2} = 1$.

Ответ: $\sqrt{a^2 + b^2} = 1$.

9. При каких a неравенство $3xy - 4x^2 \pi a(x^2 + y^2)$ имеет решения?

Решение. Пусть $x = r \cos a$, $y = r \sin a$, где $r > 0$, $0 < a < 2\pi$. Отметим, что такая замена законна (согласно полярной системе координат). Действительно, для любых x и y существует такое $r > 0$, что $x^2 + y^2 = r^2$.

При $r \neq 0$ имеем $\frac{x^2}{r^2} + \frac{y^2}{r^2} = 1$ (случай, когда $r = 0$ – тривиален). Этого

равенства достаточно для подтверждения корректности предложенной замены.

Имеем $3r^2 \sin a \cos a - 4r^2 \cos^2 a \pi a r^2 (\sin^2 a + \cos^2 a)$. Если $r = 0$, то очевидно неравенство не имеет решений ни при каких a . Тогда $\frac{3}{2} \sin 2a - 2 \cos 2a - 2 \pi a$.

Отсюда $a \in \left(\frac{3}{2} \sin 2a - 2 \cos 2a - 2 \right)$. Легко получить следующее

неравенство: $a \in \left(\frac{5}{2} \sin(2a - \varphi) - 2 \right)$ где $\varphi = \arctg \frac{4}{3}$. Это неравенство, очевидно,

имеет решения, если a больше наименьшего значения, которого может достичь правая часть, т.е. $a \in \left(-\frac{9}{2} \right)$.

Ответ: $a \in \left(-\frac{9}{2} \right)$.

Для самостоятельных занятий предложим следующие задачи.

1. Найти все положительные значения a , при которых область значений функции $f(x) = \frac{a^{x+1} - 2a^2 - 2a}{a^{x-1} - 2}$ содержит все четные целые числа.

2. При каких $a > 0$ и $a \neq 1$ область значений функции

$f(x) = \frac{a^{x+2} + a^2 - a}{a^x + 1}$ содержит ни одного целого числа, делящегося на 3?

3. Найти все целые значения a , при которых множество значений функции $f(x) = 3^{x^2 - 2x + a^2 + a - 6}$ имеет общие точки с отрезком $\left[0; \frac{1}{9}\right]$.

4. Найти все целые значения параметра a , при каждом из которых множество значений функции $f(x) = \left(\frac{1}{2}\right)^{x^2 - 2ax + 2a^2 + a - 2}$ имеет общие точки с отрезком $[1; 2]$.

5. Найти все значения параметра a , при каждом из которых область значений функции $y = \frac{a - \cos x}{2a + \sin^2 x - 1}$ содержит отрезок $\left[\frac{1}{5}; \frac{1}{3}\right]$.

6. При каких значениях a функция $f(y) = \lg(y^2 - 3y + 3a - 1)$ определена при всех действительных y из области значений функции $y = \frac{x^2 + 2x - a}{x}$?

7. При каких значениях $a \in R$ найдутся такие значения $b \in R$, что числа $4 + 25^b + 25^{-b}$, $5^b + 5^{-b}$, a будут являться последовательными членами геометрической прогрессии?

8. Решить систему уравнений:

$$\begin{cases} 3 \cdot 2^y + 2y - 3 \arcsin z = 7 \\ 2^x - y - \arcsin z = -6 \\ 5 \cdot 2^x - y + \arcsin z = 6a + 2 \end{cases}$$

Выводы. Рассмотренные возможности применения функционального подхода применимы для решения многих задач с параметрами.

Резюме

В статье автор проиллюстрировала возможности функционального подхода для решения конкретных задач с параметрами.

Резюме

У статті автор проілюструвала можливості функціонального підходу для вирішення конкретних задач з параметрами.

Summary

In the article the author illustrated possibilities of functional approach for the decision of concrete tasks with parameters.

Литература

1. Горнштейн П.И., Полонский В.Б., Якир М.С. Задачи с параметрами. 3-е издание, дополненное и переработанное. – М.: Илекса, Харьков: Гимназия, 1998. – 336 с.

2. Игнатенко М.Я. Тригонометричні рівняння з параметрами // Математика в школі. – 2000. – №3. – С. 18-21.

3. Игнатенко М.Я. Рациональні алгебраїчні рівняння. Навчально-методичний посібник. Частина I-II. – Ялта: РВВ КДГТ, 2002. – 72 с.

4. Игнатенко М.Я. Иррациональні алгебраїчні рівняння. Методи розв'язування. Навч.-метод. посібник. Частина I-II. – Ялта: РВВ, КДГТ, 2003 – 82 с.

Подано до редакції 21.12.2004.

УДК 37113:371213.3

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ ПЕДАГОГОМ-ОРГАНИЗАТОРОМ

*Пирожкова Алёна Олеговна
аспирант*

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Подготовка педагогических работников является центральной задачей модернизации образования, ведущим принципом государственной образовательной политики. Государство обеспечивает создание конкурентной и гибкой системы учебных заведений и программ для подготовки педагогических кадров [10].

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемой подготовки будущих учителей начальных классов к работе в школе занимались такие учёные как Гуцало Э.Ц. [3], Ермакова С.С. [4], Максименко Н.Б. [8], Соломаха С.О. [15]. Вопрос формирования в высшей школе высоконравственной и воспитанной личности волновал Бондарёва Л.Я. [1], Грабовскую Т.О. [2], Соколову И.В. [14] и др. Однако подготовка студентов к работе педагогом-организатором – вопрос недостаточно освещённый в трудах отечественных учёных. Научная новизна заключается в изучении подготовки к данной работе будущих учителей начальных классов.

За последние годы наряду с базовой специальностью «Начальное обучение» расширилась подготовка будущих учителей по двойной специальности (английский язык, дошкольное воспитание, социальная работа, музыка, трудовое обучение, физическое воспитание). Однако, по мнению А.Я. Савченко [12], происходит чрезмерное расширение границ и содержания специализации, что негативно отражается на качестве базового образования. Начальное обучение, как известно, многопредметно. Современному учителю необходимо обеспечить полноценный образовательный процесс по шести образовательным отраслям. Для лучшего качества подготовки специалистов необходимо чётко обозначить компетенцию специалиста в каждом отдельном блоке подготовки [12].

Противоположного мнения придерживается Р.В. Канбекова [6], которая считает, что «даже самая массовая профессия, полученная выпускником вуза, не может гарантировать ему рабочее место в тех динамичных условиях, в которых ему придется работать» [6]. И тот факт, что двойные специальности пользуются спросом, подтверждает это.

Одной из наиболее часто получаемых должностей по окончании вуза молодыми специалистами специальности «Начальное обучение» является должность педагога-организатора. Основная проблема заключается в том, что

выпускники вузов не обладают необходимыми для этой работы знаниями и умениями.

Цель данной статьи – определить специфику деятельности педагога-организатора. Для этого необходимо обозначить суть и структуру подготовки к данному виду деятельности, разработать содержание психолого-педагогической подготовки будущих педагогов-организаторов и критерии определения готовности студентов к будущей работе.

Изложение основного материала. Профессиональное становление учителя, в том числе будущего педагога-организатора, является сложным и длительным процессом. Одним из условий обеспечения эффективности данного процесса выступает формирование готовности к педагогической деятельности, значительное место в системе которой должна занимать готовность будущего педагога к решению проблемы воспитания в школе.

В педагогике требования к учителю выражаются разными терминами: «профессиональная пригодность», «профессиональная готовность». Названные понятия имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Так, под профессиональной пригодностью понимается совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии [7].

Нередко наряду с термином «профессиональная пригодность» используется термин «профессиональная готовность». Он заимствован из инженерной психологии, считается более ёмким и подвижным. Профессиональная готовность к педагогической деятельности складывается, с одной стороны, из психологической, психофизиологической и физической готовности (т.е. профпригодность), а с другой – из научно-теоретической и практической подготовки педагога [7].

И.Л. Кузьмина [5], подвергнув тщательному анализу деятельность учителя, выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Конструктивная деятельность распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса). Организаторская (управленческая) деятельность предполагает выполнение действий, направленных на включение учащихся в различные виды занятий, создание коллектива и организацию совместной деятельности. Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями [5].

Наличие постоянной обратной связи является показателем результативности педагогического процесса. Обратная связь даёт педагогу возможность своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов предполагаемым целям и задачам. В силу этого в структуре педагогической деятельности необходимо выделить и контрольно-оценочный

(рефлексивный) компонент.

Важнейшими социально и профессионально обусловленными качествами педагога можно назвать следующие: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать в коллективе и с коллективом; высокий профессионализм; стремление к самосовершенствованию.

Основой педагогической направленности является интерес к профессии и работе, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям и их родителям, сотрудникам, к педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, а также в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

Любой педагог, имеющий ярко выраженную педагогическую направленность, стремится следовать нормам педагогической этики, убежден в их значимости. Профессионально-педагогическая направленность личности – проявляется и в таких качествах, как педагогический долг и ответственность [9].

Необходимым качеством педагогического работника является педагогический такт – интуитивное чувство меры, помогающее дозировать воздействия и уравновешивать одно средство другим [9]. Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства.

Педагогическая справедливость – одно из важнейших качеств деятельности педагога. «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов и страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка» [15].

Качества, характеризующие личностную направленность педагога, являются предпосылкой и выражением его авторитетности. Авторитет – совокупность достоинств. Авторитет педагога, как и авторитет представителя любой другой профессии, завоевывается упорным трудом.

В последние десятилетия актуальным стал вопрос педагогического мастерства. В Украине создана целая школа, во главе которой стоит И.А. Зязюн. Что же такое педагогическое мастерство учителя? По мнению А. С.Макаренко, – это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение, это сплав личностных и профессиональных качеств [9]. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это – лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

В последние годы все шире используется и разрабатывается понятие педагогической культуры. Однако педагогическая культура еще не гарантирует успеха в осуществлении педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе профессиональное проявляется в единстве с общекультурными и нравственными проявлениями личности педагога. Единство всех этих проявлений образует общую культуру педагога.

Итак, готовность будущего учителя начальной школы к воспитательной

работе с детьми во внеурочное время в масштабе школы в данном исследовании рассматривается как структурный элемент общей системы психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности, который отображает структуру данной системы.

При раскрытии проблемы единства образования и воспитания необходимо подчеркнуть, что история развития высшей школы свидетельствует: обучение органически связано с воспитательной работой, студент должен состоять не только как квалифицированный специалист, способный работать в условиях рыночной экономики, а как личность, гражданин, патриот Украины. Другими словами, в центре образования всегда были вопросы мировоззренческих мотиваций.

В зависимости от целей можно выделить несколько типов моделей выпускника завтрашнего педагогического вуза и организации его пропедевтической подготовки к условиям будущей школы.

Первый тип модели основывается на описании содержания профессиональной деятельности учителя и поиска алгоритма разрешения противоречий между настоящей и будущей деятельностью. Его подготовка – это формирование ориентировочной основы профессиональной деятельности. Содержание подготовки komponуется по принципу соответствия основам профессиональной деятельности [5].

Второй тип модели основывается на предметном принципе подготовки учителя по областям знаний. Подготовка такого учителя – это формирование у него прочных знаний, умений, навыков. Содержание подготовки составляют фундаментальные знания, которые изменяются медленно, характеризуются высоким уровнем теоретических обобщений, большой широтой переноса. Модель второго типа отражает широкий комплекс знаний учителя, но ему самому нужно устанавливать взаимосвязи между областями знаний и видами и этапами своей будущей профессиональной деятельности [5].

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 системной воспитательной работы в школе. 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 [12].

Подготовка учителя начальных классов может быть расширена по внешним факторам и обстоятельствам и по внутренним условиям. В свою очередь, внешнее расширение может быть осуществлено по одному из трех направлений:

- а) по методике, связанной с изменением контингента обучаемых;
- б) по профилю образовательного учреждения;
- в) по приобретению дополнительной профессии.

Внутреннее расширение профессиональной подготовки связано с изменением по личностным качествам, характеру и сложности, по интеллектуальному профилю. Таким образом, внутреннее расширение требует построения нового типа профессиональной модели учителя начальных классов [11].

В предлагаемой нами структурной модели психолого-педагогической готовности студента высшего педагогического учебного заведения к работе педагогом-организатором в школе выделены три основных компонента, составляющих эту готовность: 1) аффективный компонент (отношение); 2) когнитивный компонент (знания); 3) технологичный компонент (умения и навыки). Каждый из данных компонентов включает как общие компоненты психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности, так и специальные компоненты готовности к решению проблемы воспитательной работы в школе.

Содержание аффективного компонента отображает гуманистическую направленность личности на педагогическую деятельность, в частности на внеклассную воспитательную работу. Эффективное осуществление практической подготовки студентов к решению данной проблемы невозможно без осознания ими важности решения данной проблемы, без понимания будущими учителями системы доминирующих мотивов профессиональной воспитательной работы с детьми.

Когнитивный компонент предусматривает наличие информации о системе воспитательной работы, её особенностях, структуре, путях реализации, методах и приёмах этой работы. Данный компонент представлен не только теоретическим ознакомлением будущего учителя с вопросами воспитательной работы в школе, но и знаниями о практической её реализации в реальном учебно-воспитательном процессе.

Содержание третьего компонента – технологического, предусматривает наличие у будущего учителя умений и навыков организации воспитательной работы. Наличие этого компонента в структуре готовности к педагогической деятельности у будущего педагога-организатора позволит повысить его профессиональный потенциал, так как у него будут сформированы необходимые умения и навыки адекватного реагирования на проблемные ситуации, возникающие в воспитательном процессе, что позволит более эффективно решать задачи воспитания и развития учащихся.

Готовность студентов к работе педагогом-организатором мы рассматриваем как результат специально организованной подготовки студентов. В её основе лежит интегрированное формирование личности будущего учителя, которое становится возможным при условии объединения соответствующих мотивов, профессиональных знаний, умений, навыков и педагогического опыта, адекватных данной деятельности.

Итак, готовность к работе педагогом-организатором – 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 технологичного компонентов, а ядром этого

образования выступает гуманистическая направленность педагога, осознанность действий в решении проблемы воспитательной работы в современной школе. Достаточная сформированность составных компонентов и их целостное единство - показатель высокого уровня готовности студента к работе педагогом-организатором в школе.

Разработана шкала оценивания готовности студентов по 3 компонентам формируемой готовности (табл.).

Таблица

Компоненты и уровни готовности студентов к работе

педагогом-организатором

№ п/п	компонент	Критерии	показатели	уровни	баллы
1	Аффективный	Мотивационный	- желание работать педагогом-организатором; - направленность на получение знаний, приобретение навыков, способствующих эффективной работе педагогом-организатором.	Начальный	0-2
				Средний	3-4
				Высокий	5-6
2	Когнитивный	Информационный	- знание возможных вариантов взаимодействия педагога-организатора и воспитанников, стилей руководства; - знание особенностей взаимодействия с учащимися во внеурочной деятельности; - знание основных должностных обязанностей и субъектов взаимодействия с педагогом-организатором; - знание индивидуально-личностных особенностей учащихся, влияющих на эффективность воспитательного процесса; - знание основных воспитательных систем, технологий и концепций	Начальный	0-2
				Средний	3-4
				Высокий	5-6
3	Технологический	Операционный	- умение применять в работе нестандартные решения, творческие идеи; - использование различных форм организации внеклассных мероприятий; - владение методикой организации и проведения крупных мероприятий; - умение осуществлять индивидуальный подход в организации внеурочного времени школьников разных возрастных групп	Начальный	0-2
				Средний	3-4
				Высокий	5-6

Как видно из таблицы, каждый из компонентов готовности (мотивационный, когнитивный и технологический) имеет свой критерий (мотивационный, информационный и операционный соответственно), по

которым и рассматривалась готовность студентов к работе педагогом-организатором в школе. Каждый критерий имеет свои показатели (см. табл. 1). Все показатели имеют по 3 уровня: высокий ВУ, средний СУ и начальный НУ и баллы, соответствующие уровню готовности студента.

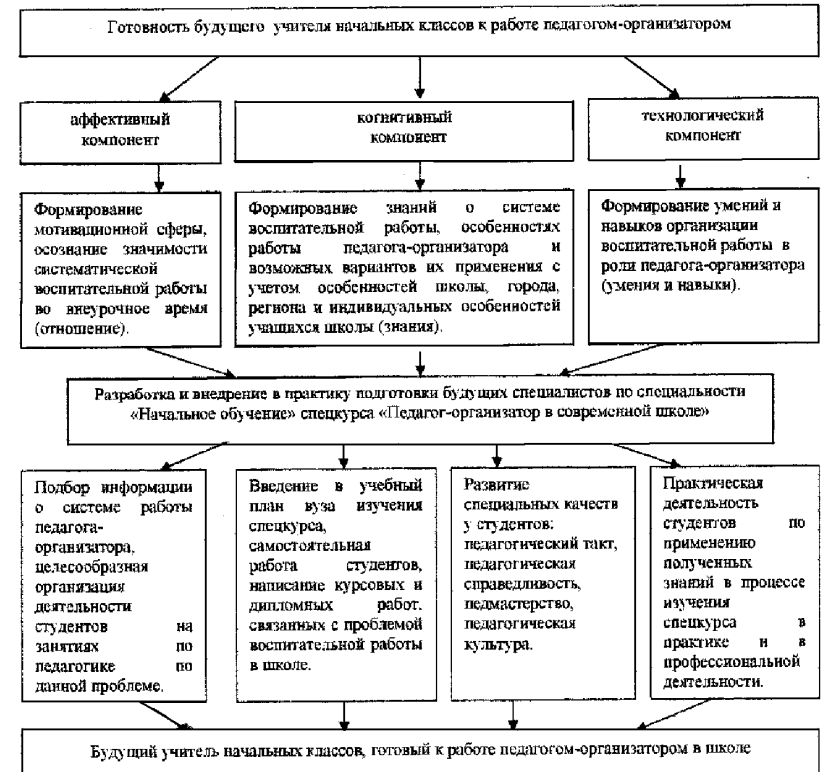


Рис. Структурная модель готовности студентов к работе педагогом-организатором

В рисунке отражены основные компоненты готовности студентов к работе педагогом-организатором: аффективный, когнитивный и технологический. Формирование этих компонентов возможно при изучении спецкурса «Педагог-организатор в школе». При успешной реализации всех элементов приведённой модели по окончании спецкурса выходит студент, подготовленный к работе педагогом-организатором настолько, насколько позволяют условия подготовки студентов педагогических вузов. Таким образом, мы пришли к выводу, что среди прочих качеств важное место занимает готовность будущего педагога к решению проблемы воспитания в

школе во внеурочное время. В связи с этим необходим новый, системно-комплексный подход к этой проблеме. Выше рассмотрены основные элементы в структуре общей подготовки будущего учителя начальных классов к работе педагогом-организатором.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**:

1. Формирование у студентов, будущих учителей начальных классов готовности к работе педагогом-организатором - важное звено в формировании высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста.

2. Выделены профессиональные черты и характеристики педагогической деятельности, которые наиболее важны для воспитательной внеурочной работы. К ним относятся: творческий подход, стремление к самообразованию педагогический такт, педагогическая справедливость, педмастерство, педагогическая культура и др.

3. Разработана модель психолого-педагогической готовности студента - будущего учителя начальной школы к работе педагогом-организатором, которая включает три компонента: аффективный, когнитивный и технологический. В теоретическом обосновании дана подготовка к практической апробации системы организации учебного процесса, нацеленного на системно-комплексную подготовку учителя начальных классов по дополнительной педагогической специальности (педагог-организатор).

В дальнейшем исследование будет продолжено в данном направлении и апробировано на практике.

Резюме

В статье рассмотрены структура деятельности педагога, приведены различные модели современного учителя, типы моделей выпускника педагогического вуза, рассматриваются основные аспекты готовности студентов к работе педагогом-организатором. Результатом исследования является создание структурной модели готовности будущих учителей начальных классов к работе педагогом-организатором.

Резюме

У статті наведена структура діяльності педагога, різні моделі сучасного вчителя, типи моделей випускника вищого педагогічного закладу, розглядаються основні аспекти готовності студентів до роботи педагогом-організатором. Результатом дослідження є створення структурної моделі готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи педагогом-організатором.

Summary

In article is brought structure to activity of the teacher, are brought different models of the modern teacher, types of the models of the graduate of the pedagogical high school, the main aspects to readiness of students to work by teacher-organizer are considered. The result of the study is a creation of the structured model of readiness the future teachers of the elementary school to the work by teacher-organizer.

Литература

1. Бондарев Л.Я. Формування особистості вихователя в умовах університетської освіти: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. (Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Інститут педагогіки України. – К., 1997. – 48 с.
2. Грабовська Т.О. Моральне виховання майбутніх вчителів (На матеріалі вищої педагогічної школи України): Автореферат дис. ... канд.пед.наук. (Спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) / Київський університет ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1992. – 21 с.
3. Гуцало Э.У. Творческое развитие будущих учителей начальных классов в процессе музыкального обучения: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. (Специальность 13.00.01 – теория и история педагогики) / Научно-исследовательский институт художественного воспитания АПН СССР. – М., 1989. – 16 с.
4. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. (Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 20 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
6. Канбекова Р.В. Подготовка учителя широкого профиля для начальной школы // Начальная школа. – 2001. – №12.
7. Латюшин В.В. Антропоцентрированный подход к профессионально- педагогической подготовке будущего учителя // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 50 – 58.
8. Максименко Н.Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. (Спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) / Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова – К., 1995. – 24 с.
9. Методика воспитательной работы в школе. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1974. - 234 с.
10. Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке // Позитив. – 2001. – №5. – С. 1- 4.
11. Овчинникова М.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики: Дис. ... канд.пед.наук., специальность 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Ялта, 2003. – 246 с.
12. Слостенін В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.79 – 84.
13. Соколова І.В. Організація виховної роботи на філологічних факультетах вищих закладів освіти: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. (Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 22 с.
14. Соломаха С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до керівництва театральною діяльністю молодших школярів: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. (Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1995. – 24 с.
15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К., 1969. – 513 с.

Подано до редакції 10.01.2005.

ЗНАЧЕНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПРОЦЕССАХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

*Пономарёва Елена Юрьевна
кандидат психологических наук, доцент*

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Концепция психологической защиты была и остаётся одним из наиболее важных вкладов психологической науки в теорию личности и в теорию психологической адаптации. Определение значения психологической защиты в процессах индивидуального развития и социально – психологической адаптации – вопрос, от которого зависит и отношение к этому феномену в его реальных проявлениях. Проявляясь на неосознаваемом уровне, меры защиты нередко приводят к деформации поступков человека, нарушению гармоничных связей между целями поведения и определяемой поведением ситуацией, к социально-психологической дезадаптации.

Целью нашего исследования, основные положения которого рассматриваются в данной статье, является контент-анализ литературных источников по проблеме влияния психологической защиты на социально-психологическую адаптацию личности, выделение корреляционных связей между этими двумя явлениями, определение тех механизмов психологической защиты, которые, по мнению учёных, положительно влияют на адаптацию человека в социуме.

Анализ последних публикаций и исследований. Термин «психологическая защита» в последние десятилетия часто встречается в медицинской, социальной, психологической литературе. Исследованием данного явления занимались такие учёные, как Г.В. Бурменская, М.И. Буянов, А. Я. Варга, В.И. Гарбузов, В.И. Журбин, В.В. Лебединский, П. Лейстер, Б.Ф. Ломов, Е.Т. Соколова, А. Фрейд, З. Фрейд, Э.Г. Эйдемиллер и др. Феномен психологической защиты впервые был зафиксирован в парадигме психоаналитической теории, позже он изучался в различных ответвлениях глубинной психологии. Среди учёных нет единства мнений о том, сколько механизмов психологической защиты существует у человека. Например, в оригинальной монографии Анны Фрейд описано 15 механизмов защиты [7]. В.И. Журбин выделяет более десятка вариантов психологической защиты [3]. Авторы определяют психологическую защиту через видовые либо функциональные характеристики, такие, как цель, результат, аффекты, деятельность, регуляция, познавательные процессы и т.п. Анализ литературных источников показывает, что расхождения в определении понятия психологической защиты объясняются тем, что оно задано направлением той научной парадигмы, в которой работает исследователь. Отсутствие понятийной чистоты, на наш взгляд, объясняется ещё и тем, что перевод научных терминов на иностранные языки бывает неточным, например, во многих работах не различаются «подавление» (repression) и «вытеснение» (suppression). Употребление термина «компенсация» также требует уточнения.

Психологическая защита, как любой иной объект психологического

анализа, представляет собой многокачественное, многомерное явление [5]. Б.Ф. Ломов пишет о том, что при изучении психологической защиты часто приходится руководствоваться принципом редукции. Защитные механизмы сугубо индивидуальны и плохо поддаются рефлексии. По мнению автора, могут искажаться не только субъективные ощущения, но и вербальные сообщения о них. Наблюдения за результатами функционирования защиты осложняются тем, что реальные стимулы и реакции могут быть отдалены друг от друга во времени и пространстве. Бихевиористы считают, что существенную роль играет здесь различие самих действий и их мотивации. Нелегко бывает найти различие между некоторыми механизмами защиты, которые очень близко соотносятся друг с другом.

Таким образом, анализ литературных источников по рассматриваемой нами проблеме показывает, что среди учёных нет единой точки зрения ни на общее количество механизмов защиты, ни на степень их соотнесения друг с другом, ни на их определения в некоторых случаях. Между тем, одной из задач нашего исследования является рассмотрение защиты в качестве специфического для человека и важного средства социально-психологической адаптации.

Изложение основного материала. Рассматривая феномен образования механизмов психологической защиты, нельзя не учитывать индивидуальные особенности психики человека. Генетический фактор подразумевает условное различие индивидов по степени преобладания активной и пассивной тенденции в процессе приспособления к внешней среде. Так же, как и темпераменты, это не «чистые» типы, но данная альтернатива природно обусловлена. Г. Селье пишет: «После того, как живое существо появляется на свет, оно тотчас же оказывается во враждебной среде. С какой бы трудностью ни столкнулся организм, с ней можно справиться с помощью двух основных типов реакций: активной, или борьбы, и пассивной, или бегства от трудности либо готовности терпеть её» [6]. Генетические особенности психики индивида во многом определяют его типичный способ реагирования на воздействие извне и при соответствующих условиях выступают как основа образования полярных механизмов защиты, таких, как проекция и отрицание или регрессия и интеллектуализация. Учёные отмечают, что некоторые из базисных механизмов защиты, например, замещение или компенсация, имеют как активные, так и пассивные формы проявления в поведении. В образовании механизмов защиты большую роль играют и универсальные проблемы адаптации (экзистенциальные кризисы) [8]. Как отмечает Р. Плутчик, конфликт эмоций, связанных с решением этих проблем, есть то противоречие на уровнях онтогенеза и антропогенеза, которое разрешается благодаря механизмам психологической защиты. Автор выделяет четыре группы всеобщих проблем адаптации, поставленные перед индивидом окружающей средой и имеющие прямое или косвенное отношение к выживанию: проблемы идентичности, временности, иерархии и территориальности. Проблема идентичности ставит перед человеком вопросы: кто я? К какой группе я принадлежу? Групповое объединение является базисным для выживания. С идентичностью связаны две базисные эмоции – отвержение и принятие, которые контролируются такими

психологическими защитами, как отрицание и проекция. Проблема временности – факт временной ограниченности индивидуальной жизни. Все индивиды имеют ограниченные временные пространства жизни, часть их приходится на младший школьный возраст, подростковый и т.п. Проблема ограниченного временного пространства жизни повлияла на образование ряда социальных техник, изобретённых для её решения. Это – ритуалы, связанные с трауром, приготовление к загробной жизни, аспекты религии и т.п.

Проблема иерархии проявляется в отношениях полов, в социальных и экономических классах общества, в возрастных взаимоотношениях между людьми, в военных конфликтах. Некоторые люди знают больше других, другие сильнее и т.п. Все люди разные по своим генетическим характеристикам. Каждый индивид должен видеть эти реальности и учитывать их. Данная проблема коррелирует с такими эмоциями, как гнев и страх. Выражение этих эмоций в обществе грозит осложнениями в решении проблем адаптации. Для сдерживания гнева и страха человек использует такие механизмы психологической защиты, как замещение и подавление, которые имеют индивидуальные различия в зависимости от особенностей темперамента и воздействия среды на ранних этапах социальной адаптации индивида. Проблема адаптации, обозначенная Р. Плутчиком как территориальность, состоит в том, что у каждого вида животных любая особь должна знать, какие аспекты окружающей среды ей «принадлежат». Когда индивид узнаёт окружающую среду, он может начать каким-то образом контролировать её. Но контроль возможен только внутри определённых границ или пределов. Эмоции, относящиеся к данной проблеме – предвидение и удивление (контроль и потеря контроля). Активность, соответствующая как первому, так и второму из этих состояний может блокироваться на различных стадиях онтогенеза. Например, инициатива подростка, который стремится доказать себе и окружающим свою информированность, компетентность, способность контролировать ситуацию, может не одобряться взрослыми как не соответствующая возрасту или опасная. Позднее боязнь ошибки, разочарования актуализирует защитные механизмы интеллектуализации, предназначенные для сдерживания эмоции ожидания или контроля. Противоположная эмоция – удивление – сдерживается благодаря защитной регрессии, при этом индивид как бы перемещается на более ранние ступени онтогенеза (инфантилизм).

С проблемой потери связана такая эмоция, как печаль или дистресс. Если человек продолжительное время реинтегрируется с данной эмоцией, появляется депрессия. Если сигнал работает хорошо и полностью достигает цели, возникает противоположная эмоция – радость. Депрессия и деструкция не являются единственно возможным результатом фрустрации потребности обладания и реинтеграции. В случае, когда сигналы дистресса не достигают цели, генетическая программа выживания требует от индивида поиска замещающего объекта (субъекта, ценности и т.п.). Развиваются защитные механизмы компенсации.

Рассмотренные нами четыре проблемы адаптации соответствуют базисным психологическим потребностям и решают, по существу, одну задачу:

эффективного взаимодействия индивида с окружающей средой при минимальном ущербе для себя на разных этапах жизни. Об этих потребностях писали такие учёные, как А. Адлер, Э. Берн, К. Хорни и др. Это потребности в безопасности (временность), в свободе и автономии (иерархия), в успехе и эффективности (территориальность), в признании и самоопределении (идентичность). Если специфические механизмы защиты будут использоваться сверхинтенсивно, это может привести индивида к социально-психологической дезадаптации. Из работ вышеназванных авторов мы выяснили, что эмоции и механизмы защиты – это реакции функциональной адаптации, предназначенные для установления некоего социального равновесия.

В психологии используется термин «Я-концепция», обозначающий совокупность всех представлений индивида о себе [1]. Когнитивную составляющую Я-концепции называют образом «Я», отношение к себе, или самооценкой. Поведение человека, определяемое образом «Я» и самооценкой образует поведенческую составляющую Я-концепции. Положительная самооценка, которая определяется позитивным образом «Я», является необходимым условием жизнедеятельности человека. Практика показывает, что для человека с неадекватной самооценкой, особенно если она заниженная, сама жизнь становится постоянным фактором дистресса, который ведёт к психическому истощению. Человек не может долгое время быть действительно убеждённым, что он «хуже всех» или, что «ему в жизни всё время не везёт». Признание и утривание своих недостатков не имеет с этим ничего общего, поскольку является защитной рационализацией или компенсацией: за подобными высказываниями, как правило, следует или подразумевается осознанное или бессознательное «но..., зато...» и т.п.

Существуют «представления или верования, глубоко укоренившиеся в подсознательной психике каждого человека, – пишет Э. Берн, – которые лишь в редких случаях могут быть полностью устранены. Это – вера в своё бессмертие, в неотразимость своего очарования и во всемогущество своих мыслей и чувств» [2, с.56-57].

Анализ литературы по рассматриваемой нами проблеме, позволил установить, что составляющим позитивного «Я» считаются осознанные и бессознательные фиксированные установки: «Я» - защищённый, находящийся в безопасности, благополучный, здоровый; «Я» - самостоятельный, независимый, свободный; «Я» - умный, знающий, компетентный; «Я» - принимаемый, любимый, красивый, неотразимый. При этом подчёркивается, что для установления и поддержки стабильности позитивного образа «Я» индивид не обязательно должен на самом деле находиться в безопасности или проявлять свою компетентность. Действие человека, направленное на решение какой-либо из проблем адаптации или удовлетворения потребностей здесь и теперь, чревато возникновением других, возможно, более острых проблем или фрустрацией не менее важных потребностей.

