

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск восьмий
Частина II*

Ялта
2005

ББК: 74.04 М43

П 78

Рекомендовано вченою радою Кримського гуманітарного університету від 30 серпня 2005 року (протокол № 1)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.8. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – 240 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. Льченко	- 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

ББК 74.04 М43

© Кримський гуманітарний університет, 2005 р.

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Семиченко Валентина Анатоліївна
доктор педагогічних наук, професор
проректор з наукової роботи Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, м. Київ*

Підвищення вагомості особистісного фактору серед пріоритетних цінностей суспільства, гуманізація всіх сфер людських відносин обумовлює підвищення уваги до вивчення психології. Саме психологію сьогодні справедливо називають методологією людського життя, адже лише компетентне, психологічно грамотне розв'язання людиною численних зовнішніх і внутрішніх проблем може забезпечити відносно комфортне і продуктивне існування особистості в умовах швидкозмінного суспільства, яке постійно ускладнюється.

Сьогодні психологія як навчальна дисципліна викладається у навчальних закладах різного типу. Розглянемо найбільш поширені з них.

1. Психологічні факультети класичних університетів, які здійснюють підготовку науково-педагогічних кадрів і практичних психологів.

Специфіка викладання психологічних дисциплін в цих навчальних закладах:

- значна кількість предметів психологічного циклу;
- студенти зорієнтовані на вивчення всіх галузей психології як базових дисциплін професійної підготовки;
- навчальний процес має наукову спрямованість, пріоритет надається знанням і способам роботи з ними;
- необхідність для викладача бути компетентним у широкій сфері психологічних знань, проводити власні наукові дослідження;
- надмірна вимогливість студентів щодо якості викладання, що пов'язано з можливістю порівнювати діяльність різних викладачів психологічних дисциплін, високою мотивованістю вивчення психології, академічною ерудицією (особливо на старших курсах), наявністю “комплексу елітарності”, внутрішньою конфліктністю (оскільки психологічні факультети часто обирають ті, хто має суттєві психологічні проблеми).

2. Непсихологічні факультети класичних університетів.

Психологія на таких факультетах найчастіше викладається як загальноосвітній предмет, не прив'язаний до професійної підготовки. Це призводить до таких наслідків:

- найчастіше викладається лише один психологічний предмет – “Психологія”, який найчастіше є скороченим варіантом курсу загальної психології;
- студенти зорієнтовані на наукову діяльність, яка в їх уявленні не містить психології;
- психологія має статус “меншовартості” відносно профілюючих дисциплін;
- студенти не мотивовані на вивчення психології;

- ставлення до психології як предмету безпосередньо залежить від майстерності та особистісних якостей викладача;

- обсяг і зміст психологічної інформації значною мірою залежать від суб'єктивізму адміністрації факультету (декана, завідувачів профільюючих кафедр).

3. Педагогічні інститути (останнім часом – педагогічні університети).

Психологія є органічною частиною професійної підготовки, хоча і дещо поступається за обсягом і значущістю профільюючим предметам і педагогічним дисциплінам.

До особливостей викладання психології в цих навчальних закладах належать:

- наявність чіткої, офіційно заданої професійної спрямованості діяльності – на педагогічну професію;

- наявність декількох курсів психології – загальної психології, соціальної психології, педагогічної та вікової психології, психологічних спецкурсів;

- “конкуренція” між кафедрою психології (загальноінститутською або дещо штучно прив'язаною до того чи іншого факультету) і кафедрою педагогіки (в основному загальноінститутською), якщо вони розділені, за пріоритетність у професійній підготовці майбутніх учителів; при цьому як об'єктивно (на рівні організації), так і суб'єктивно (на рівні індивідуальних відношень) пріоритет надається кафедрі педагогіки з методикою викладання предмету;

- неспсихологічна спрямованість студентів, “допоміжний характер” завдань психології відносно професійної діяльності у системі їх професійних уявлень;

- зміщення уваги в сферу дитячої психології, ігнорування психології зрілого віку, відсутність належної уваги до психології зрілого віку. Непедагогічні (профільні) вищі навчальні заклади (інститути і університети).

У зв'язку з перейменуванням багатьох профільних ВНЗ в університети гуманітарний компонент для них став обов'язковим. Але ця “обов'язковість” часто має суто формальний характер, не усвідомлений вибір.

Дещо покращує ситуацію перехід на багатоступеневу підготовку, коли диплом магістра надає право викладати певний предмет у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах. Це підвищує аргументацію на користь психології, але не знімає ряду специфічних проблем:

- інтеграція педагогіки і психології в єдину навчальну дисципліну, складність вибудовування внутрішніх пріоритетів, що часто призводить до перекосу у співвідношенні тем і проблем у бік педагогічних;

- мала кількість годин, що виділяються на такі інтегровані курси (часто – не більше 1 кредиту), що обумовлює його еkleктичний і дещо поверховий характер);

- надмірна залежність змісту від інтересів і уподобань викладача, який, конструюючи зміст предмету, часто керується власними уявленнями щодо його логіки;

- негативне ставлення більшості викладачів основних кафедр, які вважають, що вивчення педагогіки і психології є зайвою витратою навчального часу, воно лише відволікає студентів від вивчення “основних” предметів (до того ж, ці

викладачі в основному пришли до викладання у ВНЗ після захисту кандидатської та докторської дисертацій, не маючи будь-якої психолого-педагогічної підготовки);

- необхідність для викладача психології подолати свій досвід навчання або роботи, який часто складався в умовах академічної освіти і тому орієнтований не на потреби даного виду професійної підготовки, а на наукову психологію;
- об'єднання на кафедрі, яка здійснює відповідну роботу, педагогів, психологів і методистів з викладання профільюючих дисциплін, що викликає необхідність координації зусиль і спільних дій, наявності єдиної, інтегруючої концептуальної ідеї;
- неготовність студентів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, роль яких у майбутній професійній діяльності вони не розуміють.

4. Середні спеціальні навчальні заклади (сьогодні – вищі навчальні заклади 1-2 рівня акредитації).

Навчальні заклади цього типу спрямовані на підготовку фахівців-практиків, тому важливою методичною вимогою викладання психології тут є її практична спрямованість, надання конкретних прийомів розв'язання життєвих і професійних ситуацій.

Додатковою проблемою для відбору і конструювання змісту психології як навчальної дисципліни, яка, до того ж, часто ігнорується, є наявність у перспективі ще одного етапу навчання – магістратури, де робота з психологічною інформацією буде продовжена. Нерозв'язання цього питання призводить до того, що особи, які закінчили бакалаврат, вивчають той же самий курс на рівні магістратури.

5. Загальноосвітні школи.

Основні проблеми роботи з учнями у школі – де знайти вчителя, готового до відповідної роботи. Історія знає багато прикладів, коли в школи вводився навчальний предмет «Психологія», і основною причиною його низької ефективності була відсутність вчителів, готових до його викладання. Дещо інша справа – елітні школи, де психологія часто виступає не життєво необхідною складовою навчання, а засобом підтримки особливого іміджу навчального закладу, доказом його якісної відмінності від інших шкіл. До того ж, на сьогодні відсутні узагальнення такого досвіду роботи, що розкривали б специфіку надання психологічних знань учням різних класів. Адаже парадокс – дитина у школі вивчає все, що стосується оточуючого світу, і майже нічого не знає про власну психіку, себе як особистість, відносини між людьми.

6. Система професійної перепідготовки.

Масове безробіття, конверсія, зміни професійної структури суспільства призвели до необхідності отримання широкими верствами населення другої спеціальності. Військові, інженери і т.п. сьогодні перекваліфікуються на педагогів, а педагогічні працівники – на психологів. Це найчастіше скорочені курси, на яких відбувається інтенсивне засвоєння нової професії, спеціальності. Це обумовлює виникнення ряду специфічних проблем:

– подолання опору вже зафіксованих способів і прийомів роботи з інформацією, спілкування з людьми, ментальних структур (стиль мислення, сприймання, пам'ять тощо), професійних цінностей, норм поведінки;

- наявність у слухачів певного життєвого досвіду, часто негативного, включаючи професійні деформації, емоційне вигоряння, внутрішні особистісні конфлікти, розчарованість у житті і суспільстві, втрату ціннісних орієнтирів тощо;
- значна перерва у навчанні, навчання дорослих людей, які вже відвикли знаходитись у позиції учня;
- короткий час навчання, необхідність у стиснуті терміни подолати внутрішній опір і засвоїти принципово нову сферу діяльності;
- мотивованість навчання психології як професійно необхідного предмету вступає в суперечність з шаблонами розв'язання життєвих і професійних ситуацій на “непсихологічній” основі.

7. Система підвищення кваліфікації, яка сьогодні найбільш зорієнтована на педагогічних працівників. Психологічний компонент є обов'язковим, але його викладання гальмується такими аспектами:

- відсутність часу, необхідного для більш-менш ґрунтовної роботи зі слухачами (наприклад, 2 години на групу слухачів очевидно недостатньо для оновлення або розширення психологічних знань, умінь і навичок);
- множинність завдань, які стоять перед психологом: оновити знання, доопрацювати навички і уміння, актуалізувати потребу у подальшому особистісному і професійному розвитку, створення вихідних умов для інноваційної діяльності тощо;
- наявність у слухачів внутрішнього опору навчанню, надмірна довіра власному, не психологізованому досвіду роботи; при цьому сила опору особистості змінюється часто прямо зростає відповідно до зростання професійного та соціального статусу;
- надмірні очікування слухачів, які вважають, що викладач у мінімально короткий термін може і повинен надати їм готові рецепти покращення ситуації життя і розв'язання професійних проблем;
- наявність множинних професійних і особистісних деформацій, що фактично є основним джерелом проблем, але важко піддається усвідомленню, страх втрати авторитету, що часто блокує активність слухачів у навчальному процесі (особливо участь у тренінгах).

8. Психологічне просвітництво різних контингентів: у школі – батьків, на виробництві – користувачів психологічних послуг. Ця сфера надання психологічних знань, підвищення психологічної компетентності широких верств населення методично майже не пророблена.

9. Авторські семінари, лекційні курси, як вид комерційної діяльності, передбачають відкриття власного ракурсу зору, специфічне «ноу-хау», знаходження того, що може, з одного боку, зацікавити клієнтів, а з іншого – є більш-менш завершеною системою знань, практичних вправ, інтерпретаційних схем.

Таким чином, на кожному рівні роботи з психологією як предметом навчання виникає ряд методичних проблем, які потребують свого негайного розв'язання. Це, в свою чергу, вимагає конкретизації функцій і завдань методики викладання психології, яка на сьогодні є однією з найменш розроблених галузей наукових знань.

Особливим видом професійної підготовки є підготовка майбутніх інженерів-педагогів. Це специфічна галузь професійної діяльності, яка замість традиційного, діадного типу відносин людини зі світом професії (людина-знак, людина-техніка, людина-людина) завдає полідетерміновані стосунки. Наприклад, викладач інформатики працює в декількох площинах: з технікою (інформаційна технічна система), знаком (спосіб кодування інформації) та людиною (учень), тобто має вигляд: людина-техніка-знак-людина. Але, як показують психологічні дослідження, мотивація вибору професії студентів інженерно-педагогічних спеціальностей рідко коли містить всі складові, а скоріше побудована на основі однієї детермінанти, до того ж, меш за все розвинутою є мотивація роботи з людьми, більш впливовим є технічний аспект. Тому викладання психології в таких навчальних закладах вимагає посилення психологічного аспекту, який забезпечує підвищення значущості педагогічної складової. А це вимагає значної уваги до методичної частини роботи. До того ж, значна частина студентів сама вимагає психологічної підтримки і допомоги, за якою звертаються до викладача психології як єдиної людини, яка, на їх думку, зможе їх зрозуміти, адже інформація, яку він надає, авансує і підтримує ці сподівання.

Оскільки методика викладання психології на сьогодні ще не є достатньо розробленим науково-практичним напрямом, є необхідність зупинитись більш детально на її загальній характеристиці.

Термін «методика викладання» використовується у сучасній психолого-педагогічній науці у декількох значеннях.

Під методикою викладання в найбільш загальному значенні розуміється:

1. Система методів, способів, засобів, форм і прийомів відбору, упорядкування та взаємодії викладача та студента, яка безпосередньо реалізується і в конкретних ситуаціях навчання забезпечує передачу і засвоєння змісту навчального процесу.

2. Нормативна система методів, способів, засобів, форм и прийомів відбору, упорядкування та реалізації педагогічної взаємодії, яка дозволяє найбільш оптимальним шляхом досяг соціально (професійно) бажаного результату.

3. Наука про мету навчання, методи, засоби, способи, форми та прийоми відбору, упорядкування та реалізації навчального процесу, який дозволяє незалежно від конкретних учасників та безпосередніх умов забезпечити досягнення соціально або професійно значущого результату.

У своєму першому значенні методика викладання відображує індивідуальну систему дій конкретного педагога, який з багатьох існуючих методів, способів, засобів, форм та прийомів реалізації педагогічного впливу відбирає, упорядковує, організовує з них такі, які:

а) особисто йому відомі.

Отже, якщо викладач нічого не знає про певні методи та форми навчання, то, безумовно, він не буде їх використовувати в своїй роботі. Наприклад, якщо він сам і в школі, і у ВНЗ навчався в умовах фронтальної (загальногрупової) роботи на основі репродуктивних знань, він не завжди сам відкриє саму можливість працювати в проблемному ключі з окремими студентами або їх

категоріями. Або ж інтуїтивно прийде до відкриття відповідної форми і змісту, однак не зможе повністю реалізувати потенційно наявних у них можливостей;

б) уявляються йому найбільш доцільними, тобто такими, які забезпечують найкращий ефект; це означає, що використання конкретних прийомів, способів, форм в індивідуальних системах діяльності окремих викладачів має не стільки об'єктивний, скільки суб'єктивний характер;

в) якими він безпосередньо володіє досконало або засвоїв у такому обсязі, який дозволяє їх використовувати на практиці.

Безумовно, відсутність навичок реалізації і найбільш привабливих способів і прийомів роботи може призвести замість очікуваних до прямо протилежних результатів, а тим більш не дозволить побудувати чітку і упорядковану систему дій.

У своєму другому значенні із кола враховуючих подій виокремлюються всі аспекти, пов'язані з конкретними учасниками педагогічного процесу. Методика викладання в даному випадку буде уявляти собою не реальну діяльність викладання, а оптимальну модель, при реалізації якої будь-який педагог з високим ступенем вірогідності прийде до бажаних результатів.

Отже, в третьому значенні методика викладання є областю знань, яка відбирає з практики, конкретизує, описує, класифікує, порівнює між собою багатогранні форми діяльності, проводить експертизу їх ефективності в ідеальних (потенційно можливих) і конкретних (реально досягнутих результатів) умовах.

Сутність методики викладання більш чітко розкривається при розгляді її завдань і функцій.

Поняття «завдання» і «функції» є відносно освітньої системи не тільки досить близькими, але й деякою мірою взаємозворотними. Якщо знехтувати формальними законами логіки, то можна визначити, що функції системи – це ті завдання, які ця система виконує в суспільстві (те, за ради чого вона виникає або створюється і функціонує). Наприклад, основною функцією освіти в суспільстві є відтворення культури, її передача новим поколінням. Тоді завданнями системи будуть виступати ті дії, які необхідно зробити, щоб система забезпечила виконання свого суспільного призначення (наприклад, відповідних реалізації функцій). Так, продовжуючи попередній приклад, можна сказати, що завданням освіти є створення реальних можливостей специфічними освітніми (а точніше – навчально-виховними) засобами, що забезпечить відтворення культури та її засвоєння новими поколіннями. У даному випадку тавтологія (взаємовиведення понять або порочний круг виведення), яка засуджується формальною логікою, долається тим, що розглядаються різні системні рівні і проекції. Так, функція як призначення конкретної системи розглядається на рівні більш загальної системи, для існування якої вона необхідна, тоді як завдання – відображення подій зсередини самої конкретної системи, спосіб її діяльності, спрямований на реалізацію відповідної функції.

Виходячи зі сказаного, можна конкретизувати, що функцією методики викладання є забезпечення процесу засвоєння окремими індивідами і групами певної галузі знань і людської діяльності, що дозволяє врахувати все розмаїття об'єктивних і суб'єктивних умов перебігу цього процесу.

На основі цього можемо визначити завдання методики викладання:

1. Відбір з величезного обсягу матеріалу теорії і практики необхідного і достатнього обсягу і змісту навчального процесу. Під змістом навчального процесу розуміється:

- на рівні теорії - кількість і характер базової інформації;
- практики - кількість і характер процедур, алгоритмів дій для розв'язання відповідних проблем;
- на рівні роботи з відповідною інформацією - способи і засоби збору, накопичення, упорядкування фактів, явищ, подій та їх концептуального осмислення;
- на рівні оволодіння практичними прийомами роботи – зміст і умови формування відповідних умінь і навичок..

Зміст науки і зміст відповідного навчального предмету не є тотожними. Для того щоб розв'язати проблему відбору необхідного змісту, слід здійснити складну роботу, а саме:

- а) охопити аналітичними процедурами всю галузь наукових знань і відповідної людської практики;
- б) розглянути їх не з погляду абсолютної (загальнокультурної або загальнолюдської), а відносної цінності, тобто відповідно до потреб конкретної соціальної або професійної групи;
- в) визначити потенційно можливі часові рамки їх засвоєння, оскільки крім даної науково-предметної сфери той, хто навчається, водночас засвоює інші науково-предметні сфери, а тому не може повністю підпорядкувати свою життєдіяльність лише одній сфері знань і практичних дій.

2. Адаптація відібраної сукупності знань і практичних дій до реальних можливостей того контингенту, котрий буде вивчати цей предмет, і які визначаються:

- а) віковими особливостями відповідного контингенту: доступним йому рівнем складності засвоюваного матеріалу, здатністю до здійснення певних навчальних процедур, наявністю базових (загальноосвітніх) знань для вивчення змісту даного предмету, сформованою здібністю до певного рівня узагальнення, наявністю життєвого досвіду, який може бути використаний для ілюстрації знань, що повідомляються, тощо.;

б) метою, завданнями тієї освітньої системи, в яку включений індивід: так, вивчення психології в загальноосвітній школі буде більшою мірою зорієнтованим на самопізнання, саморозуміння, конкретизацію життєвих планів і професійних намірів, формування нормативного рівня психологічної культури, тоді як у вищій професійній школі основну увагу буде приділено розкриттю психологічних аспектів майбутньої професійної діяльності;

в) специфікою навчального закладу, в якому проходить навчання; наприклад, увага, яка приділяється предмету психології в загальноосвітніх школах, значно нижча в школах нового типу, що відображається на відповідних обсягах змісту і навчальних годин; змісти психологічної підготовки майбутніх юристів, лікарів, журналістів, педагогів досить відрізняються між собою, і підготовка за вищезгаданими професіями соціономічного типу в цілому помітно відрізняється від підготовки технологів, інженерів, льотчиків;

г) кадровим потенціалом вищого навчального закладу в цілому і в першу чергу викладачами психологічних дисциплін, оскільки при відборі навчального матеріалу великий вплив має суб'єктивний фактор (уподобання і можливості самих викладачів).

3. Організація матеріалу таким чином, що він створює цілісну, концептуально і логічно упорядковану систему, яка поступово розгортає як навчальну інформацію, так і пов'язану з нею систему практичних дій. Складність такої побудови визначається необхідністю "провести" людину, яка навчається, від майже повного незнання і невміння до необхідного рівня володіння теоретичним і практичним матеріалом для розв'язання професійних або життєвих проблем. Така побудова вимагає:

- вибору вихідної "клітини", яка є генетично вихідним поняттям, що дозволяє логічно несуперечливо вивести всі інші знання; наприклад, у психології традиційно такою "клітиною" є поняття відображення, хоча останнім часом є спроби побудувати нову логіку подання психологічного матеріалу, наприклад, на основі вихідного поняття "вчинок", або "суб'єктивність" тощо.;

- визначення категоріального складу дисципліни, тобто сукупності базових понять, які складають каркас дисципліни і навколо яких розгортається вся інша інформація (наприклад, категорії "відчуття", "сприймання", "пам'ять", "мислення", "спілкування" тощо);

- визначення співвідношення теоретичного і практичного матеріалу;

- визначення рівня узагальнення і спрямованості матеріалу, тих інтерпретаційних схем, які будуть використовуватись для розгляду конкретних психічних явищ.

4. Визначення співвідношення аудиторної і самостійної роботи студентів. Це передбачає:

- встановлення обсягу навчального матеріалу, який подається під час аудиторних занять та виноситься на самостійну роботу;

- визначення видів аудиторних занять (лекції, семінари, практичні), способів їх організації (фронтальні, групові, індивідуальні), характеру роботи (репродуктивний, пошуковий, творчий);

- визначення видів самостійної роботи (робота з літературою, спостереження, самоспостереження, рефлексивні вправи, вправи на особистісний розвиток, творчі завдання, індивідуальні або колективні проекти тощо).

5. Визначення видів і форм контролю за ефективністю навчальної діяльності студентів.

6. Організація взаємодії викладачів і студентів (концептуальні підстави, наприклад, монологічна чи діалогічна, прийоми і техніки, які це реалізують, вимоги до особистісних якостей, які створюють психологічне підґрунтя для їх здійснення).

Наведені вище узагальнення певною мірою стосуються методик викладання будь-яких дисциплін. Разом з тим психологія як галузь знань і людської практики має власну специфіку, яка обумовлює особливі вимоги до діяльності викладачів. Це визначається особливостями як предмету психології в цілому, так і окремих психологічних явищ. Коротко охарактеризуємо найбільш важливі з них. Отже, специфікою предмету психології є:

1) існування головного об'єкта – психіки – у множині різних проявів (наприклад, індивідуальний світ людини існує водночас в декількох просторах – індивідуальному, соціальному, феноменологічному, природному);

2) багатозмістовність предмета (від елементарного акту сприймання до актів перетворення однією людиною світової історії та культури);

3) мінливість, неможливість повної фіксації в будь-якому стані, відносність будь-якої сталості, яка внутрішньо реалізується через безліч динамічних процесів і тенденцій розвитку;

4) полідетермінованість – у будь-якого явища або психологічного факту існує складна система детермінант як індивідуального, так і соціально-історичного рівня;

5) пристрасність – і виникнення, і вивчення будь-якого факту містить не лише суто пізнавальний аспект, а й ґрунтовну афективну складову, яка стосовно психологічних об'єктів здатна повністю змінити їх природу; це обумовлено тим, що об'єкт психологічного дослідження є водночас суб'єктом, який активно реагує на впливи, певним чином взаємодіє з експериментальною ситуацією, характеризується різними психічними станами у конкретних обставинах, на тих чи інших етапах життєвого шляху, в різні періоди своєї діяльності;

6) “голографічність” – будь-який акт психічного життя “втягує” у своє існування всі механізми і складові не лише психіки, в її онто- та філогенетичному ракурсах, а й надбань людської цивілізації, її культурно-історичного розвитку;

7) особистісно-діяльнісна репрезентованість і взаємодетермінованість – тобто існування більш-менш стійких структур особистості, які формуються в діяльності і водночас визначають цю діяльність; цю особливість можна трактувати ще ширше, а саме: будь-яке явище є водночас і процесом, і результатом, і умовою, і засобом, і структурним елементом, і певним результатом;

8) багаторівневність, що обумовлюється інтеграційними тенденціями, механізмами системотворення, включення одного і того ж психологічного факту до численних систем різного рівня інтегрованості, що за механізмом системної проєкції може принципово змінювати його власні якості, тощо.

Безумовно, наведені позиції не перекривають всіх особливостей психологічного предмету, але вони наочно засвідчують, яка методична відповідальність покладається на викладача психології. Щоб зберегти ці ознаки психологічних явищ, донести їх до свідомості студентів, необхідно у такий спосіб організувати навчальний процес, щоб психологічні знання не стали “мертвим вантажем”, а наповнились їх реальними значеннями, стали дійовим засобом підвищення якості життя кожного учасника педагогічного процесу. А це можливо за умов високого професіоналізму викладача, його методологічної культури і методичної компетентності, позбавленості від професійних стереотипів, спрямованості на потреби студентів, а не на формальні критерії навчальні успішності.

Викладач психології має:

- мати сформовану спрямованість на роботу з людьми;
- вміти працювати в режимі діалогу;
- володіти досконало навичками педагогічного і психоконсультаційного спілкування;

- знати досконало специфіку тієї професійної діяльності, до якої готуються студенти;

- орієнтуватись у широкому спектрі життєвих проблем, адже питання, з якими можуть звернутись до нього студенти, можуть стосуватись різноманітних сфер життя.

Підготовка і підвищення кваліфікації таких викладачів – актуальна проблема сучасної вищої професійної школи.

Резюме

Статтю присвячено актуальним проблемам викладання психології у вищій школі. Визначені якості викладача вищої школи та особливості викладання предмету.

Резюме

Статья посвящена актуальным проблемам преподавания психологии в высшей школе. Определены качества преподавателя высшей школы и особенности преподавания предмета.

Summary

The article is devoted the issue of the day teaching of psychology at higher school. Qualities of teacher of high school and feature of teaching of object are certain.