Механизмы защиты развиваются в онтогенезе для снятия этого противоречия и дают индивиду возможность опосредованного, отсроченного решения проблем адаптации путём когнитивно-аффективного искажения образа реальности. Механизмы психологической защиты решают конфликт

между любой из основных эмоций и эмоцией страха, возникающей, когда опыт индивида сигнализирует о негативных последствиях такого выражения. Образуется ситуация в которой мы наблюдаем реагирование на стимул или отсутствие реагирования, что представляет угрозу для позитивного образа «Я». Защитные механизмы обеспечивают его стабильность, предлагая различные пути искажения образа реальности и косвенного выражения эмоции. До определённого времени это искажение обеспечивает социальную адаптацию человека.

З.Фрейд сформулировал теорию развития личности, выделив и обозначив в ней периоды, реализующие различные задачи развития личности, и описал кризисы развития. Распознавание эмоциональных и поведенческих стереотипов можно осуществить, как отмечает автор, через изучение защитных механизмов личности. Рассмотрим сущностную характеристику основных защитных механизмов личности, преимущества и недостатки которых в сохранении баланса между Оно и Сверх-Я проанализированы П.Лейстером [4].

Идентификация	
Преимущества	Недостатки
Благодаря интроекции – формированию Сверх-Я – перенимаются нормы, приносящие освобождение от конфликтов.	Контролёр (Сверх-Я) становится внутренним тираном. Человек становится рабом интроецированных норм и поэтому несвободен. Через идентификацию с агрессором и авторитетом дальше распространяется принцип: что мне делают, то делаю другим я.
Вытеснение	
Преимущества	Недостатки
Неисполнимые желания и неприемлемые представления вытесняются из сознания ради спокойствия, это приносит моментальное освобождение.	Вытеснение требует энергии для его поддержания. Проблема не решается, она остаётся, и это – угроза психическому здоровью.
Проекция	
Преимущества	Недостатки
Можно не видеть бревна и в собственном глазу и критиковать его в глазу другого. Можно бороться с собственными ошибками, ничего не делая с самим собой.	Затрудняется самопознание и созревание личности. Невозможно объективное восприятие внешнего мира. Проекция с трудом различима личностью, это лишает её реалистичности.
Образование симптомов	
Преимущества	Недостатки
Агрессия против самого себя – самоагрессия, которая ведёт к ущемлению собственной жизни и поиску сочувствия.	Симптомы становятся хроническими; это медленное умирание.
Замещение	
Преимущества	Недостатки
Замещение – более «здоровый» защитный механизм, чем образование симптомов, т.к. осуществляется не на собственном теле, а переносится на замещаемый объект.	Отреагировавший чувствует освобождение, а замещающий объект часто страдает. Замещение может иметь социально-негативные последствия, отреагирующий получает новую фрустрацию – круг замыкается и бумеранг вернётся к нему.
Сублимация	
Преимущества	Недостатки
Энергия напряжения полностью отреагируется в социально полезной деятельности: творчество, спорт и т.д.	Упускаются причины напряжения. Сублимированное напряжение не исчезает, поэтому возникает более или менее осознанное состояние фрустрации.

<i>Образование реакций</i>	
Преимущества	Недостатки
Маскировка уже имеющихся чувств, уменьшение напряжения за счёт новых видов взаимодействия.	Образование реакций приводит к лжи, которая затягивает самого человека и окружающих его людей.
<i>Бегство</i>	
Преимущества	Недостатки
Человек избегает критики и благодаря этому фрустрации.	Позиция наблюдателя уменьшает продуктивность человека, в будущем возникают проблемы с саморегуляцией.
<i>Рационализация</i>	
Преимущества	Недостатки
Подыскиваются обоснования своих действий, скрывающие истинные мотивы. Она служит сохранению самоуважения и самоутверждения против внешней критики.	Деловое и конструктивное обсуждение проблемы устраняется, человек сам создаёт себе препятствие, чтобы с точки зрения других людей выглядеть лучше.
<i>Оглушение</i>	
Преимущества	Недостатки
Благодаря алкоголю или наркотикам устраняются конфликты, страхи, вина, фрустрации, достигается ощущение силы. Это спасение от пугающей действительности.	Зависимость от алкоголя и наркотика. Изменение органических структур организма, болезнь.
<i>Экранирование</i>	
Преимущества	Недостатки
Отгораживание от психических нагрузок, депрессивных настроений, страхов, беспокойства происходит в короткий срок. Возникает переходящее чувство покоя, стабильности, расслабления, уравновешенности и как следствие – удовлетворительное временное освобождение.	Симптомы исчезают без устранения причин. Это приводит к накоплению отрицательных переживаний.
<i>Толкование бессилием</i>	
Преимущества	Недостатки
«Я ничего не могу сделать – таковы обстоятельства» – таким образом человек избегает решения проблем.	Психологические проблемы не устраняются, а распространяются дальше. Появляется опасность манипуляций.

Важными механизмами самозащиты являются также фиксация (задержка на одной стороне развития), регрессия (возврат при угрозе стресса на более раннюю стадию развития), перенос бессознательных переживаний в физическую сферу (например, в головную боль), провокационное поведение (вести себя таким образом, чтобы человек был вынужден обнаружить чувства, на которые неспособен сам провоцирующий, например, высказать гнев или любовь).

В современной научной литературе широкое распространение получили идеи о смежности – полярности механизмов защиты и о разной степени их примитивности. Первичные защитные процессы – это отрицание и подавление, а вторичные – это проекция, реактивное образование, замещение и интеллектуализация. «Незрелые» защиты, типичные для личностных расстройств, – это фантазия, ипохондрия, двигательная активность и пассивно-агрессивное поведение. «Зрелые» – сублимация, вытеснение (произвольное

подавление), альтруизм, предвидение и юмор. Несмотря на очевидную важность данной классификации, она лишь частично отражает определённые аспекты соотношений между механизмами защиты, не претендуя на синтез инвариантной структуры ни на уровне интерпсихическом, ни, тем более, на интерперсональном уровне существования феномена.

Выводы. Анализ литературы по рассматриваемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время существует большое количество попыток интеграции значительной части теоретического и эмпирического знания о механизмах защиты в единую концепцию. Наиболее релевантной задачей нашего анализа является теоретическая модель психологической защиты Роберта Плутчика, т.к. в данной модели есть попытка соединить понимание природы защитных механизмов с психометрическими техниками разработки тестов. Сложность и универсальность этой теоретической модели служат для нас хорошим обоснованием в стремлении вынести её за рамки интрапсихической сферы жизнедеятельности человека и применить для решения некоторых практических проблем возрастной и педагогической психологии. На наш взгляд, психологическая защита является нормальным, повседневно работающим механизмом человеческого сознания. Необходимо подчеркнуть огромное значение психологических защит для снятия различного рода напряжений в психике индивида. Защита способна предотвратить дезорганизацию поведения человека, наступающую не только при столкновении сознательного и бессознательного, но и в случае противоборства между вполне осознаваемыми установками. Основным в психологической защите является перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения и предотвращения социально-психологической дезадаптации. Наше видение данной проблемы согласуется с исследованиями учёных, которые считают механизмы защиты теми первичными интрапсихическими образованиями, которые являются следствием ограничения спонтанной экспрессии человека. С их помощью стабилизируется так называемая «позитивная Я-концепция» и ослабляется эмоциональный конфликт, угрожающий её стабильности.

Резюме

В статье рассматривается влияние механизмов психологической защиты на адаптационные процессы лица. Приводится анализ литературных источников по данной проблеме, сущностная характеристика механизмов психологической защиты в рамках разных направлений психологической науки.

Резюме

У статті розглядається вплив механізмів психологічного захисту на адаптаційні процеси особи. Наводиться аналіз літературних джерел з даної проблеми, сутнісна характеристика механізмів психологічного захисту в рамках різних напрямів психологічної науки.

Summary

In the article the influence of mechanisms of psychological defence on the adaptation processes of personality is examined. The analysis of literary sources on the

given problem, essence description of mechanisms of psychological defence, within the framework of different directions of psychological science is brought over.

Литература

1. Бернс Р. Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
2. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвящённых. – СПб: МФИН, 1992.
3. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / Вопросы психологии. – 1990. - №4.
4. Лейстер П. Не давайте себя в обиду. – Новосибирск, 1976.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.
7. Freud A. Defense Mechanisms: Encyclopedia Britanika, v. 7., London.
8. Plutchik R, Platman S.R. Personality connotations of psychiatric diagnoses. // Journal of Nervous and Mental Disease. 1977.

Подано до редакції 17.01.2005.

УДК 378:371.132

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*Прокофьева Марина Юрьевна
старший преподаватель*

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Актуальность проблемы обусловлена реформированием современного общества в целом и образования как его важнейшей подсистемы. В связи с этим актуализируется, приобретает новое смысловое наполнение, получает более развернутые структурные и содержательные характеристики понятие "профессионально-педагогическая компетентность".

Анализ последних исследований и публикаций. Проблеме развития профессионально-педагогической компетентности посвящен значительный ряд исследований (И.Ю. Алексашина, Е.В. Бондаревская, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.А. Переломова, Г.С. Сухобская, Е.А. Соколовская, Т.В. Шадрин и др.). Результаты данных исследований создают основу для совершенствования и повышения квалификации разных категорий педагогов. Это ориентация на развитие творческого потенциала и методологического мышления, проектной культуры, готовности к самообразованию и в итоге – педагогической компетентности, обеспечивающей целесообразную инновационную деятельность в сфере образования. Общие подходы к развитию педагогической компетентности специфически операционализируются в разных системах подготовки и повышения квалификации педагогов. Исследование этой специфики, в частности представленной в диссертационных работах О.М. Атласовой, Р.И. Будниковой, В.Г. Быковой, Е.Н. Волковой, Н.Д. Волович, В.П. Ворошиловой, С.А. Гапоненко, М.Г. Ермолаевой, Н.Ю. Конасовой и др., с одной стороны, влияет на деятельность учреждений педагогического образования, с другой, – обогащает общую теорию образования.

Цель и задачи статьи: уточнить сущность понятий «компетентность»

и «компетенция»; проанализировать различные подходы к ним; определить критерии профессионально-педагогической компетентности.

Изложение основного материала. На разных этапах развития педагогического знания ученые размышляли о самой личности учителя, его профессионально значимых качествах, различных способностях, умениях, определяли сущность осуществляемых им видов деятельности. Однако о профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме заговорили лишь в 90-х годах XX столетия.

Понятие «компетентность» в словарях трактуется как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, осведомленность, авторитетность.

Практически все составители словарей проводят разграничение категорий «компетентность» и «компетенция». Определения компетентности сходны и дублируют друг друга, в то время как для «компетенции» нет единого толкования. Это понятие трактуется как «совокупность полномочий, прав, обязанностей какого-либо должностного лица, установленная законом, уставом или другими положениями»; «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен» и так далее. Как показывает дефиниционный анализ, «компетенция» является производным понятием от «компетентности» и обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как «компетентность» – семантически первичная категория и представляет их интериоризованную совокупность, систему, некий знаниевый «багаж» человека.

Различая понятия «компетентность» и «компетенция», многие исследователи считают, что знания, умения и опыт определяют компетентность человека, а способность мобилизовать их обуславливает компетенцию образованной, профессионально успешной личности. В структуре ключевых компетентностей выделяются: компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, способов приобретения знаний из различных источников информации; компетенция в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение социальных и профессиональных ролей); компетенция в сфере социально-трудовой деятельности (анализ ситуации на рынке труда, оценка профессиональных возможностей, ориентирование в нормах и этике трудовых взаимоотношений), компетенция в бытовой сфере (здоровье, семья); компетенция в сфере культурно-досуговой деятельности (организация свободного времени).

Анализ современных исследовательских подходов к содержанию понятия «профессиональная компетентность преподавателя» показал, что данная проблема активно изучается в настоящее время отечественными и зарубежными учеными, вкладывающими в ее трактовку различный смысл.

Е.В. Бондаревская связывает феномен профессиональной компетентности с понятием «педагогическая культура», являющимся его базовым компонентом, способствующим формированию специалиста высокой культуры, а не «ремесленника в образовании». По мнению Б.С. Гершунского, профессиональная компетентность представляет собой некий уровень, степень, качественный и результативный показатель сформированности

профессиональных знаний, навыков владения предметом и умения их реализации в деятельности. профессиональная компетентность может быть представлена и как система, включающая в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического, личностного порядка (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский). В. А. Адольф под профессиональной компетентностью понимает готовность к продуктивной педагогической деятельности и определяет структуру профессиональной компетентности, включающую теоретико-методологический, культурологический, предметный, психолого- педагогический и технологический компоненты [3].

В своем диссертационном исследовании Г.А. Козберг определяет профессиональную компетентность педагога как совокупность инвариантных признаков: обладание основательными знаниями в области педагогической деятельности, опытом и индивидуальными способностями; владение педагогическими технологиями, позволяющими качественно выполнять систему профессионально-педагогических функций; наличие программы педагогического самообразования; способность результативно действовать в пределах своей педагогической компетенции; наличие авторитета у учащихся, родителей, коллег [2].

В американской социальной науке в модель компетентного специалиста входят также дисциплинированность, самостоятельность, коммуникативность, стремление к саморазвитию. Шведские ученые считают, что профессиональная компетентность – это интеграция интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических аспектов знаний.

Большинство ученых, как отечественных, так и зарубежных, сходятся во мнении, что профессиональная компетентность педагога определяется профессиональными знаниями и умениями, ценностными ориентациями в социуме, мотивами его деятельности, культурой, проявляющейся в речи, стиле общения, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала, а также владением методикой преподавания предмета, способностью понимать и взаимодействовать со студентами, уважением к ним, профессионально значимыми личными качествами. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов разрушает всю систему и уменьшает эффективность деятельности педагога.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить различные подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности, одним из которых является функционально-деятельностный подход (Н.В.Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.), рассматривающий компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой педагогической деятельности, включающей ряд теоретических и практических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и др. [1].

В условиях ясно обозначившейся смены "формирующей" образовательной парадигмы на гуманитарную, особую значимость приобретает

и новое осмысление содержания профессиональной компетентности. На первый план выходит широко разрабатываемый в современной науке аксиологический подход к педагогическим явлениям и процессам, в русле которого человек рассматривается как высшая ценность общества и цель общественного развития. В контексте аксиологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов и др.) компетентность есть образовательная ценность. Профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал.

Универсальный подход к пониманию сущности компетентности состоит в том, что данная категория однозначно не соотносится ни с общим, ни с профессиональным образованием. "Новая компетентность" (Ю.Ф. Абрамов, Б.С.Гершунский, Ф.Г. Зиятдинова, В.Н. Кудашов, Л.Н. Лесохина, Н.П. Пахомов, Н.С. Розов, Ю.В. Тупталов и др.) связана с базисной квалификацией и в то же время позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов, не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозиданию, готовность обновлять свои знания.

Все вышеназванные подходы к исследованию профессиональной компетентности преломляются в личностно-деятельностном направлении изучения феномена компетентности. В русле данного подхода, труд и личность педагога рассматриваются в неразрывном единстве (М.Б. Есаулова, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.А. Морева, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Ю.И. Турчанинова и др.). Целостный взгляд на педагога как на человека в профессии состоит в том, что особенности его личности проявляются прежде всего через специфику педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми и воздействие на них.

Таким образом, профессионально-педагогическая компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой педагога. Она определяет качество его деятельности, выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно меняющейся профессиональной ситуации, отражает готовность к самооценке и к саморазвитию. Профессионально-педагогическая компетентность проявляется в профессиональной активности педагога, которая позволяет характеризовать его как субъекта педагогической деятельности и общения.

Понятие профессиональной компетентности связано с формированием педагогических умений, то есть умением педагога использовать совокупность последовательно развертывающихся действий многоуровневого характера (от репродуктивного до творческого). Модель профессиональной компетентности целесообразно строить с учетом общих и частных критериев: 1) субкультуры педагога; 2) позиции педагога-гражданина; 3) направленности педагога на профессиональную деятельность; 4) творческого потенциала педагога; 5) академических способностей педагога; 6) дидактических способностей

педагога; 7) научно-исследовательской работы педагога; 8) ораторского искусства педагога; 9) актерского мастерства педагога; 10) уровня обученности учащихся; 13) познавательного интереса учащихся к преподаваемому предмету; 14) рейтинга педагога.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой педагогических умений и навыков. Педагогические умения – это совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях. Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога. Во-первых, оно определяет ведущую роль теоретических знаний в становлении практической готовности будущих педагогов, а также единство теоретической и практической подготовки будущего педагога. Во-вторых, нацеливает на формирование в единстве умений педагогически мыслить и педагогически действовать, проявляющихся, соответственно, как система идеальных и система предметных действий. В-третьих, подчеркивает многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Профессионально-педагогическую компетентность можно представить как сумму некоторых компонентов.

Дидактический компонент предполагает, с одной стороны, умение преподавателя обучать студентов своему предмету, а с другой стороны, потребность и умение самообразовательной деятельности. В основу дидактической компетенции преподавателя входит приобретенный синтез знаний (психолого-педагогических, социальных, общеобразовательных); умений (профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных); навыков творческой педагогической деятельности, трансформирующейся из потенциального в реальное, деятельностное состояние и функционирующей в виде способов деятельности, необходимых преподавателю для проектирования собственной технологии обучения учащихся, конструирования логики учебного и воспитательного процесса, разрешения возникающих трудностей и проблем, приемов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, генерирования идей, нестандартного мышления, что в целом способствует повышению его самообразованности и профессионализма.

Содержание коммуникативного и дидактического компонентов в составе профессиональной компетентности преподавателя находит свое отражение в контрольно-оценочной деятельности, лежащей в основе рефлексивного компонента.

Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких важных для

преподавателя качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к импровизации, предвидению, творческому воображению, а также профессионально значимых знаний (широкая осведомленность, эрудированность), умений и навыков. Свое практическое воплощение рефлексивный компонент находит в личностной компетенции преподавателя.

Личностная компетенция является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с учениками, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности, развития рефлексивных способностей и формирования своего собственного дидактического стиля. О.М. Шиян определяет зависимость продуктивного развития аутопедагогической компетентности преподавателя от владения им педагогическим мастерством на уровне актерско-режиссерского искусства, степени включенности в постоянный рефлексивный тренинг, построения оптимальных алгоритмов решения профессиональных задач. Все перечисленные компоненты в виде компетенций интегрируются в одно наиболее синтезированное образование – коммуникативно-дидактическую компетенцию, являющуюся интегративным свойством личности специалиста.

Содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика - это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. Содержание педагогического образования в целом может быть рассмотрено как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности. Взаимосвязь этих компонентов не противоречит их линейности, когда предшествующие элементы могут до определенного предела существовать отдельно от последующих, но последующие невозможны без предшествующих. Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, мы имеем в виду, что усвоение знания (накопление информационного фонда) не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т.е. умений и навыков главного критерия профессиональной готовности.

Таким образом, профессиональная компетентность преподавателя - это взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической, профессионально-этической, дидактической и методической подготовки, сформированность современного стиля научно-педагогического мышления, готовность к профессиональному самообразованию. Достижение педагогом профессиональной компетентности происходит всю его сознательную жизнь.

В условиях модернизации образования существенным фактором, определяющим качество образовательного процесса, является наличие научно

обоснованных квалификационных требований к педагогу. Л.М. Куприянова рассматривает возможность определения рейтинга преподавателя, построенного на основе общей оценки его педагогического мастерства. Э.Н. Бескоровая указывает на необходимость текущего наблюдения за усвоением знаний и динамикой роста уровня подготовленности учащихся, приводит инструментарий и методики самосовершенствования преподавателя в процессе обучения, показатели самооценки как критерии качественной подготовки.

Функциональная модель деятельности педагога достаточно полно представлена в работах Н.В. Кузьминой. Данная модель является отражением в деятельности педагога требований к качеству результатов образования и представляет собой совокупность следующих функциональных компонентов: гностического, проектировочного, конструктивного, коммуникативного, организаторского. По выделенным функциональным компонентам можно оценивать качество деятельности педагога в конкретных условиях. Показатели качества преподавания формулируются Г.А. Бордовским в виде перечня основных требований к знаниям, умениям, навыкам и личностным качествам педагога. На этом основании предложена система показателей, выделены диагностические блоки: профессиональная компетентность, направленность личности педагога, возможности личности педагога, стиль, психические особенности поведения педагога.

Качество подготовки преподавателя определяется на основе образовательных стандартов. Для этого используются интегральные критерии, характеризующие и профессиональное, и личностное развитие педагога. В качестве таковых могут рассматриваться: качество педагогических знаний, уровень владения профессиональными умениями и навыками, культура педагогического мышления и уровень развития творческих способностей, ценностное отношение к инновационным подходам, степень удовлетворенности профессией, творческий опыт.

Каждый из критериев в свою очередь характеризуется целой совокупностью показателей. Так, культура педагогического мышления «измеряется» умением видеть и описывать педагогические явления, объяснять причинно-следственные связи между ними, устанавливать тенденции их развития в современной практике, анализировать особенности поведения студентов и педагога в различных ситуациях, объяснять их истоки.

Критерии оценки профессиональной компетентности учителя:

1) результативность деятельности (наличие устойчивых положительных результатов обучения);

2) умение видеть собственные успехи и профессионально грамотно раскрывать пути их достижения; умение видеть затруднения в своей деятельности и работать над их устранением; осознание своего индивидуального стиля;

3) уровень теоретических знаний и умений в области базовой науки и методики преподавания предмета, готовность и способность соотнести с ними свою практику; строить именно на их основе практическую работу;

4) уровень включенности в инновационные решения и их

обоснованность, а также владение методами педагогического исследования;

5) умение профессионально грамотно анализировать опыт не только свой, но и коллег;

6) владение профессионально-речевой культурой, включенность в другие области духовной культуры как показатель богатства личности педагога.

Выводы. Таким образом, анализ современной образовательной ситуации в целом, ситуации развития учебных заведений, ряда исследований по проблемам развития профессиональной компетентности педагогов позволяет утверждать, что в условиях поступательно-динамичного развития общества компетентностный подход в организации образовательного процесса является одним из наиболее востребованных.

Резюме

В статье анализируется понятие «профессионально-педагогическая компетентность», рассматриваются различные подходы к пониманию сущности данного понятия, определяются параметры и критерии профессионально-педагогической компетентности.

Резюме

У статті аналізується поняття „професійно-педагогічна компетентність”, розглядаються різні підходи до розуміння сутності даного поняття, визначаються параметри та критерії професійно-педагогічної компетентності.

Summary

In the article the notion is analyzed «professional-pedagogical competence», different approaches to understanding of essence of the given notion are examined, parameters and criteria of professional-pedagogical competence are determined.

Литература:

Бордовский Г.А., Нестеров А.А. Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. – СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.

Гаранина Ж.Г. Психологическая компетентность будущего специалиста (на материале экономико-управленческих профессий): Дисс. ... канд. психол. наук. - Казань, 1999. - 184 с.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

Подано до редакції 15.12.2004.

УДК 373.2

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Романенко Анна Леонидовна
аспирант*

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Интересы развития экономики и культуры суверенной Украины, возрастание социальной роли личности в общественных процессах требуют всестороннего развития потенциальных возможностей каждого человека. От его знаний, высокой квалификации и таких личностных

качеств, как инициативность, самостоятельность, нестандартность мышления, самодисциплина, организованность, ответственность, коммуникативность, зависит преодоление трудных кризисных явлений во всех сферах общественной жизни, выход на рубежи мирового развития.

Анализ последних исследований и публикаций. В научных исследованиях выдающихся отечественных и зарубежных ученых (Ю. Бабанского, П. Блонского, А. Бударного, В. Свеклы, В. Евдокимова, А. Кирсанова, П. Пидкасистого, Е. Рабунского, О. Савченко) доказано, что дифференцированный подход является важным условием повышения качества обучения, а также обоснованы пути его реализации.

Цель и задачи статьи - проанализировать дидактические возможности дифференцированной учебной деятельности старших дошкольников; определить на основе анализа психолого-педагогической литературы преимущества дифференцированного обучения дошкольников.

Изложение основного материала. Стратегия развития образования в Украине на ближайшие годы и перспективу, которая определена в Государственной национальной программе «Образование», предусматривает основательное ее реформирование в направлении внедрения в образовательную практику личностно-развивающего подхода, при котором учебно-воспитательный процесс выступал бы как создание социально-психологических и педагогических условий для физического, интеллектуального, социального и духовного саморазвития воспитанника, условий для реализации существенных сил и потенциала каждого ребенка [5].

Традиционный подход к ребенку как к объекту воспитания привел к отчуждению его от процесса обучения. В результате учение для многих утратило смысл, знания оказались внешними по отношению к их реальным возможностям. Поэтому первоочередной задачей дошкольных учреждений является устранение причин, которые мешают саморазвитию, тормозят раскрытие способностей воспитанника в учебно-воспитательном процессе. Этого нельзя сделать без развития его активности вообще и учебно-познавательной – в частности, без перестройки учебного процесса, использования в нем дифференцированного и индивидуального подходов к каждому ребенку, учета в нем не только учебных возможностей любого, но и проявлений того или другого уровня учебно-познавательной активности.

В развитии учебно-познавательной активности чрезвычайно важным является период старшего дошкольного возраста, если темпы формирования чувственных, интеллектуальных и волевых функций очень высокие (Бех И.Д., Бондарь В.И., Киричук О.И., Кочина Л.П., Максименко С.Д., Савченко О.Я., Скрипченко О.В.). Исследования ученых убеждают в том, что без надлежащей активности старших дошкольников в учебно-воспитательном процессе не может быть успешным усвоение знаний, не может быть полноценным воспитание.

Опыт отдельных воспитателей и учителей показывает, что это возможно лишь при условии дифференцированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, создании групп по уровню подготовки и успешности по отдельным предметам, с разным уровнем учебной активности,

индивидуальным темпом познавательного продвижения, с гибкими переходами из группы в группу в зависимости от вида учебной работы и образовательных возможностей ребенка.

Все это требует на современном этапе поиска новых форм дифференциации и индивидуализации обучения, которые были бы направлены на выработку такой модели построения учебного процесса, которая бы обеспечивала всем детям достижение основных целей обучения, подводила их к единому, четко заданному уровню владения знаниями и навыками. Одним из путей решения этой задачи и является стимулирование учебно-познавательной активности старших дошкольников в условиях дифференцированного обучения.

Специфика предметов, абстрактность некоторых понятий, сложность логических соображений приводит к тому, что уже в дошкольном учреждении явным образом прослеживается расслоение воспитанников, наличие расхождений в индивидуальных возможностях дошкольников и школьников воспринимать материал (В. Богоявленский, И. Дубровина, В. Крутецкий, Л. Фридман).

В работах Л. Аристовой, М. Данилова, В. Лозовой, Т. Шамовой и других ученых глубоко раскрыты возможности использования в обучении дидактического принципа активности. Значительную ценность для практики дифференцированного обучения имеют исследования Н. Менчинской, З. Калмыковой и их учеников, посвященные раскрытию специфики обучения слабоуспевающих детей [2].

Анализ психолого-педагогической литературы, ознакомление с дошкольной практикой позволяют утверждать, что, несмотря на очевидную необходимость дифференциации обучения, практическое воплощение этого принципа в учебный процесс по своим масштабам явным образом отстает от требований жизни. Это в значительной мере обусловлено недостаточной разработанностью многих вопросов теории и методики дошкольного образования [1, 3].

В наше время многие ученые-педагоги начали разрабатывать проблему дифференциации обучения в новых условиях изменения образовательной парадигмы – внедрения субъект-субъектных отношений в процесс обучения и воспитания, приоритета личности ребенка.

Сама проблема дифференциации в психолого-педагогической научной литературе не нова. Начало ее теоретического осмысления связывают с именами древнегреческих философов – Левкиппа и Демокрита. Они впервые обосновали дифференциацию как принцип, который взяли за основу философского пояснения бытия. С развитием педагогической теории и накопления научных знаний и практического опыта развивалась и проблема дифференциации обучения и воспитания.

Разнообразие подходов к пониманию сути дифференцированного обучения закономерно. П.И. Сикорский понимает дифференциацию как организованную форму занятий, при которой комплектование классов осуществляется по индивидуальным возможностям учащихся и с учетом индивидуального темпа обучения [4].

Не только в отечественной, но и в зарубежной педагогике и практике эти понятия рассматриваются по-разному. Так, в США – это все формы и средства учета индивидуальных особенностей учащихся. В Германии индивидуализация выступает как часть дифференцированного обучения.

Иногда можно встретить такую мысль, что смысл индивидуализации и дифференциации лежит в том, что в процессе их реализации развиваются редкостные возможности талантливых и одаренных личностей.

Можно встретить утверждение, что индивидуализация и дифференциация – это синонимы, особенно тогда, когда речь идет об индивидуальных и дифференцированных подходах. Некоторые авторы используют только понятие «дифференциация».

Дифференциация означает разделение, расчленение целого на разнообразие части, формы, ступени. Существует функциональная и структурная дифференциация. В ходе первой происходит расширение функций, которые выполняются отдельными элементами системы, которая развивается, а в ходе другой – выделяются подсистемы, которые реализуют те или иные функции. Эта философская установка является той основой, на которую опираются педагоги, рассматривая понятие дифференциации и производные от нее.

Наиболее распространенным является такое определение: дифференциация – учет индивидуальных особенностей учеников в форме, когда они группируются по каким-то признакам: возрастным, половым, национальным, профессиональным, по интересам, целям и т.д.

Дифференциация образования означает распределение учебных планов, программ, направлений.

Широко употребляется понятие «дифференцированный подход». Это особый подход к разным группам детей, который лежит в основе организации учебной работы, разной по содержанию, объему, сложности, методам и средствам.

В последние годы встречается и такое понятие, как «дифференцированное обучение». Суть его состоит во всестороннем развитии творческих сил каждого ребенка, расширении его интересов, кругозора, развитии познавательного интереса.

Исходя из опыта и анализа имеющихся взглядов на дифференцированное обучение, мы определяем его как такую специально организованную деятельность, которая, учитывая индивидуальные признаки, направлена на оптимальное интеллектуальное развитие каждого ученика и предусматривает структурирование содержания учебного материала, отбор форм, приемов и средств обучения в соответствии с их типологическими особенностями.

Итак, дифференцированное обучение следует понимать как такую организационную систему, в которой учебные группы, классы формируются по определенным общим признакам, и, соответственно, обучение проводится по разнообразным программам, темам, планам с максимальным учетом индивидуальных особенностей; обеспечением оптимальных результатов учеников и развитием их интеллектуальных качеств.

Такое понимание дифференцированного обучения служит научной основой для обоснования понятий «дифференциация» и «дифференцированный подход», поскольку оно содержит все требования к определению научных понятий.

Основные критерии эффективности дифференцированного обучения и воспитания могут быть высказаны лишь через ступени воспитанности и обучения (развитость личности и чувство ответственности учеников), ступени мобильности его психических процессов и индивидуально-личностных качеств.

Краткий исторический и теоретический анализ понятия дифференциации обучения позволяет сделать еще один вывод: главная цель – сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности личности.

Целесообразность дифференциации обучения и воспитания связано с:

- потребностью преодоления отрицательного отношения части учеников к обучению, используя их интересы и способности;
- потребностью создания наилучших условий для выявления и максимального развития возможностей и наклонностей воспитанников;
- непрерывным возрастанием объема познавательного материала, необходимого для усвоения.

Для решения этих и других проблем следует разрабатывать и внедрять индивидуализацию и дифференциацию обучения и воспитания.

Опираясь на теоретический и практический опыт, следует определить классификацию форм дифференциации обучения и воспитания. Формы могут быть объединены в виды и могут реализовываться на разнообразных уровнях.

Исходя из имеющихся индивидуально-типологических особенностей детей, выделяются такие виды дифференциации: по цели обучения; по общим и специальным особенностям; по интересам; по темпу обучения; по доминирующим формам и средствам обучения; по способностям (неспособностям); по национальному (языковому) признаку; по религиозной принадлежности; по психофизиологическим особенностями и т.д.

Вид индивидуализации и дифференциации определяется, исходя из признака, который служит основой в определенной форме. Выбор видов, форм и уровня дифференциации зависит от понимания педагогическим коллективом своей цели и назначения.

Если принимается направленность на создание условий для максимального развития личности, раскрытие ее индивидуальности, то дифференциация должна характеризоваться разносторонностью. Это означает, что в процессе ее реализации будут учитываться и познавательные интересы, и индивидуальные психофизические особенности, и общие способности. Это будет возможно тогда, когда будет реализовываться вся совокупность форм дифференциации обучения и воспитания, а не одна какая-то форма. Именно использование совокупности разнообразных форм дифференциации создает условия для максимального развития всех детей.