Подано до редакції 18.03.05

УДК 378.14:504.03

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

*Тарасенко Галина Сергіївна
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і
методики початкового навчання
Нестерович Богдан Іванович
старший викладач кафедри педагогіки*

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

Постановка проблеми. Розв'язання освітою проблем екологізації суспільного мислення є абсолютно неможливим поза пошуком конструктивної ціннісної основи цього процесу. Це так чи інакше знаходить відображення у змісті і методах екологічної освіти та виховання. Проте вибір екологічно значущих аксіологічних підходів до розв'язання цієї проблеми має враховувати генезис ціннісного осмислення суспільством власної ролі у житті природи.

Особливі надії людство традиційно поклало на науково-технічну революцію, але цим сподіванням не поталанило здійснитися. Вже на початку ХХ століття стало зрозумілим, що науково-технічний прогрес поступово набуває антиекологічного характеру. Суть ставлення людини до природи все більше визначалась словами „експлуатація”, „підкорення”, „завоювання”, „боротьба”. Науково-технічна революція, на жаль, не дала людині мудрості, щоб тримати під контролем свої можливості і запити (А. Печчеї). Дух утилітаризму та вузького практицизму стимулював і спрямовував енергію „приватної ініціативи” та хижацького споживання природи, що перетворили її на об'єкт жорстокої експлуатації.

Результатом утилітарно-гендлярської психології було позбавлення природи в людській свідомості ціннісного статусу, перетворило її на умову матеріального

виробництва, на засіб досягнення економічної вигоди. У сфері практичної діяльності людей у природі почав набирати силу відразливий технократизм – абсолютизація технічних, командно-адміністративних способів розв'язання проблем взаємодії з навколишнім і применшення ролі соціокультурного змісту діяльності людини в природі. Технократичне мислення як певний світогляд, суттєвими рисами якого є примат засобів над метою, мети над смыслом і загальнолюдськими цінностями, смыслу над буттям і реаліями сучасності, техніки над людиною та її цінностями позбавив науку гуманних орієнтирів ставлення до людини, її життєважливих потреб і породив кричущі екологічні проблеми. Чорнобиль, як справедливо зазначив О.Т. Гончар, – це поразка науки, відчуженої від людини, відомчої, збюрократизованої, далекої від ідей гуманізму [5, 58].

Передрікаючи негативні зміни ментальності в ході розвитку технічного прогресу та екологічні наслідки цього прогресу, філософи назвали НТР „Голгофою природи” (М.О. Бердяєв). Невипадково набрали сили нотки „технічного песимізму” (П.Ж. Прудон, Г. Ріккерт, О. Шпенглер), у яких відчутно протистояння розвитку виробничих сил, технофобія, демонстративний антитехніцизм, протест проти машинізації, роботизації як факторами дегуманізації відносин людини і природи. З'явилися апокаліптичні думки про те, що найвищий шабель розвитку людського розуму містить у собі летальний кінець природи (К. Лоренц, Й. С. Шкловський).

Проте такий підхід не є конструктивним, адже не можна заперечити великий сенс багатьох відкриттів технічного прогресу. Звичайно, не варто закривати очі на його погрозливі тенденції відносно природи. Але витoki екологічної кризи потрібно шукати не у фактах розквіту науково-технічного прогресу. Техніка, розвиток якої відбувається в автономній від духу сфері, зумовлює абсурдність людської позиції по відношенню до природи, однак заперечувати техніку безглуздо – потрібно підкорити її духу, тобто духовно оволодіти нею (М. О. Бердяєв). Таким чином, екологічна криза є наслідком духовно-моральної, ціннісної кризи, яка охопила людство.

Пошук аксіологічних підходів до проблеми взаємодії людини і природи – це гармонічний рух від минулого, сучасного до майбутнього, де відчутно зв'язок часу, де культурні традиції та новачі взаємодіють, утворюючи якісно нове підґрунтя екологічного світогляду. Історія розвитку людської цивілізації містить у собі численні аксіологічні підходи до проблеми взаємозв'язку людини і природи, різниця яких обумовлена, по-перше, релігійними протиріччями, що особливо гостро виявилось у протистоянні позицій щодо природи в межах язичницького і християнського світогляду. По-друге, ціннісну кризу не можна вивчати поза кризою ментальною – аксіологічні орієнтації на зв'язок з природою значною мірою залежать від кардинальних відмінностей між західним і східним світовідчуттям. Багатим джерелом регулювання відносин будь-якого народу з природою є, насамперед, етноцінності. Характер ставлення до природи зумовлює також гносеологічні орієнтації – спосіб пізнання природи як об'єкта діяльності або ж суб'єкта взаємодії.

Численні філософські концепції здатні вказати людству шлях до досягнення „софійності” світобудови, тобто до повного виправдання всесвіту в складній

гармонії його взаємозв'язків. Сьогодні потрібно шукати відповіді на складні питання взаємодії людини і природи в творчому осягненні всієї духовної спадщини, в глибинному синтезі, який відбувається в межах усіх форм суспільної свідомості. Проте будь-який аналіз не спроможний охопити всього розмаїття думок і підходів до такої складної проблеми, як характер відносин людини з природою. Але нагальна необхідність їх гармонізації зумовлює пошук екологічно цінних орієнтацій у всіх формах суспільної свідомості. Діалог аксіологічних підходів до цієї проблеми народжує зваженість, раціональну узгодженість позицій, зумовлює народження „планетарного” мислення, яке набуває потрібного універсально-космічного значення. Втім такий діалог стає можливим лише в межах культури як системи загальнолюдських норм і цінностей.

Аналіз останніх досліджень засвідчує неабиякий інтерес науковців до проблеми ціннісного освоєння світу (у тому числі природи). Сучасна наука, активно вивчаючи проблему становлення ціннісних орієнтацій (Г.М. Андрєєва, Ф. Знанецький, І.Т. Левикін, І.М. Попова, Г. Парсонс, Е.В. Соколов, У. Томас, Л.П. Фоміна, Р.П. Шульга та ін.), доходить висновку, що цей процес народжує не лише особистісні орієнтири на взаємодію із світом, але й соціальні установки професійної діяльності. Більше того, окремі дослідження доводять, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців розвиваються в безпосередній залежності від орієнтацій на спеціальність (Л.П. Волкова).

Система підготовки сучасного вчителя має опікуватись формуванням правильного ставлення педагогів до природи, адже, як свідчать численні дослідження (С.М. Глазачев, В.С. Готт, О.М. Дорошко, І.Д. Зверев, Б.Г. Йогансен, Л.П. Печко, А.П. Сидельковський та ін.), аксіологічна якість такого ставлення, у більшості випадків, є досить низькою. Ціннісне ставлення до природи повинно стати об'єктом корекції в структурі екологічного мислення педагога.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування аксіологічного підходу до конструювання еколого-виховних ситуацій у процесі фахової підготовки вчителя.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що ціннісні орієнтації в структурі професійної культури вчителя визначають не лише внутрішню основу його ставлення до природи як до матеріальної і духовної цінності, але й утворюють вищі диспозиції його особистості, які обумовлюють певну „концепцію” життя і „стратегічний план” професійної діяльності. Виконуючи функцію внутрішньої координації, ціннісні орієнтації спрямовують зміст усіх психічних процесів, активізують емоційно-вольову сферу вчителя, впливають на стиль педагогічного мислення. Крім того, вони виконують функції соціалізації, самовизначення, пошукову, інструментальну, мотивотвірну та ін. Така поліфункціональність зумовлює значення ціннісних орієнтацій як ядра суб'єктивної мотивації професійної поведінки вчителя. Активно впливаючи на сферу почуттів та перебіг мотиваційних процесів, ціннісні орієнтації обумовлюють результат інтеріоризації певних соціально схвалених аксіологічних підходів до природи, що визначає загальну соціальну спрямованість особистості педагога, детермінує акти професійної поведінки, надаючи для цього опорні критерії вибору форм і методів педагогічного впливу на ціннісну свідомість учнів.

Особливого значення в процесі формування ціннісної свідомості вчителя набуває його ціннісно-орієнтаційна діяльність, у результаті якої, на думку М.С. Кагана, народжуються своєрідні зв'язки і відношення між об'єктом і суб'єктом, виникає не суто об'єктивна, а об'єктивно-суб'єктивна інформація, тобто інформація про цінність, а не про сутність [6, с. 63]. Саме в процесі такої діяльності педагог усвідомлює поліфункціональну цінність природи – і це стає підґрунтям екологічно цінних і професійно значущих орієнтацій. Наділяючи той чи інший об'єкт природи статусом цінності, суттєвої у своїй неповторності, вчитель суб'єктивує цей об'єкт, визнаючи за ним право на самоцінне існування. Це зумовлює народження екологічно цінних орієнтацій, адже об'єктом орієнтації особистості завжди стають лише ті цінності, які суб'єктивуються в процесі засвоєння.

Проблему цінності можна тлумачити як фундаментальну методологічну проблему гуманітарних наук, педагогіки в тому числі. Формування вчителя як суб'єкта культури, по суті, починається з моменту фіксації ним проблеми цінності, зокрема категорія цінності є необхідною передумовою розуміння педагогом сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворюється на фактор осмислення педагогічної стратегії в межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів ставлення до природи.

Ціннісна свідомість вчителя повинна стати об'єктом вдумливої корекції в процесі фахової підготовки, оскільки саме педагог є потенційним носієм і провідником екологічно виправданого ставлення до природи. Великого значення тут набуває свідоме визначення вчителем власних домінуючих орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин з природою, або ж на еkleктичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати екологічно здорові настанови діяльності.

Ставлення до природи є фундаментальним і всеохоплюючим виміром особистості, якщо виражається категорією не корисності, а універсальності. Педагоги справедливо вважають, що специфіка екологічно цінних орієнтацій полягає в їх універсальності: вони охоплюють властивості природи не лише з точки зору практичної, утилітарної цінності, але й пізнавальної, естетичної, моральної та ін. (І.Д. Зверев та І.Т. Суравегіна). Саме такі орієнтації на взаємодію з природою утворюють повноцінний аксіологічний потенціал в структурі професійної культури вчителя.

Отже, ціннісне ставлення до природи є могутнім підґрунтям аксіологічного потенціалу вчителя. Без розуміння природи як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої потреби набувають буденно-утилітарного характеру. Та й педагогічна інструментівка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується. Це обумовлює нагальну необхідність освіти визначити стратегічні аксіологічні орієнтири підготовки сучасного вчителя до впливу на екологічну свідомість вихованців.

Проте освіта й досі не визначилась у цьому питанні до кінця – природа в школі представлена насамперед як об'єкт наукового вивчення, що й обумовлює

відповідні форми й методи навчально-виховної роботи. У той же час майже не акцентується увага на тому, що природа є соціальною цінністю, яка визначається моральними та естетичними імперативами, виробленими людською культурою. Вчитель повинен розуміти, що основним об'єктом і предметом екологічного виховання має стати суб'єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи в свідомості вихованця, що відбувається в системі його ціннісних орієнтацій. Адже педагогічна діяльність набуває специфічно культурного значення, стає фактором культури лише у зв'язку з визначенням тих цінностей, заради яких вона здійснюється. Отже, цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості вчителя. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню вчителя притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислово квінтесенцію „вищого” знання про природу і про свій людський та професійний обов'язок перед нею.

Однак не можна забувати про те, що система освіти детермінується суспільними цінностями. Зупинимося на деяких особливостях ціннісних підходів до природи, що мають для вчителя професійно-стратегічне значення.

Серйозною перешкодою для загальної екологізації мислення педагога є, на наш погляд, панування у суспільстві утилітарної психології, яка врешті-решт і визначає ціннісні параметри ставлення до природи. Це обумовлює неправильне розуміння її вітальної (vita – життя) цінності. Вітальна значущість природи у більшості випадків тлумачиться не як фундаментальна цінність, а як сукупність утилітарно спрямованих суб'єктивних значень. Ми поділяємо точку зору дослідників, які вважають неприпустимим ототожнення цінності як соціального феномена і корисності як феномена біологічного, хоч одне й друге позначається суспільним поняттям „значущості” [6, с. 68]. Вітальну цінність природи не варто спрощувати до цінності утилітарної, оскільки вона емко включає і власне забезпечується цінностями моральними та естетичними. Але перекіс суспільної свідомості стався від того, що ієрархія суспільних цінностей є перекинутаю – нижче стало вищим, а вище задавлено за принципом користі з абсолютною байдужістю до істини. Така утилізація мислення відбувалася протягом тривалого часу в межах панівної ідеологічної доктрини, зокрема, марксизму, який, до речі, відносять не до філософії цінностей, а до філософії блага або користі (М.О. Бердяєв).

Вітальна цінність природи сама по собі, як показує суспільна практика, не може стати єдиною основою екологічного мислення вчителя. Без опори на духовні цінності будь-яка життєва значущість об'єктів і явищ навколишнього світу не є гарантом їх „недоторканості” в межах байдужо-цинічного ставлення споживача. Домішок утилітарної, суто практичної заінтересованості може бути присутнім у багатьох формах пізнання природи. Але домінування утилітарних цінностей навіть наукове знання про природу перетворює на бездуховне. Така наукова істина призводить до загибелі живого, стає причиною екологічного лиха.

Вчителю потрібно зрозуміти, що всяке знання про природу повинно мати ціннісну основу, органічно поєднувати об'єктивно-наукове і суб'єктивно-ціннісне. Поза духовним осягненням цінності пізнання природи підкорюється однозначному детермінізму і вбачає в ній лише матеріал для реалізації людських

потреб. Піднісши себе як людину на найвищий щабель в ієрархії суспільних цінностей, учитель відразу ж викривляє перспективу власного погляду на природу і, як результат, підсвідомо заперечує її самоцінність і суб'єктивність. Такий ціннісний перекіс значно віддаляє його від природи, руйнує духовно-культурні основи розвитку всіх особистісних потенціалів, деформує професійні орієнтири.

Отже, з метою гармонізації мислення педагога варто вчасно коригувати його ціннісне ставлення до природи, максимально орієнтуючись на ідеальні детермінанти суспільної практики щодо вирішення екологічних проблем. У складній ієрархії цінностей належне місце повинна посісти естетична цінність природи, що, як у дзеркалі, відбивається у духовних цінностях суспільства. Важливо донести до свідомості вчителя істину про те, що естетичний потенціал природи спроможний концентровано виявити її самоцінність. Педагога конче потрібно ознайомити з філософським пошуком естетично значущих властивостей природи, які зумовлюють її гармонічність і красу.

На нашу думку, найбільш гідними уваги є думки дослідників, які вважають красу природи внутрішньо зумовленою, цілком об'єктивною та реальною її властивістю. На їх погляд, прекрасне в природі існує у вигляді комплексу матеріальних ознак. Але тут не йдеться про конкретні матеріально-речовинні особливості об'єкта, зумовлені певними фізичними, хімічними, біологічними та іншими можливостями. Краса природи, на думку вчених, обумовлена своєрідними зв'язками і відношеннями всіх фізичних, хімічних та біологічних якостей, які утворюють сукупність інформативно насичених ознак [2, с. 46-47]. Філософи, аналізуючи естетичні властивості природи, виділяють такі структурні компоненти її краси, як розмаїтість форм, звуків, запахів; світло й колір; пропорцію, симетрію, ритм (Г.З. Апресян); барвисті якості й закономірності пластичних форм (Б.І. Благодир); ритм і аритмію, гармонічність і дисгармонію (М.І. Кнященко, М.Л. Лейзеров); розмірність, єдність різноманіття, цілісність, доцільність (Л.Я. Солодовніченко); характерну текстуру поверхні (Дж. Гібсон) тощо. Деякі дослідники пропонують оцінювати такі вияви естетичного у фізичних явищах природи, як краса декоративна (зовнішньочуттєві ознаки), конструктивна (вияв цілісності і доцільності, динамічна) наслідок ритмічності, впорядкованості і рівноваги (О.Л. Забаро-Прасолова). Вчені завжди ретельно досліджували ознаки природної досконалості: світло й колір (М. Міннарт), красу форм (Е. Геккель), естетику пропорцій (М. Гіка), доцільність симетрії (І.І. Шафрановський), виразність ритмічності, циклічності і вічного руху в природі (М.П. Дубінін) та ін.

Усі ці ознаки краси природних об'єктів і явищ часто вважають формальними, але така оцінка, на наш погляд, є несправедливою. Ці так звані „формальні” ознаки змістовно інформують про зв'язки в природі, про характерні особливості існування та розвитку природних об'єктів. Якщо виходити саме з цього, то така „формальність” якнайкраще доводить факт існування об'єктивних основ краси природи, стверджує її естетичну цінність, обумовлює естетичні аспекти екологічного сприйняття світу. Так звані „формальні” ознаки є свідомством надзвичайної експресії форм вияву природної краси. Але ж форма чуттєво доводить до нашої свідомості сутність предмета і, завдяки образності

естетичного сприйняття набуває ніби самостійного значення (Д. Ю. Кучерюк). З огляду на це, певна формальність компонентів краси природи навіть допомагає осягнути глибинну сутність життєвих процесів, адже форма – це не зовнішність, а структура (В. Б. Шкловський). Отже, одним з підходів до естетичного оцінювання вчителями природи по праву можуть стати структурні ознаки її краси.

Проте обмежуватись диференціацією „елементів” краси природи навряд чи потрібно. Цікавими і надзвичайно плідними засадами корекції ціннісного ставлення вчителя до природи можуть, на нашу думку, стати висновки дослідників про те, що краса природи є виявом її динамічної рівноваги, а значить є своєрідним „принципом життя”.

Так, вчені обстоюють думку про те, що краса природи виникла в ході еволюції живої матерії як закономірний результат взаємодії таких морфогенетичних факторів, як ароморфози, аломорфози і природний відбір. Закони краси тлумачаться дослідниками як ті, що „працюють” на діалектику сутності і явища в природі, як посередники взаємозв’язку між сутністю об’єкта та його формою. Б.І. Благодир пропонує навіть поняття естетикоморфозу, яке, на думку автора, синтезує філософські, біологічні, естетичні аспекти еволюції в природі і логічно замикає низку попередніх підходів до цієї проблеми („пластична техніка” природи Канта, „природні закони” Гердера, „генезис краси” Шіллера, „краса абстрактної форми” Гегеля, „закони краси” Маркса, краса як донька статевого відбору Дарвіна, „художні форми природи” Геккеля, краса як продукт природного відбору Тімірязєва, „еволюційна пластичність” Шмальгаузена та ін.) [3, с. 20].

У той же час екологізація мислення педагога вимагає від нього розуміння того факту, що краса природи не є універсальним критерієм її естетичної значущості. Недарма багато суперечок точиться навколо питань „специфічної”, „прихованої” краси деяких об’єктів природи, а також навколо проблеми прекрасного і потворного в ній. Причиною цього є, на наш погляд, неглибоке розуміння специфіки естетичного підходу до явищ дійсності. Традиційний підхід дещо деформує соціальну роль і звужує цілі естетичного пізнання природи, адже спирається лише на категорію краси. Але естетика – це наука не лише про прекрасне. Новий, більш конструктивний підхід передбачає можливість освоєння всього багатства життя в природі в межах усіх тонкощів соціальних почуттів, за умов розуміння і створення різних естетичних цінностей.

Опановуючи критерії оцінки природи, вчителі мають пристати до думки, що естетичне – це самостійна життєва цінність, яка безкорисливо споглядається; це безпосередня виразність будь-яких явищ дійсності (О. Ф. Лосєв). Отже, естетичне є не лише красивим, воно ще й виразне, навіть дисгармонійне і суперечливе за ознаками, умовами, формами вияву. Філософи, зокрема, не раз підкреслювали, що природа не є прекрасною у всіх своїх проявах, хоча наміри у неї завжди найкращі (Й. В. Гете). Цілком зрозуміло, що не кожний об’єкт, явище, живе створіння в природі підпадає під оцінку „красиве”, „прекрасне”.

Але кожний об’єкт, явище, жива істота мають право вважатися естетично виразними. Зовнішні естетичні ознаки природи ніби „промовляють” до людей, виражаючи суть предмету, характер його буття, ніби вступають з людьми в

„діалог”, чекаючи від них співчуття, співпереживання. Саме завдяки естетичній виразності „зі всього світить суть усіх речей” (Л. В. Костенко). Таким чином, учителі повинні опанувати поняття „естетично виразного” в природі як вияв її внутрішньої сутності через своєрідність зовнішніх характеристик.

Звичайно, великого значення при такому підході набувають візуальні характеристики об'єкту природи, адже висока концентрація збудника забезпечує і його максимальну виразність. Елементами тієї „мови”, якою природа звертається до людей, відкриваючи найвиразніше у собі, можна вважати ті візуальні ознаки, про які йшлося вище, а саме: світлові властивості, кольорові особливості, форму, розміри, симетрію, ритм, пропорції, особливості руху, звукові характеристики, дотикові особливості поверхні, загальну виразність вигляду. Але сприймати все це на фізіологічному рівні вчителю замало для того, щоб відчутти те виразне, що містить конкретний об'єкт чи явище природи. Для цього важливо зрозуміти символічність, метафоричність того знаку-образу, який створює і посиляє людям природа.

Певний ключ до розгадки виразності природи містить у собі теорія сприйняття, розроблена Р. Арнхеймом. Дослідник вважає, що виразність обумовлена різновидами спрямованої напруги або руху – його силою, місцем, орієнтацією, що власне і передається зоровими моделями [1, с. 376]. Р. Арнхейм вказує, що виразність притаманна не тільки живим організмам, але й неживим об'єктам природи. Вчений небезпідставно говорить навіть про „фізіогноміку природи”. Він підкреслює, що її об'єктам притаманні справжні фізіогномічні якості. Р. Арнхейм вважає виразність внутрішньо притаманною характеристикою перцептивних моделей, а не результатом вчуття, наслідком антропоморфізму та анімізму. Він заперечує розуміння виразності, що сприймається зором, як рефлексії людських почуттів. Основою експресії дослідник називає конфігурацію сил. Такі мотиви, як підйом та падіння, володарювання і підкорення, сила і слабкість, гармонія і безлад, боротьба і упокорення, лежать, на його думку, в основі всього існуючого [1, с. 378-379].

Зрозуміти виразність природи вчитель може, лише відчувши своє – людське – місце у її внутрішній цілісності. Відома прищвінська формула „Природа – це я” вказує шлях до адекватного осягнення цінності всього суцього. Таким чином, відчуття виразності природи (будь-якого об'єкту, явища, істоти) є відчуттям цінності життя, унікальності кожної форми його вияву. Лише зрозумівши цінність життя і власну духовно-особистісну значущість у цьому світі, людина отримує здатність до розуміння цінності інших форм буття в природі і цінності життя взагалі, адже жити означає ціннісно стверджуватись у кожному моменті життя (М. М. Бахтін).

Екологічна естетика виходить з того, що все в природі є естетично цінним і заслуговує схвалення. До потворних в природі можна віднести хіба що ті природні феномени, в яких порушено життєві процеси: хворі тварини (мутанти), зламані дерева, зруйнована (внаслідок пожежі, вибуху, шторму) природа. Але не можна вважати потворними природні життєві процеси з притаманною їм складністю, що передбачають навіть загибель як драматичну необхідність для забезпечення біологічної стабільності екосистеми. Потворне ж виникає, як правило, у результаті екологічної шкоди, якої зазнає природа внаслідок

варварського втручання в неї.

Вчитель має розуміти, що саме під впливом консервативних уявлень про красу та її протилежність була отримана певна моральна санкція на знищення так званих „шкідливих” і „потворних” тварин. Але природа не знає потворного. Найогидніша з погляду людини комаха є досконалим організмом з погляду, наприклад, біології. Тому уявлення про прекрасне як про досконале повинно в сучасних умовах включати в себе не тільки ідеал, але й досконалість виду природних організмів. Сьогодні в екологічній естетиці поширюється тенденція до переходу на більш широкі і змістовні з екологічного погляду оцінні критерії. Так, не відкидаючи категорію прекрасного, дослідники по-своєму наближуються до фіксації естетичного і виразного в природі. У межах зарубіжної екологічної естетики з'явився навіть термін – „екологічна краса” як комплексна, складна, раціональна краса, що оперує категоріями економності, простоти та ін. Такий підхід дає вчителю ключ до розуміння структури, функціонування, доцільності екологічної системи [7, с. 21].

У пошуках стратегічних орієнтирів корекції ціннісного ставлення педагога до природи, спробуємо визначити базові екологічні імперативи в ціннісній свідомості вчителя:

➤ природа – це життя в усіх іпостасях його вияву (фізичних і духовних); це активна, діяльна, цілісна і варіативна сила буття, яка знаходить вияв у життєтворчості; це самоцінний суб'єкт, який самостійно визначає мету і сенс власного існування;

➤ природа має виключну вітальну цінність, яка забезпечується не лише утилітарною значущістю, але й моральними та естетичними цінностями;

➤ естетична цінність природи забезпечується не лише категорією краси, але й категорією виразності, яка фіксує вияв внутрішньої сутності природних об'єктів і явищ через характерні ознаки; основою естетичної оцінки природи є життєтворчість, що виразно сублімується в характерних ознаках її здорового і доцільного функціонування.

➤ естетична цінність природи міцно пов'язана з іншими цінностями, зокрема вона обумовлює гуманний морально-ціннісний підхід до проблем взаємодії з природою, що народжує відповідні моральні норми:

- збереження життя, сприяння його розвитку – добро;
- байдуже, безпідставне знищення життя – зло;
- найкращий важіль морального самоконтролю в момент неминучості знищення життя – совість;
- найкращий прояв моральності відносно природи – альтруїзм: безкорисливе співчуття, здатність до самообмеження в ім'я блага природи, відмова від володіння і привласнення абсолютного права на інше життя.