В реализации дифференциации обучения и воспитания как процесса необходимо выделить несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов.

I этап. Изучение потребности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в тех или других формах индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания.

II этап. Обобщение опыта ДОУ в реализации отдельных форм индивидуализации и дифференциации, изучение педагогической литературы с целью выявления специфических особенностей разнообразных форм и уровней.

III этап. Соотношение идеи индивидуализации и дифференциации с концептуальной деятельностью учебного учреждения.

IV этап. Учет перспективы развития учебного учреждения (ДОУ).

V этап. Изучение состава микросоциума (ДОУ), выявление потребностей в образовательных услугах, связанных с возможностями дифференциации.

VI этап. Изучение стремлений и возможностей педагогического коллектива, всех его членов и каждого в отдельности.

Эти этапы инвариантны по своей сути и в совокупности, как и каждый в отдельности взятый, то есть они могут и должны дополняться, уточняться, изменяться и в количественном, и в качественном отношении. Такое понимание характерно для постоянного процесса, который развивается, а то, что дифференциация обучения и воспитания – процесс, который развивается в теории и практике, сомнений не вызывает.

Вывод. Итак, вопросы теории и практики дифференциации обучения и воспитания являются актуальными и требуют дальнейшего целенаправленного изучения, теоретических разработок и накопления опыта.

Резюме

В статье проанализированы различные подходы к определению понятия «дифференцированное обучение»; показаны дидактические возможности дифференцированной учебной деятельности старших дошкольников.

Резюме

У статі проаналізовано різні підходи до визначення поняття «диференційоване навчання»; визначено дидактичні можливості диференційованої навчальної діяльності старших дошкільників.

Summary

In the article different approaches to the decision of notion are analyzed the «differentiated teaching»; didactic possibilities of the differentiated educational activity of senior under-fives.

Литература

1. Авдеев А.П. Дифференциация процесса обучения как условие формирования у учащихся стремления к самообразованию// Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения/ Учен. зап. Горьковского пед. ин-та.им. Н.А. Добролюбова. – Горький, 1972.- Вып. 50. – С. 90-98
2. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз // Педагогіка і психологія. – 1997. -№ 4. – С. 9–17.
3. Гончаров Н.К. Дифференциация и индивидуализация образования в современных условиях // Проблемы соц. Педагогика. – М.: Педагогика, 1973. – с. 338 - 348

4. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук за спеціальністю 13.00.01. – Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ, 1999. – 37 с.

5. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 3 грудня 1993, № 896 // Освіта, - 1993. - № 44-46.

Подано до редакції 09.01.2005.

УДК 378:371.132

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

Семенова Алла Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Південноукраїнський державний педагогічний університет імені

К.Д.Ушинського (м. Одеса)

Постановка проблеми. Ринок праці, за умов сучасних соціально-економічних відносин, висуває високі, більш вибагливі вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних конкурентно виборювати робочі місця. Як вважає О.О.Павленко, для майбутніх фахівців однією з умов кваліфікованої, професійної підготовки є не тільки отримання високоякісних знань, але й оволодіння моральними принципами, які є базисом як для професійних, так і для особистісних, взаємозв'язків [18]. Зміни у соціальному середовищі вимагають від сучасного фахівця не тільки вдосконаленої професійної бази, але й змін у відношенні до оточуючого суспільства, яке складається з різних категорій людей, до себе, як до суспільно значимої одиниці суспільства і як до особистості. Для того щоб людина розвивалась як особистість, повинен залучатись до процесу розвитку інтелект у якості здатності до пізнання. Одним із необхідних атрибутів особистості є її свідомість, через яку постає особистісне сприйняття оточуючого світу та Я-концепція (за В. Франклом [28]).

А. І. Кузьменський та В. Л. Омеляненко, вважають, що особистість - це соціальна ознака людини, тому, що людина формується під впливом соціальних факторів: спілкування між різними групами суспільства, емоційне напруження через якісь події, розвиток психіки, здібності до засвоєння соціального досвіду, а не тільки як продукт біологічного розвитку [12]. Завдяки спілкуванню і взаємодії з іншими членами суспільства, людина засвоює суспільний досвід, на основі якого його образ навколишнього світу трансформується в картину світу. Я-концепція вже є вмонтованою в картину світу людини, таким чином людина особисто стає здатною породжувати нові знання про оточуюче середовище, про інших людей, про себе. Особливого змісту для особистості набувають самобутність і неповторність власної картини світу та Я-концепції [30].

Я-концепція – це узагальнене уявлення про самого себе, система установок відносно власної особистості, або (як вважають психологи) "теорія самого себе". Формування, розвиток та зміна Я-концепції обумовлені низкою факторів, як-то соціальне середовище, процес соціалізації особистості, соціальна взаємодія, та ін. Фундаментальний вплив на Я-концепцію має соціалізація [21]. П. Бергер і Т. Лукман розглядають соціалізацію як всебічне і

послідовне входження індивідів у об'єктивний світ суспільства чи окрему його частину [10]. І. Кон вважає, що соціалізація - це результат взаємодії людей у відповідній групі [11]. Б. Паригін тлумачить соціалізацію як входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку [16]. Як зазначає А. Капська, соціалізація - це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість. Особливості змісту процесу соціалізації полягають у тому, що процес соціалізації має на увазі відносно стихійний розвиток подій, який не завжди супроводжується цілеспрямованим впливом середовища і у процесі соціалізації особистості концентрується увага на соціальному середовищі, а не на особистості, тлумачиться його вплив на особистість [9].

Отже, завдяки соціалізації відбувається взаємодія людей. На думку Е.К.Економової, взаємодія - це процес впливу суб'єктів один на одного, що породжує їхній взаємний зв'язок [6]. Зв'язок між людьми неможливий без обміну інформацією, тобто обумовлює наявність відносин. Визначимо сутність поняття відносини. У психологічному словнику відносини розглядаються як взаємо розташування об'єктів і їх властивостей (за О. В. Петровським [20]). У словнику психологічних термінів відносини - це система установ, очікувань та стереотипів, через які люди сприймають один одного (за С. Ю. Головиним [23]). І.В. Бужина акцентує на тому, що з поняттям „відносини” близько пов'язано поняття „взаємини”. Під взаєминами варто розуміти особистісно значуще, образне, емоційне й інтелектуальне відображення людьми один одного, що показує їх внутрішній стан [3]. Л. М.Фрідман вважає, що під час взаємодії між людьми розвиваються, виявляються і формуються міжособистісні відносини. Такі міжособистісні відносини мають назву спілкування [29]. Таким чином, міжособистісні відносини - це спілкування між представниками суспільства у всіх його проявах: інтимне спілкування, дружнє спілкування, професійне спілкування, тощо.

У психологічній науці виділяють дві загальні форми Я-концепції – реальну та ідеальну. Поняття "реальна" Я-концепція віддзеркалює уявлення особистості про себе, про те, який я є. Ідеальна Я-концепція – це уявлення особистості про себе, з урахуванням бажань, тобто відображення виразу "яким би я хотів бути" [4].

Існують також окремі випадки Я-концепції, а саме професійна Я-концепція особистості або Я-професійне. У свою чергу професійна Я-концепція особистості також може бути реальною та ідеальною. А. Реан дає таке визначення: професійна Я-концепція - це уявлення особистості про себе як професіонала. Відповідно до цього визначення, на нашу думку, професійна Я-концепція майбутнього фахівця є уявленням особистості про себе як про фахівця у відповідній галузі та складається з ідеального образу "Я-професіонал", реального образу Я, дзеркального Я та професійної самооцінки фахівця. Ідеальний образ "Я-професіонал" включає в себе уявлення про те,

яким повинен бути справжній професіонал. Такі уявлення особистість має у момент первинного, поверхового знайомства з професією, на етапі порівняння та ідентифікації себе зі значущими, успішно практикуючими професіоналами (роль яких можуть виконувати викладачі, видатні діячі, тощо). Я-реальне у цьому випадку включає в себе уявлення про ті якості, які вже є наявні для досягнення ідеального образу " Я-професіонал", і про ті, які ще недостатньо розвинені. Дзеркальний образ "Я-професіонал" включає в себе уявлення майбутнього фахівця про оцінку його особистісних якостей іншими професіоналами. Професійна самооцінка - уявлення фахівця про власну цінність як спеціаліста, тобто це оцінювальний компонент професійної Я-концепції [21].

Процес формування професійної Я-концепції майбутніх спеціалістів відбувається під час фахового навчання. У цей період відбувається засвоєння спеціальних навичок і умінь шляхом спілкування між майбутніми фахівцями і викладачами (у вигляді трансляції викладачем особистісного та суспільного професійного досвіду), адаптація до нового соціального статусу майбутнього фахівця (за Є. А. Іванченко [19]). Під адаптацією слід розуміти, на думку З. Н. Курлянд, професійну допомогу з боку викладачів майбутнім спеціалістам у пристосуванні до умов професійної діяльності на стадії засвоєння ними майбутньої професії [13]. Паралельно з цим має місце спілкування у мікро середовищі (відносини у колективі студентів, спілкування з друзями), тощо. Особистість взагалі не може існувати без спілкування. Процес соціалізації, завдяки якому відбувається розвиток особистості нерозривно пов'язаний з міжособистісними відносинами. Професійне становлення фахівця пов'язане з професійними міжособистісними відносинами, які є складовою частиною міжособистісних відносин. Тому важливим моментом формування позитивної професійної Я-концепції майбутніх фахівців є розвиток їхніх професійних міжособистісних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науці існує кілька теоретичних шкіл, які вивчають Я-концепцію. І кожна з них по-різному підходить до визначення Я-концепції. У. Джеймс першим з психологів почав розробляти проблематику Я-концепції. Глобальне особистісне Я (Self) він розглядає як первинне утворення, в якому поєднується Я-усвідомлююче (I) (англ.) і Я-як об'єкт (Me) (англ.). Це дві сторони одного цілого, вони завжди існують узгоджено. Одна з них являє собою чистий досвід (Я-усвідомлююче), а друга - зміст цього досвіду (Я - як об'єкт). Автор вважає, що Я - як об'єкт охоплює все, що можна назвати своїм. За цим критерієм він виділяє чотири складові: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я та фізичне Я [4].

Відзначаємо, що головним орієнтиром для Я-концепції є „Я” іншої людини, тобто уявлення людини про те, що думають про неї інші: "Я - яким мене бачать інші" і "Я - яким я сам себе бачу" дуже подібні за своїм змістом. Ч.Кулі запропонував теорію "Дзеркального Я", стверджуючи, що уявлення людини про те, як його оцінюють інші, суттєво впливає на його Я-концепцію. М.Мід вважав, що "Me" (англ.) утворює засвоєні людиною установки (цінності), а "I" (англ.) - це те, як людина в якості суб'єкта діяльності сприймає ту частину свого "Я", яка визначена як "Me" (англ.)- сукупність "I" (англ.) і

"Me" (англ.) утворює інтегральне "Я" (Self). Р. Берне, засновник інтегрально-інтеракціоністичного підходу, розглядав Я-концепцію як сукупність установок, спрямованих на себе. Він також виділив три складові Я-концепції: уявлення людини про самого себе, афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх сприйняттям чи осудженням. Також до цієї категорії входять конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я та самооцінкою. Ці засади можуть мати також різні ракурси:

1. Реальне „Я” - установки, пов'язані з тим, як людина сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій статус, тобто його уявлення про те, якою вона є насправді.

2. Дзеркальне "Я" (соціальне) - установки, пов'язані з уявленнями людини про те, як її сприймають інші.

3. Ідеальне "Я" - установки, пов'язані з уявленнями людини про те, якою вона хотіла би стати [7].

Е. Еріксон по суті дав розвиток концепції З. Фрейда становлення усвідомленого "Я" індивіда - "ЕГО". Але вчений звернув зміст цієї концепції до соціокультурного контексту. Проблематика Я-концепції розглядається Е. Еріксоном крізь призму ЕГО – ідентичності, розуміється як продукт певної культури, що виник на біологічній основі, її характер визначається особливостями цієї культури і можливостями певної людини. Джерелом ЕГО - ідентичності, за Е.Еріксоном, є культурно значуще досягнення. Автор визначає ЕГО - ідентичність як суб'єктивне почуття безперервної самототожності, що заряджає людину психічною енергією. Феноменалістичний (гуманістичний) напрямок розглядає Я -концепцію як систему самосприйняття, а не як окреме реальне Я. К. Роджерс вважав, що внутрішня структура Я формується в процесі взаємодій з довкіллям, зокрема зі значимими іншими (батьками, сестрами, братами тощо) [21]. Ще одна теза К. Роджерса твердить, що Я - концепція містить не лише сприйняття того, які ми є, тобто Я-реальне, а й те, якими ми хотіли б бути - іншими словами, Я - ідеальне. Взагалі, починаючи з К. Роджерса терміну "значимий інший" стало приділятися багато уваги як в теоретичній психології, так і в психотерапії. Цей термін вперше увів у науковий обіг американський психіатр Г. Саліван. Під терміном "значимі інші" розуміються люди, які важливі чи значимі для дитини внаслідок того, що вона відчуває їх здатність впливати на її життя. У ранньому дитинстві найбільш значимими іншими у дитини є батьки, пізніше вчителі та група одноліток. У пошуках образу Я людина обирає значимого іншого та високо оцінює створений ним образ свого Я. Схвалення значимим іншим створює у дитини позитивний образ Я, а постійне дорікання викликає виникнення негативної самооцінки. У будь-якому випадку, створений образ стає головним джерелом психологічного досвіду, необхідного для формування Я-концепції [22].

Я - концепція, за В. Нурковою, формується не безпосередньо в спілкуванні та оцінках інших, а на автобіографічних спогадах про вузьке коло таких оцінок (значущих) та своїх реакціях на них. Іншим механізмом формування Я-концепції є аналіз зафіксованих у пам'яті випадків з життя, на основі яких робиться висновок про існуючі у суб'єкта риси характеру та якості

особистості [15].

Не зважаючи на те, що існує багато підходів щодо визначення Я-концепції та механізмів її формування, дослідження професійної Я-концепції майбутніх фахівців шляхом розвитку міжособистісних відносин у психолого-педагогічній літературі практично не відбувалось, особливо її формування.

Такі дослідники як С. Андрійчук, З. Становських, Є. Чорний досліджували проблему формування позитивної Я-концепції у процесі професійної підготовки психологів. С. Андрійчук вважає, що модель особистості фахівця-психолога включає в себе важливі особистісні риси та якості, які вона об'єднує у поняття позитивна Я-концепція, показниками якої є адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернальних тенденцій контролю, відсутність суттєвих внутрішніх не рівноваг та особистісних проблем [1].

З. Становських проводив дослідження динаміки уявлень про себе та образу "Я-професіонал" в процесі професійного становлення психологів. В результаті він з'ясував, що образ професіонала з часом навчання у вищому навчальному закладі стає менш ідеалізованим, більш диференційованим та структурованим. Згідно з його гіпотезою, кожний процес професійного навчання повинен містити можливість актуалізації кризи ідентичності [24].

Згідно з концепцією Є. Чорного, професійна ідентичність характеризується поглибленістю у професійну самореалізацію. Головне завдання професійної підготовки психологів, на його думку, в актуалізації професійної ідентичності [30].

Таким чином, немає розробок щодо вивчення і формування професійної Я-концепції фахівців шляхом розвитку міжособистісних відносин. Ми вважаємо, що її формування буде продуктивним, якщо застосувати професійні міжособистісні відносини як психолого-педагогічну умову процесу професійної підготовки фахівців.

Ціль статті (постановка завдання) полягає в тому, щоб визначити етапи формування позитивної Я-концепції майбутніх фахівців шляхом розвитку професійних міжособистісних відносин.

Виклад основного матеріалу. Особистість людини формується під впливом багатьох чинників. Однак, відсутність спілкування у будь-якому прояві, дефіцит міжособистісних відносин призведуть до деградації та регресу розвитку особистості. Що стосується професійних міжособистісних відносин, то базисом такого виду спілкування є загальні міжособистісні відносини. На думку З. Н. Курлянд, розвиток особистості трактується по-різному. По-перше, розвиток особистості - це процес прогресивних і послідовних змін, які призводять від нижчих до вищих форм життєдіяльності людини. І, по-друге, розвиток особистості - це процес формування людини у якості соціальної значущості в результаті її соціалізації [14]. Такі автори як В.В.Давидов, О.М.Леонт'єв вважають, що ознаками сформованої і розвинутої особистості є розумовий розвиток, розвиток творчих здібностей, уміння продуктивно, раціонально мислити та самостійно приймати рішення, розвиток і трансформація особистісних взаємовідносин, спроможність приймати участь у економічному, політичному та соціальному житті суспільства, тощо [10],

К.В.Недялкова вважає, що розвиток особистості - це закономірні, позитивно спрямовані, якісні зміни рис, властивостей, характеристик особистості, що відбуваються внаслідок внутрішніх суперечностей, які виникають під впливом зовнішніх обставин. Формування особистості авторка визначає як процес і результат розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх обставин, таких як виховання, навчання, соціальне середовище [18].

На кожному новому етапі розвитку соціально-економічних відносин у суспільстві, соціальне середовище містить певну, притаманну саме сучасному часу, інформацію, яка є відображенням ціннісних орієнтацій кожного з поколінь. На думку І. К. Безменової, кожне з поколінь має своє неповторне соціальне середовище, у якому відображається Я - як об'єкт [2]. Система ціннісних орієнтацій, як підкреслює О. Ю. Столик, виступає у ролі гаранта формування і розвитку особистості, що є підставою до подальшого самостійного життя [25]. Система ціннісних орієнтацій виникає не раптово. За Т. Титаренко, цінності не первинні, вони виникають із співвідношення людини себе і світу, відтворюють значущість чогось для особистості. Основним змістом ціннісних орієнтацій людини виступають світоглядні, моральні переконання, принципи поведінки [26]. П. Р. Ігнатенко вважає, що ціннісні орієнтації - це ті потреби особистості, які можуть бути реалізованими у майбутньому, які усвідомлюючись, постають у вигляді цінностей [8]. На думку І. А. Климова, ціннісні орієнтації - це є відбиття системи цінностей на свідомість людини [10]. Необхідно зауважити, що існують термінальні і інструментальні цінності. Термінальні цінності - це підґрунтя цілей людини, вони відображають довготривалу перспективу, те, до чого прагне людина тепер і в майбутньому. Інструментальні цінності відображають засоби, які вибираються для досягнення цілей життя, тобто виступають в якості інструмента з допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності [8].

Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця узгодженні з загальними ціннісними орієнтаціями особистості, з потребами, з рівнем домагань, з амбіціями майбутнього спеціаліста. Адаптувавши вислів П. Р. Ігнатенка [8] під фахове навчання, отримаємо, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців - це ті потреби, які він спроможний втілити у свою професійну діяльність, це всі ті домагання, які майбутній спеціаліст прагне досягти під час фахового навчання і з якими пов'язує свою професійну діяльність.

Як було зазначено, потреби є інтерпретацією ціннісних орієнтацій. Потреба - стан людини, створюваний зазначеною їм нуждою, у об'єктах і діях, необхідних для його здійснення і розвитку, який виступає джерелом його активності, організує і спрямовує особистісні процеси, уяву і поведінку (за Т.Л.Обуховою [27]). Отже, ми вважаємо, що потребу можна задовольнити тільки цілеспрямованими діями. На нашу думку, ієрархія потреб майбутніх фахівців виглядає таким чином:

1. Потреба у визначенні професії за фахом;
2. Потреба у оволодінні професією за обраним фахом;
3. Потреба у реалізації професійних якостей особистості;
4. Потреба у професійному самовдосконаленні.

Для того, щоб задовольнити потребу у професійному

самовдосконаленні, необхідно задовольнити всі попередні потреби. Але для того, щоб на науковому рівні сформувати позитивну професійну Я-концепцію, недостатньо тільки декларування ієрархії потреб, необхідне їх усвідомлення особистістю. Усвідомлення потреб відповідає за реалізацію професійного шляху особистості. Це відбувається тому, що процес професійного становлення (вибір професії, постановка та реалізація професійних цілей, актуалізація власних можливостей у процесі самореалізації) - є досить тривалим процесом, який не починається і не закінчується у стінах навчального закладу. Професійна Я-концепція є складовою професійної самосвідомості, яка, в свою чергу є втіленням потреб, майбутнього фахівця у життя.

Отже, підчас становлення професійної Я-концепції на рівні Я-ідеального відбувається становлення ідеального образу „Я-професіонал”. Важливим процесом у цьому випадку є інтеграція знань у єдину картину (це може бути об'єднання особистісних рис відомих професіоналів), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації спрямують особистість на установки досягнення цього образу, тобто спрямують майбутнього фахівця на професійну самореалізацію. Важливість професійних міжособистісних відносин полягає у тому, як викладач-професіонал буде спрямовувати потік інформації на свідомість майбутнього фахівця. Особливістю є те, що викладач повинен транслювати позитивну інформацію майбутньому спеціалісту, з метою формування позитивної професійної Я-концепції [15]. На рівні Я-реального відбувається:

1) стійке засвоєння професійних знань, формується реальний образ „Я-професіонал”;

2) оцінка реального образу „професіонал” з точки зору відповідності його ідеальному образу „Я-професіонал”, професійне самовдосконалення, що є останньою сходинкою у ієрархії потреб майбутнього фахівця. Міжособистісні відносини відображаються у спілкування вигляду замкненого кола: майбутній спеціаліст - викладач-професіонал.

На рівні Я-дзеркального відбувається відбиття на свідомість майбутнього фахівця ставлення до його особистості інших професіоналів, причому у деяких випадках професійна самооцінка особистості дуже залежить від оцінки інших професіоналів. Звідси може виникнути прагнення відповзати очікуванням значимих професіоналів. У цьому випадку професійні міжособистісні відносини виступають у вигляді стимулювання до вдосконалення особистості майбутнього фахівця [31].

У зв'язку з цим стало можливим виділити такі умови формування професійної Я-концепції майбутнього фахівця:

1. Формування у майбутніх спеціалістів ідеальної моделі „професіонал” за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслювання особистого і професійного досвіду викладача.

2. Актуалізація уваги особистості майбутнього спеціаліста на порівняння свого реального та ідеального образів „Я-професіонал”, за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем та майбутніми фахівцями.

3. Стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення

майбутніх фахівців для досягнення ідеального образу „Я-професіонал”.

Висновки і перспективи. З огляду на вище зазначене, ми вважаємо, що провідними психолого-педагогічними умовами формування професійної Я-концепції в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців є: втілення професійних міжособистісних відносин у процес професійної підготовки; застосування особистісного підходу до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах; актуалізація професійної самосвідомості на фахове самовизначення для досягнення професійного самовдосконалення. Якщо означені вище психолого-педагогічні умови формування позитивної професійної Я-концепції майбутніх спеціалістів втілювати у фахове навчання, то держава прийме у свої лави кваліфікованих, конкурентоспроможних, всебічно розвинутих спеціалістів.

Резюме

Стаття посвячена одній з актуальних проблем професійного освіти – формуванню позитивної Я-концепції майбутнього фахівця шляхом розвитку професійних міжособистісних відносин. В статті виділені етапи формування позитивної Я-концепції майбутнього фахівця, а також процеси, що відбуваються на кожному з етапів.

Резюме

Стаття присвячена одній з актуальних проблем професійної освіти – формуванню позитивної Я-концепції майбутнього фахівця шляхом розвитку професійних міжособистісних відносин. В статті виділені етапи формування позитивної Я-концепції майбутнього фахівця, а також процеси, що відбуваються на кожному з етапів.

Summary

The given article is devoted to one of the issue of the day of trade education - forming of positive I - conceptions of future specialist by development of professional interpersonal relations. In the article the stages of forming of positive I - conceptions future professional, and also processes what is going on on each of stages are expounded.

Література

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки - Автореферат канд. дис. - К. 2003. - 229с.
2. Безменова І. К. Ценностные ориентации старшеклассников (теоретический обзор работ). МГУ им. М. В. Ломоносова. М. - 2001. -4с.
3. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів, 2002. - 339 с.
4. Джеймс У. Психологія / Под ред. Л. А. Петровской. - М.: Педагогіка, 1991.-368с.
5. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. - М. Под ред. К. С. Тимофеева. - 1987. - 89с.
6. Економова Е.К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента – вокаліста : 13.00.04. - теорія і методика проф. освіти: Дисертація на здобуття наук ступеня канд. пед. наук - Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського 2002. - 259 с.
7. Ерастов Б. С. Социальная культурология. – М. АО "Аспект пресе", 1994. – ч.1, ч2.
8. Ігнатенко П.Р. Аксеологія виховання: від термінології до постановки проблеми. Наукова-

- теоретичний журнал АПНУ // Педагогіка і психологія, №1- 1997.
9. Капська Й. Н. Соціальна педагогіка. - 2002. - 256с.
 10. Климов И. А. Поколение - пехт: две стороны свободы. - Тирасполь, 1998.-98с.
 11. Кон И. С. Открытия "Я". - М. - 1978 - 245с.
 12. Кузьменський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка. Підручник. - К. - 2003 - 418с.
 13. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя - основа його педагогічної майстерності: Учбовий посібник. Одеса: ОДПІ, 1995 - 162 с.
 14. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Яцій О. М., Педагогіка: Навчальний посібник. - 2003. - 352 с.
 15. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. - М.: Изд-во УРАО, 2000. - 320 с.
 16. Парыгин Е. Д. Научно-техническая революция и личность. - М. - 1978 -350с.
 17. Педагогічна майстерність: Підручник. І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна, - К.: Вища школа, 1997. - 349 с.
 18. Проблеми інтеграції економічних та психолога-педагогічних знань у підготовку майбутніх викладачів економістів// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. - Одеса. - 2004 - 244с.
 19. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навчально-методичний посібник. - Одеса: СМІЛ, 2004. - 120 с.
 20. Психология. Словарь. Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 2-е изд. испр. й доп., М.: Политиздат, 1990. – 494с.
 21. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика. – С.Пб.: Питер, 2004 - 432 с.
 22. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000.- 656 с.
 23. Словарь психологических терминов. Под ред. С. Ю. Головина, 2003.- 976 с.
 24. Становських З, Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів. // 36. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції 16 - 17 травня "Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у ВУЗах", за ред. С. Д. Максименка.-К.-Тернопіль. Ніка-центр, 2002 - 49 с.
 25. Стойлик О. Ю. Особенности ценностных ориентаций старшеклассников// Первое сентября//№49. - 1999.
 26. Збірник наукових праць. Прикарпатський університет ім. В. Стефаніка. -в.2, ч.1-1998.
 27. Українське - англійський, словник з професійної педагогіки / Під ред. А.В. Семенової. Видання перше. - К.: Знання, 2004. - 567с.
 28. Франкл В. Человек в поисках смысла. - Москва: Прогресс, 1990 - 356с.
 29. Фридман Л. М., Кулагина' Й. Ю. Психологический мир учителя. - М., 1991.-287с.
 30. Черный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога. // Практична психологія та соціальна робота, №8, 2000 с. 36 – 39.

Подано до редакції 31.01.05.

УДК 51

КУТИ В ПРАВИЛЬНІЙ ТРИКУТНІЙ ПІРАМІДІ: ПРИСТРАСТІ ТА ЗНАХІДКИ

**Скрипченко Ю. А.
аспірант**

**Чернігівський державний педагогічний університет
ім. Т. Г. Шевченка**

Постановка проблем. Цілком очевидна роль та місце трикутної піраміди в стереометрії (аналогічна роль трикутника в площині). Нажаль в шкільній практиці перелік задач з використанням кутів в правильній трикутній піраміді дещо здобенний, що звичайно незбіжно зводить розв'язання таких задач до використання шаблонів.

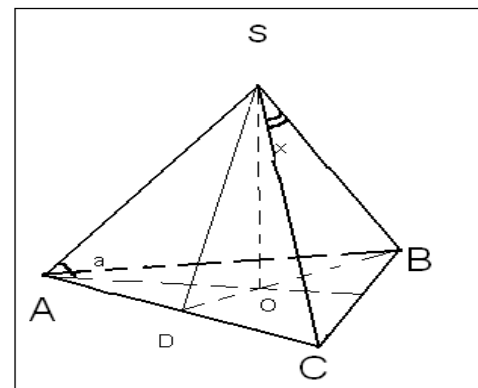
Мета статті – проілюструвати на конкретних задачних ситуаціях дещо нестандартні ситуації зі „стереометричними кутами”, що суттєво впливає на

формування стереометричного світосприйняття кутів.

Виклад основного матеріалу. Що може бути в шкільній математиці страшніше, ніж постійні кроки за шаблонами?! „Бічне ребро правильної трикутної піраміди утворює з основою...” І поїхала задачка на атестат про середню освіту. Навіть у найпопулярнішій збірці задач за редакцією М. І. Сканаві лише зрідка зустрічаються задачі, в яких фігурують кут між бічним ребром та бічною гранню, або кут між стороною основи та бічною гранню... Адже у роботі зі „стереометричними кутами”, як то кажуть, можливі варіанти. І деякі з цих варіантів потребують неабияких знань та геометричних „викрутасів”. Розглянемо деякі можливі в правильній трикутній піраміді ситуації за наростанням ступеня складності та „небезпечності”.

Ситуація 1. Бічне ребро правильної трикутної піраміди утворює піраміди з площиною основи кут α . Знайти плоский кут при вершині піраміди.

Розв’язання. Нехай сторона основи піраміди $SABC$ дорівнює a (мал. 1) – висота піраміди. З трикутника SAO : $SA = \frac{AO}{\cos \alpha} = \frac{a\sqrt{3}}{3 \cos \alpha}$ (1).



мал № 1.

Проведемо апофему SD . Нехай $x = \angle BSC$ –шуканий кут. Тоді $\angle ASD = \frac{x}{2}$, і $SA = \frac{a}{2 \sin \frac{x}{2}}$ (2).

Порівнюючи (1) та (2), маємо:

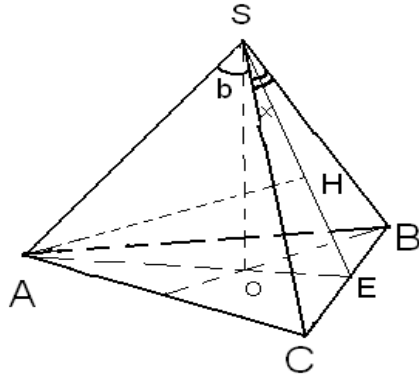
$$\frac{a\sqrt{3}}{3 \cos \alpha} = \frac{a}{2 \sin \frac{x}{2}}, \text{ звідси } \sin \frac{x}{2} = \frac{\sqrt{3}}{2} \cos \alpha, \quad x = 2 \arcsin \left(\frac{\sqrt{3}}{2} \cos \alpha \right)$$

Зауваження. Цю задачу можна також розв’язати, використавши «формулу трьох косинусів»:

$$\cos \angle SAC = \cos \angle SAO \cdot \cos \angle OAC, \text{ або } \cos\left(90^\circ - \frac{x}{2}\right) = \cos \alpha \cdot \cos 30^\circ; \sin \frac{x}{2} = \frac{\sqrt{3}}{2} \cos \alpha;$$

$$x = 2 \arcsin\left(\frac{\sqrt{3}}{2} \cos \alpha\right).$$

Ситуація 2. Бчне ребро правильної трикутної піраміди утворює гострий кут β з бічною гранню. Знайти плоский кут при вершині піраміди.



Мал. 2

Перш за все, необхідно відповісти на питання: кути куди «потрапляє» вершина основи піраміди при проектуванні на бічну грань?

У випадку ситуації 2 досить відповіді: «На висоту бічної грані» (Дійсно, $\angle ASB = \angle ASC(2)$ і будь-яка точка відрізка SA проектується на бісектрису SE кута BSC). Справді, нехай x - шуканий кут при вершині піраміди, точка H - проекція точки A на грань BSC (див. мал. 2), тоді за формулою трьох косинусів маємо: $\cos \angle ASC = \cos \angle ASH \cdot \cos \angle CSE$, або $\cos x = \cos \beta \cdot \cos \frac{x}{2}$.