Такий критеріально-ціннісний підхід виключає категорію потворного із системи оцінок природи і водночас значно розширює межі її схвалення.

Корекція ціннісної свідомості вчителя в межах привласнення ним таких критеріїв оцінки природи відбувається не одномоментно і не шляхом простого просвітництва. Формування та розвиток ціннісних орієнтацій – складний і довготривалий процес – ускладнюється об'єктивними та суб'єктивними особливостями взаємодії вчителя з природою протягом усього його життя, а не

лише у професійній сфері. Проте в системі фахової підготовки майбутній педагог має отримати „щеплення” тими ціннісними орієнтирами на взаємодію з природою, які в подальшому він передасть вихованцям. Набуття вчителем таких орієнтирів неможливе лише на основі вербально-логічного осягнення необхідності збереження природи. Потрібне грамотне включення майбутніх педагогів у спеціально створені еколого-виховні ситуації, провідними ознаками яких є діяльнісна основа, добровільність участі, антиутилітаризм, належний емоційний фон, експресія форми тощо. Спробуємо обґрунтувати стратегію створення таких ситуацій:

* Впливовим фактором формування екологічно цінних орієнтацій є включення студентів в естетичну діяльність, яку з повним правом можна тлумачити як діяльність ціннісно-орієнтаційну. На відміну від інших видів діяльності, цей вид розвиває не лише практичний інтерес, але й всю гаму почуттів до природи. Естетична діяльність максимально наближує вчителя до розуміння виразності життя у всіх формах його вияву. Дослідники умовно називають цю діяльність „одиницею життя в її естетичних параметрах” (О.М. Леонтєв, Н.Б. Крилова, Л. П. Печко). У процесі естетичної діяльності педагог відтворює себе у всій сутнісній цілісності, а також у всьому складному переплетінні своїх зв’язків з життям. Естетична діяльність забезпечує глибоке осягнення життєдайної суті природи, викликає комплекс адекватних почуттів і переживань. Недаремно естетичне переживання називають „почуттям життя” (В.А. Личковах).

* Надійним засобом корекції ціннісного ставлення до природи може стати розвиток естетичних почуттів і переживань, які допоможуть учителю глибоко осягнути цінність життєдайної сили природи. Усвідомлення цієї фундаментальної цінності природи набуває відповідальної значущості і перетворюється на стимули професійних дій. Так соціальні цінності, на думку психологів, набувають якостей, що мотивують поведінку, а деколи стають безпосереднім мотивом дій і вчинків (П.М. Якобсон). Сучасні дослідження, високо оцінюючи конструктивну роль естетичних переживань у формуванні психологічної структури особистості, доходять висновку: якщо мотивом діяльності є цінність як предмет естетичної потреби, то емоційна напруга в системі відношень визначається якістю цієї цінності. Кульмінаційну напругу викликає перетворення мотиву на мету діяльності – найкраще це виявляється в художній діяльності. Отже, естетичне переживання є збудником і активізатором всіх духовних потенцій особистості.

Плідним шляхом формування ціннісного ставлення до природи є культура емоційно-чуттєвої реакції на її естетичну виразність. Тому корекцію ціннісних орієнтацій педагога на зв’язок з природою варто здійснювати на всіх рівнях естетичного ставлення до неї – споглядально-чуттєвому, художньо-оцінному, художньо-творчому. Так, споглядання природи є однією з яскравих форм вияву естетичного ставлення, якій притаманний аж ніяк не пасивний, скоріше активний характер (М. І. Киященко, М. Л. Лейзеров, І. Ф. Смольянінов, С. Л. Рубінштейн та ін.). Споглядання природи – це безпосереднє відчуття її предметності з погляду краси, яке пройняте людською суб’єктивністю і всією людською свідомістю, це чуттєве осягнення суті природи, сповнене високою духовною активністю. На рівні такої споглядально-чуттєвої активності вчитель ефективно сприймає,

переживає і оцінює естетичну виразність природи у всіх формах її вияву.

Великі можливості у плані корекції ставлення до природи містить формування особистісно-образного її сприймання. Естетичному підходу до природи притаманна індивідуальність, або ж авторство, що зумовлює пошук суб'єктивних форм вияву соціальних орієнтацій у процесі самовираження особистості. Результатом активного включення вчителя в процес естетичного освоєння природи у всіх можливих його формах стає формування особливого рівня ціннісного ставлення до світу, для якого характерне народження системи „особистісних смислів” (О.М. Леонтьєв). Вони виникають як підсумок функціонування ціннісних орієнтацій на зв'язок з природою і надають діяльності особливої, життєвої значущості. Особистісний смисл можна тлумачити як продукт оцінки, як особливий рівень ціннісної свідомості вчителя, що підкреслює особистісні нюанси відображення ним природи. Під впливом особливостей індивідуального досвіду, особистісні значення утворюють нові одиниці свідомості – індивідуалізовані, суб'єктивно-образні значення. Це можливо лише за умов адекватного розвитку самосвідомості і рефлексії вчителя.

Не менш важливо на основі особистісних смислів, якого набувають об'єкти та явища природи в ціннісній свідомості, формувати соціальні установки діяльності вчителя. Так, особистісний смисл як суб'єктивне, індивідуалізоване відображення у психіці і свідомості вчителя соціальних цінностей суспільства переводить фіксовану установку (Д. М. Узнадзе) – ситуативну, керовану вітальними потребами, звільнену від екологічно цінних намірів – в соціальну площину. Екологічно ж значущі установки діяльності народжуються лише на рівні вищих потреб педагога.

Потрібно вчасно сформувати естетичні установки професійної діяльності педагога. Вивчаючи механізми формування соціальних установок, учені дійшли висновку, що внутрішню позицію особистості, або її спрямованість, визначає стає домінування певних мотивів діяльності (Л.І. Божович, Б.Ф. Ломов, М.С. Неймарк, С.Л. Рубінштейн). Була запропонована концепція умонастрою (Б.Д. Паригін) як особливого виду сталого настрою почуттів, які групуються навколо певних установок діяльності. Висловлювались думки, що в процесі естетичного освоєння світу виникає своєрідна естетична установка (М.С. Каган, Б.Я. Замбровський, Н.Б. Крилова, С.І. Радченко, В.І. Устиненко та ін). Отже, цілком припустимо, що естетичне освоєння природи народжує естетичну установку екологічної діяльності – готовність до гуманно-творчої форми реагування на екологічні проблеми. Таку установку можна тлумачити як естетичний фактор ціннісних орієнтацій, вважаючи її конкретизацією естетичного ставлення. Естетична установка діяльності педагога має глибокий екологічний сенс, адже на думку дослідників, є позаутилітарною, позитивно емоційно забарвленою, особистісною (В. І. Устиненко). Вона виникла не раптом, а в процесі довго-тривалої інтеріоризації цінностей суспільства, які внаслідок активної естетичної діяльності перетворюються на особистісні смисли. Такі установки досить важко вербалізуються внаслідок їх ціннісного характеру. Естетичні установки є ознакою естетичної ситуації, специфіка якої полягає у вільному, безкорисливому ставленні до світу.

Доцільною є активізація творчого освоєння вчителем ціннісного фонду

природи. Сформована естетична позиція спонукає педагога до творчості, переводить чуттєві вираження від споглядання природи в систему художніх образів, тобто сприяє творчому перетворенню природи в ціннісній свідомості індивіда. Ця ситуація народжує особливу – „цілісно-особистісну” (Д.М. Узнадзе) реакцію на природу. Естетична позиція, на думку дослідників, сприяє розширенню „естетичного поля” (А.Н. Ілляді), яке притаманне всім видам діяльності, а також формує „естетичний простір” особистості (Р.П. Шульга) – сфери життєдіяльності, де присутнє більш чи менш усвідомлене естетичне відношення до природи під знаком визнання її самоцінності. Саме в цих сферах відбувається інтеріоризація естетичного досвіду в особистісний смисл.

Абсолютно необхідно поступово розширювати способи пізнання вчителем природи, тобто розширювати границі її розуміння. Ефективність цього процесу визначається не лише розумовими актами. Сприйняття природи є одночасним сприйняттям навколишнього світу і себе у цьому світі. Тому цей процес спирається не лише на перцептивні, але й на неперцептивні форми свідомості. Великої ваги тут набуває естетичне сприйняття природи як форми її інтуїтивного пізнання, в якій яскраво виражений суб’єктивний момент осягнення суті навколишнього. Вчитель традиційно використовує суспільне знання про природу, але це не применшує ролі особистого знання про неї. У цьому плані певна егоцентричність свідомості плідно впливає на процес індивідуалізації результатів осмислення образів сприйняття природи.

Установка на пошук екологічних підходів до сприйняття природи змусить вчителя переосмислити традиційні тлумачення цього процесу, які пов’язують ефективність сприйняття, насамперед, із сумою сигналів, що діють на різні рецептори людини. Варто ознайомити вчителів з ідеями представників гештальтпсихології, які, всупереч ортодоксальним теоріям, не пов’язують процес сприйняття лише з сенсорними відчуттями. Спираючись на думку гештальтпсихологів (К. Коффка, К. Левін, Дж.Ф. Браун, Д.А. Адамс, Дж. Гібсон), педагоги матимуть змогу припустити, що об’єктам природи притаманні конкретні фізіогномічні якості, які набувають певних екологічних значень. Такі значення ніби запрошують людину поводити себе певним чином, або ж нав’язують конкретну поведінку.

Використовуючи психофізичний підхід до сприйняття світу, запропонований Дж. Гібсоном [4], варто організувати безпосередній контакт вчителя з природою як психосоматичний процес її живого споглядання, результатом якого стане не „картинка” – квінтесенція обробки чуттєвих даних, а видобування інваріантів із стимульного потоку вражень. Такий спосіб сприйняття природи є максимально екологічним, адже саме так учитель отримує змогу пізнати не сторонній фізичний, а живий екологічний світ з усталеним набором можливостей існування. З позицій такого підходу педагог розуміє екологічну нішу не як ареал проживання певного виду, але й як систему можливостей, що забезпечують певний спосіб життя і його збереження в умовах цього ареалу, а ігнорування таких можливостей вважає причиною екологічних негараздів. Адекватне сприйняття вчителем набору можливостей забезпечує апріорне схвалення ним усіх творінь природи, незважаючи на результати суб’єктивного перекручення їх значущості для життя конкретної людини.

Необхідність саме такого сприйняття об'єктів природи змушує вчителя тісно пов'язати екологічний підхід до сприйняття світу з естетичними аспектами його пізнання. Доцільним є ознайомлення вчителів з аксіологічно значущими прийомами естетико-екологічного аналізу об'єктів сприйняття на основі поєднання емоційного і розсудкового підходу до природи. Одним з таких прийомів може бути пошук і аналіз зовнішньо виражених і прихованих ознак естетично виразного в об'єкті сприйняття як найбільш випуклого з набору можливостей його існування. Це передбачає:

- сприйняття найбільш характерних, об'єктивно існуючих, візуально предметних естетичних ознак об'єкта чи явища природи та оцінку їх екологічної доцільності (наприклад, аналіз вітальної значущості, інформативності кольору, запахів, форм і пропорцій, ритму, звуків і характеру рухів у природі);

- концентрацію уваги на внутрішньо притаманних, суб'єктивно сприйнятих естетично виразних моментах існування і життєдіяльності об'єктів природи (наприклад, аналіз цікавих особливостей біології, гармонії біологічних циклів розвитку, краси „поведінкових програм” тощо);

- максимальне накопичення будь-якої естетичної інформації про ознаки екологічно здорового існування об'єктів природи (наприклад, співставлення проявів естетично виразного в процесі сезонних змін у природі, фіксація естетично виразного функціонування життєвих процесів в умовах різних біотипів; естетичний аналіз ендемів і реліктів як своєрідних акумуляторів біогеографічної і культурно-екологічної інформації; осмислення етимології образних назв об'єктів та явищ природи тощо).

Висновки. Корекція ціннісного ставлення педагога до природи можлива лише за умов поступового збагачення його аксіологічного потенціалу екологічно значущими ціннісними орієнтирами. Сучасні психолого-педагогічні дослідження вказують шлях: від співпереживання до народження життєвих (особистісних) смислів, а від них – до самостійних вільних і відповідальних дій. Реалізація цього шляху навряд чи може бути ефективною поза організацією повноцінного освоєння вчителем естетичної цінності природи. Таким чином, ціннісна свідомість педагога не повинна бути представлена лише утилітарними чи емпіричними оцінками об'єктів та явищ природи – вона повинна реалізовуватись і в узагальнених оцінних судженнях, і в актах професійної поведінки у формі морально-естетичних норм ставлення до світу. У сфері ціннісної свідомості вчитель мусить виявляти ставлення до природи як до суб'єкта, яке не виробляється тільки в процесі і на основі пізнання, тому що природа не співвідноситься з потребами лише людини – тут враховано потреби самої природи. Таке ставлення вимагає якісно іншого способу втілення, усвідомлення, закріплення і передачі.

Висновки. Вірогідними шляхами корекції ціннісного ставлення учителя до природи, на наш погляд, можуть стати такі: розширення аксіологічних підходів до природи за рахунок відмови від односторонньої утилітарної орієнтації і введення в аксіологічний потенціал педагога широкого спектру морально-естетичних критеріїв оцінного ставлення до навколишнього; перетворення механізмів сприйняття і оцінювання природи в механізми мотивування ставлення до неї; збагачення ціннісної свідомості завдяки розвитку екологічно цінних

орієнтацій, що можливо в процесі професійно мотивованої ціннісно-орієнтаційної діяльності; підвищення статусу естетичної діяльності як плідної форми ціннісно-орієнтаційної діяльності вчителя, що здатна забезпечити накопичення ціннісного досвіду на всіх можливих рівнях вияву естетичного ставлення до природи – споглядально-чуттєвому, художньо-оцінному, художньо-творчому; формування особистісного-образного ставлення до природи завдяки переводу естетичного досвіду в систему особистісних смислів, що забезпечує утворення екологічно-цінних соціальних установок педагогічної діяльності.

Резюме

У статті розкриті теоретико-методологічні основи аксіологічного підходу до створення еколого-виховних ситуацій у процесі фахової підготовки вчителя, проаналізовані можливості використання естетичної цінності природи з метою корекції ставлення педагога до неї.

Резюме

В статье раскрыты теоретико-методологические основы аксиологического подхода к созданию эколого-воспитательных ситуаций в процессе профессиональной подготовки учителя, проанализированы возможности использования эстетической ценности природы в целях коррекции отношения педагога к ней.

Summary

In the article the theoretico-methodological basis of value approach to creating of ecologo-educational situations in the process of the professional teachers training is revealed and the possibilities of an aesthetcs nature value usage are analized with the purpose to correct the teacher's attitude to it.

Література

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Баленок В. С. Естетичне і природа: Питання естетичного відношення людини до дійсності. – К.: Мистецтво, 1973. – 194 с.
3. Благодырь Б. И. Объективность красоты и её законы // Автореф. дис. . . . канд. филос. наук. – М., 1985. – 23 с.
4. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
5. Гончар О. Т. Чим живемо: На шляхах до українського Відродження. – К.: Рад. письменник, 1991. – 382 с.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Маньковская Н. Б. Экологическая эстетика за рубежом // Философские науки. – 1992. – № 2. – С. 16-31.

Подано до редакції 28.02.2005

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГА

Троїцька Тамара Серафимівна
кандидат філософських наук, професор, завкафедри філософії
Мелітопольський державний педагогічний університет

Тараненко Галина Григорівна
асистент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
економіко-гуманітарний факультет Таврійського національного
університету ім. В. І. Вернадського, м. Мелітополь

Постановка проблеми. Зважаючи на антропологічну кризу, що постала перед людством на зламі тисячоліть у всіх її проявах, надзвичайної актуальності набуває проблема формування екологічної компетентності, екологічної свідомості людини XXI століття.

Неоціненне значення набуває єдина планетарна свідомість, яка стихійно формується на психологічному рівні як первинне відображення нових для людства характеристик соціального буття, але вона потребує великих зусиль для свого становлення на більш високому рівні, щоб стати переконанням і рушійною силою поведінки людини.

Аналіз останніх досліджень. Одним з перших, хто гостро поставив це питання в кінці 60-х – початку 70-х років XX століття був “Римський клуб” (А. Печчеї, Д. Медоуз та ін.) – співдружність вчених різних спеціальностей з багатьох країн. У своїх доповідях і заявах вчені “Римського клубу” констатували, що основою виживання людства повинен стати перехід від суспільства споживання до суспільства збереження.

Питанням глобалізації присвячено чимало робіт науковців, які висвітлюють ті чи інші аспекти глобальних проблем (А. Печчеї, Д. Медоуз, Р. Хенві, Жд. Боткін, Ю. Кулюткін, А. Лиферов, Є. Спаська, С. Тарасов, Є. Устинов та ін.). Ця проблема певною мірою знаходить відображення у розробці теоретико-методологічних аспектів сучасного процесу гуманізації (Г. Балл, Г. Бех, С. Гончаренко, Ю. Мальований, І. Аносов та ін.). Все ж спрямуванню природничих дисциплін на розвиток глобального мислення дослідницької уваги приділяється дуже недостатньо. У своїй більшості це роботи російських вчених і педагогів (І. Алексашиної, Т. Зоріної, Я. Колкера, Ю. Кулюткіна, А. Лиферова, Є. Спаської, С. Тарасова, Є. Устинової), які висвітлюють ті чи інші аспекти гуманітаризації навчання і виховання [3, 4].

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування глобального мислення людини та визначити дидактичні засади формування екологічної свідомості.

Виклад основного матеріала. Взаємозв'язок природи і суспільства є очевидним: відомо також, що все, що має людина – взято нею із “скарбниці” природи. Сутнісний же характер їх взаємозв'язку менш прозорий, оскільки природа існує поза і незалежно від людини, а людство існує в природі і знаходиться в суттєвій залежності від неї. До того ж природа вічна, людина і людство – кінцеві. У цьому, по суті, проявляється генетичний пріоритет природи відносно суспільства.

Відомо, що ціннісне відношення людини до природи протягом усієї історії не було незмінним.

Так, початковий етап історії характеризувався пошаною людиною природи. Саме в античність природа розглядається як досконалість, гармонія. Такий тип ціннісного відношення, на думку деяких російських дослідників [1], був обумовлений практично майже повною, безроздільною залежністю людей від природи. Хоча, як вважаємо ми, ця детермінованість дещо іншого сенсу, що як раз підтверджує високий тип античної культури” [5, с. 142-153].

У середньовічну епоху природа і людина як би зрівноважуються, тому що і над природою, і над людиною є Бог.

Починаючи з епохи Відродження, самовпевненість людини в її відношенні до природи постійно зростає. Саме тоді, а особливо у Новий час, чітко формується утилітарно-прагматичне відношення людини до природи, яка розглядається як споживча цінність, як джерело ресурсів для людини замість співкомпоненту природи.

З другої половини ХХ століття прагнення людини до панування над природою досягло планетарних масштабів, що почало вимагати нового типу ціннісної позиції – відповідальності у відношенні потреб суспільства і можливостей природи, визнання того факту, що саме людство є частиною природи.

У світлі сучасних наукових уявлень межа, яка відділяє природне і соціальне середовище умовна. Природне середовище все більше входить в сферу діяльності людини і впливає на неї, бо і сфера діяльності людини розширюється в природному середовищі. Саме життя людини, її існування, здоров'я майже цілком зумовлені станом природного середовища [1, с. 15].

Тому говорити про природне середовище, як деякий незмінний зовнішній бік суспільного життя, навряд чи буде правильним.

Панування людини над природою породило серйозну екологічну проблему у всьому світі, заставивши людину шукати вихід із загрозованої ситуації, що склалася. У подоланні цієї проблеми має допомогти раціональне, екологічно обгрунтоване природокористування та глобально орієнтоване мислення, яке можливе лише за умов масової екологічної грамотності. Лише за цих умов суцільної громадськості зможе ефективно боротися з причинами, а не з наслідками екологічного неблагополуччя. Екологічна свідомість, крім всього іншого, формує активну громадянську позицію. Людина не може бути байдужою до оточення (як природного, так і соціального), в якому вона живе.

Не дивно, що потреба у переосмисленні стратегії людства в планетарному масштабі стає нагальною. Радикальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, вимагають значної корекції традиційної системи цінностей. На перший план виходять цінності життя, пошук шляхів та засобів виживання людства за умов прогресуючого погіршення екологічної та соціальної ситуації. Слід переглянути традиційне ставлення як до людини, так і до природи, знайти нові духовні засади подальшого цивілізаційного розвитку, сформулювати нові ідеали людської діяльності й нового розуміння перспектив людини.

Одним з головних засобів формування екологічної свідомості нашого сучасника має бути система глобально орієнтованої освіти та виховання. Тому

так нагально постала проблема органічного залучення екологічної компоненти в загальноосвітнянський процес та суттєвого збільшення його дидактичного навантаження. Наука може впливати на формування свідомості лише через систему освіти. Та спочатку треба подолати наскрізну хибу нашої педагогіки – абсолютний акцент на інформативність. Екологічна освіта не може обмежуватися осягненням абстрактних істин, вона має орієнтувати на їх асиміляцію й "переживання".

Освітнянській системі, на думку М. Кисельова, В. Деркача, А. Толстоухова, багато шкоди приносить зараціоналізованість навчальних програм, а також те, що вся освітянська система продовжує орієнтуватися на вивчення засобів "перетворення світу". Авторами навчальних програм зовсім не враховується та обставина, що ми не маємо і навряд чи будемо мати єдину і завершену екологічну концепцію, яку можна було б, для певного дидактичного адаптування, рекомендувати освітянам для реалізації в усіх формах навчального процесу [2, с.13].

Екологічна проблематика має свою специфіку, яка майже не враховується в навчальних програмах, насамперед вона має міждисциплінарний комплексний характер і не може зводитись до якоїсь традиційної дисципліни.

Слід визначити також, що в освітянському процесі майже не враховується багатий і цікавий досвід, накопичений різними школами "натуралістичного виховання" в минулому. Перш за все маються на увазі педагогічні концепції Я. Каменського, Ж. Руссо, Г. Песталоцці, А. Дистервега, К. Ушинського та ін.

Недоліком можна назвати й те, що сучасна освіта з засобу формування майбутнього покоління перетворилась у сферу послуг, що особливо помітно за умов активної комерціалізації нашої середньої та вищої школи. Питання освіти вже перестали бути предметом громадських дискусій, загального інтересу. Означені тенденції є надзвичайно небезпечними і спонукають до пошуку нових засад наукової та освітянської діяльності.

Тому освіта не повинна зупинятися на стадії простої поінформованості (навчання), а виходити на складні й вічно проблематичні процеси виховання, цілеспрямованого формування особистості. Очевидно, що цей шлях не є простим. Багато чого залежить від доступності та якості екологічної інформації, способів її подання та спрямування [2, с. 13].

Стає нагальною потреба в філософському обґрунтуванні як самої необхідності планетарної свідомості, так і її найважливіших характеристик, які характерні для загальнолюдських цінностей.

Маємо нагоду запропонувати найбільш суттєві, на наш погляд, риси планетарної свідомості:

По-перше, домінантою планетарної свідомості є пріоритет загальнолюдських цінностей над більш приватними (регіональними, національними, класовими тощо). Знехтування цією домінантою призводить до втрати планетарною свідомістю свого сенсу.

По-друге, планетарна свідомість викликає суттєву корекцію в суспільному осмисленні окремих народів і країн, а також в індивідуальному осмисленні.

По-третє, планетарна свідомість характеризується вищим ступенем науковості, що пов'язане з неможливістю розв'язання глобальних проблем

просто за допомогою “здорового глузду”, в обхід новітніх досягнень природних, технічних, гуманітарних і філософських наук [3, с. 349].

Висновки. Отже, формування екологічної свідомості є процесом складним й ще недостатньо дослідженим й осмисленим. Сучасна людина схильна спрощувати наслідки своїх дій. У своєму захопленні фрагментами природи вона не здатна сприймати її як щось ціле. Означена обставина багато в чому зумовлює неадекватність осмислення й усвідомлення суті екологічних проблем та неефективність їх практичної реалізації. У літературі все частіше з'являються міркування, що екологічну проблему "заговорили". Для розв'язання проблеми та подолання кризи створені численні міжнародні організації, виходять тисячі періодичних видань, збираються конгреси, пишуться декларації. Між тим проблема до цих пір не лише не розв'язана, але, цілком можливо, у всій своїй повноті навіть і не усвідомлена, а криза виявляється "віддаленою" від свого подолання сьогодні ще більше, ніж це було на момент початку її усвідомлення – 1960-1970-ті роки.

Видається, що для формування належного рівня екологічної свідомості є принципово важливим навчитися мислити людину з урахуванням і генетичного зв'язку зі світом. Тоді й природа буде мати глибину й привабливість.

Однією з важливих передумов формування мудрого ставлення до природи, вираженої екологічної свідомості нашого сучасника є інтеграція набутого в "науках про природу" та в "науках про людину".

Резюме

У статті зроблено спробу обґрунтувати необхідність формування глобального мислення людини та визначити засоби професійно-дидактичного формування екологічної свідомості.