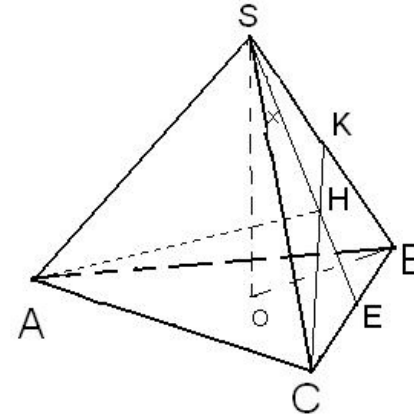
$\cos \frac{x}{2}$ удемо шукати з рівняння $2 \cos^2 \frac{x}{2} - 1 = \cos \beta \cos \frac{x}{2}$. Маємо (з урахуванням

того, що $\cos \frac{x}{2} \in (0;1)$):

$$\cos \frac{x}{2} = \frac{\cos \beta + \sqrt{\cos^2 \beta + 8}}{4}; \quad x = 2 \arccos \frac{\cos \beta + \sqrt{\cos^2 \beta + 8}}{4}$$

Тепер настав час повернутися до запитання про проекцію вершини основи на бічну грань в правильній трикутній піраміді.

Теорема. Проекція вершини основи правильної трикутної піраміди на бічну грань співпадає з ортоцентром цієї грані.



Доведення. Доведення проведемо для випадку, коли бічні грані піраміди – гострокутні трикутники. Ми вже знаємо, що SE – висота трикутника SBC . Проведемо пряму CH , нехай вона перетне ребро SB в деякій точці K (мал. 3). Оскільки SO – перпендикуляр до площини ABC , SB – похила, OB – проекція SB на площину ABC і $AC \perp BO$, то $AC \perp SB$. Оскільки AH – перпендикуляр до площини SBC , AC – похила, CH – проекція AC на цю площину і $SB \perp AC$,

то $SB \perp CH$, тобто CK – висота трикутника SBC . Отже, точка H – ортоцентр цього трикутника.

Ситуація 3. Сторона основи правильної трикутної піраміди утворює кут γ з бічною гранню. Знайти плоский кут при вершині піраміди.

Вказівка. Розв'язання цієї ситуації повністю зводиться до попередньої ситуації, оскільки (див. мал. 3):

$$\angle SCA = \angle SCB = 90^\circ - \frac{1}{2} \angle BSC,$$

І, за теоремою (див. мал. 3), з прямокутного трикутника SKC маємо:

$$\angle SCK = 90^\circ - \angle BSC.$$

Ситуація 4. Нехай α – плоский кут при вершині правильної трикутної піраміди, β – кут між бічним ребром і бічною гранню піраміди, a – сторона основи, b – бічне ребро піраміди. Довести, що

$$a \operatorname{ctg} \alpha = b \cos \beta \quad (*).$$

Доведення. У позначеннях теореми (див. мал. 3) $BC=a$, $SA=b$, $\angle BSC = \alpha$, $\angle ASH = \beta$. З прямокутного трикутника AHS : $SH = b \cos \beta$ (вважаємо, що $\alpha < 90^\circ$, $\beta < 90^\circ$). Оскільки H – ортоцентр трикутника SBC , то $SH = a \operatorname{ctg} \alpha$

($SH = 2R \cos \alpha$, $R = \frac{a}{2 \sin \alpha}$, де R – радіус описаного навколо трикутника SBC кола). Отже рівність (*) виконується.

Резюме

В статье автор проиллюстрировала на конкретных задачах ситуациях несколько нестандартные ситуации с „стереометрическими углами”, что существенно влияет на формирование стереометрического мировосприятия углов.

Резюме

У статті автор проілюструвала на конкретних задачах ситуаціях дещо нестандартні ситуації зі „стереометричними кутами”, що суттєво впливає на формування стереометричного світосприйняття кутів

Summary

In the article the author illustrated on concrete task situations some informal situations with „by stereometre corners”, that substantially affects forming of stereometre perception of the world of corners.

Подано до редакції 18.01.2005.

УДК 378.13

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ И УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Шачкова Эльвира Вадимовна

кандидат педагогических наук, доцент

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Повышение уровня квалификации будущих педагогов-художников и художников-дизайнеров зависит от формирования не только специальных знаний, умений и навыков, но и педагогической направленности, которая достигается методически верным подходом к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Актуальность проблемы заключается в том, что её нерешённость отрицательно сказывается на качестве подготовки специалистов, ограничивает возможности передачи как знаний, умений и навыков, так и разнообразия педагогических приёмов.

Педагогическая направленность устраняет стихийность, создает специфический круг задач, решаемых в процессе обучения, воспитания и развития творческих способностей художников-педагогов и художников-дизайнеров.

Цель статьи: определить пути формирования у студентов художественного и педагогического мастерства.

Факультеты педагогических и гуманитарных вузов художественно-графического направления на протяжении многих лет готовили учителей изобразительного искусства, а также специалистов дизайна. Высокое качество подготовки специалистов – главная цель факультетов. Многолетняя учебная практика данных факультетов показала, что не всегда сочетание двух или трех специальностей дает позитивные результаты.

Профессор Г.В. Беда в 1989 году описывал данную ситуацию следующим образом: «Негативная сторона двух или трех профильных факультетов в соединении несовместимых по своей природе, совершенно далеких друг от друга дисциплин: изобразительного искусства, черчения и труда. Между ними нет ничего общего. Черчение, в отличие от изобразительного искусства, – сугубо техническая дисциплина. Две специальности – черчение и рисование по недоразумению были соединены лишь только для того, чтобы в школе учитель рисования (или черчения) имел полный объем учебных поручений. В любой средней школе, городской или сельской, если учитель пожелал бы преподавать только рисование, он не имел бы полного объема учебной нагрузки [5. с.6]». Так было раньше, но положение дел постепенно изменялось.

Анализ последних публикаций. Труды Басова Н.В., Исаева И.Ф., Левиной М.М., Луговой В.И., в которых исследовались вопросы данной проблемы и на которые мы опираемся, рассматривают аспект личностных проявлений абитуриента: склонность к предмету; занятия по предмету по собственной инициативе в свободное время; стремление получить образование в сфере педагогической деятельности; тактичность, аккуратность, самостоятельность и трудолюбие, отзывчивый склад характера; устойчивая активность и уравновешенность темперамента.

Одна из важнейших проблем, которым посвящается данная статья, – проблема выявления и развития способностей к педагогической деятельности будущих дизайнеров и учителей изобразительного искусства. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо конкретней выделить не решенные прежде части общей проблемы. Это общие и специальные способности личности: организация своего труда, а также умение разбираться во взаимоотношениях людей, эстетический вкус и многие другие качества личности.

В настоящее время специальность «Изобразительное искусство», специализация «украиноведение», хорошо синтезируется с этикой и эстетикой. Эстетическое воспитание осуществляется средствами искусства. Это проявляется в отношении учащихся друг к другу, к окружающим людям.

При изучении направленности учащихся на педагогические профессии мы многое можем выяснить в трудах следующих авторов: Кузин В.С., Ростовцев Н.Н., Шорохов Е.В., Костин В., Юматов В., Моран А., Степакова В.В. и другие.

Изложение основного материала исследования. Абитуриенты, желающие стать преподавателями изобразительного искусства или дизайнерами, серьезно готовятся к вступительным экзаменам на подготовительных курсах, организованных при вузе. Они знакомятся с требованиями эстетики высшей школы. Выпускники двух или трех профильных специальностей помнят, как они переживали, что не получают глубоких знаний и навыков, не приобретут профессиональных умений по дисциплинам изобразительного искусства. Однако время показало, что полученное ими образование оказалось востребованным.

В Крымском государственном гуманитарном институте кафедра изобразительного искусства и дизайна начала свое становление на базе

специальности «Изобразительное искусство».

Особое внимание в преподавании предметов художественно-профессионального цикла обращается на умение работать цвето-тоновыми отношениями, выявлять характерную форму модели, образно выражать свои замыслы и идеи в композиционных работах.

«Любому художнику – будь то скульптор, живописец или график – и каждому архитектору необходимо строгая и серьезная школа рисования с натуры» [3, с.5].

С 2001 на кафедре изобразительного искусства и дизайна определилось два взаимосвязанных графических направления: изобразительное и дизайнерское. Открытие специальности «Дизайн» позволило педагогам-дизайнерам сосредоточить внимание в процессе обучения на освоении студентами художественной грамоты, композиции, пластики, колорита и функциональных закономерностей проектирования.

Главную задачу изучения проективного метода разработки элементов графического дизайна, фирменного стиля, знаков и систем визуально-информационной графики осуществляет основная профилирующая дисциплина «Проектирование». Основной направленностью изобразительного искусства и дизайна является возможность приобрести квалификацию по призванию. Правильный выбор своей будущей профессии – залог любви к изучаемым предметам, возникновения интереса к художественной и педагогической деятельности [2].

Изложение основного материала исследования содержит в себе педагогическую целенаправленность на сотрудничество педагога и обучающегося на основе взаимного уважения, доверия, а также правильного выбора системы педагогически целесообразных организационных форм и средств воспитания. В процессе педагогической и производственной практики мы можем проанализировать полученные научные результаты: адаптацию будущих учителей в школе, которая проходит более стабильно, чем у дизайнеров на производстве.

В данном случае сложность возникает не в профессиональной подготовке, а в психолого-педагогической. Возникает проблема нежелания выпускников преподавать в средней школе. Причина такого положения объясняется отсутствием научно обоснованной общекультурной подготовки студентов [4].

Выпускники стараются устраиваться преподавателями изобразительного искусства в художественных школах и училищах, работать конструкторами-дизайнерами, а иногда и художниками в различных рекламных ведомствах. В свою очередь, специалисты дизайна сталкиваются с проблемой преподавания в школах, художественных учреждениях, так как, не изучая методику обучения дизайну, остаются «безоружными» перед своими учениками.

«Изучение истории школы и педагогики – важное условие формирования общей и педагогической культуры, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики воспитания и образования и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма» [1, с. 8].

Выводы. Перспективой дальнейших изысканий в данном направлении является интенсификация учебного процесса, способствующая взаимосвязи обучения, воспитания и развития творческих способностей. Это верный путь повышения качества подготовки художника-педагога и художника-дизайнера, а также поиска наиболее эффективных путей самоопределения абитуриентов в выборе педагогической профессии.

Соотнесение нравственных норм с профессиональными позволит обеспечить последовательное формирование нравственных качеств будущих педагогов в области изобразительного искусства или дизайна.

Итак, профессиональная подготовка учителей и дизайнеров тесно связана с воспитательным процессом, что обеспечивает высокие результаты, но лишь в том случае, когда данный процесс имеет педагогическую направленность.

Резюме

В статье рассматривается проблема педагогической направленности в профессиональной подготовке дизайнеров и учителей изобразительного искусства. Важнейшее условие педагогической культуры – изучение основ педагогики и психологии, что не теряет своей актуальности в областях как дизайнерского, так и изобразительного искусства.

Резюме

У статті розглядається проблема педагогічного напрямку в професійній підготовці дизайнерів та вчителів образотворчого мистецтва. Важлива умова педагогічної культури вивчення основ педагогіки та психології, що не втрачає актуальності в галузі як дизайнерського, так і образотворчого мистецтва

Summary

The article deals with the problems of the pedagogical aspect in the professional training of designers and teachers of Art. The studying of pedagogies and psychology is the main condition of the pedagogical culture which is actual in the fields of both design and Art.

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
2. Орловский Г.И. Учитель изобразительного искусства и его работа: Некоторые размышления о профессии. – М., 1972. – 80 с.
3. Учебный рисунок в Академии художеств: Альбом / Под ред. Б.С. Угарова; Авт. – сост. Д.А. Сафаралиева. – М.: Изобраз. Искусство, 1990 – 160 с.
4. Харьковская школа дизайна: Опыт подготовки дизайнеров в Харьковском художественно-промышленном институте. – М., 1992. – 116 с.
5. Совершенствование профессиональной и методической подготовки студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов: материалы Всесоюзного семинара-совещания заведующих кафедрами изобразительного искусства, ноябрь 1987 г. – Ростов на Дону: РГПИ, 1989. – 160 с.

Подано до редакції 18.01.2005.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ*Шилова Любовь Ивановна**старший преподаватель**Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Современные тенденции развития школьного образования связаны с его переориентацией на приоритет развивающей функции по отношению к информационной. В связи с этим на первый план выдвигается задача целенаправленного обучения учащихся познавательной деятельности, то есть способам познания окружающего мира: наблюдению, анализу, сравнению, классификации, моделированию.

Организацию моделирования в учебной деятельности школьников можно считать одним из направлений инновации в обучении. Моделирование как один из методов обучения является ведущим в решении учащимися системы учебных задач. Моделирование как метод познания позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Основным понятием этого метода является модель, под которой понимается «...такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [5, с.19]. Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что единых взглядов на проблему использования моделирования в учебной деятельности школьников нет. Моделирование рассматривается как учебное действие (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); как активный метод обучения (Ю.К. Бабанский); как деятельность, входящая в структуру знаково-символической деятельности (Н.Г. Салмина, П.Я. Гальперин). Несмотря на различия исходных позиций, все авторы подчеркивают значимость моделирования в процессе обучения. Роль и место моделирования в обучении школьников объясняется следующими факторами. Во-первых, доступность моделирования, обусловленная наглядно-практической основой выполнения моделирующих действий, сочетается с достаточно высоким теоретическим уровнем исследования факторов, связей и отношений. Во-вторых, моделирование является относительно универсальным дидактическим методом, применение которого способствует более глубокому освоению программного материала, выработке общих принципов познавательной стратегии учеников. Однако в современной школе ощущается противоречие между обоснованной в теории необходимостью использования моделирования в обучении и реальной практикой бессистемного использования учебных моделей на уроке.

Математические понятия, являясь абстракциями (моделями) особого рода, и, соответственно, математическое мышление и математическая деятельность, носят специфически опосредованный модельный характер. Поэтому при изучении курса математики школьники должны осознать особый характер отражения действительности в моделях. Раскрытие своеобразия отражения математической стороны действительности успешно содействует

решение текстовых задач. Среди общих целей, достигаемых посредством решения задач, выделяются: формирование научного мировоззрения, математической культуры; развитие познавательных процессов восприятия, внимания, памяти, мышления; а также эстетическое, экологическое и патриотическое воспитание. К специальным целям относятся: овладение аппаратом исследования с помощью различных моделей, воспитание математического подхода к анализу явлений, формирование умений строить математические модели реальных процессов и явлений.

Целью статьи является теоретическое обоснование эффективности моделирования как средства поиска решения текстовых задач в математике. В статье раскрывается сущность моделирования как метода познания и метода обучения, одно из направлений инновации в обучении.

Изложение основного материала. Моделирование в философской и психологической литературе рассматривается по-разному. В предельно общем виде современная трактовка понятия «моделирование» сводится к определению его как метода познания, при котором исследуется искусственная система – модель. Так, И.Б.Новик под моделированием понимает метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом с использованием вспомогательного промежуточного «квазиобъекта» (модели), который способен замещать его в определенных отношениях и давать при его изучении информацию о самом моделируемом объекте. По мнению А.И. Умова, модель – это система, исследование которой служит средством для получения новой информации о другой системе. По определению В.А. Штоффа, модель – «это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [5, с.19]. В большинстве психолого-дидактических исследований [1; 2] за основу берется философское определение модели и моделирования, так как по своим существенным характеристикам учебное и научное моделирование схожи. Исследуя новое понятие, решая задачу методом моделирования, школьник рассуждает как исследователь, и именно в этом заключается важнейшее методологическое значение применения моделирования в обучении.

Однако учебная деятельность школьника не тождественна исследовательской деятельности учёного. Особенности учебного познания объясняются и особенностями применения моделирования в обучении. В науке моделирование является средством получения объективно новой информации, тогда как в учебном познании с помощью моделирования передаётся и получается новая для ученика, т. е. субъективно новая, информация. Кроме того, учащиеся часто не осознают, что пользуются именно методом моделирования, а в науке модельный характер задач ясен каждому исследователю. Отличается и характер исследуемых в учебном и научном познании понятий и явлений. Школьники должны овладеть понятиями, которые сами по себе уже являются моделями (например: число, функция, прямая). Чтобы облегчить усвоение последних, они применяют специально созданные для этого учебные модели, которые специфичны по сравнению с научными моделями и применяются преимущественно в учебном познании.

Эти особенности учебного моделирования отмечают, например, Н. Г. Салмина [2], Л. М. Фридман [4].

Таким образом, отмечая в целом определённую аналогию между научным и учебным моделированием, исследователи обращают внимание на специфические черты, присущие учебному моделированию.

В широком смысле слова моделированием можно считать любой из видов деятельности со знаково-символическими средствами. В узком смысле моделирование рассматривают как компонент учебной деятельности школьника, что означает его использование на уровне действия. Как показывают результаты исследований, выполненных под руководством Н.Г. Салминой, моделирование может представлять собой самостоятельную деятельность, и, следовательно, требует специального формирования, должно становиться объектом обучения. Стихийно полноценное содержание деятельности моделирования не формируется ни у детей, ни у взрослых.

В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин рассматривают моделирование как учебное действие, без которого невозможно полноценное обучение [2;3]. В рамках созданной ими теории учебной деятельности моделирование признаётся в качестве важнейшего этапа при решении учебной задачи, поскольку именно моделирование выделенного существенного отношения в предметной, графической или знаковой форме позволяет перейти к исследованию этого свойства в «чистом» виде.

В педагогике и психологии моделирование рассматривается и с точки зрения цели обучения, выступая как то содержание, которое должно быть усвоено школьниками, как тот метод познания, которым нужно овладеть. Так, Л.М. Фридман указывает на необходимость знакомства учащихся с модельным характером науки, с понятиями «модель» и «моделирование». Осознание того, что свойства явлений постигаются именно с помощью моделей, способствует, по его мнению, овладению моделированием как методом научного познания [4].

В исследованиях Н.Г. Салминой моделирование трактуется как вид знаково-символической деятельности наряду с замещением, кодированием и схематизацией. Н. Г. Салмина считает, что именно моделирование является наиболее сложным и развитым видом знаково-символической деятельности. В «широком» смысле кодирование, схематизация и замещение содержатся в деятельности моделирования, но в «узком» смысле имеют свои специфические особенности, которые определяются задачей деятельности. «Если сформулирована задача распознавания реальности, то применяется кодирование и декодирование. Если поставлена задача открытия нового, то – моделирование. Если необходим анализ реальности с применением схем, то употребляется схематизация» [2, с. 104-105].

Многие исследователи рассматривают моделирование как активный метод обучения. Так, исследования А.В. Белошистой посвящены формированию геометрических представлений средствами моделирования.

В публикации М.А. Урбан представлена методика использования моделей при изучении приёмов устных вычислений для обоснования их теоретических основ – так называемых правил (правила прибавления числа к

сумме и суммы к числу, правила вычитания числа из суммы и суммы из числа).

Итак, под моделированием понимают как метод исследования объектов на их моделях, так и сам процесс построения и изучения моделей. При этом моделирование в обучении имеет два аспекта – моделирование как содержание, которое учащиеся должны усвоить и как средство, без которого невозможно обучение. Сутью моделирования как метода обучения является осуществление учителями и учащимися отдельных этапов учебного познания в деятельности моделирования с активным и целенаправленным использованием моделей. В качестве средств моделирования нами рассматривается модель (с точки зрения моделирования как метода обучения) и моделирующие действия (с точки зрения моделирования как деятельности).

В.В. Давыдов и А.У. Варданян отмечают следующие особенности учебных моделей: учебные модели имеют знаковый и образный характер; учебные модели оперативны, т. е. содержат определённые элементы (чёрточки, квадратики, стрелки), которые указывают на способ работы с материалом; они эвристичны, т. е. работа с ними позволяет получить новое знание, которое трудно приобрести при исследовании реального объекта.

Л.М. Фридман [4], сравнивая учебные и научные модели, отмечает, что: учебные модели чаще всего специально сконструированы для решения учебных задач; учебные модели, как правило, знаковые, при их построении используются специальные обозначения и символы, не совпадающие с общепринятым алфавитом научных обозначений; учебные модели, в отличие от научных, должны не только соответствовать прототипу и целям исследования, но и быть внешне наглядными, доступными и простыми для построения и оперирования в процессе обучения; учебные модели являются лишь средством усвоения изучаемых объектов, тогда как научные модели сами являются объектами учебного познания (независимо от прототипа) и должны быть усвоены учащимися как основной элемент содержания обучения.

Учебные модели выполняют в процессе обучения различные функции в зависимости от цели и места применения модели в учебной деятельности. Мы выделяем следующие функции моделей в учебной деятельности школьников. Во-первых, функция модели состоит в фиксации выделенных внечувственных отношений между реальными объектами мира и действиями с этими объектами. Во-вторых, модель выступает как средство для постановки новых учебных задач, для освоения «внутри» выстроенных понятий (общего способа действий) и для выделения неизвестного, требующего изучения. В-третьих, модель оказывает «обратное воздействие» на реальность, выполняя управляющую функцию. Выделяют также такие функции модели, как иллюстративная, эвристическая, воспитывающая, интегративная, обобщающая и др.

Л.М. Фридман [4] выделяет следующие функции моделей в обучении: изучение научных моделей; построение и изучение моделей понятий, для которых в соответствующих науках нет моделей или они неудобны для школы; построение модели ориентировочной основы действия (алгоритм выполнения данного действия, формула); использование модели (часто одной и той же) и как средства обобщения знаний, и как средства исследования изучаемого

понятия, и как средства планирования работы по изучению понятия; моделирование для лучшего запоминания материала, в котором можно выделить логическое и мнемоническое упорядочивание.

Основной функцией учебных моделей, по мнению Н.Г. Салминой [2], является функция получения новых знаний при оперировании моделями, которая реализуется посредством указанных ниже конкретных функций: функция построения так называемой «идеализированной предметности» - особой реальности, в которой выражены и воссозданы существенные черты изучаемого явления, что создаёт дополнительную возможность их исследования; функция абстрагирования свойств, которые являются предметом изучения, их фиксация в модели, что позволяет исследовать свойства в чистом, «незашумленном», отделённом от несущественных черт виде. Именно благодаря этой функции модель является очень эффективным средством обучения, ускоряющим усвоение знаний и обеспечивающим их обобщённость; функция целостного («симультанного») восприятия компонентов, включённых в структуру явления, что часто помогает найти идею решения задачи; функция оперирования знаниями, особенно для моделей, выраженных в буквенно-цифровой форме.

По-разному подходят исследователи и к проблеме классификации учебных моделей. Основанием большинства имеющихся классификаций учебных моделей является способ воспроизведения реальных объектов, т.е. признак формы. Классификация же моделей по содержанию, т.е. по характеру тех объектов, сторон реальности, которые воспроизводятся в модели, находится, по мнению В.А. Штоффа [5], в процессе становления.

В общем виде большинство классификаций моделей по форме выделяют материальные (т.е. существующие реально) и идеальные (т.е. мысленные, умозрительные) модели. В выделении подвидов этих двух групп моделей наблюдаются различия в подходах. Так, знаково-символические записи, которые в классификации Л.М. Фридмана [4], В.А. Штоффа [5] относятся к идеальным моделям, в классификации И.С. Якиманской [6] относятся к символическим моделям, а в классификации Н.Г.Салминой [2] – к буквенно-цифровым.

В нашем исследовании мы взяли за основу классификацию Н.Г. Салминой, согласно которой все модели подразделяются на две группы:

1. Модели, пространственно-графические, отражающие структуру изучаемых объектов и отношений (макеты, чертежи, диаграммы и т. п.)

2. Модели, в буквенно-цифровом виде выражающие изучаемые связи (математические выражения, равенства, уравнения, формулы и т. п.) [2, с. 97].

Пространственно-графические модели предполагают прежде всего «пространственное моделирование непосредственных отношений, графическое моделирование сущности» [2, с. 98]. Структура изучаемого явления, связи его элементов часто не видны школьникам в исходном эмпирическом материале. Исследуемая структура может не просматриваться ребёнком и за записями, выраженными в буквенно-цифровой форме. Этим вызывается формализм в обучении: оперирование знаниями, воспринятыми учениками, весьма поверхностно. Выявление сущности изучаемого материала продуктивнее

осуществляется при работе с пространственно-графическими моделями. Применение графических построений в обучении не всегда результативно по ряду причин: нет чёткого, фиксированного алфавита графического языка; элементы его не определены и часто строятся произвольно; нет фиксированных правил соединения элементов между собой (синтаксиса); часто они создаются в данном педагогическом контексте для определённого, специфичного материала; нет общего принципа выбора графических средств (диаграммы, чертежи, иллюстрации, графики) для конкретных ситуаций; нет единых правил преобразования графических моделей, при которых сохранялся бы инвариант; кроме того, оперирование графическими моделями требует определённого уровня развития пространственного мышления. Поэтому построение и декодирование графических моделей без специального обучения может оказаться трудным для учащихся [2].

Пространственно-графические модели, в свою очередь, подразделяются на подвижные и неподвижные. Подвижные модели представляют собой символы (в виде геометрических фигур, палочек, полосок и т. п.), которыми ребёнок может манипулировать, т.е. свободно «передвигать рукой»: например, строить модели задачной ситуации из палочек или кружков.

Неподвижные пространственно-графические модели представляют собой изображения символов (отрезков, геометрических фигур, стрелок и т. п.) на листе бумаги.

Буквенно-цифровые модели имеют фиксированный алфавит, правила обращения с алфавитом (синтаксис), правила перевода и оперирования [2]. Тем не менее у них свои трудности, на которые указывается в работе [2]:

нужно держать в уме весь алфавит, значение каждого символа, и с каждой новой темой этот алфавит расширяется; оперирование буквенно-цифровыми моделями может привести к формализму в приобретении новых знаний, к непониманию сути производимых преобразований.

Анализируя модели, которые используются для решения сюжетных (текстовых) задач, Л.М. Фридман выделяет следующие группы:

1. Материальные или предметные модели, построенные или выбранные из каких-то материальных предметов и предназначенные либо для воспроизведения в наглядном виде сущности сюжета текстовой задачи, либо для построения предметной модели задачи, с которой можно путем манипуляции этих предметов воспроизвести процесс ее решения. В свою очередь материальные модели делятся на статические (неподвижные) и динамические, воспроизводящие в движении процесс, рассматриваемый в задаче.

2. Знаково-символические модели, представляющие собой сконструированные на каком-то языке модели-представления о сущности сюжетной задачи или процессе ее решения. Эти модели, в свою очередь, делятся на следующие виды: а) иконические (репрезентативные, представительные), построенные на основе наглядных символов, имеющих какое-то внешнее сходство с моделируемым объектом; б) знаковые модели, построенные с помощью какого-то языка, отличного от языка, на котором изложена сама сюжетная задача; в) идеальные (мысленные, умственные,

воображаемые) модели, создаваемые субъектом в своем воображении в виде образа представления или образа-воображения.

Приобщение ученика к моделированию означает овладение моделирующими действиями, выделенными в работах [1;2;3]:

1. Предварительный анализ эмпирического материала с целью выявления существенных сторон, подлежащих исследованию.

2. Выбор модели, адекватной данному эмпирическому материалу и целям исследования.

3. Представление исходного эмпирического материала средствами выбранной модели (перевод словесной информации в модель).

4. Преобразование полученной модели и представление её средствами другого языка в целях данного исследования.

5. Соотнесение итоговой модели с исходным эмпирическим материалом (соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью).

Учебная деятельность школьника не всегда позволяет осуществить все перечисленные действия. Так, выбор модели (второе действие) чаще всего является прерогативой учителя или предопределяется спецификой материала, преобразование модели (четвёртое действие) иногда не выполняется из-за очевидности решения с опорой на данную модель, соотнесение итоговой модели с исходным материалом (пятое действие) порой игнорируется учителем в целях экономии времени урока.

Мы предлагаем рассмотреть характеристику моделирующих действий, взяв за основу четыре из представленных действий: 1) предварительный анализ материала; 2) перевод словесной информации в модель; 3) преобразование модели; 4) соотнесение результатов с реальностью (текстом).

Целью действия *анализа* является выявление общего смысла текста, описывающего реальность, которую нужно представить в виде модели, выделение в нем смысловых частей, переформулирование их таким образом, чтобы стал возможен перевод на язык графических средств. Благодаря использованию графических средств для фиксации отдельных величин (известных и неизвестных), анализ приводит к выделению в задаче элементов, существенных для ее решения. В рамках деятельности моделирования анализ является подготовительным этапом, но имеет более широкое значение в действии преобразования и соотнесения результатов с реальностью. Целью действия *перевода* является представление словесной информации в графической форме: выделение в задаче или тексте отрезков, смысл которых может быть формализован или передан на языке графики и формул, и запись на языке графики или формул выделенной информации. Иногда выполнение действия перевода и *построения* модели становится достаточным средством решения задачи. Однако в большинстве случаев, чтобы превратить модель в средство решения или анализа, необходимо ее преобразовать, переструктурировать модель, дополнив ее недостающими элементами. Учащиеся после решения задачи *проверяют* свои ответы для доказательства того, что полученные результаты удовлетворяют требованиям, условию задачи. Особую роль при проверке ответов решения задачи выполняет моделирование, которое не столько выявляет правильность ответа, сколько соотнесение

данных, полученных на модели с действительностью или ее описанием в тексте.

А.Ф. Фридман выделяет следующие этапы, характеризующие *процесс познания* с помощью моделирования : 1) первоначально объект познания изучается обычными непосредственными способами, 2) для решения возникших на первом этапе познания задач, не решаемых непосредственно, выбирается или строится модель рассматриваемого объекта, причем такая, с помощью которой можно было бы решить задачу, которая не могла быть решена на первом этапе, 3) выбрав или построив модель оригинала, производят исследование этой модели специфическими для нее методами. Задачи, возникшие на первом этапе познания, формулируют на языке модели и, пользуясь результатами ее исследования, находят решение этих задач; 4) решения задач, найденные на предыдущем этапе и сформулированные на языке модели, переводят на язык оригинала.

В своих исследованиях Л.А. Венгер формулирует ряд *закономерностей формирования моделирования*: начинать следует с формирования моделирования пространственных отношений – в этом случае форма модели совпадает с типом отображенного в ней содержания, затем переходить к моделированию временных отношений, еще позднее – к моделированию всех других типов отношений, завершая логически; целесообразно начинать с моделирования единичных конкретных ситуаций, а позднее с построения моделей, имеющих обобщенный смысл; следует начинать с иконических, сохраняющих известное внешнее сходство с моделируемыми объектами, переходя к моделям, представляющим собой условно-символическое изображение отношений; обучение моделированию осуществляется легче, если начинать с применения готовых моделей, а затем переходить к их построению.

Вывод. Таким образом, из рассмотренного круга вопросов в данной статье можно сделать вывод: 1) необходимость использования моделирования в учебном процессе обусловлена тем, что сама по себе деятельность по построению и применению моделей не может рассматриваться узко, как специфический метод освоения отдельной учебной дисциплины; 2) моделирование является относительно универсальным дидактическим методом, применение которого способствует интенсификации изучения различных учебных предметов; 3) специфика математики заключается в том, что она имеет ярко выраженный модельный характер. Это обстоятельство определяет роль моделирования как метода познания математических понятий и метода обучения математике.

Резюме

Статья посвящена актуальной проблеме формирования моделирования в процессе обучения учеников, характеризуются факторы, которые имеют влияние для ее решения. Рассматривается ведущая роль математики в процессе формирования моделирования.

Резюме

Стаття присвячена актуальній проблемі формування моделювання в

процесі навчання учнів, характеризуються фактори, які мають вплив для її вирішення. Розглядається провідна роль математики у процесі формування моделювання.

Summary

The article is devoted the issue of the day forming of design in the process of teaching of students, factors which have an influence for its decision are characterized. The leading role of mathematics in the process of forming of design is examined.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения – М.: Педагогика, 1986.- 113 с.
2. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: Издательство Московского университета, 1988. – 288 с.
3. Формирование учебной деятельности школьников / Под. ред. В.В. Давыдова, А. Я. Ламшиера, А. К. Марковой – М. : Педагогика, 1982. – 215 с.
4. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
5. Штофф В. А. Роль модели в познании – Л.: Наука, 1973. – 128 с.
6. Якиманская И. С. Знание и мышление школьника – М.: Знание, 1985.– 78 с.

Подано до редакції 31.01.05.

УДК 371.212.3:159.91

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шлякова Анна Владимировна

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Формирование гуманистического сознания в педагогической науке является причиной обновления современного образования. Актуальность проблемы находит отражение в основных документах по образованию (Национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии, государственной программе «Освіта» (Україна XXI століття), «Законе Украины об образовании», программе «Учитель»).

Цель и задачи статьи: изучение философской, педагогической, психологической литературы по проблеме исследования.

Анализ последних исследований и публикаций. Отечественными исследователями, изучавшими проблему одаренности были: Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, Чудновский, В.С. Юркевич, А.И. Савенков, А.М. Матюшкин и др.