Резюме

В статье сделана попытка обосновать необходимость формирования глобального мышления человека и определить средства профессионально-дидактического формирования экологического сознания.

Summary

In the article there has been made an attempt to substantiate the necessity of human being global thinking forming and determine ecological consciousness professional didactic forming.

Література:

1. Большаков А. В., Грехнев В. С., Добрынина В. И. Основы философских знаний. – М.: Общество «Знание» России, 1994. – 258 с.
2. Кисельов М. М., Деркач В. Л., Толстоухов А. В. Концептуальні виміри екологічної свідомості. – К.: Парапан, 2003. – 312 с.
3. Крапивенский С. Э. Социальная философия. – Волгоград: Комитет по печати, 1996. – 472 с.
4. Образовательные технологии / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Е. Б. Спасской. – СПб.: КАРО, 2001. – 186 с.
5. Троїцька Т. С. Філософсько-освітні пошуки відтворення втраченої парадигми „природа-людина”: Монографія. Етнокультурний ландшафт Північного Призов'я. – Сімферополь: Таврія, 2004. – 276 с.

Подано до редакції 25.05.2005

ПРОБЛЕМИ ПОЄДНАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Й. Ф. ГЕРБАРТА

Федчишин Надія Орестівна

старший викладач кафедри німецької філології

Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти

Постановка проблеми. Останні роки ХХ та початок ХХІ століть ознаменувались значними змінами у соціально-економічному розвитку України, у тому числі в її освітній сфері. Всебічний розвиток особистості з урахуванням її здібностей, нахилів та потреб є головною метою розбудови системи освіти, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання її ролі. І саме в цьому ключі Національна доктрина розвитку освіти визначає як пріоритетні такі напрямки державної політики щодо розвитку освіти як: особистісна орієнтація освіти, формування загальнолюдських цінностей, органічне поєднання освіти і науки, впровадження освітніх інновацій, вивчення світових педагогічних надбань.

В умовах реформування освіти важливо більш ретельно вивчати і впроваджувати все цінне, що накопичила європейська педагогіка. За своїм спрямуванням організація і зміст навчання покликані утверджувати гуманістичні цінності й рівновагу між людиною та довкіллям, толерантність і взаємоповагу, відкидати споживацьке ставлення до буття.

Аналіз останніх досліджень. Серед багатьох проблем, які стоять перед сучасною освітою, процесові навчання належить визначна роль. Теоретичний аналіз наукових досліджень процесу навчання свідчить, що розв'язанню його основних проблем присвячені праці відомих вітчизняних і зарубіжних вчених (Ю. Бабанський, М. Данілов, В. Загвязинський, В. Ільїн, Л. Клінгберг, І. Лернер, М. Махмутов, І. Огородніков, П. Підкасистий, І. Підласий, М. Скаткін, С. Шацький, Г. Щукіна та ін). Як зазначають вищезазвані дослідники, принципи навчання є основними положеннями, в них виражені нормативні основи навчання [4, с. 287] і вони виступають в органічній єдності. Одним із важливих принципів навчання – є принцип зв'язку теорії з практикою, тобто навчання з життям.

У контексті розвитку сучасної педагогіки як науки заслуговує на увагу процес навчання (зміст, методи і принципи) у доробку одного з представників класичної педагогіки Німеччини Йоганна Фрідріха Гербарта.

Проблема поєднання теорії і практики навчання не є новою і в процесі історичного розвитку знаходилася в центрі уваги багатьох вчених. На нашу думку, заслуговують на увагу педагогічні ідеї Й. Гербарта, які вивчалися Н. Бауманом, Г. Вейсбергом, О. Джуринським, В. Кравцем, С. Левітінім, М. Левківським, С. Любомудровим, О. Піскуновим та ін. Вказані дослідники погоджуються з твердженням, що педагогічні ідеї німецького класика мали вирішальне значення на подальший розвиток теорії і практики навчання та виховання в багатьох країнах. Саме тому велике значення у педагогічній науці відводили і відводять розробленню теоретичних ідей, які мали б дати відповіді на такі питання. Відтак історико-педагогічне дослідження даної проблеми розглядаємо як необхідне задля теоретичного осмислення з подальшим практичним застосуванням.

Тому **метою даної статті** буде спроба висвітлення та аналізу поєднання теорії і практики в педагогічних поглядах Й. Ф. Гербарта.

Відповідно до мети для розв'язання ставляться такі завдання: розкрити зміст теорії і практики у поглядах німецького педагога; проаналізувати взаємозв'язок та відповідність теорії і практики у спадщині Й. Ф. Гербарта.

Виклад основного матеріала. Як зазначено в енциклопедичному словнику з педагогіки, одним із принципів навчання є принцип зв'язку навчання з життям [3, с. 217]. Теорія і практика навчання – дві нерозривно пов'язані сторони єдиного процесу пізнання. Система знань, вмінь і навичок у школярів буде формуватися успішно в тому випадку, наскільки правильно і послідовно буде реалізований принцип зв'язку теорії і практики у всій системі викладання. Дослідники Н. Бауман, Г. Вейсберг, В. Кравець, С. Любомудров підтвердили думку, що німецький педагог Й. Гербарт вимагав встановлення певного співвідношення між теорією і практикою. С. Левітін наступним чином перефразував Наторпівську оцінку Й. Гербарта, назвавши його “кращим теоретиком серед педагогів-практиків і кращим практиком серед теоретиків”, оскільки ідеї німецького педагога не залишились надбанням однієї тільки педагогічної теорії, а перетворились в найбільш поширену життєву шкільну практику [2, с. 58]. С. Левітін погоджується з думкою П. Наторпа, що з теоріями можна безкінечно сперечатися. Він назвав Й. Гербарта чудовим педагогом-практиком, який володів талантом та авторитетом у високій степені, оскільки його корисні риси вихователя-практика перейшли на теоретичні міркування. І саме в цьому є основна причина його впливу, головним чином, на педагогів-практиків [2, с. 14]. Проте, як зазначає вище названий дослідник, Й. Гербарт невідомо чи погодився б, щоб з його педагогічної теорії вибирати тільки окремі, найбільш придатні до педагогічної практики положення. Цієї точки зору і дотримувався С. Левітін, так як пояснив, що теоретичне обґрунтування не можна виключити з педагогічної системи, чи поставити на другий план [2, с. 15]. Зокрема німецькі філософи В. Освальд та П. Барт в оригінальній формі узагальнили думки про вчення Й. Гербарта, що це “одна з небагатьох педагогічних теорій, яка є не теорією, яка збереглася тільки в книгах, а широко розповсюдженою педагогічною системою, що проникла в життя і шкільну практику” [2, с. 58]. Це стосується і теорії Й. Гербарта, проте беззаперечний той факт, що результати теоретичних досліджень класика виявились правильними в застосуванні на практиці. Як стверджують обидва дослідники ідей Й. Гербарта, “істинне те, що має плоди”. Й. Гербарт вказував, що для практики дається дуже багато і саме тому так мало займаються теорією. Педагог схилився до думки, що гола практика призводить лише до рутини і вкрай обмеженого досвіду. Саме він дав теоретичну санкцію і обґрунтування педагогічної практики, яка була відкинута його сучасниками і попередниками. Водночас теорія повинна навчати, підкреслював класик, як користуватися досвідом і спостереженням, щоб отримати певні відповіді. Проте в тому випадку, коли кращий теоретик буде на практиці застосовувати свою теорію, то мимоволі між теорією і практикою з'явиться певний розрахунок педагога, його такт, який діятиме без одноманітності, стверджував Й. Гербарт. Він пояснював, що такт вчителя невідворотно буде заповнювати ті прогалини, які опустила теорія і, таким чином, стане безпосереднім керівником практики. Разом

з тим, у Й. Гербарта простежується думка, що такт створюється тільки під час практичної роботи, тобто шляхом роздумів та обмірковувань [1, с. 99]. Педагог прийшов до висновку, що тільки під час роботи можна навчитися мистецтву і досягти такту, навичок, умінь і майстерності.

Взагалі, Й. Гербарт вважав, що викладання певних предметів повинно здійснюватися за двома циклами: історико-гуманітарним і природничо-математичним. Перший цикл досягається тоді, коли метою є практичне навчання, що означає розвиток почуттів і сили мислення та розвиток розуму під час другого циклу.

Будучи глибоко переконаним у першочерговості викладання історико-гуманітарних дисциплін, Й. Гербарт акцентував увагу на важливості викладання цих предметів, бо тільки так можна навчити вихованця тому, що йому необхідне для духовної і фізичної природи. Такі знання, на його думку, даватимуть можливість у подальшому жити і працювати як громадянину, батьку та чоловіку з тим, щоб пізнати і виконати свій обов'язок в тому чи іншому суспільному відношенні [1, с. 109]. Й. Гербарт стверджував, що діяльність вчителя повинна розвиватися безперервно, оскільки саме він, вчитель, впливає чи не найбільше на виховання, спонукає до аналізу та стимулює учня використовувати на практиці отримані знання [1, с. 98].

При викладанні історії, вивчення якої потрібно починати, за вказівками Гербарта, приблизно з 8-ми років, він рекомендував поєднувати з релігійною підготовкою, оскільки обидва предмети, на його думку, сприяли б вивченню державоуправління і надавали б важливість практичного застосування. Педагог заявляв, що незнання історії робить мало честі у суспільстві [1, с. 75]. Навчання історії та античній літературі зможе бути корисним для учнів впродовж довгих років, міркував Й. Ф. Гербарт. Знання цих предметів дасть освіченість зробити правильний вибір в майбутньому серед великої кількості порад та вказівок. Учень, опановуючи дані предмети, буде цікавитися ними в тому випадку, коли оволодіє головними ідеями.

Німецький теоретик детально зупинився на практичній значимості окремих предметів шкільного циклу, зокрема читання античних творів – грецьких і римських авторів, які, на його думку, вносили ясність і силу в формування дитячих характерів.

Цікавими були думки Гербарта про теоретичну і практичну цінність іноземних мов (класичних і нових). Володіючи латиною, зазначав він, можна пізнати і почерпнути все цінне в характерах сильних людей, відчути радість успіху. Проте, без всякого сумніву, у мірі того, як дитина дорослішає, потребуватиме нових знань, знайомств з невідомим і тоді може звернутися до джерел сучасного світу, нових мов [1, с. 77]. Він звертає увагу на важливість розвитку мовлення, бо ніщо так не затримує розвиток освіти як недостатньо розвинене мовлення. Той, хто не може підібрати потрібного слова, не зможе вловити точності вислову. Тому, підкреслював Й. Гербарт, необхідно відкрити розум для сприйняття форм і мовлення, щоб бачити природу і сприймати людське мислення [1, с. 112].

При вивченні природознавства, давав поради вчителю німецький теоретик, варто, щоб учні самостійно проводили експерименти. Він зазначав, що, можливо,

вони не завжди вдаватимуться, проте необхідно переконати учня в тому, що за невдалими результатами не потрібно судити про неправильність якої-небудь теорії. Такі досліді, підказував Й. Герbart, до певної міри сприятимуть пробудженню в учня уважного дослідницького розуму, який би оцінював і перевіряв нові ідеї та попередній досвід [1, с. 52].

Особлива увага була звернена німецьким педагогом на практичну значущість математики. Він доводив, що даний предмет сприяє розвитку розуму та логічного мислення. у тому випадку, коли ця наука і менш потрібна для майбутньої спеціальності, все-таки до певної міри потрібно закінчити її вивчення, щоб освіта молодій людині не мала вибіркового характеру [1, с. 75]. Розум вправляється важкими зусиллями, і, щоб він не заблукав, істини повинні бути правдивими і твердо встановленими, міркував класик про навчання математиці і фізиці. Фундаментом подальшої освіченості Й. Герbart вкотре проголосив користування числами, мистецтво рахунку [1, с. 113]. Він обґрунтував думку, що як тіло і дух повинні час від часу до зміцнення своєї мускулатури і для повернення їх пружності, то так цей предмет сприяє гімнастиці розумових сил. Саме вона, математика, впливає чи не найбільше на інші науки. Герbart ставить питання, що ж буде з фізикою, з вивченням машин і дорікає тим педагогам, які менш всього цікавляться знаннями про природу. Такі вчителі, зазначав класик, при викладанні не користуються знаннями математичного характеру [1, с. 128].

Вчений підкреслював, що, якщо б необхідність математики була доведена з точністю математичної теореми, то певні речі, необхідні для життя, професії виявили б ще сильнішу прив'язаність. Німецький педагог доводив, що навчати математиці слід з 8-ми і до 18-ти років, оскільки і неспеціалісту бажано володіти нею для свого подальшого розвитку і подальшого застосування в житті.

Висновки. Й. Ф. Герbart був переконаний в тому, що знання, відірвані від практики та не пов'язані з життям, погано засвоюються, не стимулюють пізнавальної діяльності та не викликають багатостороннього інтересу. Саме німецькому педагогу належать думки щодо того, як мають проводитися теоретичні заняття, щоб у подальшому вони могли бути використані у професійній чи іншій діяльності та були ефективними за будь-яких умов. Серед перспективної тематики дослідження бачимо таку як підготовка вчителя до організації виховного процесу.

Резюме

У запропонованій статті аналізується один із принципів навчання – принцип зв'язку теорії з практикою у педагогічній спадщині німецького педагога Й.Ф. Гербарта, розкривається зміст даного принципу, розглядається взаємозв'язок та відповідність теорії і практики навчання.

Резюме

В предлагаемой статье анализируется один из принципов обучения – принцип связи теории с практикой в педагогическом наследии немецкого педагога Й.Ф. Гербарта, раскрывается содержание данного принципа, рассматривается взаимосвязь и соответствие теории и практики обучения.

Summary

The problems of the connection of theory and practice in pedagogical views of J. F. Herbart. In the proposed article one of the principles of teaching, namely the

principle of the connection of theory and practice in pedagogical heritage of a German pedagogue J. F. Herbart is analysed, the matter of the given principle is revealed and interdependence and correspondence of theory and practice of teaching is considered.

Література

1. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Том 1. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
2. Левитин С. Педагогические идеи Гербарта и Монтессори. Т. 1. М.: Литературно-Издательский Отдел Народного Комиссариата по Просвещению. 1918. – 102 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. редактор Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
4. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 630 с.

Подано до редакції 17.02.2005

УДК 371

ВПЛИВ УСПІШНОСТІ АДАПТАЦІ ДО УМОВ НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ЛІЦЕЇВ

*Харченко Світлана Григорівна
старший викладач*

Національний аерокосмічний університет ім. М. С. Жуковського „ХАІ”

Постановка проблеми. У зв'язку зі зростанням рівня вимог, які пред'являє суспільство до спеціаліста набуває значення питання про професійну компетентність особистості. Професійна компетентність включає ряд компетентностей різного рівня: це і єдиний комплекс знань, умінь та навичок (здатність до діяльності зі знанням справи); це і сукупність якостей особистості, що забезпечує успішність виконання нею професійних функцій; це і комунікативна компетентність; це і володіння прийомами самореалізації і розвитку у рамках професії; готовність до професійного зростання та ін. [1].

Аналіз останніх досліджень. Компетентність формується, коли людина зацікавлена у результатах своєї діяльності. Якщо обраний фах стає привабливим та улюбленим, то сама людина прагне стати фахівцем високого рівня, професіоналом, тому актуальною є проблема вибору фаху випускниками середніх шкіл. Але часто старшокласник не здатен як до самого вибору, так і до прийняття відповідальності за свій вибір. За даними Л.А. Головій, як пише Є.П. Ільїн, 75% учнів старших класів не мають чіткого професійного плану та виявляють низьку активність у виборі фаху. Старшокласники опираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутній фах, які на першому курсі при зіткненні з реальністю піддаються болісним змінам. Тому не дивно, що за даними ряду авторів вже 30-50% першокурсників різних вищих навчальних закладів хотіли би змінити обраний ними фах, бо обирали його за батьківською порадою, внаслідок наслідування товаришам або через випадкове виникнення інтересу, а не через призначення [2].

Без сумніву, формування реальних уявлень про майбутній фах і способи оволодіння ним повинно здійснюватися як можна раніше. З цією задачею непогано справляються профільні ліцеї при вищих навчальних закладах, де і закладаються основи професійної компетенції. Але зміна місця навчання (перехід з загальноосвітньої школи до профільного ліцею) викликає певні труднощі у учнів. Зміна звичних умов, сфери спілкування, підвищення вимог до

самостійності та відповідальності, а також збільшення розумових навантажень – все це може привести до так званого стану дезадаптації. Тому дуже важливо цей перехід зробити, як можна безболісним та м'яким.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб показати доцільність проведеної виховної роботи, спрямованої на адаптацію учнів до умов навчання в комплексі „Профільний ліцей-вищий навчальний заклад”.

Виклад основного матеріалу. При плануванні виховної роботи з підлітками необхідно ураховувати вікові психологічні особливості. У цьому віці відбувається велика потреба у самоствердженні, що часто супроводжується так званим „афектом неадекватності” – протиріччя між самооцінкою підлітка та його оцінкою з боку дорослих. Та сама потреба у самоствердженні викликає нове ставлення підлітків до групи товаришів, найчастіше однокласників. Ця група стає не тільки місцем спільного проведення часу, але й середовищем самоствердження [4]. Тому найчастіше адаптація в підлітковому віці супроводжується конфліктами з викладачами, батьками, однокласниками, а також агресивністю, яку можна розглядати як своєрідний захисний механізм, один із засобів адаптації. Отже, з погляду на навчальні показники і ефективність виховного процесу і з погляду на формування особистісної зрілості дуже важливо виробити навички конструктивної поведінки у конфлікті та способи саморегуляції емоційних станів і гуманних засобів самоствердження.

На досягнення цієї мети й було спрямовано розроблений нами комплекс виховних заходів і вправ, що сприяють соціально-психологічній адаптації. Він охоплював такі завдання: 1) виявити динаміку зміни стилів поведінки ліцеїстів у конфліктних ситуаціях та рівнів і форм прояви агресивності під час адаптації до умов навчання; 2) виробити шляхи запобігання й конструктивного розв'язання конфліктів з однокласниками, педагогічним колективом, батьками, а також способи саморегуляції емоційних станів і гуманних засобів самоствердження; 3) розглянути вплив педагогічних умов і спеціально організованої навчально-виховної роботи та системи позакласних заходів на розв'язання адаптаційного конфлікту та емоційний стан учнів.

Зацікавленість проблемою агресії, агресивності, агресивної поведінки в останній час значно зросла. Різними дослідниками вивчалися особливості агресивної поведінки особистостей різних вікових груп (Н.В. Анікіна, О.Б. Бовть, Г.А. Гайдукевич, С.Л. Кравчук, В.М. Крайнюк, О.О. Смирнова, Г.Р. Хузєєва, В.І. Шебанова та ін.), проблеми агресивності у зв'язку з розв'язанням конфліктів (Г.С. Васильєва, В.В. Ковальов, О. Квятковська-Тохович, В.С. Мерлін, М.С. Неймарк та ін.), у зв'язку з емоціями (В.К. Вілюнас, Т. Дембо, Я. Рейковський та ін.). Також велику увагу у науковій літературі приділено профілактиці конфліктів в учнівському колективі і серед педагогів (О.С. Матвейчук, І.М. Вереникіна, Т.Д. Кушнірук та інші), проблемам конфлікту в підлітковому віці (Т.В. Драгунова, Н.В. Гришина та інші), найбільш вивченими є педагогічні конфлікти між педагогами і старшокласниками (С.П. Гиренко, М. Сисун, М.М. Рібакова та ін.).

Але, незважаючи на наведені дані про конфлікти та агресивність, у науковій психолого-педагогічній літературі залишається ще недостатньо висвітленим важливий для педагогічної практики аспект – вплив агресивності та

конфліктності учнів профільних ліцеїв на рівень їх соціально-психологічної адаптації до умов навчання, а також на формування їх професійної компетентності. Виходячи з цього, на першому етапі дослідження нами були виявлені особливості адаптації, типи поведінки у конфліктній ситуації та рівні і форми прояви агресивності десятикласників, а потім були виміряні ті самі показники після проведення психолого-педагогічного тренінгу.

Дослідження проведено на підставі вибірки учнів ліцею на початку 10 класу й наприкінці 11 класу. У даному дослідженні використовувалися такі методики: опитувальник Басса-Дарки, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Раймонда, опитувальник К. Томаса [3]. Отримані результати було опрацьовано за допомогою автоматизованої статистичної програми SPSS v10. 0. 5 методами факторного аналізу.

Результати дослідження. Факторна структура соціально-психологічного клімату в 10 класі містила в собі сім факторів (див. табл. 1).

При розгляді значущих параметрів фактора № 1 (з показниками 10, 41 і вище), ми можемо сказати, що у більшості ліцеїстів адаптація виявляється через „суперництво”(0,740), небажання приймати інших (- 0,831) і пристосовуватися до них (- 0,540), а також такі форми агресивної поведінки, як „вербальна агресія” (0,740), „фізична агресія” (0,692), „непряма агресія” (0,569), „підозрілість” (0,546), які використовуються учнями як засіб задоволення потреби у самовираженні і самоствердженні. Якщо ліцеїст зустрічається з достойним суперником і обрана тактика поведінки не спрацьовує, то він намагається уникнути конфлікту(«уникання» 0,552).

Таблиця 1

Параметри	Фактори						
	1	2	3	4	5	6	7
Прийняття ін.	-0, 831	0, 227	0, 14778	-0, 1321	0, 18118	-0, 0789	-0, 2335
Верб. агресія	0, 74031	0, 08523	0, 10882	-0, 1552	0, 00073	0, 35821	0, 16093
Фіз. агресія	0, 69202	0, 38707	-0, 1108	-0, 0211	-0, 2042	-0, 2538	-0, 3984
Непр. агр. .	0, 56901	0, 34112	-0, 0733	-0, 4598	0, 30363	0, 32153	-0, 1889
Уникання	0, 55229	0, 38581	-0, 1196	0, 1186	-0, 1715	-0, 5277	0, 12474
Підозрілість	0, 54577	-0, 0631	0, 1524	-0, 3009	0, 5452	0, 07786	0, 24172
Пристосування	-0, 5401	-0, 158	0, 37717	-0, 2192	0, 39819	-0, 3997	0, 08839
Почуття пров.	-0, 0632	-0, 733	0, 28957	0, 02623	-0, 3905	0, 19068	-0, 0846
Відхід від проблем	0, 07071	-0, 687	-0, 0875	0, 48338	0, 01107	-0, 0192	0, 38544
Самоприйнят.	-0, 2405	0, 68329	0, 14657	0, 09346	0, 12131	-0, 2471	0, 22996
Прагн. домінув.	0, 21606	0, 61258	0, 08118	0, 44971	0, 23255	0, 12273	0, 2032
Емоц. Комфорт	-0, 1332	0, 51908	0, 29724	0, 37142	0, 17362	0, 21416	-0, 0773
Інтернальність	-0, 3223	0, 50368	0, 1027	0, 45776	-0, 3207	0, 15464	0, 22646
Адаптація	0, 09437	0, 21036	0, 84713	-0, 152	0, 03041	0, 07565	-0, 1227
Компроміс	-0, 0893	0, 17878	-0, 6437	-0, 4997	-0, 3716	0, 04619	0, 13316
Суперництво	0, 40888	-0, 2752	0, 35271	0, 60073	-0, 1272	0, 22144	-0, 3211
Роздратування	0, 39024	-0, 0701	-0, 3729	0, 56929	0, 25674	-0, 377	-0, 0756
Образа	0, 16009	-0, 5677	-0, 1594	0, 05979	0, 62865	-0, 0349	0, 02774
Співробітництво	-0, 3523	0, 23936	-0, 4757	0, 17223	0, 18854	0, 56898	0, 19399
Негативізм	0, 36635	-0, 0641	0, 50183	-0, 2607	-0, 3123	-0, 108	0, 56378

У факторі №2 можна відзначити, що у деякої кількості ліцеїстів адаптація проявляється через емоційний комфорт (0,514), який досягається через прийняття себе (0,683), відповідальність за те, що відбувається („інтернальність” 0,504),

відсутність задрості й ненависті до оточуючих („образа” – 0,568) та „почуття провини” (– 0,733), через прагнення домінувати (0,613) та здатність відстояти свою точку зору, уміння розв’язувати проблеми, а не уникати і боятися їх („відхід від проблем” – 0,687).

При розгляді значущих параметрів фактору № 3, можна сказати, що у деяких ліцеїстів адаптація відбувається через „внутрішнє пристосування”, що виявляється в опозиційній формі поведінки, спрямованій проти керівництва. Пасивний опір посилюється аж до активної боротьби проти встановлених правил („негативізм” 0,502), вони категорично відмовляються від співробітництва (0,476) та компромісу (– 0,644), але при цьому відчувають себе комфортно („адаптація” 0,841).

При розгляді значущих параметрів фактору №4 можна сказати, що для інтерналів (0,458) адаптація відбувається через „суперництво” (0,601) і „прагнення домінувати” (0,450), готовність до прояву негативних почуттів при будь-якій збудженні („роздратування” 0,569), що пояснюється прагненням ліцеїстів завоювати певний статус у новому колективі, тому відкидається будь-який компроміс (– 0,500) та „непряма агресія” (– 0,460).

Фактори №5, №6 та №7, на наш погляд, не становлять інтересу, тому що містять у собі мало параметрів з показниками Ю, 41 і вище.

Факторна структура 11 класу містить у собі також сім факторів, але, на наш погляд, становлять інтерес тільки перші три (див. табл. 2).

Таблиця 2

Параметри	Фактори						
	1	2	3	4	5	6	7
Адаптація	0, 94255	–0, 0648	0, 13464	–0, 0454	0, 05863	0, 07543	–0, 0237
Емоц. комфорт	0, 86352	–0, 1871	0, 13153	0, 15532	–0, 1394	0, 13291	0, 24447
Інтернальність	0, 79325	–0, 205	0, 12881	0, 35706	–0, 005	–0, 0919	0, 07237
Самоприйнят.	0, 77099	–0, 3389	–0, 003	–0, 1906	–0, 0271	0, 24178	0, 07107
Відхід від проблем	–0, 7165	–0, 0494	0, 03884	–0, 4416	0, 12057	0, 25969	0, 1091
Прийняття ін.	0, 641	0, 11313	–0, 0267	–0, 2335	0, 30392	0, 21149	0, 16741
Почуття провини	0, 09038	0, 82216	0, 19013	–0, 0822	–0, 231	–0, 1178	–0, 1984
Образа	–0, 1529	0, 81412	0, 09967	0, 14573	–0, 373	0, 11245	0, 00526
Непряма агр.	0, 14606	0, 67528	–0, 5336	–0, 183	0, 13714	0, 08004	–0, 0549
Пристосування	0, 13989	–0, 1119	–0, 7436	–0, 2024	–0, 3017	–0, 2845	–0, 0906
Підозрілість	–0, 0152	0, 3931	0, 70364	0, 02241	0, 30491	–0, 2274	–0, 0731
Суперництво	–0, 5532	–0, 3339	0, 58385	0, 22481	0, 02784	0, 32162	0, 08575
Роздратування	–0, 2364	0, 36675	0, 04834	0, 63329	0, 2548	0, 29899	0, 02053
Верб. агр.	0, 33108	0, 23369	0, 4609	–0, 6326	0, 08802	0, 30728	–0, 0638
Співробітництво	0, 40693	0, 2324	0, 29631	–0, 2151	–0, 6384	0, 01285	–0, 184
Компроміс	0, 18177	0, 36298	0, 12224	–0, 3376	0, 59247	–0, 2894	0, 2744
Уникання	0, 28386	0, 32294	–0, 4703	0, 26844	0, 56158	–0, 002	–0, 0361
Фізична агресія	0, 2414	0, 16042	–0, 2719	0, 20852	0, 02691	0, 74683	–0, 3467
Негативізм	0, 1834	0, 43955	0, 0113	0, 34218	–0, 356	–0, 0783	0, 65139
Прагнення домінувати	0, 41727	–0, 0842	0, 31486	0, 32088	0, 16805	–0, 4014	–0, 5246

При розгляді фактору №1, можна відзначити, що для більшості ліцеїстів характерними є високі показники "адаптації" (0,943), „інтернальності” (0,793), "емоційного комфорту" (0,864), про що говорять "самоприйняття" (0,771) і "прийняття інших" (0,641). Можна відзначити, що одинадятикласникам не притаманний відхід від проблем (– 0,717), а своє „прагнення домінувати” (0,417),

вони реалізують не через "суперництво", яким категорично нехтують (- 0,553), а через "співробітництво" (0,407).

У факторі №2 ми бачимо, що деякі ліцеїсти як засіб адаптації використовують лише форми агресивної поведінки, такі, як „почуття провини” (0,822), „образу” (0,814), „непряма агресія” (0,675) та „негативізм” (0,440).

При розгляді значущих параметрів фактора №3, можна відзначити, що у якості механізму адаптації обирається „суперництво” (0,584) і відкидаються такі стилі поведінки, як „унікання” (- 0,470) та „приспособлення” (- 0,744). Цій групі ліцеїстів притаманна недовіра до оточуючих людей і переконаність, що вони мають намір зашкодити („підозрілість” 0,704), свої почуття учні виражають через чвари, образи, приниження („вербальна агресія” 0,461), відкидаючи „непрямую агресію” (- 0,534).

Усе вищезначене уможливило такі висновки:

1. На початку навчання у ліцеї більшість десятикласників як спосіб адаптації вибирають форми агресивної поведінки, „суперництво” та небажання приймати інших й пристосовуватися до них. Це, мабуть, пояснюється бажанням зайняти певний статус у новому колективі, тоді й інший ліцеїст виступає для них як конкурент, як перепона, яку потрібно подолати. Тому агресивна поведінка є своєрідний захисним механізмом, одним із засобів адаптації. А деякі ліцеїсти, які не спроможні або знеохочені адаптуватися до вже існуючих умов та звичаїв, адаптуються шляхом самоусування.

2. Після проведення комплексу виховних заходів, спрямованих на покращення адаптації ліцеїстів до умов навчання, можна відзначити, що вже більшість учнів 11 класу адаптувалися до цих умов, це проявляється через відчуття емоційного комфорту, позитивне ставлення до себе та до інших; прагнення домінувати реалізується тепер через раціональні механізми, тобто через співробітництво, а не суперництво, на відміну від попереднього року, коли вони навчалися у 10 класі. Крім того, значною мірою проявляється інтернальність, як здатність взяти на себе відповідальність, що підкреслюється відкиданням „відходу від проблем”. Значно зменшується кількість ліцеїстів, які ще недостатньо адаптувалися до умов навчання. Це проявляється через механізми агресивної поведінки, а також через суперництво, що супроводжується зростанням відчуття провини.

3. Розроблений комплекс виховних заходів сприяє більш ефективній адаптації учнів до умов навчання, а отже, формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії, що створює умови для формування професійної компетентності учнів профільних ліцеїв.

Резюме

Проаналізовано вплив педагогічних умов, тренінгів та системи позакласних заходів на конфліктність та агресивність учнів, а у результаті на формування професійної компетентності учнів профільних ліцеїв. Використовуючи результати факторного аналізу, виявлено динаміку зміни стилів поведінки ліцеїстів у конфліктних ситуаціях та форм проявлення агресивності у процесі адаптації до умов навчання, що впливає на формування професійної компетентності.

Резюме

Проанализировано влияние педагогических условий, тренингов и системы внеклассных мероприятий на конфликтность и агрессивность учащихся, а в результате на формирование профессиональной компетентности учащихся профильных лицеев. С использованием результатов факторного анализа выявлена динамика изменения стилей поведения лицеев в конфликтных ситуациях и форм проявления агрессивности в процессе адаптации к условиям обучения, что влияет на формирование профессиональной компетентности.

Summary

The influence of pedagogical conditions trainings and the system of extracurricular activities on conflict and aggression of students was analyzed, as a result the professional competence of students of professional lyceum was formed. Using the results of the factor analysis the dynamic of changes of students of professional lyceum behaviour styles in conflict situations was established as well as forms of aggression demonstration while adaptating to training conditions that influence the formation of professional competence.

Література

1. Деонтологічна компетентність педагога як мета деонтологічної підготовки // Проблеми сучасного мистецтва і культури: Зб. наук. Праць. – Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2003. – С. 22-32.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: БАХРАТ, 1998. – 672 с.
4. Трухін І. О., Шпак О. Т. Виховна робота з учнями середнього шкільного віку // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №9. – С. 9-17.

Подано до редакції 07.02.2005

УДК 371.383

КУЛЬТУРА ПОЧУТТІВ ВИКЛАДАЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

*Шевчук Тамара Олексіївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правових дисциплін і
психології*

Уманський державний аграрний університет

Постановка проблеми. Якісне оновлення змісту освіти є одним із головних положень у прийнятих на сьогодні документах, орієнтованих на європейську інтеграцію вищої школи. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належний рівень не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості, яка навчається, її підготовленість до продовження навчання, самостійного життя, що й передбачає Болонський процес.

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом.

Не менш важливим є й формування таких якостей, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, здатність досягти високої мети раціональним шляхом і коректними засобами. На ефективність формування спеціаліста такого зразка впливає зміст і особливості взаємодії всіх рівнів освітнього простору вищої школи і в першу чергу постать викладача вищого навчального закладу, його професійна компетентність, імідж, престиж, авторитет, психологічна культура.

Тим часом гуманістична функція авторитету як провідного соціального

мотиватора ще недостатньо усвідомлюється нині. Відомо немало випадків, коли викладач вищого навчального закладу, маючи достатній рівень професіоналізму, авторитетом не користується. Вважаємо, що це насамперед залежить від розвитку його особистісних якостей: манери мислення, спілкування, прийняття рішень, адекватної оцінки ситуації, що виникла, культури його почуттів.

Культуру почуттів викладача можна зарахувати до розряду основних у структурі педагогічної діяльності як важливий фактор виховання студентів.

Враховуючи актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми, основна **мета статті** полягає в аналізі сутності культури почуттів викладача як складової частини його духовно-моральної культури.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Оскільки педагог є проєктувальником, конструктором, організатором освітнього процесу, він повинен чітко усвідомлювати зміст і способи дій суб'єктів освітнього процесу, основні позиції його діючих осіб і те, як побудувати зв'язки і співвідношення у спільній діяльності, щоб її результатом став розвиток найважливіших здібностей студентів, формування високих моральних якостей, що не можливо без знання психіки людини, її специфіки, структури, феноменології, умов функціонування її розвитку. У запровадженні в систему освіти нових культурно-психологічних, культурно-творчих методів і технологій, залучення цінностей психологічної культури, в цьому аспекті, – культура почуттів викладача – важливий фактор виховання студентів.

Протягом всієї історії педагогічної думки проблема удосконалення культури викладача привертає увагу вчених-мислителів. Так, наприклад, відомі думки Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці про високу культуру вчителя, його енциклопедичні знання, досконале володіння мистецтвом слова; погляди В.Г. Белінського, О.І. Герцена, М.Г. Чернишевського про талант, широту світогляду вчителя, його вмінні пов'язувати знання з життям; ідеї К.Д. Ушинського про творчий характер діяльності викладача, його психологічної підготовки, ролі дослідницької діяльності у виховній роботі зі студентами. Питання культури викладача знайшли своє відображення в працях П.П. Блонського, О.В. Луначарського, С.Т. Шацького та ін. Значний інтерес представляє педагогічна спадщина А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, пов'язана з розробленням проблеми педагогічної культури вчителя, його морального і духовного обличчя, професійної підготовки. Взагалі, історія розвитку педагогічної думки підтверджує, що висока культура – необхідна умова успішної педагогічної діяльності викладача.

У сучасний період, у зв'язку з актуалізацією соціально-культурних, духовно-моральних проблем і тенденцій розвитку суспільства, питання педагогічної культури викладача певною мірою відображається у науково-педагогічних дослідженнях З.Ф. Абросімова, Б.Г. Ананьева, В.І. Безрукова, І.Д. Беха, Г.Ф. Белоусова, Є.Б. Гармаш, І.Ф. Ісаєва, Ю.М. Рябова, О.Я. Савченко, В.І. Шиянова, Д.С. Яковлева та ін. Спільною ідеєю цих робіт є прагнення авторів розглядати педагогічну культуру викладача як сукупність інтегрованих характеристик: гуманістична спрямованість особистості, здатність до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність, методологічне і творче педагогічне мислення тощо.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна культура викладача характеризує його з професійно-особистісної сторони, а також відбиває рівень розвитку знань, умінь, особистісних якостей, пов'язаних з його професійною діяльністю. Для визначення суті і змісту поняття духовно-моральної культури викладача, як правило, використовуються поняття "педагогічна етика" і "педагогічний такт".

Діяльність викладача є своєрідною за своєю суттю, тому що вона являє собою постійну зміну неповторних педагогічних явищ. От чому сутність педагогічної діяльності полягає в обов'язковому включенні в педагогічний процес творчого активного суб'єкт-суб'єктного відношення. Творчість є обов'язковим структурним компонентом педагогічної діяльності, без якого професійна діяльність викладача втрачає свою значущість і педагогічну цінність. На думку І.О. Харламова, педагогічна творчість відбиває вищий рівень кваліфікації викладача і "містить елементи певної новизни, що найчастіше пов'язана не стільки з висвітленням нових ідей і принципів навчання і виховання, скільки з видозміною прийомів навчально-виховної роботи, їх деякою модернізацією" [7, с.14]. Педагогічну творчість ми пов'язуємо з особистісними характеристиками викладача, його допитливістю, прагненням до новизни, пошуку нестандартних рішень у навчально-виховній роботі.

Важливим компонентом духовно-моральної культури викладача є моральна свідомість, яку ми розуміємо як усвідомлення суспільно прийнятих норм, правил, характеру взаємин, що складаються в суспільстві, а також комплекс моральних цінностей, уявлень, ідеалів, осмислення їх значущості у власному житті і професійній діяльності.

Моральна відповідальність у професійній діяльності викладача обумовлює формування таких важливих якостей, як вимогливість до себе, принциповість, уміння об'єктивно оцінити обставини, педагогічну ситуацію тощо. Культура моральної свідомості викладача визначається також мірою його етичної освіченості, ступенем розвиненості моральних почуттів і переконань.

Вивчення робіт Б.Г. Ананьева, І.Д. Беха, І.С. Кона, В.А. Семиченко, І.І. Чеснокової сприяло розумінню нами самосвідомості як процесу розуміння самого себе, ставлення до себе, уявлення про самого себе, формування образу "Я". У цих роботах виділяються три взаємозалежні сторони самосвідомості: саморозуміння, самовідношення і саморегуляція. Розглядаючи професійну самосвідомість як компонент цілісної самосвідомості особистості, ми вважаємо, що педагогічна діяльність викладача обумовлює розвиток його самосвідомості. Професійна самосвідомість викладача розглядається як "ядро" його особистості, що здійснює й організує мотиви, цінності, переконання, ідеали (Л.В. Кондрашова, Л.А. Савченко). Таким чином, професійна самосвідомість виступає не тільки як умова діяльності викладача, але й основним регулятором, механізмом розвитку і саморозвитку в професійному середовищі. Тому наступним критерієм культури етичного мислення викладача ми вважаємо за доцільне включити "професійну самосвідомість особистості викладача", що містить такі показники: усвідомлення особливостей професійної діяльності викладача; потреба в самовдосконаленні, спрямованість на саморозвиток, задоволення духовних потреб; адекватність самооцінки особистісних і професійних якостей; потреба в самоаналізі і

самооцінці професійної діяльності і її результатів, здатність до самоконтролю; професійна компетентність, прагнення досягти професійної досконалості.

Важливим показником сформованості етичного мислення викладача є рівень засвоєної й осмисленої ним системи духовних цінностей, моральних норм, вимог, орієнтирів. Цим обумовлюється включення третього критерію культури етичного мислення викладача – "система морально-етичних поглядів викладача", які представлені нами у таких показниках: адекватність сформованих моральних поглядів, ідеалів, принципів суспільно прийнятих моральних норм і цінностей; знання професійно-педагогічної етики і прагнення дотримуватись її норм у своїй діяльності; широка гуманітарна ерудиція, естетичний смак; свідоме ставлення до моральних вимог суспільства; єдність моральних знань, позицій, вимог до себе і оточуючих; прихильність до суспільно значимих цінностей духовної культури і моралі.

Як уже відзначалося вище, особливість професійної діяльності викладача потребує від нього сформованості емоційної культури, культури моральних почуттів, які необхідні викладачу для регулювання стосунків з колегами, студентами, їхніми батьками. У роботі зі студентами особливо важливо уміти відчувати його, розташувати до себе, створити сприятливе емоційне тепло для його розвитку. Оскільки викладач є "довіреною особою" суспільства у переданні соціального досвіду молодому поколінню, тому він повинен прагнути чесно, сумлінно і творчо виконувати свої професійні обов'язки. Почуття обов'язку є своєрідним регулятором поведінки, вчинків викладача. Тому в структурі компонента емоційної культури викладача ми формуємо перший критерій – "сформованість соціально-етичних почуттів викладача", що виражається в таких показниках: сумлінність, почуття обов'язку перед суспільством за результати своєї діяльності; відповідальність, обов'язковість; любов до своєї професійної діяльності; принциповість і вимогливість; гуманність, внутрішня шляхетність, педагогічний оптимізм; повага до особистості студента, колеги, оточуючих; зацікавленість в успішних результатах своєї педагогічної діяльності і педагогічного колективу.

Будучи проявом моральної свідомості особистості при виборі й оцінці своїх вчинків, такі почуття, як совість, честь, обов'язок завжди вважалися вищим проявом моральної свідомості, індивідуальної моральної самосвідомості. Вони є моральними регуляторами поведінки і діяльності особистості, мотивацією її вчинків. Сформованість цих, а також емпатійних почуттів ми включаємо в ролі показників другого критерію емоційної культури викладача, названого нами як "емоційно-психічні почуття викладача": справедливість, доброзичливість; співпереживання, співчуття, довіра, щиросердечна чуйність; почуття сумління, обов'язку, честі, власної гідності викладача, безкорисливість; доброта, великодушність, милосердя, людяність; емоційна сприйнятливості до естетики навколишнього світу, цінностей духовної культури.

Не менш важливе значення в системі емоційної культури викладача має комплекс почуттів, що забезпечують саморегуляцію діяльності й емоційного стану викладача. Значущість їх зростає в роботі з творчо обдарованими студентами. У зв'язку з цим ми виділяємо критерій "емоційно-вольова стійкість особистості викладача", яка виражається в показниках: самовладання, витримка;

організованість, зібраність; цілеспрямованість, наполегливість; чуйність, делікатність, почуття міри.

Моральні переконання викладача відображають чітко визначені і глибоко укорінені в його свідомості моральні норми, вимоги, принципи, яких він дотримується у своїй професійній діяльності і поведінці. Моральні переконання викладача фіксуються такими показниками: активна життєва позиція; прихильність ідеям гуманізації і демократизації; високий рівень свідомості і відповідальності; поєднання особистих інтересів із суспільними, інтересами навколишніх; цілеспрямованість.

Вищим критерієм сформованості духовно-моральної культури викладача є діяльність. Характеризуючи досвід моральної діяльності особистості, В.О. Бачинін вказує, що це особливе, духовно-практичне, чуттєво-раціональне утворення, що формується у внутрішньому світі людини й відбиває "міру засвоєння особистістю світу суспільних і, в першу чергу, моральних відносин" [4, с. 12]. Для професійної діяльності викладача, як уже відзначалося вище, особливо значуща культура спілкування, тому що саме в спілкуванні зі студентами складаються ті стосунки, що несуть основне виховне навантаження. Цим обумовлюється включення до структури духовно-моральної культури викладача компонента "культура моральної поведінки і діяльності". Першим критерієм його ми визначаємо "культуру педагогічного спілкування", що складається з показників: дружлюбність; уміння встановлювати довірчі і щирі відносини зі студентами; здатність до співробітництва і прагнення до взаєморозуміння; повага до особистості студента; мовна культура; позитивний емоційний контакт у спілкуванні.

Для професійної діяльності викладача культура спілкування особливо значима, тому що саме в спілкуванні виявляється внутрішня культура особистості, разом з тим сфера спілкування відкриває великі можливості для формування і прояву моральної свідомості і моральних почуттів, моральної поведінки. Тільки в спілкуванні і через спілкування особистість усвідомлює зміст свого буття і свою моральну самоцінність.

У діяльності викладача спілкування в системі відносин "викладач-студент", "викладач-викладач", "викладач-колектив студентської групи" устанавлюються духовно-практичні зв'язки між учасниками педагогічного спілкування, які характеризують контакт, взаємодію і взаємовплив тих, хто спілкується один з одним. Особливістю педагогічного спілкування є емоційно-почуттєві відносини, які складаються між викладачем і студентами, а також взаємність, що передбачає безпосередній відгук на думки і почуття співрозмовника. Емоційний контакт між учасниками педагогічного спілкування має широкий діапазон проявів моральних почуттів і станів, що включає співпереживання, співчуття, жаль, участь, згоду, довіру, взаємне розташування, доброзичливість, чуйність тощо. Уміння виявляти у спілкуванні цей спектр моральних почуттів характеризує рівень розвиненості духовно-моральної культури викладача.

Культура педагогічного спілкування включає не тільки знання і прояв у діяльності і поведінки норм суспільної моралі. Вона містить у собі і манеру спілкування, виразність емоційних станів, культуру мови викладача, а головне – комплекс морально-психологічних властивостей: взаєморозуміння, уміння

відчувати стан інших учасників спілкування, правильно розуміти отриману інформацію, дотримання конфіденційності і тощо. Від цього багато в чому залежить характер стосунків, які складаються у процесі педагогічного спілкування: довіра або недовіра, співчуття або осуд, симпатія або антипатія. Недолік сердечності, довіри у стосунках зі студентами спричиняє емоційну роз'єднаність, недовіру, нерідко ворожість.

Для успішного виховання необхідна позитивна емоційна сфера, яку повинен створити викладач. Ось чому серед необхідних якостей педагога як професіонала важливе місце займає досвід його переживань, пов'язаних із ставленням до предмета, який він викладає, до явищ суспільного життя, до самого процесу пізнання і можливості використати цей досвід з метою виховання, захопити студентів своїм відношенням. Але важливо, щоб емоційно-позитивне ставлення виражалось засобами емоційної культури, якими є художньо-образне мислення і робота уяви.

Викладач повинен уміти аналізувати емоційне життя студентів на основі цілісної картини їх поведінки і окремих емоційних проявів, вміти знаходити правильні шляхи для потрібного впливу на особистість, враховуючи її індивідуальність та неповторність.

Емоційність викладача – це зміст, якість і динаміка його емоцій і почуттів. Завдяки емоційності викладача, здатного до відповідних контактів із студентами, формуються спонукальні механізми до пізнавальної активності студентів. У разі відсутності емоційного контакту викладача і студентів досягається, в кращому разі, лише формування інтелектуальних навичок, але не спонукальних механізмів інтелектуальної діяльності студентів. Психологи підкреслюють, що „педагог, який ставить перед собою завдання розвивати засобами свого предмета мислення студента повинен одночасно формувати відповідну емоційну основу” [1, 2, 3, 6].

Для виховання культури почуттів важливе значення має і стиль взаємовідношень викладача із студентами. В емоційному досвіді викладача закладений великий потенціал виховання культури почуттів студентів.

Викладач повинен постійно вдосконалювати свій духовний потенціал, зокрема на рівні мистецтва нейтралізувати негативні емоції, культивуючи позитивні, високі почуття, надихаючи на добро, формуючи позитивні емоції аудиторії через красу думок, словесну красу, художньо-естетичну цінність, бо вони несуть в собі потенціал інтелектуальної радості, моральної естетичної краси і задоволення, здійснюючи особливий вплив на виховання культури почуттів студентів.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що культура почуттів викладача є частиною духовно-моральної культури.

Духовно-моральна культура викладача – це складна інтегрована якість, яка об'єднує у собі високий рівень мотиваційно-ціннісного і морального ставлення до педагогічної діяльності, професійно-етичну вихованість і рівень засвоєння морального досвіду і різних сторін духовного життя суспільства. Вона знаходить своє вираження в духовних потребах викладача, прагненні до розширення їх сфери і формування нових запитів, у моральних вчинках, адекватних засвоєним моральним нормам, принципам, духовним ідеалам. Духовно-моральна культура

викладача полягає також у його вміннях організувати і керувати педагогічним процесом на основі гуманності і добра, де кожен студент відчуває себе комфортно і має необхідні умови для розвитку і реалізації своїх задатків і здібностей.

Культура почуттів – це рівень духовного розвитку емоційної грамотності людини, її здатність до витонченого сприйняття світу через розуміння краси в природі, в людях, у здобутках творчості.

Резюме

У статті розкрита сутність культури почуттів викладача як частини духовно-моральної культури, що в свою чергу є його загальною культурою, і сприяє розвитку високого рівня педагогічної свідомості і педагогічного такту як основної категорії педагогічної етики, сформованості моральних якостей і духовних потреб особистості викладача, які і є важливим фактором виховання студентів.

Резюме

В статье раскрыта сущность культуры чувств преподавателя как части духовно-нравственной культуры, что в свою очередь, является его общей культурой и предполагает развитие у него высокого уровня педагогического сознания и педагогического такта как основной категории педагогической этики, сформированности нравственных качеств и духовных потребностей преподавателя, которые и являются важным фактором воспитания студентов.

Summary

The essence of the teacher's feelings culture as a part of moral spiritual culture which promotes the development of pedagogical consciousness and fact of high level as the main category of pedagogical ethics, the formation of moral qualities and spiritual needs of the teacher's personality, that are significant in students upbringing, are considered.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник; К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Семиченко В. А. Психологія емоцій. К.: Магістр S. 1999. – 193 с.
3. Бакштановский В. И. Элементы моральной культуры /Актуальные проблемы нравственного развития личности /Материалы региональной конференции/. – Томск, 1975. – С. 39-46.
4. Бачинин В. А. Моральная культура личности: Автореф. дисс. . . . канд. филос. наук. М., 1980. – 22с.
5. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет: Ценности культуры и морали. – М.: МГУ, 1992. – 120 с.
6. Кондрашова Л. В. Савченко Л. А. Имитационно-игровое обучение в высшей школе. Учебное пособие. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194 с.
7. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве //Педагогика. – 1992. – №7-8. – С. 11-15.