Н.С. Лейтес изучал вопросы, определяющие общие черты одаренных детей, возрастные особенности и проявление таланта, влияние педагога на становление и развитие одаренности. Ю.З. Гильбух занимался генетическим происхождением одаренности, изучал опыт зарубежных коллег, искал пути создания условий одаренных детей, внедрял в школьную практику научно-обоснованную систему обучения и воспитания нестандартных детей, разработал ряд методик, предназначенных для диагностики одаренности. Появление личностного подхода в педагогике помогло сформировать определенную структуру одаренности, авторами этой идеи были Н.С. Лейтес, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. На современном этапе развития научной

мысли появился новый взгляд А.И. Савенкова, А.М. Матюшкина на созданную зарубежными и отечественными исследователями структуру одаренности и её характеристику, позволяющую глубже проникнуть в теоретическое осознание проблемы одарённости.

За рубежом этой проблемой занимались Месора, Ибука, Пирре Клермон. Они были сторонниками идей развития одаренности в деятельности. В 1949 г. исследования одаренности и таланта возглавил институт изучения личности (США). Руководили этой работой: Гилфорд, Торренс, Тейлорд. Ценность полученных ими данных состоит в том, что наблюдения и эксперименты проводились в естественных условиях. Их соотечественники Термен, Майлз, Кеттейл изучали структуру и мотивационную сферу личности одаренного ребенка. Исследователи США разработали модель одаренности. Примерно в этот период появляется тест общего интеллекта «Стэнфорд-Бине», носящий название его автора – известного французского психолога Альфреда Бине и университетского города Стэнфорда (штат Калифорния), где этот тест был впервые адаптирован рядом исследователей. Проанализировав литературу, касающуюся проблемы одаренности и таланта, можно сделать вывод о том, что проблема исследовалась теоретически, фрагментарно и многоаспектно, что позволяет изучить это явление более детально.

Изучив психологическую и педагогическую литературу *по проблеме организации подготовки будущих учителей* начальной школы, можно увидеть, что проблемой профессиональной подготовки студентов занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. В работах Н.Ф. Тальзиной, Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Поповкиной, И.С. Якиманской, О.А. Абдулиной и многих других представлен подход, включающий в себя систему приёмов учебной деятельности, способствующих овладению студентами навыками организации учебного процесса, в котором будущий учитель начальных классов должен проявить самостоятельность и организованность.

Следующая группа исследователей (П.И.Пидкасистый, В.Г. Онушкин, В.А.Сластёнин, А.А. Орлов, И.В. Мельникова и др.) занимались различными вопросами подготовки студентов вузов.

Развивали проблему подготовки учителей начальных классов к работе с одарёнными детьми: Д.В.Ушакова, Е.И. Кульчинская, Л.Н. Прохорова, В.Н. Панов, С.А. Леднёва, Е. Щёбланова.

Изложение основного материала. Прежде чем говорить о развитии одарённости, нужно суметь распознать её в учениках. Конечно, конкретизировать признаки одарённости очень сложно, она индивидуальна, неповторима, но дать общее понятие можно. Признаки одаренности – это те индивидуальные особенности ребенка, которые проявляются в его деятельности и могут быть оценены в процессе наблюдений за его действиями. В психологическом словаре под ред. В.В. Давыдова и А.В. Запорожца говорится о том, что одарённость может выступать и проявляться в высоком уровне умственного развития, и для вундеркиндов характерно: богатство активного словаря, быстрота, оригинальность вербальных ассоциаций; выражение установки на творческое выполнение заданий, оригинальность мышления и воображения; успешное овладение основными элементами

учебной деятельности.

Во всех авторских характеристиках одарённости говорится об активном познании окружающего мира, оригинальном подходе к деятельности, раннем появлении потребностей узнать, запомнить, обучиться – без этих условий невозможно проявление и формирование способностей.

По мнению А.И. Грабовского, о проявлениях детской одаренности следует судить в единстве категорий «хочу» и «могу», то есть признаки одаренности охватывают два аспекта поведения ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный аспект характеризует способы деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне деятельности. Инструментальный аспект содержит следующие признаки.

1. Наличие специфических стратегий деятельности. Благодаря этому результаты деятельности одаренных школьников, как правило, положительные. Выделяется три уровня успешной деятельности: быстрое успешное выполнение деятельности и высокая эффективность; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решений в заданной ситуации; выделение новых целей и вследствие этого выдвижение новых идей. Для поведения одаренного ребенка характерен уровень успешности: новаторство как выход за пределы выполняемой деятельности.

2. Сформированность качественно своеобразного стиля деятельности, выраженная склонность «всё делать по-своему» и связанная с присущей одарённому самодостаточной системой регуляции.

3. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свёрнутость способов действий в соответствующей предметной области. Одарённый ребёнок может переходить от единичного к целому и наоборот – от целого к единичному в исследуемом процессе или предмете деятельности.

Особый тип обучаемости. Может проявляться как в высокой скорости и лёгкости обучения, (но с последующим резким изменением), так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний и умений.

Мотивационный аспект поведения одарённого ребёнка может быть охарактеризован следующими признаками.

1. Повышенная, избирательная чувствительность к определённым сторонам предметной деятельности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам), либо к определённым формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д., сопровождающейся, как правило, переживанием чувства удовольствия).

2. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлечённость каким-либо предметом, погружённость в то или иное дело. Поразительное упорство и трудолюбие.

3. Повышенная познавательная потребность, которая проявляется ненасытной любознательности, а так же готовность по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой, неопределённой информации, непринятие стандартных типичных заданий и готовых ответов.

5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству [2, с.38].

Н.С. Лейтес, исследовавший одарённых детей, определил три варианта развития: «Одни дети с необыкновенно высоким общим уровнем интеллекта: они далеко опережают сверстников по темпу умственного развития, обладают повышенной восприимчивостью к самым разным учебным занятиям. Другой вариант – дети, у которых при общем уровне развития, обнаруживаются специальные способности к каким-либо видам деятельности. И дети, умственные способности которых (например «самобытность мышления») не востребованы, они не обеспечивают заметных достижений, но в дальнейшем их своеобразные достоинства могут быть ценными, и воплотится в успешной деятельности; по отношению к таким детям можно говорить о потенциальной одаренности [3, с.34].

Есть и такой термин, «школьная одаренность», не вызывающая сомнений у учителей. Как правило, она сопровождается быстротой умственной деятельности: быстрым усвоением, обобщением часто огромного количества материалов. Все этим счастливым дается быстро, легко, весело. Увы, большинство учителей и родителей такой одаренностью исчерпывают само представление об этом явлении. К сожалению, даже многие психологи до сих пор склонны зачислять в одаренные только тех, кто опережает сверстников в умственном развитии. Охарактеризовать, узнать одаренность представляет определенную сложность. Некоторые исследователи считают, что талант первоначально заложен в каждом ребенке: «Нет неспособных детей, есть заурядные педагоги!» Другие говорят, что одаренные – это избранные дети, они встречаются достаточно редко, их стоит выделять из общей массы ребят с помощью диагностических методик, проведения наблюдений, анализа мнений родителей и педагогов. Вопрос конкретной характеристики одаренности будет рождать споры среди исследователей. Педагогам важны условия для развития и проявления одаренности. Возможно, что будущий век войдет в педагогическую практику с призывом: «Откроем талант в каждом ученике». Это основная цель педагогики, а сейчас просто необходимо учиться находить, открывать задатки одаренности в душах учащихся, чтобы помочь возгореться яркому пламени таланта. В процессе изучения характеристик одаренности был найден неординарный подход к дифференциации детской одаренности. В.Э. Чудновский и В.С. Юркевич в своей работе «Одаренность: дар или испытание» говорят о том, что есть одаренность, проявляющаяся в развитии незаурядных способностей к обучению (особенно школьному). Такие дети одарены. Но есть ведь и другие, чью одаренность никто не хочет замечать, более того, ее каждый день уничтожают в школе и в семье. Автор выделяет «интеллектуалов», для которых характерны: легкая обучаемость; активность мыслительных процессов; высокий уровень развития интеллекта; работоспособность; увлеченность занятиями; проявление творческих моментов в деятельности.

Более полно характеризует черты одаренности С.У. Гончаренко. Он утверждает, что одаренным детям свойственны: высокая активность ума; повышенные склонности к умственной деятельности; элементы оригинальности в деятельности; стремление к творчеству. Определение С.У.

Гончаренко более точное. Одаренные дети не всегда имеют высокий уровень умственного развития в силу сложившихся условий микро- и макросреды, они формируют активность ума, помогающую им решить многие задания педагогов, нестандартно.

Ю.З. Гильбух так определил особенности одаренных детей: раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстрота и точность в выполнении умственных операций обусловлены тремя факторами: устойчивость внимания; оперативность памяти; сформированность навыков логического мышления [1, с. 34].

Все вышеизложенные черты одарённости свойственны интеллектуалам, но есть и другая одаренность – творческая. Для детей с этим типом одаренности характерно присутствие познавательного интереса к деятельности и творчество – нестандартный подход к реализации учебных задач. Сопоставим мнения других исследователей по этому вопросу. В.М. Слуцкий утверждает, что наиболее яркая черта одарённых детей – это ранняя речь и большой словарный запас. Наряду с этим наблюдается необычайная внимательность («Она всё замечает!»), ненасытное любопытство («Куда он только не влезет!») и отличная память («Она после двух раз все сказки слово в слово повторит!») [4, с.15]. Интересно мнение Н.С. Лейтеса по определению свойств одарённости: «У каждого ребёнка – огромные возможности развития; но у некоторых обнаруживаются, при прочих равных условиях, данные особенно благоприятные, а то и из ряда вон выходящие – действительно выдающиеся: яркость интеллекта, успешность деятельности, умственная активность – всё превосходит порой не просто среднюю норму, но и самые смелые ожидания» [3, с.33]. Специалисты выделяют несколько категорий одарённых детей. У Н.С. Лейтеса выделено три таких категории, у М.А. Холодной – шесть. По мнению А.И. Савенкова, наиболее адекватно выделение четырёх групп детей, которых обычно принято называть одарёнными: дети с высоким показателем по специальным тестам интеллекта; дети с высоким уровнем творческих способностей; дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.) эту категорию детей чаще называют талантливыми; дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одарённость).

Характеристики определений психофизиологических особенностей одарённых детей младшего школьного возраста у разных исследователей различаются, они глубоко индивидуальны и нет единого мнения: во-первых, они изучают черты вундеркиндов не дифференцируя понятия «одарённость» по существующим видам (интеллектуальная, творческая, академическая, общая и специальная), во-вторых, охватить одарённость и вместить её в единое понятие сложно, так как детская одарённость многогранна в своих проявлениях.

Выводы. Изучив различные точки зрения исследователей можно сделать вывод, что проявления одаренности сопровождаются познавательной активностью к деятельности; ориентацией на творческое выполнение учебных заданий; устойчивым интересом к объекту познания; оригинальностью мышления.

Резюме

У статті охарактеризовано якості обдарованих дітей молодшого шкільного віку. Визначено різні підходи до поняття “обдарованість”.

Резюме

В статье представлены качества одаренных детей младшего школьного возраста. Определены различные подходы к понятию «одаренность».

Summary

The article is devoted to argent problem upbringing junior school children of primary school.

Литература

1. Гильбух Ю.З. Внимание: одарённые дети. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
2. Грабовский А.И. Виды детской одарённости // Обдарована дитина – 2004. – № 1. – С. 38-46.
3. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13-18.
4. Слуцкий В.М. Одарённые дети. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

Подано до редакції 18.01.2005.

УДК 378:7.071.04

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІ ВМІННЯ В ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Шитяніна Інна Вікторівна

Кримський державний гуманітарний інститут (м. Ялта)

Постановка проблеми. Формування творчої особистості вчителя музики – актуальна проблема сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Компонент творчості в професійній педагогічній діяльності є необхідною умовою і гарантією досягнення найвищої результативності праці вчителя, найбільш повної реалізації його можливостей. Практична діяльність учителя музики включає, поряд із дидактичними, і суто виконавські аспекти – хорове диригування, вокал, володіння інструментом. Важливою частиною музично-просвітительської і професійної роботи вчителя музики є керівництво хором і фольклорним шкільним колективом, що включає комплекс вимог до музичного керівника. Хорове мистецтво є специфічним напрямком музично-виконавської діяльності. Поєднання індивідуальних і групових форм діяльності, інтеграція основних видів музичного виконавства, концертна діяльність з урахуванням специфіки слухацької аудиторії, пошук нестандартних способів репетиційної роботи роблять хоріві заняття одним із важливих компонентів у вихованні майбутніх учителів музики. Отже, вивчення проблеми формування художньо-творчих умінь у майбутніх вчителів музики зумовлено зростанням сучасних вимог до фахової підготовки працівників музично-педагогічної сфери.

Враховуючи актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми основна мета статті полягає в аналізі сутності поняття “художньо-творчі вміння”, організації діяльного підходу до форм організації навчальної

діяльності, інтенсивних методів їх формування, зокрема, актуальних питань творчого розвитку особистості, утвердження особистісно-орієнтованої моделі навчання студентів.

Виклад основного матеріалу. Найменш вивчений розділ хорової культури – формування творчої особистості майбутнього диригента, що є невід’ємним компонентом у процесі професійної підготовки вчителя музики, майбутнього хормейстера. Необхідне узагальнення методичних основ диригентсько-хорової підготовки, заснованої на вивченні досвіду видатних педагогів та організаторів диригентсько-хорової освіти. Недостатня розробленість методики творчого розвитку особистості майбутнього вчителя музики, часто обумовлює використання педагогами пасивних методів навчання, які не дають позитивних результатів виховання фахівця, здатного до творчої діяльності. Успішність навчання багато в чому залежить від інтенсифікації мотивації оволодіння хормейстерською майстерністю, і ефективним засобом у цій роботі є формування художньо-творчих диригентсько-хорових умінь.

Предмети диригентсько-хорового циклу впливають на розвиток загальнопедагогічних і загальномузичних якостей студента, його світогляд, формують художній смак, вимогливість, зумовлюють творче удосконалення. Під час хорових занять виявляються індивідуальні особливості розумової діяльності студентів, емоційно-вольові якості, ставлення до обраної спеціальності, інтерес до неї, захопленість тощо. Робота з хором – це творчий пошук. Застосовувані в ній прийоми і методи, - це не те, що раз і назавжди дано, що потрібно просто запам’ятати, а постійно змінювані процеси, залежно від різних конкретних ситуацій. Навчити студента творчо «щохвилинно» реагувати на ситуації, що створилися, професійно грамотно їх розв’язувати, створювати нешаблонні, оригінальні способи виходу з цих ситуацій, підтримувати живу творчу атмосферу уроку допомагає володіння художньо-творчими уміньми. Тому процес формування цих умінь повинен пронизувати всі диригентсько-хорові дисципліни.

Художньо-творчі уміньня – це надзвичайно складне структурне поєднання почуттєвих, інтелектуальних, емоційних якостей особистості, які формуються і проявляються в свідомому, доцільному, успішному здійсненні нею дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах, котрі змінюються. Вони виступають найважливішим компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів музики, оскільки рівень їх розвитку обумовлює ступінь майстерності педагогічної діяльності. Художньо-творча діяльність позитивно впливає на формування властивостей особистості – ініціативність, винахідливість, сміливість, зосередженість. Тому активізується навчальна мотивація, одночасно розвиваються рефлексорні й активні творчі уміньня.

У навчанні не можна обмежуватися рамками тільки одного предмета, оскільки мислення студентів розвивається лише у процесі взаємодії і взаємозв’язку різних галузей знань. Це твердження безпосередньо стосується професійної підготовки вчителя музики, адже вона передбачає надбання теоретичних знань з різних видів мистецтв, формування різноманітних узагальнених умінь. Навчатися і навчати концентрації знань і вмінь такого виду

– завдання складне. Воно вимагає як від педагога, так і від студента великого напруження і зусиль, оскільки передбачає знання текстуального аналізу, будови мистецьких творів, трактування художніх образів у різних стилях і жанрах, розуміння специфічної мови різних видів мистецтв, уміння доповнити і збагатити музичний образ, скласти різні типи вербальних інтерпретацій, стимулювати діяльність учнів, створювати педагогічні взаємодії, установлювати діалогічне спілкування з аудиторією.

Такі знання і вміння в кінцевому підсумку дають змогу студенту інтерпретувати музичний твір, комплексно осмислити, поєднати твори різних видів мистецтв (музики, літератури і живопису), насичуючи компоненти музичної мови словесною характеристикою літературного твору і/або емоційно-образним змістом твору живопису і донести його до слухача.

У сучасних педагогічних, методичних, музикознавчих дослідженнях, практиці навчання склались досить чіткі уявлення про професійні вміння, якими повинен володіти музикант-педагог. Провідними виступають такі вміння: музично-аналітичні, виконавські та художньо-творчі. До художньо-творчих належать вміння художньої інтерпретації, імпровізації та вміння складати музику.

Серед художньо-творчих вмінь особливе місце займають вміння художньої інтерпретації та імпровізації. Адже з цими художньо-творчими вміннями безпосередньо пов'язані практично усі види педагогічної та художньої діяльності вчителя: виконавські вміння (виконання музичних творів в цілому та фрагментарно, акомпанування, підбирання на слух тощо), вміння словесного тлумачення (естетична, художня оцінка, вербальне розкриття художнього змісту тощо), вміння корегувати виконання за особливостями сприймаючої аудиторії, поєднати художнє виконання зі словесним тлумаченням. Разом з тим, проблема формування вміння художньої інтерпретації та імпровізації у педагогічних дослідженнях до останнього часу залишається мало розробленою.

Феномен інтерпретації не вичерпується розумінням його як наукового методу пізнання. Це поняття є більш розмаїтим і місткішим. У різних дослідженнях його розглядають як: 1) логічну процедуру, 2) активний процес співтворчості, 3) результат особливої духовної діяльності свідомості, яку визначають як своєрідне переведення не тільки в іншу систему мови (знаково-смыслову), а й в іншу систему мислення.

Отже, вміння використати різні типи вербальних інтерпретацій дають майбутньому вчителю можливість: 1) здійснити цілісний аналіз музичного твору; 2) повніше осягнути художню концепцію твору у виконавській інтерпретації; 3) здійснити контактне спілкування з виконавцем твору і дистанційне з автором; 4) поглибити і розширити художній образ музичного твору творами різних видів мистецтв.

Сучасна хорова музика надає великі можливості для творчої діяльності виконавців. І в цьому процесі особливого значення набуває володіння імпровізацією як частиною художньо-творчих вмінь. Можна визначити такі особливості імпровізації у диригентсько-хоровій діяльності: 1) взаємозв'язок музики і поезії (оскільки вокально-хоровий жанр музичного виконавства – це

синтетичний вид мистецтва); 2) інструмент імпровізації – людський голос; 3) зв'язок з акторською і руховою імпровізацією; 4) колективна взаємодія.

Імпровізація і композиція, власне створення музики у творчих досвідах тісно пов'язані і взаємообумовлені: без уміння складати, неможливо імпровізувати і, навпаки, без уміння імпровізувати неможливо, складати. Однак імпровізація як самоціль, яка претендує на самоцінність, і метою якої є художні завдання, передбачає крім навичок композиції деякий спеціальний комплекс вправ, що дає змогу виконавцеві миттєво і без роздумів реалізовувати свій задум. Серед художньо-творчих вмінь поряд з інтерпретацією та імпровізацією важливе місце займає вміння складати, створювати музику. Б.В.Асаф'єв зауважував, що «композиторство» не повинно обмежуватися спеціалізацією і пільгою для особливо обдарованих. Ця помилка старої музичної педагогіки повинна бути виправлена, оскільки у більшості людей є в потенціалі задатки композиторського дару. З педагогічної точки зору, найбільш складним завданням є підйом життєвої енергії, винахідливості, художньо-організаційних здібностей, активізація музично-творчого інстинкту, які повинні супроводжувати один одного протягом всієї роботи

Інтерпретація та імпровізація в навчальній практиці виконують функцію комплексного розвитку особистості музиканта, його емоційних і інтелектуальних якостей, розуму й уяви. Художньо-творча діяльність позитивно впливає на формування властивостей особистості – ініціативність, винахідливість, сміливість, зосередженість. Тому активізується навчальний процес, одночасно розвиваються рефлексорні й активні творчі уміння. Ніяка інша діяльність не має у своєму розпорядженні такий широкий спектр впливу на особистість музиканта. Отже, як художній і педагогічний засіб інтерпретація та імпровізація виступають корисними компонентами музичного виховання.

Принципова особливість художньо-творчих виконавських умінь полягає в тому, що вони формуються на основі сприйняття і реалізуються у всіх видах занять. Художньо-творчі вміння, знаходячись у безпосередньому зв'язку з теоретичними знаннями, складають пізнавальну основу навчальної діяльності, вони використовуються як безпосередньо на уроках, так і поза них. Художньо-творчі уміння в навчальній практиці виконують функцію комплексного розвитку особистості музиканта, його емоційних і інтелектуальних якостей, розуму й уяви. Отже, як художній і педагогічний засіб інтерпретація, імпровізація та уміння складати музику виступають корисними компонентами музичного виховання.

Висновки. У структурі професійної музично-педагогічної освіти одне із чільних місць посідає формування творчої особистості майбутнього вчителя музики шляхом оволодіння художньо-творчими вміннями. Вивчення існуючого стану музичної освіти й виховання та його зіставлення з сучасними вимогами дали змогу визначити, що у практиці навчання є можливість урізноманітнити зміст, структуру і методику навчальних занять, відбираючи те, що відповідає завданням професійно-педагогічного розвитку особистості студента. Якісно новий зміст таких занять передбачає формування художньо-творчих умінь як провідного чинника творчої активності особистості в процесі виконавської діяльності. Відсутність творчої спрямованості особистості призводить до

репродуктивності, шаблонності у самостійній педагогічній діяльності, підміні творчого пошуку стереотипними наборами готових педагогічних рішень. Тому потрібні радикальні зміни з урахуванням виявлених недоліків професійної освіти майбутніх учителів музики.

Критеріальними характеристиками художньо-творчих умінь студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є змістові параметри визначених компонентів: емоційно-ціннісне ставлення до творчої діяльності; прагнення до самовираження; здатність генерувати ідеї; розвиненість фантазії, уяви, оригінальність дій; здатність виконувати різні види імпровізацій; уміння музично та вербально інтерпретувати; здатність власно створювати музику; уміння художнього та комунікативного спілкування; артистизм; здатність до самоаналізу.

Резюме

У статті проаналізовано сучасний стан проблеми формування художньо-творчих умінь у процесі диригентсько-хорової підготовки. Розглянуто актуальні методологічні питання розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики.

Резюме

В статье проанализировано современное состояние проблемы формирования художественно-творческих умений в процессе дирижерско-хоровой подготовки. Рассмотрены актуальные методологические вопросы развития творческой личности будущего учителя музыки.

Summary

In clause the modern rule of a problem of formation of art – creative skills is analised during choral preparation. The urgent methodological questions of development of the creative person of the future teacher of music are considered.

Література

1. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій. / За ред. В.Г.Бутенка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
2. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991.

Подано до редакції 09.01.2005.

**ПОВЫШЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ АДАПТАЦИОННОЙ
ТЕРАПИИ**

*Шувалова Ирина Николаевна
доктор медицинских наук, профессор
Бруннер Евгений Юрьевич
кандидат биологических наук, доцент
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Общеизвестно, что одно из перспективных научных направлений – «адаптивная медицина» – изучает применение фундаментальных механизмов адаптации для разработки методов профилактики и лечения различных заболеваний [7; 8]; при этом в основе «адаптивной терапии» лежат резервные эффекты адаптации, мобилизирующие собственные компенсаторно-приспособительные возможности организма. Среди лечебных средств, способных стимулировать компенсаторно-приспособительные процессы, одно из ведущих мест занимает пищевой концентрат полифенолов винограда «Эноант».

Цель статьи – отразить результаты изучения влияния «Эноанта» на психофизиологический статус студентов.

Материалы и методы исследования. В проведенном исследовании нами был использован комплексный подход, который включал в себя общее обследование с оценкой и изучением показателей физического и психического состояния испытуемых. Оценку особенностей личности и психического состояния осуществляли по показателям теста ММРІ (СМИЛ, адаптированный Л. Н. Собчик) по 132 основным и дополнительным шкалам [2; 4–5; 13–15], тесту Айзенка (EPQ), теппинг-тесту, тесту-опроснику САН [11], уровню притязаний (методика Шварцландера) [9] и тесту Люшера [12].

Оценку слуховой произвольной памяти производили по показателям кратковременной и долговременной памяти на словесный материал (методика «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурии), кратковременной памяти на цифровой материал (методика Джекобсона) и оперативной памяти [10]. Динамику процессов внимания оценивали по 16 показателям с помощью корректурной пробы на основе офтальмологических колец Е. Ландольта [3].

С целью оценки качеств внимания, скорости сенсомоторной реакции и мыслительных операций были использованы тесты «Выбор» и «Принятие решения». Тест «Выбор» направлен на исследование как внимания, так и скорости реакций на цветовые сигналы различной модальности. Тест «Принятие решения» направлен на исследование устойчивости внимания, скорости мыслительных операций и подвижности психических процессов. Тестирование по данным методикам осуществляли с помощью компьютерной программы «PFS». Данный комплекс методик был разработан в 1995 г. на базе Военно-медицинской академии Санкт-Петербурга В. Ф. Жернавым, В. А. Корзуниным и С. Н. Левичем. Антропометрические и физиологические показатели определяли общепринятыми методами [1].

Наряду с оценкой антропометрических и психофизиологических

показателей нами также использовалась анкета, в которой испытуемому предлагалось произвести субъективную оценку своего физического и психического состояния.

Исследование проводили на базе Крымского государственного гуманитарного института в межсессионный период. Групповое обследование студентов проводили в учебных аудиториях перед началом занятий. Данные тестирования заносили в компьютерную базу данных и обрабатывали с использованием написанной нами компьютерной программы [4; 15], Microsoft Excel и статистического пакета STATISTICA for Windows (ver. 5.0). Различия между рассматриваемыми показателями оценивали по *t*-критерию Стьюдента [6] при $P < 0.05$.

На первом этапе исследования фиксировали исходные данные по всем указанным методикам. На втором этапе студенты основной группы ежедневно в течение 20 дней принимали «Эноант» согласно рекомендациям по применению препарата (после еды из расчета 0.5 мл/кг веса). На третьем этапе проводили повторное исследование психофизиологического состояния студентов основной и контрольной групп и анализ динамики полученных результатов.

Изложение основного материала. Под наблюдением находилось 44 студента (24 – основная группа и 20 – контрольная). Основная и контрольная группы студентов были идентичны по половозрастному составу, уровню притязаний, показателям экстраверсии-интроверсии, общему физическому состоянию и психофизиологическому статусу. Сравнительный анализ результатов тестирования в контрольной и основной группах, обследованных по тесту ММРІ, выявил ряд психологических отклонений в структуре личности, при этом большинство из них можно отнести скорее к степени акцентуации, чем психопатологии.

Значимая динамика ряда рассматриваемых показателей после курса приема «Эноанта» выявлена только у студентов основной группы, в то время как в контрольной группе практически все психофизиологические показатели через 20 дней оставались на исходном уровне.

Анализ показателей теста САН выявил, что у студентов основной группы после окончания курса приема препарата произошло улучшение самочувствия, активности и настроения на 44%, 34% и 54% соответственно. При этом выявлено достоверное различие улучшения субъективного ощущения настроения. В целом самочувствие, активность и настроение у рассматриваемой группы студентов улучшилось на 37%.

Анализ анкетных данных самооценки физического и психического состояния (табл. 1) выявил как положительное, так и отрицательное влияние «Эноанта». Так, у большинства студентов произошли положительные изменения: нормализация работы сердечно-сосудистой системы, уменьшение ощущений головокружения, улучшение сна и самочувствия. Наряду с этим у ряда обследуемых (30%) было отмечено повышение утомляемости, усиление потливости, влажности кожи, появление тревожности, вспыльчивости, раздражительности и агрессивности, диспепсических явлений. При этом следует отметить, что достоверно значимая динамика выявлена по таким

показателям, как «Потливость», «Сердцебиение», «Перебои в работе сердца», «Головокружение», «Тревожность», «Диспепсические явления».

Таблица 1

Динамика изменения субъективных психофизиологических показателей 24 студентов после окончания курса приема «Эноанта» относительно исходного уровня

Исследуемые показатели	До приема «Эноанта» (в баллах±станд. отклонение)	После приема «Эноанта» (в баллах±станд. отклонение)	На сколько изменились (в %)
Самочувствие	2.64±0.79	2.50±0.51	3.41
Кашель	0.36±0.58	0.36±0.79	0.00
Затрудненное дыхание	0.36±0.73	0.32±0.72	0.91
Утомляемость	2.09±1.02	1.77±1.11	6.36
Потливость	0.95±0.79	0.41±0.59	10.91
Сердцебиение	1.05±1.05	1.41±1.18	-7.27
Перебои в работе сердца	0.36±0.66	0.50±0.91	-2.73
Боли в области сердца	0.41±0.67	0.59±1.01	-3.64
Головная боль	1.23±1.11	1.09±0.97	2.73
Головокружение	0.68±0.99	0.86±0.83	-3.64
Тревожность	1.64±1.22	1.05±0.84	11.82
Диспепсические явления	1.09±0.97	0.73±0.83	7.27
Раздражительность	1.73±1.08	1.55±0.86	3.64
Вспыльчивость	1.82±1.05	1.55±0.96	5.45
Агрессивность	1.73±1.03	1.50±0.86	4.55
Влажность кожи	0.77±0.87	0.55±0.67	4.55
Снижение работоспособности	2.00±0.98	1.68±1.04	6.36
Плохой сон	1.00±1.23	0.55±0.91	9.09

Динамика показателей внимания (табл. 2) выявила, что прием «Эноанта» в целом оказал благотворное воздействие. Так, увеличилось количество правильно зачеркнутых знаков (на 38%), повысились производительность (на 24%), точность (на 11%), умственная продуктивность (на 34%) и концентрация внимания (на 27%), объем перерабатываемой зрительной информации (на 24%) и скорость переработки информации (на 54%). Установлено также, что у студентов экспериментальной группы в ходе выполнения корректурной пробы произошло существенное снижение количества ошибочных действий (на 53%). Следует отметить, что после

окончания курса приема «Эноанта» достоверные изменения выявлены по таким показателям, как Σ , $P+O$, n , A , E , V , Q .

Таблица 2
Динамика показателей внимания 24 студентов после окончания курса приема «Эноанта» относительно исходного уровня

Исследуемые показатели		До приема «Эноанта»	После приема «Эноанта»	На сколько изменились (в %)
N	Количество знаков в проработанной части таблицы	323.64±70.18	379.71±78.46	24
Σ	Количество правильно зачеркнутых знаков	102.12±25.94	132.62±29.03	38.2
P	Количество пропущенных знаков	13.64±12.82	8.05±4.90	-46.2
O	Количество ошибочно вычеркнутых знаков	4.12±10.53	1.00±1.97	-74.8
$P+O$	Общее количество ошибочных действий	17.76±22.08	9.05±4.91	-53.2
n	Количество знаков, которые нужно было вычеркнуть	115.76±22.84	140.67±28.32	27.7
M	Общее количество вычеркнутых знаков	106.24±24.67	133.62±28.66	33.3
A	Производительность	10.79±2.34	12.66±2.62	24
T_1	Точность	0.91±0.07	0.95±0.05	5.12
T_2	Точность	0.88±0.12	0.94±0.04	8.94
T_3	Точность	0.86±0.15	0.93±0.04	10.8
E	Умственная продуктивность	285.05±76.94	358.10±80.40	34.3
K	Концентрация	71.71±31.55	87.18±7.34	26.7
V	Объем зрительной информации	192.11±41.66	225.40±46.57	24
Q	Скорость переработки информации	0.47±0.24	0.67±0.17	53.6
Ua	Устойчивость скорости работы	157.65±66.43	134.90±38.00	-26.88
R	Эффективность работы	94.36±6.72	97.28±1.52	3.28

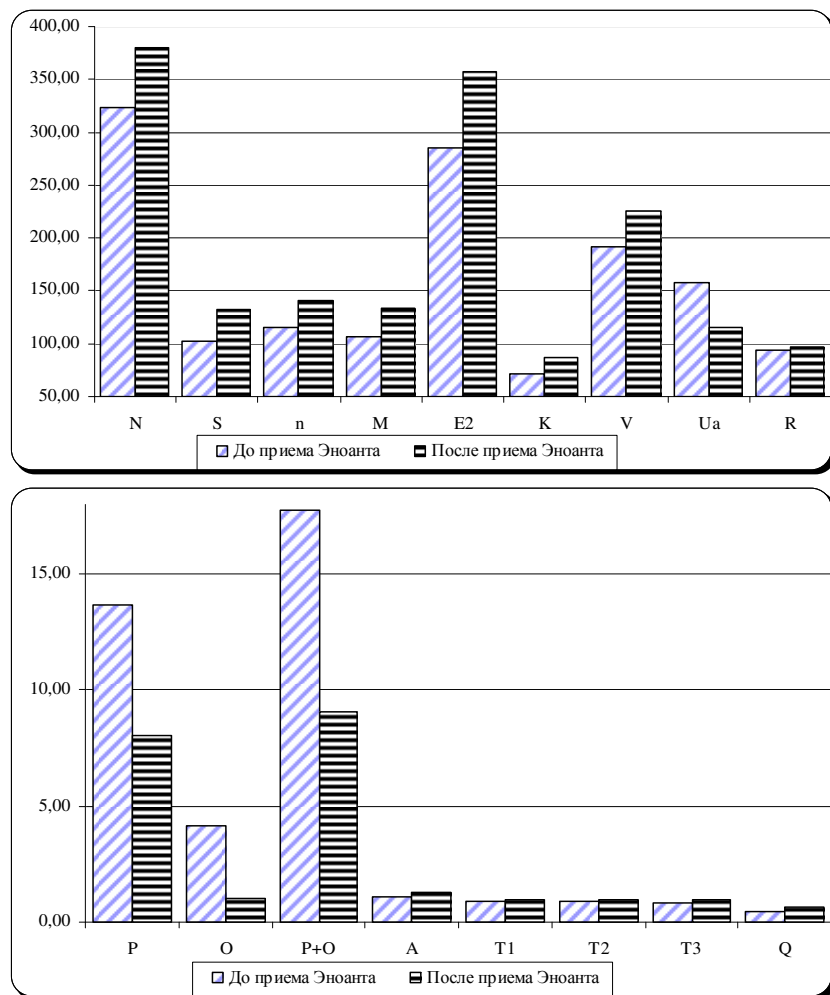


Рис. 1. Гистограмма динамики показателей внимания 24 студентов после окончания курса приема «Эноанта» относительно исходного уровня. Обозначения: по оси ординат – значения показателей внимания; по оси абсцисс – показатели внимания.

Определенный эффект приема «Эноанта» выявлен и при исследовании кратковременной и оперативной слуховой памяти как на числовой, так и на словесный стимулы (табл. 3). Так, количество воспроизводимых чисел у

испытуемых возросло на 3.1%, оперативная память улучшилась на 6.4%. В то же время объем кратковременной и долговременной памяти на слова снизился на 3.4% и 0.2% соответственно. Таким образом, наблюдаются положительные тенденции в оперировании числовым материалом, а не значительное снижение объема памяти на слова находится в пределах допустимой нормы.

Таблица 3
Динамика изменения показателей памяти 24 студентов после окончания курса приема «Эноанта» относительно исходного уровня

Исследуемые показатели	До приема Эноанта	После приема Эноанта	На сколько изменились (в %)
Кратковременная слуховая память на слова (методика А.Р. Лурии)	6.71±1.6	6.45±1.41	-3.4
Долговременная слуховая память на слова (методика А.Р. Лурии)	9.50±1.06	9.48±0.96	-0.2
Кратковременная слуховая память на цифры (методика Джекобсона)	7.14±0.89	7.10±0.71	3.1
Оперативная слуховая память на цифры	35.80±4.77	37.0±3.67	6.4

Исследование сенсомоторной реакции (табл. 4) как на световые стимулы различной модальности, так и на скорость принятия решения показало, что у студентов основной группы наряду с увеличением работоспособности наблюдается тенденция и к увеличению количества ошибочных действий, хотя достоверных различий здесь выявлено не было. Данный паттерн, вероятно, непосредственно связан с процессами, описанными выше (см. табл. 1, снижение работоспособности и усиление тревожности) и свидетельствует об ухудшении сенсомоторных показателей и снижении критичности.

Таблица 4
Динамика изменения показателей скорости реакции на сигналы различной модальности 24 студентов после окончания курса приема «Эноанта» относительно исходного уровня

Исследуемые показатели	До приема «Эноанта»	После приема «Эноанта»	На сколько изменились (в %)
Скорость реакции на световой сигнал (тест «Выбор»)	179.17±29.84	188.59±26.03	5.3
Количество ошибок при реакции на световой сигнал (тест «Выбор»)	10.25±9.15	10.86±15.01	5.9
Скорость реакции при решении математических задач (тест)	101.33±29.46	112.18±26.75	10.7

«Принятие решения»)			
Количество ошибок при решении математических задач (тест «Принятие решения»)	50.67±14.73	56.09±13.38	13.5

Динамика показателей 13 шкал основного профиля теста ММРІ показала, что как у мужчин (рис. 2), так и у женщин (рис. 3.) после окончания курса приема «Эноанта» наблюдается нормализация профиля. При этом следует указать, что у мужчин произошло увеличение показателей шкал «ложь» шкала L (на 9%), «пессимистичность» шкала 2 (на 25%), «эмоциональная лабильность» шкала 3 (на 16%) и снижение значений шкал «тревожность» шкала 7 (на 17%) и «индивидуалистичность» шкала 8 (на 19%). У женщин произошло увеличение показателей шкал «тревожность» шкала 7 (на 10%), и «оптимистичность» шкала 9 (на 9%), а также снижение значений шкалы «женственность» шкала 5 (на 11%), что указывает на повышение женственности. Особо хотелось бы отметить динамику рассмотренных показателей у женщин. Учитывая снижение критичности в принятии решений, а также увеличение оптимистичности и женственности, мы предполагаем, что наблюдаемые изменения, возможно, связаны с повышением уровня либидо.

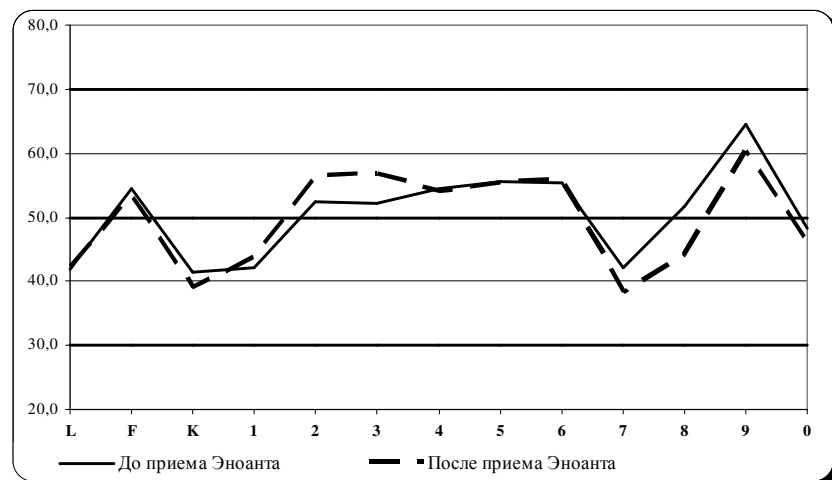


Рис. 2. Усредненный основной профиль СМИЛ семи студентов-юношей до и после приема «Эноанта». Обозначения: по оси ординат – значения T-баллов; по оси абсцисс – шкалы по Собчик [14].

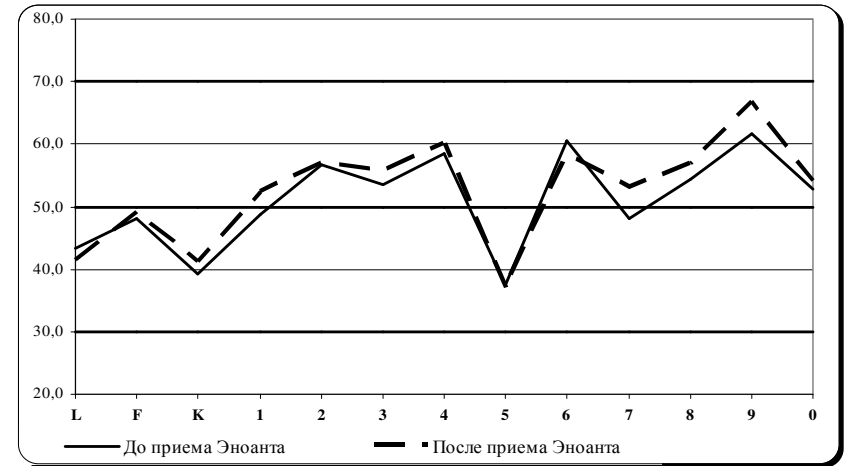


Рис. 3. Усредненный основной профиль СМИЛ 17 студенток-девушек до и после приема «Эноанта». Обозначения те же, что и на рис. 2.

Выводы. Таким образом, на основании проведенных нами исследований можно утверждать, что «Эноант» повышает резерв адаптационных и защитно-компенсаторных механизмов у студентов в условиях повышенной умственной нагрузки.

Перспективы. Учитывая высокую эффективность и безопасность концентрата «Эноант» можно считать его препаратом, показанным для применения в условиях усиленного умственного напряжения.

Резюме

В статье автор рассматривает вопросы повышения работоспособности студентов гуманитарного вуза путем применения адаптационной терапии с использованием пищевого концентрата полифенолов винограда «Эноанта». Изложены медико-психологические аспекты влияния «Эноанта» на статус студента.

Резюме

В статті автор розглядає питання підвищення працездатності студентів гуманітарного вузу шляхом вживання адаптаційної терапії з використанням харчового концентрату поліфенолов винограду «Еноанта». Висловлені медико-психологічні аспекти впливу «Еноанта» на статус студента.

Summary

In the article an author considers the questions of increase of capacity of students of humanitarian institute of higher by application of adaptation therapy with the use of food concentrate of the grape polifenol «Enoant». Medical and

psychological aspects are expounded the «Enoant influence» on status of student.

Литература

1. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб.: МГП Петрополис, 1992.– 123 с.
2. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности.– М.: Фолиум, 1994.– 175 с.
3. Бруннер Е. Ю. Особенности показателей внимания студентов гуманитарного института // Материалы всеукраїнської науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога».– К.: Пед. преса, 2003.– С. 8-19.
4. Бруннер Е. Ю. Особенности профиля ММРІ (СМИЛ) юношей-менеджеров // Менеджмент організації і управління людськими ресурсами. – Ч. 1. – К.: Пед. преса, 2004.– С. 164-173.
5. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика.– СПб.: Братство, 1994.– 364 с.
6. Лакин Г. Ф. Биометрия. Уч. пособ. для ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Высшая школа, 1973. – 343 с.
7. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика.– М.: Наука, 1991. – 275 с.
8. Меерсон Ф. З. Общий механизм адаптации и профилактики.– М.: Медицина, 1993. – 360 с.
9. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 736 с.
10. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии // Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева.– СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
11. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Издательский дом «БАРАХ», 1998. – 672 с.
12. Собчик Л. Н. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство.– СПб.: Речь, 2001.– 112 с.
13. Собчик Л. Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе.– СПб.: Речь, 2002.– 72 с.
14. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ.– СПб.: Речь, 2000.– 219 с.
15. Шувалова И. Н., Бруннер Е. Ю. Психологические особенности личности студентов специализированного факультета Крымского государственного гуманитарного института // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 6.– Ч. 1. – Ялта: РВВ КДГУ, 2004.– С. 16–24.

Подано до редакції 15.01.2005.

УДК 37:396.4

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕНЩИН ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ

Шушара Татьяна Викторовна

Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Начиная с древних времен женщины не имели равных прав с мужчинами, в основном женщин готовили к роли матери и жены, однако постепенно стали разрушаться веками установившиеся традиции, касающиеся женщин. Женщины уже не могли удовлетвориться лишь той ролью, которая им традиционно отводилась. Появилось стремление к активной общественной деятельности, к образованию.

Настойчивая борьба женщин за право на получение образования вызвала в 60-х гг. XIX в. живой интерес общественности к этой проблеме. Кроме дискуссий о путях развития образования женщин, стали создаваться многочисленные комиссии, подаваться в правительство проекты и прошения.

Значительное влияние на общественно-педагогическое движение оказали идеи о равноправии, экономической, политической и духовной свободе женщины, которые были выдвинуты революционерами-демократами в России

– В.И. Белинским, О.И. Герценом, Н.Г. Чернышевским, Н.А. Вышнеградским, К.Д. Ушинским, в Украине – Т.Г. Шевченко, И. Франко, Л. Украинкой, П. Грабовским.

Возрождение и развитие народного женского движения в Таврической губернии знаменовано концом XIX и началом XX веков и связано с именами прогрессивно мыслящих людей – Ханифе Ханым Зердаб (Азербайджан), Шефики Ханым Гаспринской, И. Гаспринским (Крым) и многими другими.

Сегодня проблема образования женщин волнует общественность не только Крыма, Украины, но и всего мира. Подтверждением этого является общая декларация прав человека, которая закрепила один из основных принципов жизнедеятельности мирового сообщества – принцип недопущения дискриминации и провозгласила, что все люди рождаются свободными и равными и что каждый человек должен иметь все права и все свободы, которые провозглашены в ней, без любого ограничения по признаку пола.

Основным международно-правовым документом, специально предназначенным для защиты прав женщин в политической, социальной и экономической сферах, является Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации женщин. В ней впервые на международном уровне сделан акцент на ответственности рядов за дискриминацию женщин не только в общественной, но и в частной сфере, т.е. за дискриминацию в семье. Конвенция была принята с целью недопущения дискриминации женщин, поскольку государства-участники обеспокоены тем, что, несмотря на уже принятые международно-правовые документы, как и раньше имеет место значительная дискриминация относительно женщин, которая протеворечит принципу равноправия и уважения человеческого достоинства, участия женщин наравне с мужчинами в политической, социальной, экономической и культурной жизни своей страны, мешает росту благосостояния общества и семьи и еще больше усложняет полное раскрытие возможностей женщин на благо своих стран и человечества. Следует отметить, что Международная организация труда (МОТ) с начала своего существования также уделяет много внимания установлению равных возможностей для работающих мужчин и женщин. Среди основных документов МОТ, которые касаются вопроса гендерного равенства: Конвенция № 100 о равном вознаграждении, Конвенция № 111 о дискриминации в сфере работы и занятий, Конвенция № 122 о политике в сфере занятости, Конвенция № 142 о развитии человеческих ресурсов, Рекомендация № 90 о равном вознаграждении, Рекомендация № 111 о дискриминации в сфере работы и занятий, Рекомендация № 122 о политике в сфере занятости, Рекомендация № 150 о развитии человеческих ресурсов [5]. В Украине равенство прав и свобод человека независимо от пола определяется и гарантируется Конституцией и другими законодательными актами. Так, ст. 24 Конституции Украины провозглашает: «Граждане имеют равные конституционные права и свободы и являются равными перед законом. Не может быть привилегий или ограничений по признакам расы, цвета кожи, политических, религиозных и других убеждений, пола, этнического и социального происхождения, имущественного состояния, местожительства, по языковым или другим признакам. Равенство прав женщины и мужчины обеспечивается: предоставлением женщинам

равных с мужчинами возможностей в общественно-политической и культурной деятельности, в получении образования и профессиональной подготовке, в работе и вознаграждении за нее; специальными мероприятиями по охране работы и здоровья женщин, установлением пенсионных льгот; созданием условий, которые дают женщинам возможность объединять работу с материнством; правовой защитой, материальной и моральной поддержкой материнства и детства, включая предоставление оплачиваемых отпусков и других льгот беременным женщинам и матерям» [6]. Проект нового Трудового кодекса Украины также предусматривает запрет дискриминации женщин в сфере работы и предусматривает регулирование особенностей трудовых отношений в связи с их социальным статусом и семейными обязанностями. Для повышения роли женщин в обществе, создания благоприятных условий для раскрытия их интеллектуальных и творческих способностей, обеспечения полного и равноправного участия женщин в политической, экономической, социальной и культурной жизни общества был принят Указ Президента Украины «О повышении социального статуса женщин в Украине», Верховной Радой Украины была принята Декларация об общих основах государственной политики Украины относительно семьи и женщин. Решению женских проблем и обеспечению гендерного равноправия оказывает содействие государственная политика Украины [5]. Но конструктивная государственная политика может эффективной лишь при условии, когда женщины сами становятся субъектами создания этой политики.

Таким образом, проблема положения женщины в обществе, остается актуальной и по сей день.

Постановка задачи. Роль личности в истории всегда была велика. Нет личности, нет истории. Поэтому в нашей статье мы обратимся к тем людям, которые создавали историю борьбы женщин за свои права в области образования и создают ее сегодня. Обратимся к архивным материалам.

Изложение основного материала. Значительную роль в деле коренной реформы образования, причем не только в Крыму, сыграл Исмаил Гаспринский. Ему принадлежат первые шаги в развитии социально-политического женского движения и женского образования.

Исмаил Бек Мустафа-оглы Гаспринский (1851-1914), уроженец Крыма, после учебы в целом ряде учебных заведений возвращается в Бахчисарай, преподает русский язык в медресе «Зинджирли». 10 апреля 1883 г. сбывается мечта И. М. Гаспринского – он начинает издавать в Бахчисарае газету «Терджиман» («Переводчик»). Печаталась на крымскотатарском и, частично, русском языках. Гаспринским издавались также еженедельная газета «Миллет» («Нация») и еженедельный журнал для женщин «Алеми нисва» («Мир желаний»).

Гаспринский известен как журналист и ученый, перу которого принадлежит целый ряд работ; занимался просветительской деятельностью, был автором ряда учебников и учебных программ, нового звукового метода обучения; имел большой авторитет общественного деятеля.

Реформаторское джадидистское движение выдвинуло женский вопрос на первое место. И. Гаспринский в газете «Терджиман» («Переводчик»)

пропагандирует идею системного образования мусульманок. Анализируя состояние учебного дела в Таврической губернии, он подчеркивает, что во многих приходах существует «мектеб для начального религиозного воспитания мальчиков и девочек» [11], где традиционно мальчиков обучает мулла, а девочек его жена либо другая женщина, так как, по священному закону ислама, «обучение обязательно для мужчины и женщины», то есть «наука одинаково обязательна для мусульманина и мусульманки» [11].

Педагог глубоко задумывался над системным обучением девочек начальной грамоте и основам религии. Считал женщин «цветками человеческого сада, призванными Аллахом приносить разумно-нравственные плоды» [4]. Плодами выступали дети, которых воспитывали матери, либо учащиеся, воспитанные «ходжа-хатун» - учительницей.

Проблема образования женщин в конце 80-х годов XIX века все чаще затрагивалась в газете «Переводчик». В письме господина Г. Шанаева высказывается мнение, что образование мусульманской даны «должно носить по преимуществу характер экономический», а его содержание базироваться на религиозном фундаменте, «давать же иное образование мусульманке, а тем более так называемое светское, является ненужной роскошью» [4]. По типу женские школы должны соответствовать закрытым профессиональным учебным заведениям с курсом элементарных знаний эстетическо-трудового цикла.

Реформаторская программа И. Гаспринского отражала развитие и обновление звания девочек в тюрко-мусульманском мире, основывалась на повышении социального статуса женщины в обществе, разрабатывала механизм соблюдения прав мужчин и женщин. Равноправие начинается с равной возможности получения образования [4].

Вопрос просвещения женщин занимает одно из важнейших мест в практической системе Исмаил-бей Гаспринского. В 1894 году организована первая школа для девочек в Бахчисарае, на верхнем этаже двухэтажного здания. Первой учительницей женского мектеба была Пембе-ханым Болатукова, младшая сестра И. Гаспринского [4].

Содержание обучения включало дисциплины светско-религиозного характера, как и в школе усул-и джедид для мальчиков. Женские школы нового типа носили профессиональный характер. Ученицы дополнительно изучали предметы эстетического цикла, например, шитье, вышивку, домашнее хозяйство и так далее, срок обучения составлял четыре года [4].

К началу XX века в Бахчисарае насчитывалось 13 школ усул-и джедид для девочек (1906), в Алушке начала функционировать профессиональная женская школа (1906) [4]. Также на Южном берегу существовали учебные заведения смешанного типа, где совместно обучались мальчики и девочки по новому методу.

Общественное движение, выдвинувшее на очередь вопрос преобразования женских учебных заведений, провело ряд прогрессивных мероприятий: организовало специальные учебные заведения «кызы мектеби» - «школы для девочек», где был введен учебный план, построенный на небольшом количестве учебных предметов с концентрацией их вокруг родного языка, с применением предметно-наглядных уроков.

И. Гаспринский был крупным прогрессивным деятелем в области образования женщин. Реформатор-публицист изложил свои идеи по вопросам образования женщин во многих публицистических произведениях: «Страна Амазонок» (1890), «Арслан-Къыз» (1893), «Къадынлар» - «Женщины» (1903). Редактор «Терджимана» на страницах газеты размещает педагогические статьи, посвященные: образованию мусульманок: «Шерият разрешает учиться и девочкам» (1895), «Обучение девочек» (1901), «По женскому вопросу» (1904); правам женщин: «Исламизм и права женщин» (1909), «О правах женщин» (1913) и т.д. Надо отметить, что многие темы посвящаются гендерному воспитанию представителей обоего пола.

По мнению Л.У. Алимовой, «женское образование И. Гаспринский рассматривал как необходимую часть общего образования народа» [4].

В книге «Къадынлар» (1903) Исмаил-бей охарактеризовал женщину как половину мира. По мнению автора, три основные задачи отражают предназначение женщины: «быть женщиной, матерью и супругой». Гаспринский ввел в книгу специальные разделы «Биюк къадынлар» - «Великие женщины» и «Шаркъ ве гъарп къадынлары» - «Женщины Запада и Востока», где описывает женщин, известных в политике, управлении западных и восточных государств. Так, приводятся имена супруги пророка Мухаммада – Хатидже, Клеопатры, Елизаветы Тюдор, королевы Виктории, императрицы Екатерины II, раскрываются их заслуги перед Родиной.

С целью повышения самооценки женщин в «Алеми нисван» помещались монографии знаменитых дам того времени, с описанием их жизни и деятельности, их портреты. Например, в образцовом номере представлен портрет царицы Нурсултан, описана жизнь Айше и Ляле-ханум. «Женский мир» отражал сведения из области элементарной науки и литературы (повести, стихотворения и т.д.).

В XIX веке идеи образования женщин, социально-правового, экономического, политического равенства представителей обоих полов начала служить в деле организации народного женского движения тюрко-мусульманок. Пальма первенства в этом деле принадлежала Крымскому реформатору, его супруге Зоре Акчуриной, и дочери исследователя [4].

Выводы. Исмаил Гаспринский является одним из выдающихся педагогов-просветителей Крыма, его вклад в историю развития образования женщин и в процесс борьбы за их права – неоценим. Не будь таких самоотверженных людей, конечно же не было бы и истории. Именно они вершили и ускоряли процесс становления и развития образования женщин. Сегодня мы изучаем их опыт, их труды, т.к. именно в них мы можем найти и перенять те бесценные идеи и опыт, которые помогут сегодня защищать права женщин в политической, социальной, экономической, а также образовательной сферах.

Резюме

В данной статье автор обращает внимание на тех людей, которые создавали историю борьбы женщин за свои права в области образования и создают ее сегодня.

Резюме

У даній статті автор звертає увагу на тих людей, які створювали історію боротьби жінок за свої права в області освіти і створюють її сьогодні.

Summary

In the given article, an author pays attention to those people, which created history of fight of women for the rights in area of education and create it today.

Литература

1. Бізайон Р. Школи на роздоріжжі // Курер ЮНЕСКО. – Червень 1996. – С.6.
2. Горобець Ю. Освіта в незалежній Україні та її майбутнє // Курер ЮНЕСКО. – Червень 1996. – С.34.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. №396
4. Дирекція народних училищ Таврической губернии, 1811-1920гг.
5. Закон України «Про національні меншини в Україні» – К., 1993.- С.3.
6. Інформаційний вісник.- 2002.-№7
7. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. - № 30.
8. Концепція національного виховання // Початкова школа. – 1995.- № 10. – С. 48.
9. Концепція громадянської освіти в Україні // Освіта України. – 2000 - №46. – С. 12-13.
10. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України – 1992. - № 4.- С. 12- 13.
11. Концепція підготовки педагога в умовах університету та її методика забезпечення: Мат-ли доповідей і повідомлень наук. Прак. конф. / Відп. ред. Сагарда В.В. – Ужгород: Вид-во Ужгород ун-ту, 1991.- 132 с.
12. Надинский П. Н. Очерки по истории Крыма. – Симферополь, 1951- 1967. – С. 41- 82.
13. Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи. – Херсон, 2003. –24 с.
14. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект // Педагогічна газета № 7, липень 2001. – 4-6 с.
15. Основные направления научных исследований в педагогике и психологии в Украине // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К., 1994. - № 1. – С. 5 – 34.

Подано до редакції 22.01.2005.

УДК 376.24:378

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПУТЕМ ОБУЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

*Щеколюдин Владимир Федорович
кандидат медицинских наук, доцент*

*декан специализированного факультета студентов-инвалидов
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Увеличение за последние годы во всем мире, включая и Украину, количества инвалидов из числа детей и подростков делает данную проблему актуальной, потому что в своем большинстве они становятся на всем протяжении своей жизни иждивенцами общества. В связи с этим, назрела необходимость поиска новых форм и методов полноценной интеграции людей указанной категории в современное цивилизованное общество.

Вопросы реабилитации людей с различными нарушениями психосоматического характера обсуждаются в педагогической и специальной литературе относительно давно и предметно. Но они касаются

преимущественно работы с детским контингентом, имеющим различные нарушения в своем физическом и психическом развитии [1-5]. Причем реабилитация касается преимущественно коррекционных методов работы с детьми, страдающими детскими церебральными параличами [2,5,11,19,20], дефектологического исправления речи [3], специального обучения детей с умственной отсталостью [13], исправления нарушений волевой активности [10] и т.д. Однако в литературе отсутствуют ссылки на проведение социально-педагогической реабилитации молодых людей с ограниченными физическими возможностями путем получения ими высшего гуманитарного образования.

Одной из форм интеграции инвалидов в цивилизованное общество является получение ими высшего гуманитарного образования и приобретение соответствующей специальности. Проведение подобного мероприятия становится возможным при организации специализированного факультета студентов-инвалидов, концепция которой нами начала разрабатываться с 2003 года с последующей практической ее реализацией [18].

Особенностью обучения на данном факультете является:

- 1) внедрение методологии и программы валеологической педагогики;
- 2) медико-реабилитационное сопровождение студентов на всем протяжении их обучения в вузе;
- 3) реабилитация высших психических функций таких студентов методами педагогики, психологии, валеологии;
- 4) мотивация самих студентов к получению высшего образования.

Цели и задачи

– Обучение студентов-инвалидов на специализированном факультете, с целью их социальной реабилитации путем получения ими высшего гуманитарного образования и специальности.

– Создание модели педагого-медицинской структуры, позволяющей одновременно успешно проводить учебно-педагогический процесс и медицинскую реабилитацию нарушенных сомато-психологических функций организма студентов с патологией опорно-двигательной системы.

Изложение основного материала

Характеристика детского церебрального паралича. Одним из заболеваний, приводящих к нарушению опорно-двигательного аппарата, является детский церебральный паралич (ДЦП), который характеризуется стационарным поражением некоторых структур головного мозга на ранних этапах развития человека. Ведущим симптомокомплексом является синдром раздражения стволовых и корковых структур головного мозга, приводящего к отставанию функционального развития нервной системы.

Сочетание заболевания головного мозга и недоразвития нервной системы способствует возникновению двигательных расстройств в виде нарушения регуляции тонуса мышц – спастичности, ригидности, дистонии, гипотонии, а также отклонений в психике и речи. С течением времени у больных детей формируются патологические двигательные стереотипы, вторичные изменения в мышцах, костях, суставах (контрактуры, деформации, сколиозы).

Классификация ДЦП в настоящее время все еще рассматривается с

топографических позиций двигательных расстройств и, к сожалению, не учитывает нарушений психики, речи, состояния функционирования вегетативной нервной системы индивида. Выделяется 5 форм заболевания, среди которых первое место занимает диплегия (55-60%), на втором месте стоит спастический гемипарез (30%). Другие формы – гиперкинетическая, атонистически-астатическая, тетрапарезы – менее распространены, тем не менее не только определяют клиническую симптоматику заболевания, но и сочетаются с различными синдромами: судорожными, гипертензионными, гиперкинетическими, нейроциркуляторной дистонией и т.д.

Особенности двигательных функций у людей с патологией опорно-двигательной системы. Основную группу студентов специализированного факультета Крымского государственного гуманитарного института составляют люди с патологией опорно-двигательной системы, прежде всего с остаточными явлениями после перенесенного ДЦП.

Наиболее частой формой двигательных нарушений как у взрослых, так и детей являются параличи и парезы. Под параличом подразумевается полное отсутствие движений в соответствующем органе, в частности в руках или ногах. К парезам относятся такие расстройства, при которых двигательная функция только ослаблена, но не исключена полностью.

Причинами параличей являются инфекционные, травматические или обменные (склероз) поражения, вызывающие непосредственно нарушение нервных путей и центров или расстраивающие сосудистую систему, в результате чего нормальное питание этих областей кровью прекращается, например при инсультах.

Помимо параличей двигательные расстройства могут выражаться и в других формах, в виде судорог, т.е. произвольных сокращений мышц с возникновением некоординированных действий нервно-мышечной системы, выражающихся в характере движений верхних конечностей и походке.

Состояние здоровья студентов и учебно-педагогический процесс на специализированном факультете. Учебно-воспитательный процесс на специализированном факультете должен предусматривать 4 основных элемента.

1. Определение нозологии и профиля заболевания абитуриентов-студентов.

2. Отсутствие обострения заболевания, приведшего молодого человека к инвалидности III-II степени, фаза ремиссии.

3. Способность абитуриента к самостоятельному передвижению и обслуживанию самого себя.

4. Прохождение им медико-педагогической комиссии в вузе с целью определения его физических, функциональных возможностей и учебных способностей по выбранной специальности.

Проведение указанных мероприятий необходимо для получения руководством вуза и специализированного факультета данных об уровне физических и интеллектуальных возможностей каждого из будущих студентов, т.к. им предстоит 5-летний период обучения в высшем учебном заведении.

Учитывая профиль заболевания абитуриентов-студентов и очно-

заочную форму их обучения, на протяжении каждой из учебных сессий они должны наблюдаться врачами-специалистами с проведением профилактико-оздоровительных мероприятий.

Режим дня в период учебной сессии должен предусматривать утренний подъем студентов после ночного сна не позднее 7.30 час, завтрак и начало занятий с 9.00 или 9.30 час, 3-4 занятия ежедневно по 2 академических часа, в течение 14 дней. Учебно-воспитательная работа должна носить коррекционную направленность, предусматривающую проведение различного рода медико-оздоровительных, психологических, учебных и других мероприятий, направленных на повышение защитных сил организма, снятие психологического прессинга по поводу своего физического дефекта; повышение умственных возможностей студента, с целью лучшего качества усвоения учебного материала и т.д.

Лечебно-тренирующие процедуры обозначены применением методов лечебной физкультуры и массажа с целью уменьшения или ослабления различных контрактур и деформаций, восстановления и развития пассивных либо активных движений, направленных на выработку улучшения ходьбы.

Следует отметить, что у значительной части студентов-инвалидов с ДЦП имеет место патология кисти, что снижает эффективность использования ими пишущих средств на учебных занятиях (ручки, карандаши). Поэтому в педагого-медицинских мероприятиях значительное внимание должно уделяться восстановлению двигательной моторики пальцев кисти. Суть таких мероприятий состоит в проведении физиотерапевтических и ЛФК-процедур для верхней конечности на стороне поражения, направленных на коррекцию разгибания локтевого сустава, кисти и пальцев.

Хронический болевой синдром. Общеизвестно, что ограничения двигательной активности больных ДЦП во многом связаны с расстройством регуляции тонуса мышц – их спастичностью, ригидностью, гипотонией, которые в значительной мере сопровождаются различными болезненными ощущениями.

С физиологических позиций, боль сводится к аффективной, эмоциональной окраске ощущения, вызванного грубым прикосновением, теплом, холодом, уколом, ранением и т.д. С медицинских позиций боль – это предупреждение о нарушении функций различных органов и систем организма.

Учитывая характер поражения структур головного мозга при ДЦП, можно утверждать, что у людей, перенесших в детстве данное заболевание, четко сформировался хронический болевой синдром, который проявляется относительно часто при самых различных отклонениях в их состоянии здоровья, о чем необходимо помнить при обучении студентов в вузе.