Подано до редакції 01.04.2005

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗОВНІШНЬОГО ОЦІНЮВАННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЧЧИНИ*Шимків Інна Василівна**старший викладач кафедри німецької філології**Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти*

Постановка проблеми. Загальноцивілізаційні трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, торкнулись і вітчизняної освіти, стратегічним завданням якої, згідно з Державною національною програмою „Освіта” („Україна XXI століття”), є інтеграція у європейський освітньо-науковий простір з метою прилучення до досягнень зарубіжних освітніх систем і піднесення до світового рівня наукового та культурного розвитку. Саме тому варто звернутись до вивчення досвіду Німеччини, де зроблено вагомі кроки на шляху вироблення єдиних європейських стандартів якісної освіти та подальшої оптимізації структури освітньої мережі.

Аналіз останніх досліджень. Особливого значення в німецьких педагогічних колах набуває питання моніторингу якості функціонування системи освіти, розробки ключових підходів до створення діагностично-контролюючого інструментарію, механізмів зовнішньої і внутрішньої оцінки результатів навчальних досягнень учнів, про що свідчать роботи К.-Г. Арнольда, Ю. Баумерта, В. Боса, Ф.-Е. Вайнерта, Т. Краля, М. Краузе, У. Льюфлер-Анцбьока, У. Мозера, Р. Пеека, Г.-Г. Рольфа, Б. Шайле та ін. Серед вітчизняних дослідників проблем моніторингу якості освіти в контексті світових підходів слід відзначити роботи І. Іванюк, О. Локшиної, А. Терещенко та ін. Проте, нами було виявлено, що у вітчизняних публікаціях проблеми теорії та практики застосування моніторингу якості навчання, зокрема зовнішнього оцінювання, в німецькій освіті ще не були предметом детального аналізу. Саме це спонукало нас до проведення даного дослідження.

Метою статті є спроба окреслити теоретико-методологічні основи зовнішнього оцінювання в освітній системі Німеччини. Метою статті планується досягти постановкою таких завдань: розкрити на основі теоретичного аналізу поняття „моніторинг” та „моніторинг якості освіти” зокрема; розглянути функціональні площини зовнішнього оцінювання; проаналізувати основні методичні критерії якості в контексті стандартизованих вимірювань, окреслити їх позитивні і негативні сторони, висвітлити основні принципи при проведенні зовнішнього оцінювання.

Виклад основного матеріала. Відносно нове поняття „моніторинг”, яке було введено в науковий обіг німецькими дослідниками з англійської мови (англ. monitoring – здійснення контролю, спостереження, попередження, ретельного дослідження), дефініціюється в словнику Г. Варіга як систематичне дослідження, стеження і спостереження за певною ситуацією або явищем [7, с.887]. У ході нашого наукового пошуку виявлено, що даний термін майже не зустрічається у самостійному значенні, а доповнюється певним предикатом (моніторинг освіти, моніторинг якості освіти). Значна увага німецьких науковців прикута саме до проблеми моніторингу якості освіти та навчальних послуг зокрема. При цьому дане поняття розглядається як проведення неперервного спостереження за рівнем

якості освіти як в країні за загальними критеріями, так і з окремих предметів в межах конкретного навчального закладу, аналіз та корекція отриманої інформації, виявлення відхилень від певної встановленої норми, фіксація повноти реалізації навчальних планів на основі сучасних комп'ютерних та інформаційних технологій [3].

Було б помилковим не зазначити, що в німецькій педагогічній теорії та практиці досить поширеним на сьогоднішній день є також використання терміну „Evaluation“ (від фр. *evaluer*: оцінювати, розраховувати, вимірювати), який в педагогічних словниках Дудена, Келлера та Новака тлумачиться як оцінювання результативності освітньої стратегії, навчальних програм, куррікулуму з огляду на ступінь досягнення освітніх цілей і завдань, що визначається за допомогою емпіричних досліджень; здійснення вимірювання ступеня відповідності реального результату у порівнянні з очікуваним з метою прийняття адекватних відповідній ситуації рішень [6, с. 130; 4, с.132]. В універсальному словнику та в словнику Глюка дане поняття дефініціюється як оцінювання соціальних або педагогічних програм, проєктів, процесів та досвіду зокрема, проте, слід зазначити, що термін „Evaluation“ донедавна традиційно використовували німецькі дослідники, маючи на увазі збір та аналіз інформації про якість освіти в межах окремого навчального закладу („interne Evaluation“: внутрішній контроль). Обґрунтуванням даної позиції можна було би вважати той факт, що школа, на думку багатьох педагогів, самостійно визначає критерії оцінювання навчальних досягнень та перспективи свого розвитку, модифікуючи та оптимізуючи таким чином свою власну педагогічну концепцію. Що ж стосується діагностики рівня навченості учасників навчально-виховного процесу та результативності системи освіти в цілому на регіональному або державному рівнях, то в даному випадку, на думку В. Боса, Н. Постлетвета, Г. -Г. Рольфа та інших науковців, мова повинна йти про „externe Evaluation“, тобто зовнішній контроль. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що поняття „Monitoring“ (або „Systemmonitoring“) і „Evaluation“ (або „Systemevaluation“) можуть вживатись в однаковому значенні і навіть взаємозамінюватись.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що більшість німецьких дидактів розрізняють такі форми моніторингу з огляду на рівень оцінювання: зовнішній контроль („externe Evaluation“) та внутрішній контроль („interne Evaluation“). Обмежені рамками статті, спробуємо коротко зупинитись на зовнішньому оцінюванні в системі освіти Німеччини.

Ю. Баумерт розподіляє всі контролюючі заходи на децентралізовані і централізовані. Враховуючи дві основні функції, які виконує зовнішнє оцінювання, а саме сертифікаційну і діагностичну, дослідник представляє функціональні площини централізованих контролюючих заходів таким чином [3, с. 20]:

1. Індивідуальна сертифікація учнів через централізовані тести або іспити.
 1. 1. Випускні іспити.
 1. 2. Вступні іспити.
2. Поширений контроль результативності окремих шкіл (відповідно учнів окремих вікових категорій, обраних для дослідження).
 2. 1. Конкурсна модель:

- а) без урахування умов отримання даних;
 - б) із урахуванням умов отримання даних;
2. 2. Модель розвитку та забезпечення якості на професійному рівні освіти:
- а) сепарація обговорення даних (консультації) і контролю/ Управління.
 - б) Об'єднання обговорення даних (консультації) і контролю/ Управління.
3. Системний моніторинг на основі зрізів.
4. Міжнародні порівняльні дослідження на основі зрізів.

Як бачимо, передумовою предметних дискусій про функції та побічні дії централізованих контролюючих заходів є розпізнавання у форматі щонайменше 4-ох видів діяльності, а саме: індивідуальна сертифікація учнів, поширений контроль результативності шкіл, національний системний моніторинг та міжнародні порівняльні дослідження. Ю. Баумерт дотримується думки, що при індивідуальній сертифікації за допомогою тестів або іспитів слід розрізняти випускні екзамени, що самостійно встановлюються окремими інституціями, які проводять оцінювання, та вступні екзамени, за які несуть відповідальність зацікавлені сторони, приймаючи індивідуумів на навчання. Зауважимо принагідно, що майже у всіх європейських країнах випускні іспити врегульовують перехід до подальших навчальних закладів і діють як загальноприйнятий стандарт (Франція, Англія, Норвегія, Швеція, Данія, Нідерланди).

Поширений контроль результативності окремих шкіл або учнів відповідних вікових категорій передбачає визначення ступені досягнення освітніх цілей і завдань та відповідності реального результату у порівнянні з освітнім стандартом, системну характеристику освіти, визначення проблем та недоліків у педагогічному поступі.

Що стосується конкурсної моделі поширеного контролю результативності окремих шкіл або навчальних досягнень учнів певних вікових категорій, то слід розрізняти, як підкреслює Ю. Баумерт, модель англійського зразка, за якої дані моніторингових досліджень опубліковуються у формі так званих загальних таблиць („League Tables”), та модель за шотландським зразком, за якої при повідомленні результативних даних враховуються різноманітні умови їх отримання. Слід відзначити, що в обох випадках головний акцент зроблено саме на забезпеченні якості навчання, що є основою ефективності будь-якої освітньої системи, проте, на думку багатьох дослідників, дана конкурсна модель не має багато прибічників в німецькомовних європейських країнах [3, с. 22].

У процесі моніторингу якості навчання отримані дані можуть знаходитись в розпорядженні тих шкіл, що підлягали дослідженню, без залучення або із залученням вищих компетентних органів. При цьому управління за результатами здійснюється відповідно до урахування взаємодії контролю якісних та кількісних характеристик ефективності функціонування та тенденцій саморозвитку окремих шкіл та обговорення його даних на різних професійних рівнях.

Важливим в системі централізованих контролюючих заходів та зовнішнього оцінювання є системний моніторинг в контексті національних та міжнародних досліджень на основі певних зрізів, який, на думку багатьох німецьких науковців (Ю. Баумерта, Ф. -Е. Вайнерта, Е. Кліме, Р. Пеека, Ф. -В. Шредера, А. Хельмке та ін.) є процесом неперервного, науково-обґрунтованого, діагностико-

прогностичного стеження за діяльністю педагогічної системи з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх вирішення.

Стандартизовані тести (стандартизоване вимірювання успішності: *standardisierte Leistungsmessungen*) є найпоширенішою формою фіксації рівня навченості в контексті зовнішнього оцінювання, оскільки він задовольняє основні методичні критерії якості, до яких більшість німецьких науковців відносять: об'єктивність („*Objektivität*”); надійність, або реліабільність („*Reliabilität*”); валідність („*Validität*”).

Об'єктивність моніторингових вимірювань вимагає, щоб результати досліджень були якомога більше незалежними від осіб, що їх проводять. Інгенкамп стверджує, що „вимірювання рахується об'єктивним, якщо вдається максимально виключити інтерсуб'єктивний вплив дослідників” [1, с. 32]. З метою забезпечення об'єктивності оцінювання регламентується процес вимірювання успішності, уніфікуються завдання, пояснення до них, час на їх виконання, допустимі допоміжні засоби, забезпечуються рівноцінні умови діяльності, встановлюються певні критерії обробки та інтерпретації отриманих даних тощо [1, с. 36].

Під поняттям „надійність” німецькі дослідники [1; 15] розуміють ступінь надійності, або точності, з якою може вимірюватись той чи інший конкретний признак. Вимірювання набувають надійності лише тоді, якщо їх результати незалежні від часу вимірювання. Ступінь надійності визначається, як зазначає Інгенкамп, за допомогою коефіцієнта надійності, який вказує на міру збіжності результатів різних моніторингових досліджень одного і того ж самого об'єкту одним і тим же самим діагностичним інструментом. В ідеальному випадку отримані висновки повинні бути однаковими.

Валідність, як стверджує Лангефельд, представляє собою комплексну характеристику, що визначається як „ступінь придатності діагностичного інструментарію для вимірювання того, що він повинен виміряти” [5] і є найважливішим методичним критерієм якості будь-якого моніторингового дослідження. В словнику Дудена зазначається, що валідність необхідна для того, щоб визначити, чи дійсно вимірюється те, що потрібно виміряти. Бути валідним означає відображати науковий зміст навчальної дисципліни [6, с. 384].

На думку Інгенкампа, валідність ґрунтується на критеріях об'єктивності та надійності. Він стверджує, що не можна виступати проти критерію об'єктивності, не говорячи про те, яким ще чином можна добитись валідних вимірювань [1, с.43]. Стосовно шкільних умов особливого значення набувають валідність змісту (курікулярна валідність), валідність відповідності і валідність прогнозу, в той час як валідність конструкту важлива перш за все для психологічних методів [1, с. 44].

Розглянувши основні методичні критерії якості, доцільно вказати на переваги стандартизованих вимірювань успішності, до яких можна в першу чергу віднести наявність встановлених стандартів; усунення ефекту суб'єктивізму; можливість забезпечення валідності змісту, реального вимірювання рівня розвитку учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності; виключення випадковості та помилок в оцінці знань; відносну простоту процедури оцінювання при застосуванні навіть в великих групах, тим самим підкреслюється

ефективність контролю; безпосередню фіксацію результатів; дотримання єдності вимог до моніторингу якості освіти та знань учнів зокрема; можливість отримання інформації про міру відповідності педагогічної ефективності освітніх послуг соціальним потребам і потребам розвитку учасників навчально-виховного процесу, а також про ступінь досягнення освітніх цілей і завдань в межах окремих навчальних закладів.

Проте, незважаючи на наявність багатьох позитивних аспектів стандартизованого оцінювання, слід згадати і про його можливі негативні сторони, про які згадується в роботах Баумерта, Хеллера, Хані та інших німецьких дослідників, зокрема вони відзначають, що стандартизовані тести є загрозою надмірного акцентування простих фактичних знань з окремих шкільних предметів в межах навчальних планів, при цьому важко перевірити, наприклад на основі вибіркового тестів, логіку мислення, глибину розуміння питання, навички зв'язного викладу, творче застосування накопичених знань в незнайомій ситуації; існує можливість дискримінації тих, хто підлягає тестуванню (за різними ознаками); у процесі стандартизованих вимірювань завдання школи враховуються селективно, шкільні цілі звужуються імпліцитно до галузі, що оцінюється; неможливо охопити передумови навчальної успішності (навчальну компетентність, вплив соціального середовища, якість занять тощо); потрібно багато часу та вкладення значних фінансових та людських ресурсів для первинного складання програм перевірки та подальшого їх запровадження.

З огляду на вищенаведені недоліки стандартизованих вимірювань погоджуємось з думкою О. Локшиної щодо дотримання низки фундаментальних принципів при проведенні зовнішнього оцінювання. Перш за все оцінні стандарти та завдання повинні бути справедливими для всіх учнів, враховуючи дітей з особливими потребами та дітей із культурними та національними відмінностями; подальша доля учня не може залежати від результату лише одного зовнішнього оцінювання; результати тестів мають доповнюватись даними про доступ до навчання та можливостей оволодіння стандартами, що були створені для учнів; оцінні завдання повинні також фіксувати рівень досягнень учнями освітніх стандартів, встановлених законодавством, оскільки у такий спосіб можна уникнути можливості застосування вчителями практики „натаскування” учнів для складання зовнішніх тестів [2, с. 39].

Доцільно також додати, що в процесі стандартизованих вимірювань повинні враховуватись і завдання школи щодо якості результатів освітньої діяльності, що розглядається через рівень підготовленості учнів, досягнень педагогів та повноту реалізації планів навчальних закладів; передумови навчальної успішності (вплив соціального середовища, якість занять, відношення учнів до навчання тощо).

Висновки. Підбиваючи підсумки розглянутого, є всі підстави зазначити, що зовнішнє оцінювання в контексті сучасних методологічних підходів до вимірювання якості навчання, пошуку нових форм ефективності діагностики відповідно до єдиних європейських стандартів має особливе значення. Поширення досвіду Німеччини в українських умовах повинно відбуватись із урахуванням національних традицій та тенденцій розвитку вітчизняної освіти. Застосування зовнішнього оцінювання на Україні пов'язано насамперед із

введенням загальноєвропейської системи гарантії якості освіти і є необхідною умовою модернізації вітчизняної освітньої діяльності в контексті європейських вимог.

Наше дослідження не вичерпує всіх багатоаспектних проблем моніторингу якості освіти, у подальшому потребують уважного вивчення і осмислення у світлі сучасних вимог можливі шляхи реалізації практичного німецького досвіду з метою сприяння втіленню в життя оригінальних вітчизняних задумів.

Резюме

Статтю присвячено питанням проектування зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів, аналізу теоретико-методологічної основи стандартизованих вимірювань в системі освіти Німеччини. Оскільки розроблення сучасної концепції освіти, необхідної Україні на етапі її національного відродження, значною мірою спирається саме на світові надбання, проблема набуває особливого значення.

Резюме

Статья посвящена вопросам проектирования внешнего оценивания учебных достижений учеников, анализу теоретико-методологической основы стандартизованных измерений в системе образования Германии. Поскольку разработка современной концепции образования, необходимой Украине на этапе ее национального возрождения, в значительной степени опирается именно на мировой опыт, данная проблема приобретает особое значение.

Summary

The article is aimed at the question of projection of external estimation of pupils' learning skills, analysis of theoretical and methodical bases of standartized grades in the system of education of Germany. As far as the development of modern conception of education, which is of primary necessity for Ukraine on the stage of its national revival, is based on the world experience to a considerable extent, this problem obtains major importance.

Література

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Локшина О. Стандартизоване оцінювання навчальних досягнень учнів: світові підходи // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №4. – С. 37-39.
3. Baumert J. Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich // Zeitschrift für Pädagogik. – 2001. – №43 (Beiheft: Zukunftsfragen der Bildung). – S. 13-36.
4. Keller A. J., Novak F. Kleines pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe-Praxisorientierungen-Reformideen. – Freiburg; Basel; Wien: Herder, 1993. – 400 S.
5. Langfeldt H. -P. Die klassische Testtheorie als Grundlage normorientierter (standardisierter) Schulleistungstests // Heller K. A. Leistungsdiagnostik in der Schule. – Bern: Huber, 1984. – S. 40-45.
6. Schülerduden. Die Pädagogik. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989. – 419 S.
7. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. – Gütersloh; München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. – 1451 S.

Подано до редакції 21.04.2005

РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ КЕРЧЬ-ЕНИКАЛЬСКОГО ГРАДОНАЧАЛЬСТВА В XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

*Шушара Татьяна Викторовна
преподаватель*

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. Возрождение и развитие народного движения за права женщин в Таврической губернии знаменовано концом XIX и началом XX веков.

Это время, когда изменяется социально-экономическая и политическая жизнь всей страны, что, безусловно, не могло не повлиять на развитие образования женщин. Ссылаясь на исследуемые архивные материалы можно с уверенностью сказать, что положение женщин было очень тяжелым, очень высок был процент безграмотных, большую часть которых составляли именно женщины.

Но менялась жизнь губернии, менялась и сама женщина. Особенно сильное стремление к образованию было замечено среди женщин, проживающих в городе. Это было связано с развитием промышленности, торговли и преобладанием товарно-денежных отношений.

Анализ последних публикаций. На сегодняшний день эта проблема все еще не потеряла своей актуальности, о чем свидетельствуют публикации Н. Ерошкина, Н. Зинченко, Н. Константинова, Е. Медынского, Е. Лихачевой, В. Родникова, С. Рождественского, А. Шевелева, которые освещали проблему образования женщин в период его становления и развития, а так же ряд публикаций Л. С. Моисеенковой, Л. А. Маршала, в которых рассматриваются вопросы содержания женского образования и его структуры.

Цель статьи – проследить процесс развития образования женщин в Таврической губернии на примере Керчь-Еникальского градоначальства.

Изложение основного материала. Первая половина XIX столетия характеризовалась быстрым ростом и преобразованием города Керчи из маленького провинциального захолустья в уютный городок, выстроенный по типу губернского центра в духе лучших образцов отечественного классицизма. С учреждением в 1821 году Керчь-Еникальского градоначальства, приданием статуса города-порта, открытием нового карантинного и портовой таможни начинается быстрый экономический рост Керчи, увеличивается торговля, строятся правительственные учреждения – все это требовало значительного числа грамотных, образованных людей. Однако в тот момент учебных заведений, которые могли бы дать детям необходимые знания, в городе не было [3].

В Керчи, так же как и на всей территории Таврической губернии, в первой трети XIX века девушки в своём большинстве могли довольствоваться только домашним образованием. В зависимости от благосостояния семьи барышни получали либо самое примитивное начальное образование (умение считать, писать, читать), либо более разнообразное, за счет ряда дисциплин, преподававшихся частными учителями [5].

Большое распространение в это время имели закрытые частные заведения – пансионаты. Но в Керчи таковых тогда не имелось. Поэтому общественность

города горячо поддержало хлопоты керченского градоначальника князя З. С. Херхеулидзе об открытии в Керчи учебного заведения для девиц «дворянского происхождения, обер-офицерских и купеческих». Заветным желанием князя было сделать воспитание детей женского пола в Керчи доступным и для небогатых родителей. Для осуществления этой благородной затеи князь заручился согласием учителей Керченского уездного училища давать уроки в новом учебном заведении за весьма умеренную плату. Разрешение на открытие Керченского института для девиц последовало 5 сентября 1835 г. После совершения соответствующих процедур, в марте 1836 г. институт открыл свои двери для воспитанниц. В первом параграфе Положения об институте сказано: «... для воспитания девиц дворянского происхождения, обер-офицерских и купеческих, учреждается в Керчи учебное заведение под названием «Керченский институт для воспитания девиц». Позже он получил название Кушниковский по фамилии мецената этого заведения. Институт содержался частично за счет городских отчислений и платы за воспитание девиц. Из городских доходов отпускалось 8 тысяч руб. в год, в основном на зарплату преподавателям. В зависимости от категории учащихся плата за обучение составляла от 50 до 400 руб. (керчанам предоставлялась скидка) [1].

Новое учебное заведение приобрело большую популярность. В него спешили отдать на воспитание своих детей не только городские имущие люди, но и из ближних и дальних окрестностей Черноморья и земель Войска Донского. На это родителей подталкивали умеренная плата, хорошее воспитание и образование детей. Учащиеся помимо платы должны были иметь от родителей столовый набор: серебряную ложку, вилку, нож, чайную ложку, 6 салфеток. Все эти предметы по окончании учёбы оставались в институте [6].

Первоначальный курс обучения был рассчитан на три года. За годы учебы девочки получали необходимые знания по следующим предметам: Закон Божий, русский язык и словесность, французский язык, немецкий язык, арифметика, география, история, рисование, чистописание, церковное пение, танцы, рукоделие [2].

Учебные предметы распределялись в следующем порядке:

Первый класс, первый год обучения. Объяснение Литургии и церковных праздников. Русская словесность. Политическая география Африки, Америки, Австралии. История новейших времен. По арифметике – пропорции и тройные правила. По французскому и немецкому языкам – синтаксис. Рисование и чистописание [2].

Первый класс, второй год обучения. Обязанности христианки. Русская словесность и краткая история литературы. История и география Российского государства. Окончание арифметики и начальные понятия о геометрических измерениях. По французскому и немецкому языку – сочинение и краткая история литературы. Рисование и чистописание [2].

Второй класс, первый год обучения. Пространная священная история и 1 ч. Катехизиса. По русскому, французскому и немецкому – этимология. Физическая география. Древняя история. Первая часть арифметики с практическими задачами. Рисование и чистописание [2].

Второй класс, второй год обучения. Вторая часть Катехизиса. Русская

грамматика, французский и немецкий языки – этимология (подробно). Политическая география Европы и Азии. История средних веков. По арифметике – четыре действия с простыми и десятичными дробями. Рисование и чистописание [2].

Третий класс, первый год обучения. Чтение по русскому, французскому и немецкому языкам. По Закону Божию чтение молитв. По арифметике – нумерация, сложение и вычитание простых чисел [2].

Третий класс, второй год обучения. Практические упражнения в 3-х языках. Молитвы и краткая священная история. Умножение и деление простых чисел. Чистописание [2].

Для развития доброй нравственности девиц и утверждения в них христианского благочестия важное место в воспитании занимало преподавание Закона Божия, который был положен в основу всего воспитания. Кроме того, воспитанницы всегда присутствовали в воскресенье и в праздничные дни в храме для слушания Божественного служения и Церковного поучения. С целью сохранить добрую нравственность девиц с самого вступления и до последней минуты пребывания в институте (не исключая каникул) девушки не выпускались из заведения и беспрестанно находились под надзором своих наставниц. Только болезни родителей или родственников давали право отпустить девиц домой, не более как на один день.

По данным научной библиотеки керченского Государственного историко – культурного заповедника, в институте существовала система мер поощрения и наказания для учениц. В конце каждого месяца инспектор классов вместе с начальницей представлял Совету ведомости об успехах, прилежании и поведении воспитанниц. Из этих ведомостей по истечении 6 месяцев составлялась ведомость, из которой каждая воспитанница делала о себе выписку и с печатью директрисы и инспектора высылала родителям [2].

Мерами поощрения считались также награды за успехи и благонравие, которые разделялись на три степени: 1 – книга, 2 – похвальный лист, 3 – похвальный отзыв от Совета института. С 1866 г. стало производиться награждение золотыми и серебряными медалями [2].

Исправительные меры: внушение, выговор начальницы или классной дамы. Допускались и наказания: оставление без ужина, лишение игры вместе со всеми в часы отдыха и др. [2].

Для развития в детях умения вести себя в обществе в институте устраивались балы, на которые приглашались родители, родственники, попечители воспитанниц, а также посторонние лица, известные начальству института. Для приучения девиц старшего возраста к ведению домашнего хозяйства, приготовлению пищи девушки под руководством опытной кухарки по очереди осваивали эту науку на практике [2].

Несмотря на всеобщее одобрение и поддержку общественности, институт в первые годы своего становления столкнулся с рядом трудностей: не хватало материальных средств и помещений. Под институт первоначально арендовали помещения у частных лиц. Четыре года Кушниковский девичий институт размещался в двухэтажном доме купца Луки Кулисича, который по символической цене продал его городским властям. Еще один купец

Пантелеймон Бочаров завез мебель. Только в 1841 году приступили к постройке собственного двухэтажного учебного корпуса. Это здание, построенное в 1844 году, существует и поныне.