Характеристика и отбор студентов на специализированный факультет. Для решения вопроса о зачислении молодого человека на специализированный факультет необходимо провести комплексное обследование для суждения о состоянии показателей его психофизического здоровья, наличии и уровне способностей и возможностей к обучению в высшем учебном заведении. Для этого должна быть создана комиссия, в которую необходимо ввести специалистов по избранной абитуриентом

профессии (педагогике, психологии, информатике, украинскому, иностранному языку, истории, ИЗО и т.д.), а также невропатолога и практического психолога.

Сомато-физиологический раздел. Обследование абитуриента предусматривает выяснение его возможностей к самостоятельному обслуживанию и способности к передвижению без посторонней помощи.

Далее изучаются его медицинские документы (медицинская справка или карта), в которых отражены заключения специалистов, включая и профиль заболевания. Проводится исследование состояния психомоторного и речевого развития. На основании указанного делается заключение о допуске абитуриента к дальнейшему обследованию.

Психологический раздел. Предлагаемый раздел предусматривает изучение состояния и уровня:

- кратковременной, долговременной и оперативной памяти;
- абстрактно-логического и конкретно-логического мышления;
- эмоциональной устойчивости или лабильности нервной системы;
- интро- и экстравертирование;
- оппозиционности и агрессивности;
- общей образованности или интеллекта;
- определение типа темперамента (по Шмишеку).

Данные показатели исследуются с помощью общепринятых психологических тестов, результаты которых должны отражать объективную картину психологического статуса абитуриента-инвалида, представляя руководству факультета его достаточно четкий психологический портрет.

Педагого-профессиональный раздел. Положительные заключения специалистов медицины и психологии позволяют продолжить определение профессиональных качеств абитуриента в плане возможности его обучения по выбранной профессии. Для этого педагог-специалист соответствующей профессии проводит собеседование, на основании чего делается заключение о профессиональной пригодности абитуриента.

По результатам обследования и собеседования всеми специалистами педагого-психолого-медицинской комиссии делается итоговое заключение о пригодности и возможности приема абитуриента на специализированный факультет.

Педагого-медицинские и психолого-деонтологические аспекты в обучении студентов-инвалидов. При проведении обучения студентов на специализированном факультете необходимо создавать «безбарьерную среду», которая должна способствовать мотивации, реализации потенциальных сил и возможностей студентов в получении ими высшего профессионального образования. Кроме того, усилия педагогического коллектива вуза и факультета должны быть направлены на:

- благотворное влияние учебно-воспитательного процесса на психическое и умственное развитие студентов, поддержку их психологической стабильности в процессе обучения;
- развитие личностной направленности, индивидуальных способностей студентов-инвалидов в плане подготовки их к профессиональной и общественно-полезной деятельности;

– гуманистическое развитие межличностных отношений между студентами, формирование их имиджа как будущих профессионалов;

– антиалкогольное, антитабачное и антинаркотическое воспитание студентов, правовую и экономическую подготовку к их будущей самостоятельной жизнедеятельности.

Вновь необходимо отметить, что при поражении нервной системы и прежде всего ее центрального аппарата происходит формирование патологических психоневротических комплексов, которые нарушают механизмы, определяющие многие личностные и интеллектуальные характеристики студента-инвалида. В результате искажается самооценка человека, его отношение к своему заболеванию, снижается желание получить высшее образование, страдают отношения с коллегами и обслуживающим персоналом и т.д. Это приводит к возникновению ипохондрических и фобических неврозов, снижению самокритики, повышенной психомоторной возбудимости при апатичном проявлении внешних признаков эмоций или неадекватной эйфоричности.

Все это способствует нарушению поведенческих реакций, снижению социальной адаптации и изменению взаимоотношений с окружающими.

Можно с уверенностью говорить о невротизации больного, обусловленной органическими факторами путем «обрастания» их функциональными расстройствами, которые затем становятся ведущими в общем состоянии их здоровья, т.к. любая невротическая реакция в виде излишней мнительности, чрезмерной тревожности, немотивированных страхов и т.д. способна прочно фиксироваться и внедряться в другие сферы психической жизни человека. Поэтому в обучении молодых людей-инвалидов должна быть внедрена система валеологической педагогики, состоящая из 2-х взаимодополняющих частей: валеологической педагогики, обеспечивающей получение студентами качественных знаний, и медицинской валеологии, обеспечивающей сохранение и приумножение здоровья студентов медицинскими методами и способами.

Можно утверждать, что практически все педагоги не ориентируются в топической диагностике поражения нервной системы у учащихся и студентов, которая негативным образом может сказываться на усвоении полученных ими знаний. В свою очередь медицинские работники плохо знакомы с технологией педагогического процесса, что не позволяет им рекомендовать в обучении студентов-инвалидов различные целесообразные и эффективные методы педагогики или модифицировать общепринятые ее методы, используемые в учебной практике вуза при обучении здоровых лиц. Поэтому важное место в обучении студента-инвалида в вузе должны занимать тесное взаимодействие в учебном процессе работников медицины и педагогики.

Реализация представленных положений связана с процессами дальнейшей совместной жизнедеятельности здоровых и инвалидов-специалистов с однотипными гуманитарными профессиями; создание определенных моральных и профессиональных отношений, благодаря чему будут формироваться их нравственное сознание и самосознание последних.

Учитывая то, что у людей с рядом хронических заболеваний, в т.ч. и

детским церебральным параличом, затронута центральная нервная система, представляет интерес изучение и анализ некоторых психологических показателей состояния кратковременной, долговременной, оперативной памяти, мышления, темперамента, межличностных отношений, общей образованности, в сравнении с аналогичными у здоровых студентов.

Указанные показатели были изучены на 20 студентах-инвалидах и 34 студентах-первокурсниках института набора 2003 года. Исследования показали, что «отличные» показатели кратковременной памяти (9-10 баллов) у студентов-инвалидов отмечены в 80% случаев (16 из 20 человек), в то время как у здоровых студентов такие показатели отмечены лишь в 20,6% случаев (7 из 34 человек). Аналогичная картина отмечалась и по разделу долговременной памяти – «отличные» баллы (9-10 баллов) отмечены у студентов-инвалидов в 35% случаев (7 из 20 человек), в то время как у здоровых студентов они отмечены только в 8,8% случаев (3 из 34 человек).

Состояние абстрактно-логического мышления характеризовалось тем, что «хорошие» (7-8 баллов) и «отличные» (9-10 баллов) показатели у студентов-инвалидов отмечены в 50% случаев (10 из 20 человек), в то время как у здоровых лиц эти показатели отмечались в 79,3% случаев (27 из 34 человек).

Показатели темперамента характеризовались его интровертным состоянием у 65% инвалидов (13 из 20 человек) и 41,2% у здоровых лиц (14 из 34 человек).

Показатели агрессивности преобладали у здоровых лиц в 32,4% (11 из 34 человек) по сравнению с 20% у инвалидов (4 из 20 человек), а оппозиционности у 73,5% (25 из 34 человек) также против 20% (4 из 20) у инвалидов.

Очевидно, состояние указанных выше психических процессов сказалось и на общей образованности представленных выше категорий студентов: «хорошие» и «отличные» показатели этого теста отмечены у здоровых студентов в 44,2% случаев (15 из 34 человек), в то время как подобные показатели у студентов-инвалидов – лишь в 15% случаев (3 из 20 человек).

Таким образом, результаты психологических тестов у студентов-инвалидов показывают, что при «отличных» показателях памяти, качество их мыслительных процессов и общей образованности значительно хуже, чем у здоровых, что заставляет проводить не только дальнейшие исследования этого явления, но и изыскивать коррекционные средства и методы физического, эмоционального характера для успешного освоения ими учебного материала.

Следует помнить, что специалист формируется всей системой обучения и воспитания высшего учебного заведения, где одним из моральных принципов должна быть доброта его профессорско-преподавательского персонала, т.к. человек с нарушениями психической и нервной систем всегда тонко чувствует отношение к себе со стороны окружающих.

Благодаря правильно поставленному педагогическому процессу у студентов-инвалидов будут создаваться, формироваться и стабилизироваться навыки общей и будущей профессиональной деятельности, адекватной эмоциональной реакции на окружающее.

Существенным моментом в достижении качественного обучения является непосредственный профессиональный контакт со своими здоровыми сокурсниками из параллельных академических групп очной формы обучения, потому что это способствует развитию неформальных позитивных эмоций, способных вызывать и формировать у студентов специализированного факультета мотивацию к углубленному познанию изучаемого учебного материала.

Технология учебно-воспитательного процесса. Представленные выше данные свидетельствуют о том, что обучение студентов-инвалидов в высшем учебном заведении должно носить комплексный педагогическо-психолого-медицинский и бытовой характер.

1. Учебная программа специализированного факультета должна полностью соответствовать таковой для студентов заочной формы обучения с нормальным состоянием здоровья.

2. Педагогический процесс для студентов-инвалидов целесообразно проводить в виде очно-заочной формы обучения: 3 шестнадцатидневных сессий в учебном году (осенняя, зимняя и весенняя сессии) – всего 48 дней в учебном году с 6-7 выходными днями. Подобная технология проведения учебно-педагогического процесса связана с тем, что, во-первых, сомато-физиологические возможности организма студентов-инвалидов не выдерживают более 96-100-часовой нагрузки в одну сессию: у них появляется слабость и вялость, головные боли или симптоматика вегето-сосудистой дистонии; во-вторых, резко снижается качество усвоения учебного материала; в-третьих, начинаются пропуски занятий, связанные с ухудшением состояния здоровья студентов.

3. Особенностью занятий на специализированном факультете является необходимость проведения через каждые 20-25 минут занятия 1-1,5-минутной паузы для восстановления мышц мелкой моторики глаз и кистей.

4. Необходимость изменения традиционной формы изложения преподавателем лекционного материала на предварительное знакомство с ним студентов-инвалидов путем его прочтения в домашних условиях и последующего разбора с преподавателем непосредственно на лекционном занятии. Практика показывает, что студенты специализированного факультета в силу своих сомато-физиологических отклонений не способны подобно здоровым лицам успевать конспектировать лектором материал. Поэтому эффективность усвоения ими первичного учебного материала по общепринятой технологии преподнесения лекционного материала не превышает 20-30% от необходимого. В связи с указанным, по каждой учебной дисциплине читается необходимое число лекций, которые даются заранее студентами для изучения в домашних условиях. Затем на лекции-занятии преподавателем прорабатывается каждая позиция лекционного материала, в конце которого представлен перечень литературы, с которой каждый студент может дополнительно позаниматься, дополнив новыми фактами проработанный лекционный материал. Необходимо отметить особенность лекционного материала, выдаваемого на руки студентам: он выполнен в виде книжечки с большими полями, на которых студенты могут делать различные

пометки. Это позволяет не только исключить для студентов-инвалидов малоэффективное конспектирование учебного материала, но создать новую эффективную форму его усвоения.

Выводы.

1. Обучение студентов-инвалидов в гуманитарном вузе является одной из форм их социальной реабилитации и включения в современное общество здоровых людей, что начало проводиться впервые на базе Крымского государственного гуманитарного института.

2. Получение студентами-инвалидами высшего гуманитарного образования представляет собой многогранную систему учебно-воспитательных и медико-реабилитационных мероприятий, проводимых при их обучении.

3. Учебно-воспитательный и реабилитационный процессы при обучении данной категории людей имеют комплексный и специфический характер, о чем надо помнить при проведении данного мероприятия.

4. Значительное место при обучении студентов-инвалидов в вузе должно отводиться их психологической реабилитации.

Резюме

Впервые в системе высшей школы Украины в Крымском государственном гуманитарном институте реализуется проект по социальной реабилитации студентов-инвалидов в общество здоровых людей путем получения высшего гуманитарного образования. Рассмотрены вопросы отбора, методологии и медико-педагогической и психологической реабилитации студентов-инвалидов в процессе обучения в вузе.

Резюме

Вперше у системі вищої школи України в Кримському державному гуманітарному інституті реалізується проект по соціальній реабілітації студентів-інвалідів у суспільство здорових людей шляхом отримання вищої гуманітарної освіти. Розглянуто питання відбору, методології, медико-педагогічної і психологічної реабілітації студентів-інвалідів в процесі навчання у ВНЗ.

Summary

First in the system of high school of Ukraine in the Crimean state humanitarian institute a project on the social rehabilitation of students-invalids in the company of healthy people by the receipt of higher humanitarian education will be realized. The questions of selection, methodology and rehabilitation of students-invalids pedagogical and psychological in the process of teaching in an institute of higher are considered.

Литература

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973. – С.152-165
2. Данилова Л.А. Коррекционная работа при обучении детей с церебральными параличами // Дефектология. – 1972. – №4.
3. Коберник Г.Н., Синев В.Н. Введение в специальность «Дефектология». – К., 1984. – С. 7-

33.

4. Лубовский В.И., Мещеряков А.И. Физиологические особенности аномальных детей // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М., 1965. – 96 с.
5. Ляпидевский С.С. Невропатология – М.: Владос, 2000. – 383 с.
6. Мельников В.А. Выделение существенных признаков // Тесты и хрестоматия. Симферополь: Сонат, 1997. – С. 68-70
7. Мельников В.А. Опросник ЕРІ (тест Айзенка) // Тесты и хрестоматия. Симферополь: Сонат, 1977 – С. 131-135
8. Римская Р., Римский С. Методика исследования кратковременной памяти // Практическая психология в тестах. – М.: Аст-пресс, 1999. – С. 61-62
9. Римская Р., Римский С. Методика «Оперативная память» // Практическая психология в тестах. – М.: Аст-пресс, 1999. – С. 62-64
10. Сараева Н. М. Характеристика волевой активности подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата по материалам экстенсивных методов // Дефектология. – 1979. – №6. – 26 с.
11. Семенова К.А., Мاستюкова Е.М., Смуглин М.Я. Клиника и реабилитационная терапия ДЦП. М.: Медицина, 1972. – 168 с.
12. Семенова К.А. Лечение двигательных расстройств при ДЦП.– М.: Медицина, 1976. – 234 с.
13. Синев В.М., Певзнер М.С. Установи для аномальных дітей. Критерії відбору дітей до спеціальних навчально-виховних закладів // Основи дефектології. – К.: Вища шк., 1994. – С. 116-133
14. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології.– К.: Вища шк., 1994.– 144с.
15. Столяренко Л.Д. «Вопросник Басса-Дарки» // Детская психодиагностика и профориентация. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – С. 271-256
16. Фонарев М.И., Фонарева Т.А., Фонарева Т.А. Лечебная физкультура при детских заболеваниях. – М.: Медицина, 1981.
17. Шеколюдкин В.Ф. Тест «Биты знаний» (уровень общей образованности) // Гуманітарні науки. – 2001. – №1. – С. 130-136
18. Шеколюдкин В.Ф. Проект подготовки специалистов на специализированном факультете студентов-инвалидов в гуманитарном вузе. // Гуманітарні науки. – К.: Пед. преса. – 2004. – №1. – С. 188-191
19. Яковлев Н.М., Сметанкин А.А. Применение портативных приборов с обратной связью «Сигнал-КД» и «Миотоник-02» в функциональном лечении больных детским церебральным параличом // Биологическая обратная связь: нейромоторное обучение в клинике и спорте. – Сборник научных трудов – СПб, 1991.– Вып. 1 – С. 64-87
20. Яковлев Н.М. Адаптивное биоуправление в неврологии. – Л.: Наука, 1981 – 216 с.
21. Яковлев Н.М. Адаптивные механизмы регуляции движения в онтогенезе. – Л.: Наука, 1981. – 244 с.

Подано до редакції 18.01.2005.

УДК 371.43.25

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ВИХОВАННЯ У КАРАЇМІВ КРИМУ

*Редькіна Людмила Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри педагогіки*

Кримський державний гуманітарний інститут (м. Ялта)

Мета статті показати результати дослідження етнокультури караїмського народу, етнопедагогічних традицій виховання підростаючого покоління у караїмів Криму, становлення національної караїмської системи освіти.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічна культура караїмського народу не була предметом спеціальних досліджень. Однак цілий ряд робіт істориків, етнографів, археологів, мовознавців у тім чи іншому ступені торкаються даної проблеми в зв'язку з рішенням інших основних задач. До них

відносяться праці О. Ачокракли, В.Олексієва, М.Арістова, М.Артамонова, І.Ачкиназі О.Бабаликашвілі, О.Баранова, М.Басхакова, С.Бейма, О.Білого, С.Вайсенберга, В.Вихновича, В.Ганкевича, О.Гаркаві, В.Гордлевського, Е.Дайнера, О.Дубинського, М.Дувану, О.Зайончковського, В.Кефелі, Т.Ковальського, Ю.Кокізова, С.Крим, С.Кушуля, К.Мусаєва, Полканових, О.Прік, В.Радлова, О.Самойловича, Ф.Хартахая, М.Хафуза, В.Філоненко, О.Фирковича, М.Чорефа, Ш.Енвера і ін.

Постановка проблеми. У зв'язку з відсутністю досліджень в області етнопедагогіки караїмського народу ми вважаємо за необхідне вивчення етнопедагогіки тюркських народів у зв'язку зі схожістю елементів віри, мови, обрядів і традицій. Особливий внесок у теорію етнопедагогіки тюркських народів внесли Р.Абдираїмова, В.Афанасьєв, Ш.Гашимов, О.Ізмайлов, М.Кисляков, М.Кушекбаєв, К. Кидирлієв, Т.Мамлеєва, О.Міноваров, Ш.Мірзоев, К.Пирлієв, М.Серебрякова, К. Семенова, Таджикиєва, Е.Хатаєв, А.Хантибідзе, М.Хайруддінов і ін.

Однак на сьогоднішній день відсутні дослідження етнопедагогіки малих етносів Криму і можливості її використання в міжнаціональному вихованні підростаючого покоління.

Тому в дисертаційному дослідженні зроблена спроба освітити один з аспектів світової народної педагогіки – етнопедагогічні традиції виховання караїмського народу, педагогічна культура якого розглядається як невіддільний компонент загальнонародської культури, досягнення якої претендують на всебічне вивчення і використання в сучасному виховному просторі Криму.

Аналіз традиційно-побутової культури караїмського народу дозволяє стверджувати, що:

- етнокультура караїмського народу є складовою загальнонародської культури; у ній відображені основні етапи історичного розвитку народу, його духовна і матеріальна культура;

- етнокультура караїмського народу передається і зберігається в родині через норми внутрішньосімейного спілкування;

- етнокультура караїмів Криму, як конкретно-історичне явище, система цінностей і знань, впливала деякою мірою на формування позитивних міжетнічних відносин на півострові, сприяла збереженню караїмів як самостійного етносу;

- на етнокультуру караїмського народу вплинули етнокультури іудеїв, мусульман і слов'ян, з якими караїми проживали у Криму починаючи з XI століття. Вони наявні в елементах вірувань і народного етикету, змісті окремих святкових традицій і обрядів, в окремих фрагментах ведення церковної служби;

- реалізація завдань етнокультурних цінностей караїмів Криму в змісті національної освіти має певне значення для виховання у молоді громадянськості незалежно від її етнічної приналежності, стає основою формування нової системи виховання національних меншин.

Етнопедагогіка караїмів Криму своїм корінням сягає часів хана Булана і відображає життя, побут, звичаї, вірування, духовні і національні потреби етносу; досліджує педагогічний досвід караїмів за період їхнього існування як

етносу, виявляє можливість використання цього досвіду у відродженні народу, його національного «Я»;

- караїмська етнопедагогіка склалася у процесі формування караїмського етносу на засадах культурної спадщини іудаїзму, мусульманства і язичництва Хазарського каганату;

- найважливішими джерелами етнопедагогіки караїмів Криму є усна народна творчість, релігійні догми, духовна і морально-дидактична література, матеріали археологічних і етнографічних експедицій, традиційний побут і етикет народу, праці відомих діячів науки і культури караїмського народу.

Сутність етнопедагогічних традицій виховання караїмів Криму та їх роль у підготовці підростаючого покоління до життя полягає у тому, що:

- підготовка людини до життя здійснюється на основі Старого Завіту, Сур Корана, моральних положень основоположника караїмізму як віри Бен Анана, язичницьких і релігійних догматів Хазарського каганату;

- етнопедагогіка караїмів розвивалася у тісному взаємозв'язку з надбаннями народної педагогіки інших народів, що населяли Крим (слов'янських, мусульман, іудеїв та ін.);

- етнопедагогіка караїмів Криму забезпечує збереження караїмів як етносу і караїмізму як релігії, яку сповідають не тільки караїми Криму, але й частина кубанських козаків, литовців, поляків, абіссінців;

- етнопедагогіка караїмів Криму сприяє збереженню історичної пам'яті, рідної мови, національно-релігійних і культурно-виховних традицій;

- етнопедагогіка караїмів є цілісною виховною системою, що має свою власну термінологію, відображає світогляд караїмського народу, його погляди на формування особистості і підготовку її до майбутнього життя;

- етнопедагогіка караїмів визначає мету підготовки людини до життя - виховання у вірі, навчання ремеслу, допомога у створенні родини як основної потреби народу;

- етнопедагогіка караїмів Криму визначає принципи виховання дітей у родині: визнання людини як створіння і прообразу Всевишнього, тобто визнання його безумовної цінності, достоїнства, волі, поваги і співчуття до людини на основі рівності всіх перед Богом, розуміння недосконалості природи людини і, як наслідок, терпляче, милосердне ставлення до його слабкості, помилок і недоліків, духовно-моральної досконалості, любові як квінтесенції саморозвитку.

Одержані результати дослідження дають підстави стверджувати, що караїмський народ у процесі свого становлення засвоював духовно-етнічний досвід через народні виховні традиції [1-4].

Завдяки збереженню традицій народної педагогіки з покоління в покоління передається національна самобутність караїмського народу, культивується любов і пошанування батька, дідусів і бабусь, матері, рідної землі, національних святинь, приналежності до родини, роду, народу і віри.

Дослідження сімейних традицій виховання підтверджує думку про те, що етнопедагогічні традиції виховання караїмів концентрують духовно-моральний потенціал народу, є найбільш ефективним засобом підготовки

підростаючого покоління до життя; сприяють наступності поколінь і передачі досвіду виховання і навчання молоді.

Проведений історико-педагогічний аналіз дав можливість визначити зміст, структуру і функції етнопедагогічних традицій виховання караїмів Криму, що у різні періоди історії трансформувалися і набували відповідних форм. Результати такого аналізу дозволили глибше усвідомити соціальну природу етнопедагогіки караїмів Криму.

У процесі наукового пошуку визначено особливості виховання підростаючого покоління в етнопедагогіці караїмів Криму:

- формування моральності і релігійності;
- виховання людини як частини природи, створеної Всевишнім; розвиток божественного першопочатку в кожній людині;
- виховання поваги до праці і потреби залучення до трудової діяльності, виховання професійної поінформованості;
- тілесний розвиток і як наслідок - фізичне виховання;
- оволодіння рідною мовою, письмом і загальною культурою.

Зміст етнопедагогічних традицій караїмів Криму відображено в усній народній творчості: легендах, переказах, казках, прислів'ях і приказках, чині, загадках і марновірствах, які дійшли до наших днів завдяки рукописним домашнім збірникам междумам.

Системний аналіз суспільно-історичних і культурологічних чинників, що детермінували розвиток освіти в Криму, дав можливість вперше на альтернативній основі визначити особливості динаміки цього суперечливого пошуку на регіональному рівні.

Характерною рисою історії освіти Криму є створення вперше в Україні умов для розвитку національних освітньо-виховних установ неслов'янських народів. Етнопедагогічні традиції виховання і навчання караїмів стали першоосновою становлення і розвитку національних шкіл у Криму. Вони забезпечили розвиток педагогічної думки в XIX - на початку XX століття.

Вчені І.Гаспринський, К.Егиз, А.Кримський, І.Казас, С.Луцький, С.Пампулов, С.Шапшал та ін. використовували у своїй просвітницькій і педагогічній діяльності "геній караїмського народу".

Також вперше на основі широкого використання архівних і маловідомих літературних джерел визначено вплив національної інтелігенції малих етносів на становлення національної духовно-освітньої культури в Криму, в умовах полікультурності регіону.

Персоналізоване вивчення благодійної і подвижницької діяльності відомих караїмів Криму дало можливість розкрити їхню роль у розвитку і використанні етнопедагогічних традицій виховання і навчання у національних школах.

Проведене дослідження переконує, що етнопедагогіка, народна виховна практика караїмського народу може зробити свій внесок у збагачення педагогічної науки, розбудову національних шкіл у Криму; відновлення гармонії між представниками різних етносів, що проживають на одній території; у поверненні сімейній і шкільній педагогіці її власне народної духовно-моральної основи.

Використання народнопедагогічних традицій виховання і навчання в навчально-виховному процесі школи і ВНЗ сприяє подоланню бездуховності, національного нігілізму, втрати історичної пам'яті, допоможе етносам Криму усвідомити свою роль як спадкоємців і носіїв народних цінностей і традицій, національної культури.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми. Перспективним, на наш погляд, може бути вивчення ролі караїмського духовенства у просвітницькій і педагогічній діяльності; розроблення принципово нових підходів до освіти національних меншин у Криму.

Література

1. Етнопедагогика караимов Крыма: Монография. – К.: “Педагогична преса”, 2001. – 387 с.
2. Народоведение.: Учебное пособие.- К.: “Педагогична преса”, 2002.–168с.
3. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов по изучению истории педагогики. – Симферополь: Всеукраинское госуд. Многопрофильное изд. “Таврия”, 2000. – 44с.
4. Программа и методические рекомендации по ознакомлению младших школьников с культурным наследием караимов Крыма. - Симферополь: Всеукраинское госуд. Многопрофильное изд. “Таврия”, 2000. – 18 с.

Подано до редакції 20.01.2005

УДК 371.214.12(075.8)

ОБ ОПЫТЕ РАЗРАБОТКИ СЕТЕВОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ И АБИТУРИЕНТОВ

*Биялова Лилия Ремзиевна
кандидат географических наук, доцент
Литвинова Элла Валентиновна, старший преподаватель
Крымский государственный инженерно–педагогический
университет (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Стремление Украины стать полноправным членом Европейского сообщества требует модернизации системы высшего образования и соответствия ее принципам Болонского процесса. Опираясь на общие принципы, каждое учебное заведение определяет свои стратегические цели и задачи, которые адаптируются к конкретным субъектам обучения. Модульный принцип предполагает составление целостной программы организации усвоения знаний, в соответствии с которой необходимо правильно распределить время для организации усвоения теоретических знаний, формирования практических умений и навыков, выполнения творческих заданий, обеспечение обратной связи, проведение соответствующих контрольных мероприятий [1, 6].

Контроль за учебной деятельностью студента – это процесс, который обеспечивает достижение преподавателями и студентами поставленных целей, а также дает возможность выявить проблемы до того, как они станут серьезной преградой в обучении. Контроль применяется для своевременного стимулирования обучения студента. Существуют разные подходы к проведению контроля и оценивания знаний. Оценивание по модульному принципу включает в себя применение различных форм оценивания: тесты, контрольные работы, зачеты, экзамены и т. д.

Одной из тенденций развития образования в современных условиях является передача компьютеру функций проверки знаний студентов и учащихся. В частности, в США ежегодно знания и способности всех слоев населения проверяются с помощью 47 миллионов тестовых бланков, которые выпускаются 400 тестовыми компаниями [2]. Компьютерная технология не требует проверки выполненных заданий преподавателем, не требует большого количества печатных материалов, а также предоставляет студентам возможность неограниченной по времени тренировки.

Анализ исследований. В настоящее время существует большое количество систем контроля знаний, как выполненных в виде отдельных программных продуктов, так и встроенных в обучающие системы (например, во всех АОС предусмотрен контроль знаний). Отсутствие стандарта разработки таких систем привело к тому, что подавляющее большинство из них используется, за редким исключением, только ее собственными разработчиками.

В последние годы в сфере образования наблюдается стремительное усиление интереса к автоматизации промежуточного и итогового контроля результатов обучения учащихся самых различных учебных заведений, начиная от школ и заканчивая коммерческими курсами. Самым популярным видом такого контроля является тестирование, основанное на диалоге вычислительной системы с пользователем. Стремительный рост быстродействия компьютерных систем, уменьшение цен на вычислительную технику, появление качественных и мощных систем программирования увеличило потребность в системах, позволяющих объективно, быстро и надежно оценивать знания учащихся, предлагая различные формы взаимодействия с ними [3,4].

В настоящее время уже создано множество электронных средств контроля знаний. Однако потребности учебных заведений в компьютерных контролирующих программах не удовлетворены. Среди уже существующих программ подобного рода отсутствует программа контроля, которая давала бы возможность проведения комплексного контроля знаний (как с применением тестового контроля, так и для проведения контрольных и лабораторных работ, составления алгоритмов, решения расчетных задач).

Цель настоящей статьи – показать опыт разработки и использования компьютерных технологий в образовании, а именно:

- сетевой программный комплекс контроля знаний по дисциплине «Программирование» для студентов специальности «Информатика»;
- программный комплекс по алгоритмизации и программированию для студентов специальности «Профессиональное обучение».

Созданные компьютерные сетевые комплексы включают в себя серверное и клиентское приложения. Сервер содержит модуль по конструированию алгоритмов для развития алгоритмического мышления учащихся и контроля знаний и умений в программировании, средства для создания и редактирования существующих заданий (тестов, задач, алгоритмов) и анализа результатов проведенного контроля. Клиент включает тестирующий

модуль (с примерами тестовых заданий по курсу “Программирование на языке Turbo Pascal”), модуль по конструированию алгоритмов и текстовых заданий.

Данные программные комплексы являются универсальным средством для обучения алгоритмизации и программированию, для контроля знаний по всей дисциплине и по отдельным темам, так как дают возможность создания документов, заданий и тестов.

Программные комплексы обеспечивают также проведение систематического контроля знаний учащихся, что позволяет объективно оценить полученные знания. Разбивка учебного материала на отдельные темы позволяет применять данный комплекс на всем этапе обучения, начиная с установочной лекции.

Созданные программные комплексы можно использовать не только для контроля знаний по алгоритмизации и программированию, но и как электронную оболочку для разработки тестовых заданий по любой дисциплине.

Компьютерная форма проведения контроля знаний позволяет резко снизить трудоемкость и подготовки контроля, и обработки полученных результатов [6].

Рассмотрим общие теоретические посылки для разработки тестирующих модулей.

Выделяют следующие требования к тестам: валидность; определенность (общепонятность); простота; однозначность; надежность.

Требование простоты теста означает, что тест должен иметь одно задание одного уровня, т. е. не должен быть комплексным и состоять из нескольких заданий разного уровня. Необходимо отличать понятие “комплексный тест” от понятия “трудный тест”. Трудность теста принято характеризовать числом операций P , которое надо выполнить в тесте: $P < 3$ – первая группа трудности; $P = 10$ – вторая группа трудности. Не следует также смешивать понятия простоты–комплексности и легкости–трудности с понятием сложности.

Однозначность определяют как одинаковость оценки качества выполнения теста разными экспертами. Для выполнения этого требования тест должен иметь эталон. Для измерения степени правильности используют коэффициент $K_{\alpha} = P_1/P_2$, где P_1 – количество правильно выполненных существенных операций в тесте или батарее тестов; P_2 – общее количество существенных операций в тесте или батарее тестов. Существенными считают те операции в тесте, которые выполняются на проверяемом уровне усвоения. Операции, принадлежащие к более низкому уровню в число существенных не входят. При $K_{\alpha} \geq 0,7$ считают, что деятельность на данном уровне усвоена.

Понятие надежности тестирования определяют как вероятность правильного измерения величины K_{α} . Количественный показатель надежности $r \in [0, 1]$. Требование надежности заключается в обеспечении устойчивости результатов многократного тестирования одного и того же испытуемого. Надежность теста или батареи тестов растет с увеличением количества существенных операций P .

Итак, при реализации систем компьютерного тестирования необходимо придерживаться именно этих пяти требований к создаваемым тестам. Но

проблема компьютерного тестирования стоит намного острее: реализация в системах тестирования рассмотренных выше пяти требований не означает того, что созданный комплекс будет отвечать всем требованиям преподавателя и учащегося [5, 6].

Роль тестирования как контроля знаний в свете вхождения Украины в европейское общеобразовательное пространство (Болонский процесс) резко возрастает. Однако существующее программное обеспечение контроля знаний не всегда можно напрямую использовать в конкретной педагогической деятельности. Поэтому одна из задач подготовки бакалавров специальности «Информатика» – «научить» разрабатывать программное обеспечение для конкретной ситуации, дисциплины, модуля с учетом всех особенностей и требований, и возможностью простого и быстрого составления и редактирования заданий (и носило бы не только тестовый характер).

Так в сетевом программном комплексе контроля знаний по дисциплине «Программирование» для студентов специальности «Информатика» клиентская часть контролирующего комплекса представлена приложением “Client.exe”. Для организации проведения контроля знаний (в пределах локальной сети) данный файл необходимо скопировать на все рабочие компьютеры. Каталог, в который производится установка (копирование) клиентской части программы, может быть произвольным в зависимости от конкретных настроек компьютера.

Для связи клиентского модуля программы с серверной частью необходимо выполнить настройку соединения. Настройка может быть проведена как до регистрации пользователя, так и в любое другое время работы программы.

После установки соединения программа готова к приёму или передачи файлов (заданий, результатов) и сообщений. Большую часть данного окна занимает область, которая содержит протокол общения клиентских машин с сервером за текущий сеанс. По завершению регистрации и настройки соединения с сервером учащийся может переходить к выбору раздела вида контроля в зависимости от рода контрольных заданий.

Раздел «Задача» предназначен для реализации (в виде алгоритмов или иного текста ответа) поставленных задач преподавателя.

Раздел «Тест» предназначен для тестового проведения контроля знаний. Пользователю предлагается выбрать необходимый файл с тестом имеющихся в наличии, а также определить систему оценивания результатов (5–тибальную, 12–тибальную, процентную, либо все сразу). Результаты тестирования при желании можно сохранить.

Раздел «Алгоритм». Для начала составления алгоритма необходимо выбрать один из файлов с алгоритмом при помощи кнопки «Открыть алгоритм». После загрузки выбранного алгоритма в рабочей области программы появиться набор строк алгоритма, расположенных в произвольной последовательности.

По окончании составления алгоритма его можно сохранить при помощи кнопки «Сохранить результат» для передачи результата на сервер для проверки преподавателем.

Серверная часть контролирующего комплекса устанавливается на компьютере преподавателя. На главной форме сервера расположены управляющие закладки: «Сеть», «Редактор тестов», «Редактор алгоритмов», «Редактор задач», «Результаты тестирования», «Проверка алгоритмов».

Закладка «Сеть» предназначена для настройки связи с клиентской частью программы, установленной на компьютерах учащихся, отображения активных пользователей и передачи файлов и сообщений. Процесс передачи файла отображается при помощи индикатора прогресса. Список всех активных пользователей формируется автоматически и обновляется при каждом подключении или отключении клиентов.

Закладка «Сообщения» предназначена для обмена сообщениями с пользователями.

Закладка «Редактор тестов» предназначен для создания новых или редактирования существующих тестов.

Закладка «Редактор алгоритмов» позволяет создавать новые или редактировать существующие алгоритмы.

Закладка «Редактор задач» предназначена для создания и редактирования задач.

Закладка «Результаты тестирования» позволяет обрабатывать все имеющиеся файлы с результатами тестирования и выдавать отчет о каждом учащемся, прошедшем тест. По окончании все результаты могут быть сохранены в электронном журнале.

Закладка «Проверка алгоритмов» предоставляет возможность просмотра результатов конструирования алгоритмов и создания журнала результатов.

Заключение. Рассмотренные программные комплексы просты в эксплуатации и не требуют установки. Программы предоставляют возможность проверки знаний на любом этапе обучения и применима не только для проведения контроля по алгоритмизации и программированию. Электронная оболочка может быть использована для разработки заданий для контроля знаний и по другим дисциплинам.

Программные комплексы имеют интуитивно–понятный интерфейс и не требуют особых навыков при работе. Обучающий модуль программ предназначен для преподавателей как электронное комплексное контролирующее программное средство и может использоваться для разработки различного рода контрольных заданий и проведения контроля знаний, как по алгоритмизации и программированию, так и по другим дисциплинам.

Резюме

В статье рассмотрен опыт разработки и использования компьютерных технологий в образовании на примере программных комплексов по алгоритмизации и программированию, которые являются комплексным средством для обучения и контроля знаний. Программные комплексы реализуют технологию клиент – сервер.

Резюме

У статті розглянутий досвід розробки і використання комп'ютерних технологій в освіті на прикладі програмних комплексів по алгоритмізації і програмуванню, які використовуються щодо навчання і контролю знань. Програмні комплекси реалізують технологію клієнт – сервер.

Summary

The experience of development and use of computer technologies in education is considered in this article on an example of program complexes on algorithmization and programming that are used for training and control of knowledge. Program complexes realize the technology client - server.

Литература

1. Баранов В. Ю. Автоматизований контроль знань в системі управління навчально–пізнавальною діяльністю студентів// Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск V: В 3–х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НметАУ, 2005. – Т. 3: Теорія та методика навчання інформатики. – С. 21–25.
2. Касьянова Н. В. Создание системы компьютерного контроля как результат новых информационных технологий в обучении// Восточноукраинский Национальный Университет (ВНУ), Украина, г. Луганск, материалы конференции ИТО–2001.
3. Монастирська С., Волошинська С. Роль поточного контролю у кредитно–модульній системі організації навчання// Болонський процес: модернізація змісту природничої педагогічної освіти/ Кол. авт. – Полтава–АСМІ, 2005. – С. 53–54.
4. Рудинский И. Д. Метод адаптивного автоматизированного контроля знаний// Сборник материалов конференции, Украина, г. Луганск, ИТО–2001.
5. Русаков С. В., Русакова О. А., Шестакова Л. В. Тестовая форма контроля для базового курса ОИВТ– Информатика и образование.– № 6, 7.– 1997.
6. Христочевский С. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании.– Информатика и образование.– №2. – 2000.

Подано до редакції 15.01.2005

УДК 371.34

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗРАИЛЯ

Дреерман Марк Григорьевич

Учебно-воспитательный комплекс «Ор Самеах», г. Одесса

Целью настоящей статьи является анализ основных этапов становления и развития высшего образования в Израиле. *Актуальность* исследования системы зарубежного высшего образования обусловлен научно-практическим интересом, направленным на активный поиск путей, новых решений проблем подготовки специалистов в Украине, развитием средств и технологий профессионально-педагогического обучения студентов.

Отсчет времени израильского высшего образования начинается с основания университета *Технион (Израильского технологического института)*. Он был заложен в 1913 году на горе Кармель в городе Хайфа. Официальное открытие института - первого высшего учебного заведения в Израиле состоялось в 1924 году. В ходе его создания длительное время дискутировался вопрос о возможности проведения учебного процесса на немецком языке. Но, официальным языком обучения был принят иврит. Основной идеей создателей первого еврейского вуза была организация политехнического института, главной задачей которого являлась подготовка инженеров различных профилей. Именно научно-техническое развитие Израиля и обеспечение безопасности страны ставился во главу создания системы высшего образования

Израиля. По утверждению специалистов в области истории израильского образования Технион оправдал ожидания. По стечению обстоятельств преподаватели и первые выпускники Техниона во времена Британского мандата разработали современное оружие для бойцов сопротивления и оборудование для его производства в подпольных мастерских. В стенах института был написан и первый учебник по стрелковому делу на иврите. Технион - один из основных учебных заведений по подготовке ученых, инженеров, менеджеров, архитекторов и врачей.

В настоящее время кампус Техниона располагается на склонах горы Кармель в Хайфе на площади 120 гектаров. В кампусе построено более 100 зданий, в которых размещаются отделения, лаборатории, институты и различные вспомогательные службы. Центральная библиотека - крупнейшее в своем роде научное учреждение в Израиле, фонды которого насчитывают 800 тысяч томов и в которое поступают по подписке 5000 периодических изданий и ежегодников. Сейчас на 19 факультетах и отделениях Техниона занимаются более 7000 студентов, обучающиеся на первую ступень, и 2500 студентов, получающие вторую и третью степени. Постоянный преподавательский состав насчитывает более 750 профессоров и преподавателей.

Идея создания истинно национальном университете родилась в конце прошлого века и была впервые провозглашена на IV Сионистском конгрессе в 1901 году, посвященного вопросу зарождения высшего еврейского образования. Мечта нашла свое воплощение при создании *Еврейского университета в Иерусалиме*. В июле 1918 года на горе Скопус (Хаар а-Цофим) Хаим Вейцман, будущий президент Израиля, заложил двенадцать краеугольных камней, символизирующих двенадцать колен Израилевых, в основание Еврейского университета. Официальное открытие университета состоялось *1 апреля 1925 года*. В первый Совет директоров входили такие выдающиеся ученые, как профессор Мартин Бубер, Зигмунд Фрейд и Альберт Эйнштейн, писатель Ахад-Гаам, финансист Эдмонд Ротшильд. В год основания Совет директоров провозгласил три главные задачи нового университета: стать всемирно признанным учебным и научно-исследовательским заведением, способствовать становлению и развитию еврейского государства и быть «университетом еврейского народа». В своем обращении по случаю открытия Еврейского университета в Иерусалиме А. Эйнштейн отмечал, что университет является тем местом, где проявляется универсальность человеческого вуза. Наука и исследования признают своей целью только истину, поэтому учреждения, служащие интересам науки, должны быть фактом объединяющим нации и людей... Наш университет пока лишь скромное начинание. Он начинается с нескольких исследовательских институтов и будет развиваться естественно и органически. С течением времени университет продемонстрирует величайшее достижения, на которые способен еврейский дух... и разовьется в крупный духовный центр, который вызовет уважение культурного человечества во всем мире. В первые годы своего существования университет становится исследовательским центром. Ядро университета в 1925 году составили три научно-исследовательских института - Институт химии, Институт биологии и Институт иудаики. В первый год его работы 140

студентов обучали 31 преподаватель. Вскоре сфера деятельности университета расширилась и он превратился в высшее учебное заведение.

В 1948 году, в ходе войны на Независимость, территория, окружавшая гору Скопус, в восточной части Иерусалима, оказалась в руках Иордании. Сама гора Скопус в расположенном на ней кампусом осталась под властью Израиля, но доступ на нее разрешался весьма ограниченному числу лиц. Университету приходилось арендовать помещения до 1958 года, когда был открыт кампус в районе Гиват-Рам. После воссоединения западной и восточной частей Иерусалима в июне 1967 года началось интенсивное строительство новых зданий и реконструкция старых на горе Скопус.

В настоящее время Еврейский университет в Иерусалиме - это тридцать тысяч студентов и более двух тысяч преподавателей. Университет, поддерживая всесторонние связи с еврейским народом во всем мире, является центром национальной культуры, науки, образования. Его исследовательская деятельность охватывает такие фундаментальные проблемы, как: поиски водных ресурсов, расширение производства продовольствия, орошение пустыни, борьба с инфекционными заболеваниями. Институт математики им. Альберта Эйнштейна считается одним из лучших в мире по уровню подготовки специалистов. Мировой славой пользуются исследования ученых университета в области иудаики и ислама, а также в областях сельского хозяйства, фармакологии, экономики, химии. Национальная библиотека при Еврейском университете обладает крупнейшей в мире коллекцией материалов по иудаике. Книгохранилище библиотеки вмещает более трех миллионов томов и периодических изданий, среди которых уникальные рукописи А. Эйнштейна по теории вероятности и оригиналы писем Ньютона.

В 1934 году на территории в 23 километрах к юго-востоку от Тель-Авива и в 56 километрах к западу от Иерусалима ученым и государственным деятелем, ставшим впоследствии первым президентом Израиля, доктором Хаимом Вейцманом был основан Исследовательский институт им. Даниэля Зифа. Сегодня *Научно-исследовательский институт им. Вейцмана в Реховоте* - один из самых престижных академических вузов Израиля, расположен в комплексе из 40 зданий. В 1956 году при Институте открылась Высшая школа им. Файнберга, задача которой - подготовка высококвалифицированных специалистов, обучающихся на вторую и третью степени. Главная задача школы заключается в подготовке новых поколений самостоятельных и творчески мыслящих исследователей в области естественных наук и математики. Основанная в 1958 году, Школа получила право присуждать академические степени магистра наук и доктора философии. Студенты, которые проявляют выдающиеся способности, могут выполнить программу обучения на степень доктора. Подготовка специалистов проводится по основным направлениям физики, математики, биологии, химии и наук о Земле. Ограниченное число студентов с педагогическим опытом занимаются на отделении методики преподавания. Студенты школы им. Фейнберга поддерживают тесные контакты с научно-исследовательским персоналом института им. Вейцмана.

Одной из наиболее важных причин, по которым студенты выбирают Школу им. Файнберга, является то, что они могут провести серьезную исследовательскую работу в учреждении мирового уровня. Начинающие студенты обучаются основным методам проведения лабораторных исследований, В дополнении к этому, каждый год 25 учебных лабораторий предлагают студентам специальные курсы. При обучении основное внимание уделяется овладению передовыми научными методами, некоторые из которых были разработаны сотрудниками института.

Официальным языком преподавания в Институте является английский язык, что позволяет большому количеству иностранных студентов (около 25% от общего числа) принимать полноценное участие во всех институтских программах. В Школе обучаются студенты из Северной Америки, Европы, Африки, Азии, Южной и Центральной Америки. Они вместе с приехавшими из-за рубежа учеными придают институтской жизни интернациональный характер. Небольшой ежегодный прием студентов (приблизительно 200 человек, обучающихся на степень магистра, и 450 докторантов) и то, что на каждых трех студентов приходится два преподавателя, позволяет Школе уделять максимум внимания каждому студенту и способствует созданию тесного взаимодействия между студентами Школы и учеными института. Многие выпускники Школы отправляются в ведущие мировые научные центры для проведения пост-докторантских исследований и впоследствии занимают важные посты в Институте им. Вейцмана и других научных учреждениях. Значительное число выпускников работает вне академической сферы - главным образом, в промышленности и медицине.

В Институте организовано 21 отделение, в которых ведется работа над 800 проектами в области фундаментальных и прикладных исследований. Биологический факультет занимается проблемами раковых заболеваний, иммунологией, геронтологией, а также генетикой и метаболизмом растений. Ученые факультета биофизики и биохимии детально изучают процессы клеточного синтеза, эволюционной физиологии клетки. Объектами изучения служат нервные и мышечные ткани, клеточные мембраны, водоросли и бактерии. На *химическом* факультете изучаются различные аспекты неорганической, органической и физической химии и химии полимеров. Многие из этих исследований имеют непосредственный выход в практику -это, прежде всего, создание новых материалов и технологий, разработка процессов, связанных с развитием водных ресурсов страны. На факультете *математики* занимаются как фундаментальными, так и прикладными исследованиями. Институтские математики разрабатывают проблемы компьютерной технологии, теоретической геофизики. На *физическом* факультете ведутся исследования в самых разных областях физики - от физики элементарных частиц, ядерной физики и астрофизики до статической механики и прикладной физики, изучающей проблемы магнитного поля, лазеров и голографии. Недавно основаны междисциплинарные центры, занимающиеся проблемами старения, энергетики, промышленными исследованиями, молекулярной генетикой, физиологией и биохимией нервной системы, теоретической физикой.

Основание в 1948 году еврейского государства в Эрец-Израиле явилось историческим событием для еврейского народа: после двухтысячелетнего изгнания вновь соединилась Тора и ее народ. Для того, чтобы способствовать органичному творческому осмыслению современной традиции еврейским самосознанием и для развития современного государства, построенного на национальных ценностях и знаниях, имеющих трехтысячелетнюю историю, в Израиле начинает интенсивно развиваться система общего среднего, профессионального и высшего образования. Израильский политехнический институт «Технион» и Еврейский университет в Иерусалиме продолжают свое функционирование как национальные высшие учебные заведения. Вместе с изменениями, происходящими в политической жизни государства, меняется и жизнь высших учебных заведений. Так, например, после 1948 года в связи с оккупацией Иорданием части Иерусалима, Еврейский университет перенесен в Гиват Рам и только в 1967 году вернулся вновь на гору Скопус.

В середине 50-х годов XX столетия в Израиле началась формироваться регионально-государственная система высшего образования. Она предполагала открытие нескольких университетских центров в различных частях страны. Так, в городе Рамат Ган, который территориально входит в большой Тель-Авив, в 1955 году был открыт университет Бар-Илан, который в настоящее время является одним из крупнейших высших учебных заведений Израиля. Университет основан американским религиозным движением Мизрахи и назван именем Меира Бар-Илана - одного из выдающихся лидеров религиозного сионизма. Первый университетский корпус был заложен 26 июля 1955 года профессором Пинхасом Хургиным. Спустя два года университет открыл двери аудиторий для студентов. Основной идеей создания этого университета было формирование у студентов толерантности и плюрализма, системы взаимоотношений между молодежью, получающей религиозное и светское образование. В университете им. Бар-Илана с самого основания работали, учились и жили вместе религиозные (60%) и нерелигиозные (40%) студенты. Это неповторимое сочетание способствовало диалогу, дружеским спорам, сотрудничеству и взаимопониманию, необходимым для развития израильского общества. В основе системы взаимоотношений между преподавателями, студентами и администрацией университета лежит идея о том, что «Бар-Илан» - это не только академический дом, но и академическая семья. В этой связи взаимоотношения, царящие в университете, проникнуты личной заинтересованностью и заботой каждого, имеющего отношение к этому высшему учебному заведению.

За прошедшие с тех пор 35 лет количество студентов в университете выросло с 80 до 10000 человек, он стал известным центром научных и иудаистических исследований и бесспорным авторитетом в области национальной религиозной мысли и политики Государства Израиль. Среди обучающихся в университете около 400 студентов со всех концов света. В университете им. Бар-Илана отношения между преподавателями, студентами администрацией проникнуты личной заинтересованностью и заботой. Студенты часто говорят, что «Бар-Илан» это не только академический дом, но

и академическая семья. Программы для новых репатриантов и иностранных студентов играют жизненно важную роль в Бар-Иланском университете и количество их быстро увеличивается.

Академический персонал университета насчитывает более одной тысячи человек. При университете действуют научно-исследовательские центры по изучению истории и культуры евреев стран Востока, библиографии, философии, иудаизма и хасидизма.

В 1953 году муниципальный совет Тель-Авива принял решение «создать ядро будущего университета», открыв Институт естественных наук, к которому вскоре присоединились Институт иудаики, педагогическое отделение и тель-авивская Школа экономики и права. Бурное строительство университета началось в 1963 году со строительством кампуса в Рамат-Авиве, к северу от Тель-Авива. Находившийся поначалу в ведении Тель-Авивского муниципалитета, университет был признан высшим учебным заведением в 1963 году, а на следующий год состоялось официальное открытие. Кампус университета раскинулся на 17 гектарах недалеко от берега Средиземного моря. В нем размещаются 90 отделений и более 50 научно-исследовательских институтов университета. На территории кампуса расположены также Бет-атфуцот - музей еврейской диаспоры: ботанический сад с уникальной коллекцией деревьев и растений; центр экологической зоологии - парк типа сафари, в котором собраны все виды животных, когда-либо обитавших на территории Израиля, включая представителей практически истребленных видов; спортивный центр.

Около 16 тысяч студентов проходят в университете полный курс обучения и еще несколько тысяч студентов обучаются в рамках специальных академических программ. Отделения университета входят в состав 9 факультетов, преподавание на которых охватывает практически весь спектр гуманитарных и естественных наук, а также такие области, как театр, кино и телевидение. Академический персонал университета насчитывает более двух тысяч человек. Тель-Авивский университет уделяет особое внимание преподаванию иудаики и исследованиям в этой области, а также предлагает специальные учебные программы для еврейских общественных деятелей. Помимо обширной Центральной библиотеки, на каждом факультете университета имеются специализированные библиотеки. Среди них наибольший интерес представляет *библиотека Винера*, которая считается самым крупным в мире собранием материалов и документов о Катастрофе европейского еврейства, антисемитизме и фашизме. В городе Мицпе-Рамон, в центре Негева, расположена *университетская астрономическая обсерватория* - единственная крупная обсерватория на Ближнем Востоке. *Институт археологии* Тель-Авивского университета также не ограничен рамками университетского кампуса: он ежегодно организует в самых различных районах Израиля раскопки, которые пользуются широкой известностью.

Основанный в 1963 году и признанный независимым высшим учебным заведением, *Хайфский университет* является главным центром высшего образования в области гуманитарных наук, искусства и общественных наук на севере Израиля. Расположенный над городом на вершине горы Кармель,

университет служит академическим центром для жителей Хайфы, поселений Галилеи, долин Иордана и Изреэль, прибрежной низменности от Хадеры до ливанской границы. Для строительства университетского кампуса бразильский архитектор Оскар Нимейера выбрал горную площадку в 80 гектар, с которой открывается захватывающий вид на Хайфский залив и долину Зевулун. В университете есть центральная библиотека и единый комплекс физических лабораторий. Высшим органом Хайфского университета является Совет попечителей, который собирается раз в год для утверждения бюджета университета, определения его политики, направлений развития и методов руководства. Повседневной работой университета ведают исполнительный комитет, назначаемый Советом попечителей.

Выбор академических направлений в университете очень широк. Во всех центрах, институтах и лабораториях проводится активная исследовательская и преподавательская работа по теоретическим и прикладным наукам. Основные исследовательские центры Хайфского университета: Арабско-еврейский центр, в который входит Институт ближневосточных исследований им. Густава Хайнемана, созданный для развития сотрудничества и взаимопонимания между арабами и евреями; Институт обработки информации и принятия решений, целью которого является содействие фундаментальным и прикладным исследованиям в области психологии, обработки информации и принятия решений; Институт им. Штрохлица по изучению Катастрофы, действующий на базе кибуца Лохамей а-гетаот (Дома бойцов гетто); Институт им. Герцля, поощряющий исследования в области сионизма; Институт археологии и морских цивилизаций, занимающийся археологией доисторического, библейского и классического периодов и проводящий археологические раскопки; Институт им. Готлиба Шумахера по изучению вклада христиан в развитие Палестины 19-го века; Центр морских исследований им. Леона Реканати; Центр по изучению Эрец-Исраэль и Ишува (совместно с Институтом «Яд Ицхак Бен-Цви»); Институт по изучению французской истории и цивилизации; Центр по изучению природных ресурсов и окружающей среды; Центр по подготовке управляющих в системе просвещения; Центр альтернативных методов в педагогике; Центр детской литературы; Центр исследований в области молодежной политики, созданный для того, чтобы найти ответы на вопросы, стоящие перед израильскими детьми и молодежью; Центр по изучению семьи; Институт по исследованию Голанских высот; Центр по изучению проблем старения; Центр им. Р. Д. Вольфе по изучению психологических стрессов; Институт эволюционного развития, который, главным образом, проводит исследования в области генетики, экологии и популяционной биологии животных и человека, а также изучает поведение животных и происхождение видов и разрабатывает теорию эволюции.

Музей им. Хекта, здание которого недавно построено в университетском кампусе - это главным образом, музей археологии Эрец-Исраэль и библейских стран, а также израильского искусства. В нем хранится большое количество редких находок, относящихся к библейскому периоду истории Эрец-Исраэль (многие из них уникальны). Коллекция музея считается одной из самых

значительных археологических коллекций в мире. Университет гордится нею и считает, что экспонаты музея создают определенную эстетическую среду в кампусе. Особая, неповторимая атмосфера, царящая в кампусе Хайфского университета, ощущается сразу, как только человек вступает на его территорию: на открытых площадках установлены скульптуры, стены украшены росписью и увешаны картинами, в холлах и коридорах установлены многочисленные витрины с археологическими и другими экспонатами. Художественная галерея, расположенная в главном здании, служит местом проведения художественных выставок, причем особое внимание уделяется работам израильских и еврейских художников. На вершине тридцатиэтажной башни, в Галерее им. Геца, находится постоянная экспозиция, представляющая работы художников, уничтоженных во время Катастрофы.

Хайфскому университету принадлежит особая роль в предоставлении высшего образования арабскому и друзскому населению Израиля. Отделением педагогического факультета Хайфского университета является педагогический институт в кибуце «Ораним». Состав студентов Хайфского университета разнообразен: одновременно в университете обучаются 7500 студентов, из них более 800 репатриантов из разных стран учатся здесь вместе с представителями всех слоев израильского общества. Преподавательский состав насчитывает около 700 человек. Подготовку для получения степени бакалавра можно получить по 40 специальностям, а степени магистра - на 23 отделениях.

Для того, чтобы обучение в Хайфском университете стало доступно широкому кругу людей, университет проводит академические занятия в двух местных колледжах: колледже «Тель-Хай» в Верхней Галилее и Колледже им. М. Штерна в долине Изреэль. Существующие в университете факультативные курсы предоставляют тысячам людей возможность пополнять свои знания. Эти курсы способствуют повышению квалификации служащих, бизнесменов и менеджеров, работающих на государственных и частных предприятиях. После окончания факультативных курсов на некоторых отделениях выдаются дипломы

В 1956 году Давид Бен-Гурион - тогдашний премьер-министр и пламенный сторонник идеи заселения пустынных районов на юге страны, внес на утверждение правительства предложение о создании Института по изучению Негева. Официальное открытие института состоялось в 1957 году в присутствии известных израильских ученых и представителей комиссии ЮНЕСКО, которая оказала новому институту финансовую поддержку для приобретения оборудования и проведения экспериментов. В 1969 году на базе института в городе Беэр-Шева, столице пустынного региона Негева, занимающего более 50% площади Израиля, был создан *университет*, которому в 1973 году, после смерти Бен-Гуриона было присвоено его имя. Открытие университета стало значительным событием в истории израильского высшего образования. Основатели вуза верили, что выпускники университета сыграют значительную роль в обновлении Негева, в становлении экономики и культуры южных районов Израиля.

К отделению биологии, с которого начинался университет, присоединились факультеты гуманитарных и общественных наук,

политехнический факультет, а затем факультет естественных наук и геологии. В 1974 году университет получил право присваивать своим выпускникам степень магистра, а в 1978 году все отделения университета (кроме отделений промышленного производства и управления производством) получили право присваивать степень доктора философии.

Университет им. Бен-Гуриона активно содействует изучению, развитию и расцвету Негева. Здесь ведется исследование различных аспектов жизни в пустыне, готовятся высококвалифицированные кадры, осуществляется научно-техническое руководство строящимися промышленными предприятиями. На различных факультетах университета учится около 7000 тысяч студентов. Из них около 4% - арабы и бедуины.

Университет предлагает программы обучения на степени бакалавра и магистра на 4 факультетах: естественных наук, политехническом, гуманитарных и общественных наук и медицинском. Академические программы построены таким образом, чтобы дать студентам возможность приобрести знания в тех областях, которые имеют непосредственное отношение к развитию Негева. Сюда входят исследования в области ядерной и солнечной энергии, геологические разработки, управление производством, подготовка учителей и общественных деятелей, подготовка врачей для работы в городской и сельской местности.

Исследовательская работа проводится на всех факультетах. Кроме того, при университете действуют два крупных научно-исследовательских института: Институт изучения пустыни им. Блуштейна (находится в кибуце Сде-Бокер) и Институт прикладных исследований. В университетском кампусе расположены здания факультетов, центральная библиотека, вычислительный центр, студенческие общежития, кафетерии, спортивный центр и здание Ассоциации студентов.

В 1974 году Фондом барона Ротшильда был создан Открытый университет. Это университет, в котором может учиться каждый независимо от уровня образования. Те, у кого не было возможности получить высшее образование в общепринятых рамках, могут получить здесь академическую степень или просто изучить интересующие их предметы. В 1980 году Совет по высшему образованию признал Открытый университет высшим учебным заведением с предоставлением права присваивать степень бакалавра. Учебная программа университета охватывает 80 академических и 20 подготовительных и профессиональных курсов, на которых занимаются около 11 тысяч студентов. Обучение в университете в основном дистанционное и все курсы рассчитаны на то, чтобы каждый мог проходить их в удобное для него время независимо от места жительства. Это система обучения основана преимущественно на самостоятельном изучении предметов с помощью учебных пособий, телевидения, радио, видеозаписи.

Основой обучения является печатный текст. Он знакомит студента с фундаментальным фактическим материалом курса и стимулирует самостоятельное мышление и развитие аналитических навыков с помощью научно-обоснованного отбора вопросов.

Кроме восьми университетов, которые являются ядром системы высшего образования в Израиле, функционируют академические вузы, специализирующиеся в определенных областях знаний, а также институты, колледжи, училища, которые занимают определенное место в израильской высшей школе. Так, заметную роль в подготовке высококвалифицированных кадров играют Высший технологический колледж в Иерусалиме, Институт технологии текстиля и моделирования одежды им. Шенкаря, Национальный институт технической подготовки, Академия художеств и прикладного искусства «Бецалель», Академия музыки и танца им. Рубина, институт физкультуры и спорта им. Вингейта, сельскохозяйственный институт им. Рупина. В некоторых из перечисленных вузов ведется подготовка педагогических кадров.

Резюме

В статье рассмотрены основные история и особенности построения системы университетского образования Израйля.

Ключевые слова: Израиль, университет, высшее образование.

Summary

In the article the basic features of construction of the system of training of pedagogical personnel are considered in the system of higher education of Israel.

Keywords: Israel, Universty, higher education.

Резюме

У статті розглянуті основні особливості побудови системи університетської освіти Ізраїлю.

Ключові слова: Ізраїль, університет, вища освіта.

Литература

1. education.israelinfo.ru/
2. Все о Израиле и израильтянах: Энциклопедия израильского русскоязычного портала СОЮЗ // www.souz.co.il/israel/categories.html?cat
3. Израиль. Государство Израиль. Образование. Электронная еврейская энциклопедия. The Jewish Encyclopedia in Russian on the Web // www.eleven.co.il/article/11748
4. Профессиональное образование в Израиле // www.exam.co.il/pcuser.asp
5. Higher Education in Israel (Высшее образование в Израиле): Справочник для иностранных студентов // www.examen.ru/db/Examine/3CC17A07C5B7F345C325708A002794D8/root_id/abroad/doc.html
www.onisraelside.ru/articles/conversion/appealeducationinIsrael/

Подано до редакції 14.01.2005

ЗМІСТ

Агаркова Н.И. Влияние идеализаций на становление личности студентов	3
Латышева М.А. Соматизация ребенка как реакция на дисгармоничные отношения в семье	10
Любашина В. Спілкування як засіб соціального розвитку дитини	22
Майборода А.А. Виховні аспекти історичної фразеології	27
Макаренко М. Проектирование системы управления эффективным функционированием предприятия	34
Малышенко К. А., Малышенко В. А. Анализ рынка тренинговых услуг Украины и их место в сфере обучения гостиничному бизнесу	48
Моцовкина Е.В. Направления социально-молодежной политики в Крыму	56
Овчинникова М.В. Основные принципы применения коллективно-групповых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов педвузов	60
Первун О.Е. Использование свойств функции при решении задач с параметрами	65
Пирожкова А.О. Модель готовности будущих учителей начальных классов к работе педагогом-организатором	73
Пономарева Е.Ю. Значение механизмов психологической защиты в процессах индивидуального развития и социально – психологической адаптации	82
Прокофьева М.Ю. Профессионально-педагогическая компетентность как интегральная характеристика будущего педагога	89
Романенко А.Л. Дифференцированное обучение детей старшего дошкольного возраста	96
Семенова А.В. Формування позитивної професійної Я-концепції шляхом розвитку міжособистісних відносин	102
Скрипченко Ю. А. Кути в правильній трикутній піраміді: пристрасі та знахідки	110
Шачкова Э.В. Проблема педагогической направленности в профессиональной подготовке дизайнеров и учителей изобразительного искусства	114
Шилова Л.И. Моделирование как метод познания и обучения	118
Шилякова А.В. Психофизиологические особенности одарённых детей младшего школьного возраста	126
Шинтяпина І.В. Художньо-творчі вміння в професійній підготовці майбутніх учителів музики	131
Шувалова И.Н., Бруннер Е.Ю. Повышение работоспособности студентов гуманитарного вуза путем применения адаптационной терапии	136
Шушара Т.В. Роль личности педагога в развитии образования женщин Таврической губернии	144
Щеколадкин В.Ф. Социально-педагогическая реабилитация студентов с	149

ограниченными физическими возможностями путем обучения в вузе

Редькіна Л.І. Аналіз результатів дослідження педдагогічних традицій виховання у караїмів Криму	158
Билялова Л.Р., Литвинова Э.В. Об опыте разработки сетевого программного обеспечения для контроля знаний студентов и абитуриентов	162
Дреерман М.Г. История и современность университетского образования Израиля	167

Для нотаток

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск сьомий. Частина II.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.

Технічні редактори: Овчинникова М.В., Бекірова Е., Козіна Н.О.

Художнє оформлення Рогачев Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Думка редакційної колегії може не співпадати з думкою авторів.

Здано до набору 10.01.05. Підписано до друку 01.02.05.

Формат 60x90x16. 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