Первое время сказывался недостаток квалифицированных кадров: первоначально преподавателями института являлись учителя уездного училища. Первой начальницей института была Варвара Николаевна Телесницкая, прослужившая в учреждении до 1850 г. Почетной попечительницей института с 1847 г. являлась княгиня Елизавета Ксаверьевна Воронцова. Примечательно, что в этом учебном заведении работали преподаватели, оставившие заметный след в истории российской культуры. Это, прежде всего, Александр Иванович Терebeneв (1815–1859 г.г.), замечательный скульптор, чьи атланты стоят у входа в Государственный Эрмитаж и приобрели всеобщую известность. В 1842–1844 годах он работал в Керченском музее древностей и одновременно преподавал рисование в девичьем институте. Несколько лет спустя (с 1857 г. по 1876 г.) эту же должность занимал Федор Иванович Гросс (1822–1897 г.г.), талантливый художник, работавший в 1884–1891 гг. директором Керченского музея [5].

Во второй половине XIX века это учебное заведение представляло собой целый комплекс: центральное здание в 2 этажа с домовою церковью во имя Святых и Праведных Захария и Елизаветы (в память о керченском градоначальнике З. С. Херхеулидзе и Е. К. Воронцовой) [6].

К концу XIX века Кушниковский институт превратился в крупное учебное заведение с семигодичным курсом обучения. Число воспитанниц в то время достигало 200 человек. Девушкам давали по тем временам блестящее образование: кроме общепринятых общеобразовательных предметов они изучали историю искусств, их учили не только грамотно, но и красиво, изящно писать, сочинять стихи, рисовать. Им преподавали пение и танцы, учили рукоделию и прививали хорошие манеры. На последнем году обучения среди обязательных дисциплин особое внимание уделялось педагогике. Свыше десяти процентов учениц покидали стены института со званием домашней учительницы, что позволяло при желании или необходимости проявить себя на педагогическом поприще.

В разное время с 1851 по 1872 год Керченский Кушниковский институт посещался членами Императорской семьи. Всего таких визитов было 8. В 1861 г. институт посетил государь император Александр Николаевич, а в 1863 г. государь император с великими князьями Константином и Михаилом Николаевичами [3].

С приходом Советской власти отпала нужда в этом престижном учебном заведении, так как класс имущих дворян был частично уничтожен большевиками, частично разогнан по зарубежью. В 1918 г. бесславно закончило свое существование одно из лучших учебных заведений Таврической Губернии, дающее прекрасное образование и воспитание.

Первая женская гимназия открылась в Керчи в сентябре 1873 года. Для маленького провинциального городка, каким являлась Керчь во второй половине XIX века, это было значительным и крупным событием. Достаточно сказать, что в России того времени было всего 98 гимназий и только 7 из них женские. В Керчи в этот период уже действовал Кушниковский девичий институт, однако он

был в значительной степени привилегированным. Многие керчане не имели возможности поместить своих дочерей в институт в силу своего социального положения и вынуждены были прибегать к услугам частных лиц, содержавших небольшие пансионы и школы. По сравнению с институтом гимназия, безусловно, была более демократичным учебным заведением. Прием учениц осуществлялся на основе принципа всеословности. Первоначально гимназия состояла из 2-х подготовительных и 3-х начальных классов и размещалась в небольшом частном особняке известного керченского купца Гущина. Год спустя, в 1874 г., гимназия перешла в другое помещение – частный особняк не менее известного в Керчи купца А. К. Константинова. В этом здании женская гимназия размещалась более 10 лет. И хотя дом Константинова был значительно большим, он не отвечал всем требованиям учебного заведения. В 1883 г. Городская Управа приняла решение о строительстве собственного здания женской гимназии. В мае 1883 г. был заложен первый камень в фундамент будущего здания гимназии, а в августе 1885 г. постройка была окончена [2].

На постройку гимназии в общей сложности было израсходовано 72 тыс. рублей. Благодаря энергичной деятельности первой начальницы этого учебного заведения М.К. Хвостовой, сильному педагогическому коллективу женская гимназия быстро стала одним из самых популярных учебных заведений не только Керченского градоначальства, но и всего Феодосийского уезда. В конце XIX века стены гимназии уже не могли вместить всех желающих. С 1905 по 1909 г. здание гимназии было расширено. В таком виде здание сохранилось до наших дней. За годы существования гимназии из ее стен вышло немало хорошо образованных девушек, которые проявили себя в педагогике, науке, культуре, общественной жизни [1].

По данным «Материалов о состоянии учебных заведений Таврической Губернии», для того чтобы подготовить девочек из низших слоев населения к самостоятельной жизни и возможной работе в качестве прислуги или кухарки в 1908 г. при Керченском детском Мариинском приюте открыли кулинарную школу. Сам приют был основан в 1894 г. по инициативе Керчь–Еникальского градоначальника генерал-майора Н. П. Вейса. Приют функционировал на основании положения о детских приютах Ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны – жены Павла I, курировавшей целую систему благотворительных медицинских и учебных заведений. Всеми проблемами, связанными с приютом, занималось специально созданное для этой цели Керченское попечительство, в состав которого входили многие именитые горожане. Быть почетным попечителем приюта считалось делом престижным. В отличие от многих центральных благотворительных учреждений Мариинский приют не получал государственных дотаций и содержался исключительно на местные средства. В приюте воспитывалось одновременно от 40 до 60 мальчиков и девочек. Это были дети бедных родителей, а так же сироты и подкидыши [КОГА. Ф. 100, д. 878, оп. 1].

Стремясь к «наилучшей практической подготовке к трудовой жизни призываемых» попечительство открыло при приюте школу. В ней детей обучали по программе народных училищ: основам русского языка и математики, Закону Божию, давали начальные знания по истории, географии, кроме того,

воспитанницам преподавали рукоделие. Это способствовало повышению грамотности среди девушек Таврической губернии, а также давало им возможность подготовиться к дальнейшей трудовой жизни [КОГА. Ф. 100, д. 878, оп. 1].

По данным Керченского статистического коми тета, в Керчи открывались и другие частные школы. Были открыты школы М.Н. Самойлова и З.И. Рабинович, в этих школах так же, как и в частной школе Елизаветы Дево–Сэн–Феликс (г. Севастополь), изучали Закон Божий, русский, французский, немецкий языки, математику (арифметику), географию, музыку, танцы, рисование, рукоделие. Занятия в школе проводились ежедневно, кроме воскресенья и праздников. В конце учебного года проводилось торжественное испытание, по результатам которого девочек переводили в следующий класс или оставляли на второй год. Обучение было платным. Главная задача школы состояла в подготовке девушек к выполнению их главной функции – быть преданной женой и заботливой матерью [3].

По данным А. Дьяконова, в городе Керчи открывались церковно–приходские школы и школы грамотности, в этих школах могли получить начальное образование как мальчики, так и девочки [3].

В 1891 г. школы грамотности вошли в ведомство Синода на правах церковно-приходских школ. Главная задача этих школ – воспитать «страх Божий», любовь к церкви, преданность царю и отечеству. Специфика церковно–приходских школ заключалась в том, что во всех учебных заведениях Таврической губернии Закон Божий был обязательным предметом, а в церковно–приходских школах – основным [3].

Анализ архивных материалов свидетельствует, о том, что во многих поселках Керченского градоначальства в период с 1897 г. были открыты народные школы: на Глинище, в Катерлесе, Джамжаве, Аджимушкае, Булганаке, Баксах, Осовинах и Капканах, здесь девочки наравне с мальчиками могли получить начальное образование [КОГА. Ф. 100, д. 878, оп. 1].

Учителя народных школ жаловались на неблагоприятные условия работы, отсутствие школьной гигиены, недостаток в учебных пособиях и нищенскую зарплату. Прогрессивные деятели того времени отмечали, что официальная педагогика не боролась за наглядность и живость в обучении детей. Учителя начальных школ в своих отчетах указывали, что девочки, поступившие в школу уже взрослыми, не дотягивали до окончания курса, так как являлись помощницами в семьях. «Большинство выбывших старше 12 лет поступили в школу с целью выучиться только чтению, письму и молитвам, чего за один год они и достигли» [КОГА. Ф. 100, д. 878, оп. 1].

Данный факт свидетельствует о том, что девочки, поступая в народную школу имели возможность получить только самое элементарное образование. Продолжать образование девушки не имели возможности, так как вынуждены были заниматься домашним хозяйством, помогать по дому, а времени на учебу уже не оставалось.

На основе анализа архивных материалов и историко-педагогической литературы мы можем сделать вывод о том, что процесс развития образования женщин на территории Керчь–Еникальского градоначальства проходил

достаточно интенсивно, о чем свидетельствует тот факт, что здесь было открыто первое в таврической губернии учебное заведение, где женщины могли получить высшее образование.

Выводы. Мы рассмотрели процесс развития женского образования в Таврической губернии на примере одного города, однако такая ситуация была характерна для всех городов Крыма в исследуемый период. Перед нами предстает картина сложного и противоречивого положения женщин, однако несомненным остается тот факт, что учебно-воспитательные заведения для женщин все-таки открывались, несмотря на сложное экономическое, политическое положение. Женщины все активнее участвовали в социально-политической жизни страны. Образование женщин развивалось.

Резюме

В статье речь идет об истории развития образования женщин Таврической губернии в XIX–XX веках на примере Керчь–Еникальского градоначальства.

Резюме

У статті мова йде про історію розвитку освіти жінок Таврійської губернії у XIX–XX сторіччі на прикладі Керч–Єнікальського градоначальства.

Summary

In clause the question is a history of development of formation (education) of women of Taurian province in XIX–XX centuries on an example cities Kerch–Enikalskoe.

Литература

(Из архивов научной библиотеки керченского Государственного Историко-культурного заповедника)

1. Быковская Н. В. Мариинский приют. – Керчь, 2003. – 12 с.
2. Говоров Д. Священник: Законоучитель. Исторические записки о Кушниковском девичьем институте с основания. – Керчь, 1886. – 89 с.
3. Материалы о состоянии учебных заведений Таврической Губернии КОГА. Ф. 100, д. 878, оп. 1.
4. Милянковский В. Кушниковский девичий институт в Керчи. – Боспор, 1995. – 84 с.
5. Памятные книжки Керчь-Еникальского Градоначальства. Керченский статистический комитет. – Керчь, 1907. – 48 с.
6. Санжаровец В. Ф., Перепелкина Н. В. Кушниковский институт. – Керчь, 2003. – 67 с.
7. Случанко В. Образование в старой Керчи. – Керчь, 2003. – 18с.

Подано до редакції 11.03.2005

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙ**

*Ендеберя Ірина Володимирівна
асистент кафедри практичної психології
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. У сучасній філософії освіти розробляється ідея виховання „інноваційної” людини, здатної до творчості, а не до репродуктивної діяльності: людину – виконавця повинна змінити людина – творець. Навчальна діяльність повинна забезпечувати виховання нових якостей, важливішою з яких є здібність універсально мислити, розв'язувати нестандартні, нові завдання.

В основі реформування освіти в Україні лежить впровадження сучасної психолого-педагогічної парадигми, яка передбачає новий погляд на людину, де особливе місце належить перетворенню самого духу навчально-виховного процесу на основі ідей гуманізму. Ця парадигма вимагає професійно-особистісного вдосконалення педагога, яке залежить як від об'єктивних, так і від суб'єктивних факторів. Одним з важливіших елементів професійного зростання є готовність сприйняття інновацій. Практика показує, що навчальний процес буде успішним лише тоді, коли методи діяльності вчителя найбільш повно відповідатимуть методам пізнавальної діяльності учня.

Гуманістична психологія розглядає теорію самоактуалізації як метод розв'язання проблеми розвитку гармонійної і компетентної особистості, що максимально реалізує свій потенціал в інтересах особистісного і суспільного зростання.

Аналіз останніх досліджень. Означена проблема глибоко досліджена зарубіжними психологами А. Маслоу, К. Роджерсом, В. Франклом, Е. Фромом, К. Хорні, Е. Еріксоном.

Проблеми професійного становлення і розвитку особистості розглядаються у працях багатьох авторів (Клімов Є.А., Мітіна Л.М., Петровський В.А., Пономаренко В.А., Фонарьов А.Р., Рубінштейн С.Л.).

Як стверджує В.А. Пономаренко, „професіоналізм – категорія людського буття, яка є системою особистісних, ділових, професіональних рис. Скрижалем морального імперативу тут виступає мораль, для якої самозбереження не стоїть на першому місці” [3, с. 93].

Поняття „інновація” вперше з'явилося в XIX столітті в працях культурологів і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. У сучасних наукових джерелах „інноватика” визначається як „нова галузь знань, яка є необхідною для більш ефективного розв'язання завдань інтенсифікації – наука про нововведення, яка почала формуватись у відповідь на вимоги практики” [4].

Відношення до змін досліджується за допомогою поняття „інноваційної диспозиції”. Як вважає О. С. Советова „інноваційна диспозиція має складну ієрархічну структуру, яка відповідає принципам організації загальної диспозиційної структури особистості” [5, с. 95].

Зауважимо, що йдеться про нововведення як процес цілеспрямованих змін в освіті, в суспільстві цілому. Установка на інновації залежить як від зовнішніх

вимог, так і глибинних параметрів особистості, які можуть змінюватися під впливом діяльності суб'єкта. Використовуючи введене Л. І. Божович поняття „внутрішньої позиції особистості”, можна стверджувати, що розвиток внутрішньої позиції дорослої людини значною мірою визначається розвитком особистості як професіонала. Під внутрішньою позицією вона розуміла систему реально діючих мотивів. Особистості, а також єдність мотиваційного, афективного і когнікативного компонентів. Введене Л. І. Божович поняття, має ще один важливий компонент, а саме – внутрішня позиція не нав'язується ззовні, а виступає як прийнятий особистістю вибір місця в житті.

Внутрішня позиція стає тією умовою, завдяки якій відбувається процес подолання зовнішніх впливів (по С. Л. Рубінштейну). Він виділяв два основних способи існування, а значить ставлення людини до життя. Перший спосіб – це „життя – автомат”, при якому життя особистості не виходить за межі раз і назавжди встановлених зв'язків. Оточуюче життя виступає як суб'єкт замість людини. Інший спосіб існування визначається з появою внутрішньої рефлексії, яка зупиняє, перериває цей безперервний процес, життя і виводить людину в думках за його межі. З появою такої рефлексії пов'язано ціннісно-сміслові визначення життя. Саме з цим С. Л. Рубінштейн пов'язував можливість переходу до нового способу існування [6, с. 351].

Сприйняття інноваційних процесів потребує від кожного педагога відповідного психологічного стану, стану готовності, який передбачає перебудову педагогічного мислення, тобто більш або менш значне руйнування стереотипів, які вже сформовані. Сучасний стан справ в освіті вимагає від фахівця особливого прогностичного чуття, яке надає йому певної професійної переваги, бо він раніше за інших відчуває можливі зміни і на момент їх актуалізації вже готовий до адекватного сприймання.

Ймовірно, готовність до змін в конкретній діяльності буде вищою, якщо цьому сприяє ціннісно-орієнтаційна структура особистості, якщо інноваційна диспозиція внутрішньо узгоджена. У той же час є і такі внутрішні якості, які притаманні або інноватором, або консерватором.

В основі цієї структури лежить знання. Згідно з психологічними дослідженнями знання стає дієвим в тому випадку, якщо набуває для людини статусу цінності. Тільки виступаючи як цінність і як засіб професійної праці педагога, знання перетворюються в „живе” знання і стає реальним „органом індивідуальності” педагога, що в свою чергу визначає його ставлення до особистісної діяльності. [1; 2]

Тому наявність ціннісно-сміслового ставлення до знань виступає основою і необхідною запорукою підвищення професіоналізму, сприйняття інновацій.

Поняття „психологічна готовність” визначається як особливий психічний стан, який дозволяє діяти в певній ситуації. Виділяють дві форми готовності: актуальну та фіксовану. Актуальна готовність припиняється відразу після завершення регульованої нею дії. Фіксована готовність виникає на базі потреби і реалізується багатократно в одній і тій же ситуації. Ця форма готовності не зникає після закінчення дії, а переходить в постійний стан необхідності діяти аналогічним чином при умові того ж самого поєднання потреби і ситуації.

Емоційне ставлення до інновацій залежить і від їх складності. Більш

складне нововведення сприймається значно обережніше і навіть негативно. При цьому, якщо ініціатива впровадження виникла в колективі, то ставлення до нововведення буде більш сприятливим, ніж вразі коли ідеї „спускаються зверху”, або нав’язуються.

Аналіз психологічної літератури з означеної проблеми дозволив нам визначити напрямок власного наукового пошуку.

Метою нашого дослідження є визначення проблеми психологічної готовності педагогів до інновацій.

Завдання дослідження: 1. Дати теоретичне обґрунтування процесу психологічної готовності педагогів до інновацій. 2. Дослідити взаємозв’язок ціннісних орієнтацій, рівня самоактуалізації з психологічною готовністю сприймати нововведення. 3. Визначити вплив особистісних характеристик на параметри самовдосконалення.

Методи:

1. 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла – визначення впливу особистісних характеристик на професійну готовність педагогів до інновацій.

2. Методика „Ціннісні орієнтації” М. Рокича – визначення рівня професійної готовності до інновацій.

3. Самоактуалізаційний тест САТ – визначення кількісних і якісних параметрів рівня самоактуалізації.

Базою нашого дослідження були обрані ЗОШ №15, ЗОШ №5 та ЗОШ №12 м. Слов’янська, Донецької області. Було здійснено вибіркове обстеження різних категорій педагогічних працівників у кількості 55 осіб.

Виклад основного матеріалу. У результаті дослідження визначився репрезентативний розподіл педагогів по інноваційній диспозиції: консерватори – 30%, інноватори – 26, 8%, помірковані – 35, 2%, радикальні інноватори – 8%.

З цього можна дійти ку, що як і в суспільстві, так і серед педагогів домінують помірковані і консервативні диспозиції.

Визначені чотири типи відношення до змін – консерватори, помірковані, інноватори і радикальні інноватори розрізняються і за можливостями самореалізації особистісного потенціалу.

Ймовірно, складніше відбувається самоактуалізація у педагогів з консервативною диспозицією, тому що їх цінності і стабільне становище повністю, або частково, не збігаються з вимогами часу. Виняток, скоріш за все складають ті, котрі вважають, що вже реалізували себе і мають достатній запас міцності для того, щоб відстоювати свої принципи, які можуть складати сенс їхнього життя. Інноватори мають найбільші перспективи самореалізації.

У досліджуваних спостерігались розбіжності в оцінках змін, які мають відношення не тільки до їх професійної діяльності, але й до оточуючого світу в цілому. „Інноватори” схильні бачити позитивні зміни навіть там, де більшість їх не спостерігає. Таким чином, цій групі притаманна здібність першими сприймати позитивні зміни, що в свою чергу облегує інноваторам пошук шляхів та можливостей для застосування особистих зусиль і схем самореалізації.

Відповіді, отримані поза 2 базовими шкалами самоактуалізаційного тесту (64,2%) свідчать про здатність суб’єкта жити сьогоднішнім, тобто переживати

дійсний момент свого життя у всій повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього дійсного життя і по-друге, відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто, бачити своє життя в нерозривності і цілісності. Саме таке відчуття, психологічне сприйняття часу свідчать про високий рівень самоактуалізації особистості педагога, що в свою чергу забезпечує психологічну готовність до нововведень. Шкала підтримки – друга базова шкала, що вимірює ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні („внутрішня – зовнішня підтримка”) – 66, 5% – ілюструє відносну незалежність в своїх вчинках, прагнення керуватись у житті власними цілями, переконаннями, принципами, що однак не означає конфронтації з груповими, або загальноприйнятими нормами. Вони вільні у виборі.

Результати за шкалою 2 визначають високий ступінь гнучкості особистості в реалізації своїх ціннісних орієнтацій, взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко та адекватно реагувати на ситуацію, яка змінюється. Були виявлені високі показники пізнавальних потреб (61, 2%), що свідчать про достатньо високий ступінь прояву прагнення до надбання знань. Показники за шкалою креативності (59, 6%) виявляють високий рівень творчої спрямованості особистості, що є одним із концептуально важливих елементів самоактуалізації.

Застосування 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла дає можливість визначити істотний вплив особистісних характеристик вчителів (емоційна зрілість, розвинуте мислення, ефективність, наполегливість в досягненні мети) на професійну мотивацію, яка сприяє психологічній готовності до нововведень.

При дослідженні зв'язку „новаторство – інформованість” були отримані дані про те, що більш інформовані педагоги більше готові до нововведень. Позитивне ставлення до нововведень виявили 57, 6 % педагогів з достатньою інформованістю і 21% з слабкою інформованістю.

Дослідження зв'язку „новаторство-вік” показало, що відношення до нововведень не залежить від вікової категорії.

Висновок. Ці дані важливі для даної проблематики, оскільки ілюструють, що інноваційна диспозиція формує рух педагога шляхом самореалізації і створення умов для перспектив саморозвитку особистості і активного впливу як на особистісне, так і на суспільне життя. Виважена і консервативна диспозиція передбачають адаптивний шлях існування особистості, який, більшою мірою, забезпечує вже заданий рівень самореалізації особистості.

Педагог інноваційної диспозиції, який, як правило, здатний брати відповідальність на себе, приймає ситуацію соціальних змін, є найбільш перспективним соціальним типом. Він націлений на наукообґрунтовану організацію навчально-виховного процесу, має адекватні ціннісні орієнтації, розвинуту професійну самосвідомість, високий рівень самоактуалізації. Педагоги, які мають консервативну фронтально-регламентуючу орієнтацію, схильні перекладати відповідальність на інших, не прагнуть до підвищення особистісної ефективності, не вважають за необхідне оволодіння ціннісними та технологічними аспектами гуманістичної психологічної взаємодії. Поряд з цим проведені дослідження доводять, що особистості може бути притаманний

консерватизм в сферах життя, які знаходяться за межами провідних для неї видів діяльності, і висока рухливість розуму, емоцій, поведінки тоді, коли мова йде про справу (сферу праці), де вони звикли бути новаторами і творцями. Таким чином, „інноватори” і „радикальні інноватори” мають конкретну інноваційну спрямованість.

Розвиток внутрішньої позиції професіонала більшою мірою визначається не зовнішніми умовами, в яких він знаходиться, а внутрішніми мотивами. Тільки тоді, коли діяльність стає особистісним сенсом, з'являється „інноваційне” сприйняття.

Таким чином, впровадження такої психолого-педагогічної парадигми, як інноваційне навчання, залишається процесом складним і достатньо повільним для певної частини педагогів. Але для того, щоб сформулювати особистість, яка відповідає вимогам часу, педагог сам повинен стати рушійною силою інноваційних змін.

Тому вивчення проблеми формування психологічної готовності до нововведень залишається, на наш погляд, актуальною як в теоретичній площині, так і в практичній діяльності органів освіти.

Резюме

У статті розглядається один з важливіших факторів процесу професійного удосконалення педагога – психологічна готовність до сприйняття інновацій.

Досліджується зв'язок між формуванням психологічної готовності та мотиваційною сферою діяльності, ціннісними орієнтаціями, відчуттям цілісності життя – перевагою у відчутті часу об'єктів сучасного і майбутнього. Особливе значення набуває самоактуалізація особистості. Подано результати експериментального дослідження.

Резюме

В статье рассматривается один из важнейших факторов процесса профессионального усовершенствования педагога – психологическая готовность к восприятию инноваций. Исследуется связь между формированием психологической готовности и мотивационной сферой деятельности, ценностными ориентациями, ощущением целостности жизни – преимуществом в ощущении времени объектов современного и будущего. Особое значение придается самоактуализации личности. Представлены результаты экспериментального исследования.

Summary

The given article deals with one of the most important factors of the professional perfection of a teacher, namely, readiness to perceive innovations. Connection between the formation of psychological readiness and motivational sphere of the activity, orientations having, as well as the feeling of the integrity of life – the advantage of perceiving time and objects of the present and future – are investigated in the article. Special importance is attached to the self – actualization of a personality. The results of the experimental studies are represented in the article.

Література

1. Залесский Г. Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения. // Вести МГУ. Серия 14. Психология. – 1998. – №2.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, сторона и динамика смысловой деятельности. – М.: Смысл, 1999.

3. Пономаренко В. А. Психология духовности и профессионализм. – М.: Изд-во Гос. науч. исслед. испыт. инстит. МОРФ 1993.
4. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М., НПЛ, 1989.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., Наркомпрос, 1940.
6. Советова О. С. Возможности саморегуляции личности. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000.

Подано до редакції 27.02.2005

УДК 372.31=111

ЗМІСТ ІНТЕГРАТИВНОГО ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ

*Яєніч Лариса Вікторівна
аспірант кафедри методики викладання іноземних мов
Київський національний лінгвістичний університет*

Постановка проблеми. Сучасна освітня політика України визначається спрямуванням на реорганізацію вітчизняної системи освіти в контексті Болонського процесу й орієнтацією на загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. У них окреслено іншомовні комунікативні компетенції, зокрема мовленнєву та стратегії в усіх її видах. Вчителі початкових класів, відповідно до вимог чинної програми, повинні формувати в молодших школярів іншомовну комунікативну компетенцію, яка наприкінці 4-го класу досягне рівня А1 – інтродуктивний / “відкриття” [Програми... 2004, с. 3;]. На цьому рівні вивчення іноземної мови навчання аудіювання є превалюючим в іншомовній мовленнєвій діяльності, а також передумовою для оволодіння всіма її іншими видами [Методика... 2003]. Зазначимо, що предметом дослідження науковців була також і проблема навчання іншомовного аудіювання з урахуванням вікових особливостей в початковій школі [Барковська 1983; Бігич 2001; Елухіна 1986; Жеренко 2001; Лотарєва 1983; Метьолкіна 1996, 1997; Рогова, Верещагіна 2000; Плахотник, Бігич 1976; Bahls 1991; Dunn 1991; Phillips 1999 та ін.].

Метою цієї статті є окреслити поетапне інтегративне формування стратегічної та аудитивної компетенцій, які є складниками іншомовної комунікативної компетенції [Dictionary... 1999, р. 68]. Ми розглядатимемо лише одну форму навчальної діяльності – учіння [Зимня 2004, с. 92], а відповідно й стратегії тих, хто вивчає мову, дослідженням яких займалися ряд науковців [Bimmel, Rampillon, Messe 2000; Harries 1997; O'Malley, Chamot 1995; Oxford 1990; Wenden, Rubin 1987; Wipf 1984].

Аналіз літератури [Загальноєвропейські Рекомендації... 2003, с. 106-107] дозволив нам також окреслити умови, які забезпечують досягнення оптимального результату оволодіння іншомовним аудіюванням: сучасні методики формування іншомовної аудитивної компетенції; вибір стратегій (бачення варіантів виконання поставленого завдання); здатність навчатися (мовна і комунікативна свідомість, врахування нормативних законів мовлення (загальні фонетичні навички й уміння), навчальні вміння, евристичні здібності.

Таким чином, для оволодіння іншомовною аудитивною компетенцією молодшого школяра потрібно навчати за відповідною методикою із врахуванням його здатності навчатися використовувати стратегії в аудіюванні при виконанні вправи. Для оволодіння конкретним видом мовленнєвої компетенції слід широко застосовувати стратегії, що безпосередньо властиві йому [Загальноєвропейські

Рекомендації 2003, с. 15].

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши низку визначень, нами за основу взято визначення стратегій як процедури вчиння та міркування (цілеспрямованих дій), що поділяються на навчальні та комунікативні стратегії, які школяр використовує для оволодіння й використання іноземної мови [Dictionary... 1999, р. 355]. А даючи визначення через призму навчання іншомовного аудіювання, під учнівськими стратегіями в аудіюванні ми розуміємо самостійні, добре сплановані, цілеспрямовані дії, які передбачають вибір оптимального шляху сприйняття аудіоінформації з метою коректного її розуміння. Зауважимо, що стратегії не замінюють практики слухання, а наповнюють процес аудіювання, роблять його ефективнішим, допомагають учневі коректно розуміти отриману інформацію та правильно реагувати на неї. Тому здатність учнів використовувати стратегії, зокрема в рецепції, сприяє успішному оволодінню іноземною мовою.

Розглядаючи СК через призму оволодіння іншомовним аудіюванням, наведемо таке її визначення. СК в процесі навчання іншомовного аудіювання передбачає оволодіння навчальними та комунікативними стратегіями для розуміння сприйнятого на слух мовлення з метою розв'язання комунікативних завдань.

Під навчальними стратегіями розуміємо шляхи організації оволодіння іншомовним лексичним матеріалом і граматичними правилами та іншими аспектами мови [Dictionary... 1999, р. 208]. Комунікативні ж стратегії використовуються в комунікації з метою компенсації недостатку знань граматичного чи лексичного іншомовного матеріалу [Dictionary... 1999, р. 65].

Навчання іншомовного аудіювання було об'єктом дослідження для багатьох методистів (В. Dahlhaus, S. D. Krashen, T. Lynch, W. M. Rivers, J. A. Wipf та інші). Зокрема Н. Ф. Бориско [1999, с. 81], спираючись на дослідження зарубіжних методистів, класифікує навчальні стратегії на прямі чи когнітивні (стимулюють запам'ятовування та сприяють оволодінню мовними явищами) та опосередковані чи метакогнітивні (афективні, соціальні та регулюючі процес учіння). Р.Л. Оксфорд [Oxford 1990, р. 42-148] виділяють близько ста навчальних стратегій в аудитивній діяльності.

При цьому ряд науковців [Douglas, Mendelsohn, Rubin] описують перелік і комунікативних стратегій, які використовує слухач при роботі з аудіотекстом. Проведений нами аналіз класифікацій стратегій учня дозволяє визначити послідовність їхнього навчання в аудіюванні для молодшого школяра.

При наведені переліку стратегій враховано вимоги чинної програми 2004 з англійської мови, де визначено загальнонавчальні вміння для учнів початкових класів [Програми... 2004, с. 6-12].

Таблиця 1

№ тем и	Цикл (два уроки)	Вид стратегій	
		Навчальні	Комунікативні
2 клас			
1.	Стратегії планування		

	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, стежити за презентацією матеріалу	
	другий	Постановка мети, планування виконання завдання, усвідомлений підбір умов, засобів	
Стратегії виконання			
	третій	Швидке реагування на почуте, групування	Розпізнання за описом форми, тематики тощо
	четвертий		
Стратегії оцінювання			
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Демонстрування необхідності у допомозі
	шостий	Контрольний урок – використання усіх сформованих стратегій	

2.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, стежити за презентацією матеріалу	Повторення
	другий	Постановка мети, планування виконання завдання, усвідомлений підбір умов, засобів	
Стратегії виконання			
	третій	Утримання в пам'яті ключового слова, перенесення знань, навичок і вмінь з рідної мови	Переклад
	четвертий		
Стратегії оцінювання			
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Використання усіх сформованих стратегій
	шостий	Контрольний урок	
3.	Стратегії планування		
	перший	Постановка мети, планування виконання завдання і вивчення теми, усвідомлений підбір умов, засобів	Пояснення
	другий	Використання попередніх знань	
Стратегії виконання			
	третій	Запитання щодо змісту та достовірності інформації	Використання пантонімії і жестів
	четвертий		
Стратегії оцінювання			
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Прохання про допомогу
	шостий	Контрольний урок – використання усіх сформованих стратегій	
4.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги.	Аналіз почутого щодо функцій, складників тощо
	другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети	

	Стратегії виконання		
	третій	Впізнання нових слів у контексті, перепитування	Синонімія, антонімія
	четвертий		
	Стратегії оцінювання		
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Переструктурування
	шостий	Контрольний урок	
5.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги	Уникнення теми
	другий		
	Стратегії виконання		
	третій	Запитання та співпереживання	Пояснення, наведення прикладів
	четвертий		
	Стратегії оцінювання		
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Апроксимації
	шостий	Контрольний урок	
	6.	перший	Активізація всіх сформованих стратегій, з врахуванням циклів, що розписано вище
другий			
третій			
четвертий			
п'ятий			
шостий		Контрольний урок	

3 клас			
1.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги	Повторення, пояснення, переклад, прохання про допомогу
	другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети	
	Стратегії виконання		
	третій	Асоціювання, перепитування	Аналогії, наведення прикладів
	четвертий		
	Стратегії оцінювання		
	п'ятий	Уточнення запитанням, написання позитивних тверджень, самооцінка	Використання усіх сформованих стратегій
	шостий	Контрольний урок	
	2.	Стратегії планування	

	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги	Повторення, пояснення, переклад, прохання про допомогу
	другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети	
	Стратегії виконання		
	третій	Використання яви, передбачення подій	Переструктурування
	четвертий		
	Стратегії оцінювання		
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Аналіз почутого за різними характеристиками
	шостий	Контрольний урок	
3.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги	Повторення, пояснення, переклад, прохання про допомогу
	другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети	
	Стратегії виконання		
	третій	Використання здобутих знань для нових	Скорочення
	четвертий		
	Стратегії оцінювання		
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Залишення і зміна місця
	шостий	Контрольний урок	
4.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги	Повторення, пояснення, переклад, прохання про допомогу
	другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети	
	Стратегії виконання		
	третій	Пернесення значення зрідної мови, пригадування запозичень	Використання інтернаціональних слів
	четвертий		
	Стратегії оцінювання		
	п'ятий	Використання здобутих знань для отримання нових, самооцінка	Транслітерація
	шостий	Контрольний урок	
5.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги	Синонімія, антонімія, аналогія
	другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети	
	Стратегії виконання		
	третій	Співпереживання (взаєморозуміння на міжкультурному рівні)	Апроксимація, прохання про додаткове пояснення
	четвертий		
Стратегії оцінювання			

	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Використання всіх сформованих стратегій
	шостий	Контрольний урок	
6.	перший	Активізація всіх сформованих стратегій, з врахуванням циклів, що розписано вище	
	другий		
	третій		
	четвертий		
	п'ятий		
	шостий	Контрольний урок	

4 клас (використання пам'яток для оперування стратегіями не є доцільним)			
1.	Стратегії планування		
	перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги. "Затримка процесу говоріння "	Повторення, пояснення, переклад, прохання про допомогу

	другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети		
	Стратегії виконання			
	третій	Розуміння іншої культури	Впізнання інтернаціональних слів, запозичень, використання транслітерації	
	четвертий			
	Стратегії оцінювання			
	п'ятий	Написання позитивних тверджень, самооцінка	Скорочення	
	шостий	Контрольний урок		
	2.	Стратегії планування		
		перший	Позитивне ставлення до оволодіння іншомовним аудіюванням, звернення уваги	Повторення, пояснення, переклад, розпізнання за описом, прохання про допомогу
		другий	Усвідомлений підбір умов, засобів навчання, планування виконання завдання, постановка мети	
Стратегії виконання				
третій		Швидке розуміння основної ідеї почутого, аргументовані дії	Використання пантонімії та жестів	
четвертий				
Стратегії оцінювання				
п'ятий		Написання позитивних тверджень, самонагородження, самооцінка	Використання всіх сформованих стратегій	
шостий	Контрольний урок			
3.	перший	Активізація всіх сформованих стратегій, з врахуванням циклів, що розписано вище		
4.	другий			
5.	третій			

6.	четвертий	Контрольний урок
	п'ятий	
	шостий	

Отже, використання навчальних і комунікативних стратегій при виконанні аудитивної вправи вказує на тісний зв'язок між навчальною діяльністю учня (зокрема його формою – учінням) й мовленнєвою діяльністю (пріоритетним для молодшого школяра в іншомовному мовленні є аудіювання). Тому умовним містком, що призведе до ефективнішого навчання іншомовного аудіювання в початковій школі, є формування СК, зокрема оволодіння вищеподаними стратегіями. Урахування цього фактору є важливим у розвитку школяра в умовах діалозігу культур, а це визначає перспективи подальших досліджень щодо інтеграції СК у всі види мовленнєвої діяльності у початковій школі.

Резюме

Стаття присвячена проблемі навчання майбутніх учителів початкових класів формуванню у молодших школярів стратегічної компетенції у процесі навчання англомовного аудіювання. Змістом стратегічної компетенції є навчальні та комунікативні стратегії тих, хто вивчає мову. Учень є активним суб'єктом учіння, тому вчитель має створити умови для оволодіння школярем стратегіями.

Резюме

Статья посвящена проблеме обучения будущих учителей начальных классов формированию у младших школьников стратегической компетенции в процессе англоязычного аудирования. Содержанием стратегической компетенции являются учебные и коммуникативные стратегии. Школьник становится активным субъектом учебного процесса, а потому учитель должен создавать условия для овладения стратегиями в аудировании.

Summary

This article is corresponded with the problem of teaching future primary teachers how to develop strategic competence in the process of listening and comprehension junior pupils. The study of strategies in reception gave the possibility to define the components of strategic competence, and to divide them into learning and communicative strategies. A junior pupil is an active subject of the studying so that teachers must organize the conditions for learning receptive strategies.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – 2-е изд. допол. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Програми (рівень стандарту) для учнів 2-12 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова: <http://www.mon.gov.ua/laws>. – Київ. – 2004. – 34 с.
5. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Ed. J. C. Richards, J. Platt, H. Platt. – Edinburgh: Longman, Edinburgh Gate, Harlow, Essex, 1999. – 415 p.
6. Oxford R. L. Language learning strategies: what every teachers should know. – Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 343 p.

Подано до редакції 17.06.2005

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ПРИВАТНОЇ ШКОЛИ**

*Язиков Олексій Іванович
здобувач кафедри соціальної педагогіки ХДАК,
директор СЗНВК "Ерудит", м. Харків*

Постановка проблеми. Суперечності, які існують в сучасних поглядах на концепцію особистісно-орієнтованої освіти, та недостатня розробленість теоретичних основ функціонування і розвитку шкіл нового типу, зокрема приватних, зумовлюють актуальність проблеми теоретичного дослідження особистісно орієнтованого підходу до виховання та соціально-педагогічних факторів, які впливають на ефективність функціонування виховної системи таких закладів освіти.

Мета роботи. Теоретично обґрунтувати і експериментально дослідити роль соціально-педагогічних компетентностей вчителя, як одного із соціальних факторів, на формування та розвиток особистісно орієнтованої виховної системи приватної школи.

В умовах величезних змін у соціальному, економічному і політичному житті України на сучасному етапі суспільного розвитку перед вітчизняною освітою постає проблема радикальної перебудови в сфері виховання, мета якого – формувати сучасну людину, яка була б активним, творчим учасником прогресу країни, людської цивілізації в цілому. Змінюється система поглядів на виховання як педагогічний процес. Ці зміни, які відбивають потреби розвитку суспільства і самої людини, настільки глибокі, що трансформують не тільки мету, цінності, методи та засоби освіти, але й професійну свідомість педагогів, систему їх соціально – педагогічних настанов, педагогічну культуру взагалі.

Аналіз останніх досліджень. Школа (насамперед нового типу) повинна стати генератором творчих сил оновленого суспільства, впроваджувачем сучасної соціально-економічної ідеології, постіндустріального світогляду [2;4].

Саме гуманістична парадигма освіти, особистісно-орієнтоване виховання покликані досягти поєднання інтересів суспільства та родини, соціуму та людини в освітянській галузі. Повністю відмовитися від соціального замовлення неможливо, але йдеться про гармонійне поєднання в такому замовленні інтересів родини, очікувань самих учнів, професійних настанов педагогів і інтересів громадянського суспільства. Тільки їхній консенсус (а не протистояння) зробить школу не стільки державною, скільки загальнонародною, що прямуватиме до демократичних та гуманістичних цінностей [1-5].

Як зазначають багато авторів, особистісно-орієнтована освіта передбачає певну організацію будь-якої діяльності; усвідомлення суб'єктами мети діяльності; чіткість у визначенні соціальних норм діяльності й поведінки, вихід за які підлягає негативному санкціонуванню; визначення цінностей, які формують особистісно й соціально значущі способи поведінки учнів, які сприяють вільному, але водночас і морально, соціально-орієнтованому розвитку особистості і які схвалюються. Особистісний підхід у вихованні також передбачає створення активного освітньо-виховного середовища і врахування своєрідності індивідуальності особистості в розвитку і саморозвитку. Саме цей

принцип визначає становище дитини в виховному процесі, означає визнання його активним учасником виховної діяльності, отже, означає становлення позитивних суб'єкт-об'єктних відносин. Особистісний підхід, на відміну від індивідуального, потребує знання структури особистості, її елементів, взаємозв'язку їх між собою та цілісною особистістю [6].

Ядром виховного середовища оновленої школи є, без сумніву, педагогічний колектив освітнього закладу. Його становище, перспективи, здатність до самовдосконалення є запорукою динамічного розвитку освіти, а разом з нею й суспільства в цілому. Важливим є те, що при оцінюванні якості педагогічного середовища треба перейти від оцінювання кваліфікації вчителів до оцінювання їх компетентності. У різних сферах діяльності педагога все більше потребується не кваліфікація сама по собі, а широка компетентність, яку можна розглядати в вигляді суми навичок, що притаманні індивідууму, який здатний поєднувати кваліфікацію у суворому розумінні цього слова, соціальні поведінкові характеристики і здатність роботи в групі, ініціативність і готовність до ризику [7].

Виклад основного матеріалу. Відповідно до обраної стратегічної мети особистісно-орієнтованого виховання змінюється зміст виховного процесу, позиція педагогічного колективу і характер його діяльності; принципи, методи і форми виховної роботи. Для вчителя стає головним:

1. Визнавати дитину центральною фігурою в учнівському колективі і будувати комунікаційний процес на основі справжньої поваги до особистісних інтересів дітей та молоді.
2. Сприяти збагаченню особистісного досвіду кожного учня.
3. Виступати для учнів спостережливим помічником в розкритті і розвитку їхньої індивідуальності.

Важливою є також взаємодія та взаємопорозуміння між діяльністю того, хто навчає, і того, хто навчається, зняття дискомфорту під час їхнього спілкування, правильне співвідношення раціонального та емоційного у процесі навчання, розвиток активного ставлення до навчання, а також розвиток інтелектуальних стимулів – допитливості, напруженої розумової роботи, формування атмосфери причетності до навчання, що стимулює ініціативу учнів. Як результат навчання в атмосфері сприятливого педагогічного клімату, учні отримують задоволення від нової інформації, від засобів досягнення мети, яку вони ставлять перед собою разом з учителем, а також учителя з великим творчим потенціалом, внутрішньою мотивацією.

Оптимальне педагогічне спілкування передбачає високий рівень розвитку психологічних вмінь учителя, до яких належить уміння керувати власною поведінкою, адекватно моделювати особистість того, хто навчається, стримувати власні амбіції і бажання, які не збігаються з бажаннями інших, оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані мовленнєвого спілкування, соціальної перцепції (читати по обличчях), гностичні вміння, пов'язані з оперуванням інформацією, спостереженням, переключенням на інші дії. Для особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності характерні специфічні способи спілкування, які ґрунтуються на розумінні, визнанні і прийнятті дитини як особистості, вмінні стати на її позицію, ідентифікуватися з нею, врахувати її

емоційний стан і самопочуття, зберегти її особистісні інтереси і перспективи розвитку. При такому спілкуванні головними тактиками педагога стають співробітництво і партнерство, які надають можливість учням виявляти активність, творчість, самостійність, винахідливість.

Також зрозуміло, що педагог у системі гуманістичної освіти повинен мати такі професійно значущі якості, як емпатія, щирість, любов до дітей, бути вільним від авторитарно – імперативних установок, визнавати унікальність особистості учня.

Педагог і учень є суб'єктами взаємодії в процесі становлення оптимального соціально-педагогічного клімату. Їх характеризує цілеспрямованість, активність, вмотивованість діяльності, взаємозумовленість. У педагогічній діяльності викладач є ініціатором, який стимулює та коригує діяльність учня, формує його як суб'єкта навчання, обирає ефективні педагогічні дії для керування процесом створення оптимального педагогічного клімату. Стандартні дії та рішення блокують цей процес. Уміння бачити, розуміти, знати індивідуальні особливості учнів позитивно впливають на продуктивність педагогічної діяльності вчителя. Конструктивна діяльність викладача охоплює добір та організацію навчального матеріалу, що задовольняє пізнавальні потреби та інтереси учнів. До спеціальних дидактичних здібностей належать уміння оцінювати рівень складності певного матеріалу для сприйняття учнями різних вікових категорій, уміння спонтанно реконструювати навчальний матеріал залежно від зацікавленості, яку він викликає у різних суб'єктів, уміння впливати, переконувати, передбачати подальші поведінку і розвиток учнів.

Педагогічні здібності, що забезпечують ефективну взаємодію, мають вирішальне значення під час побудови оптимального педагогічного клімату. Це, зокрема, проектування можливих ефективних засобів подання інформації на основі передбачення можливих наслідків її сприйняття, проектування власної виконавчої діяльності, підведення учнів до висновків, яких можна здійти після викладу матеріалу, заохочення у закріпленні продуктивних дій, узагальнення ефективних засобів впливу на учня, виявлення позитивних і негативних якостей власної діяльності на основі аналізу ефективності своїх зусиль. Йдеться про володіння різними типами педагогічного спілкування: нормативно-оцінковим (зняття критичності, несприймання реципієнта, утворення спільності); довідково-інформаційним (вміння дати потрібну точну інформацію, не зловживаючи надмірною деталізацією фактів); організаційно-цільовим (диференціація форм і засобів впливу, постановка спільних цілей, співставлення досягнутих результатів і мети, яка ставилася). Важливими є дотримання суверенітету суб'єкта навчання, вміння вчителя викликати інтерес до нового матеріалу, встановлювати атмосферу довіри, володіння спектром спонукання учнів до виконання певних дій. Згідно з нашими дослідженнями, під час шкалування оцінок щодо якості викладання учні на перше місце висувають уміння налагодити контакт з аудиторією, системність у викладанні матеріалу, логіку аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності, а також перцептивні процеси, увагу, заохочувати, передбачати конфлікти, дисонанси, розбіжності, неузгодженості, знімати емоційне напруження в спілкуванні та усувати бар'єри, запобігати виникненню конфліктних ситуацій. Відомо, що емоційне напруження призводить до

порушення і погіршення оперативної пам'яті, послаблення розуміння нового матеріалу. Несумісність педагога та учня, дискомфорт у спілкуванні, несприйняття педагогічних стратегій викладача призводять до зниження комунікативної насиченості взаємодії, до згорання спілкування. Багато деструктивних чинників пов'язано з діяльністю вчителя: неефективні педагогічні тактики, методики, їхня неадекватність інтересам, можливостям, установкам, намірам, потребам суб'єкта навчання; відсутність координації діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, в інформаційному, цільовому, змістовому аспектах; відсутність мобільності в перебудові засобів навчання, методики викладання з урахуванням мотиваційної сфери учня; відсутність постійного оновлення інформації, що надається, її недостатні системність, послідовність, емоційна забарвленість під час викладання; недооцінювання навчальних можливостей суб'єкта навчання, невміння і небажання розвивати творчу активність обдарованих учнів, стимулювати їхню пізнавальну активність, керувати самостійною роботою учнів за допомогою спеціально розроблених алгоритмів і схем поетапного формування знань, розумових дій.

Отже, підготовка педагога до професійної діяльності в умовах оновленої освітньої системи орієнтується на набуття стрижневих компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження. До базових професійних компетентностей сучасного педагога слід віднести такі компетентності: функціональну (професійну); комунікативну; дидактичну; психологічну; соціально-педагогічну.

Висновки. Проведені дослідження виявляють специфічний вплив рівня розвинутої цих базових педагогічних компетентностей на ефективність особистісно-орієнтованого освітнього процесу в закладах освіти нового типу. Результати цих досліджень можуть бути застосовані як в практиці роботи шкіл нового типу, так і в виховній діяльності традиційних шкіл з метою підвищення результативності освітнього процесу, розроблення шляхів та методів подальшого втілення парадигми гуманістичного і особистісного виховання у вітчизняну педагогічну практику.

Резюме

У сучасній національній системі освіти України приватні навчальні заклади виявили себе конкурентоспроможними поряд з державними навчальними закладами. Головною стратегією функціонування освітніх закладів недержавної форми власності є особистісно-орієнтоване навчання та виховання. У статті розглянуто проблему теоретичного дослідження впливу різних соціально – педагогічних факторів, зокрема рівня компетентності вчителя, на ефективність діяльності приватного закладу освіти. Доведено, що рівень розвитку стрижневих компетентностей педагога є базовим компонентом соціально-педагогічного середовища освітнього закладу.

Резюме

В современной национальной системе образования Украины частные учебные заведения проявили себя конкурентоспособными наряду с государственными учебными заведениями. Главной стратегией функционирования образовательных учреждений негосударственной формы собственности является личностно ориентированное обучение и воспитание. В

стаття розглянута проблема теоретичного дослідження впливу різних соціально-педагогічних факторів, в тому числі рівня компетентності учителя, на ефективність діяльності приватного навчального закладу. Показано, що рівень розвитку ключових компетентностей педагога є базовим компонентом соціально-педагогічної середовища освітнього закладу.

Summary

The national system of education which is different on types and forms of property will be forming in the XXI century in Ukraine. The private educational establishments, which are rather competitive on the contemporary market of the educational services will be one of the elements of this system. The structure of the activity of such an educational establishment is determined by the demands of the national system of education of Ukraine, by the world educational space and demands of the present day labour market. The main strategy of the functioning of such establishments is individually oriented teaching, which in turn determines the choice of the main directions of their activity.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К., 1996.
3. Методика вихователів: Учеб. посібник для студ. виш. пед. уч. закладів / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкіна, О. В. Еремкіна і др. ; Під ред. В. А. Сластєніна. – М.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 144 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кікєнко, О. М. Любарська та ін. ; За заг. Ред. О. М. Пехоти. – К.: АСК., 2002. – 255 с.
5. Построєння моделі особистісно-орієнтованого навчання. Під науковою редакцією Якиманської І. С. – М.: КСП+, 2001. – 128 с.
6. Шадріков В. Д. Філософія освіти і освітня політика. – М.: Логос, 1993. – 186 с.
7. Циба В. Життєва компетентність у соціальному психології. – Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник. –К.: Контекст, 2000. – с. 87-93.

Подано до редакції 01.02.2005

УДК 378.013 (075.8)

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ДОСЯГНЕННІ ЦІЛЕЙ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Вакулєнко Валєнтина Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, м. Луганськ

Постановка проблеми. Основними напрямками зовнішньої політики України є орієнтація на розвиток співробітництва з європейськими країнами й створення так званого єдиного європейського освітнього простору. Болонський процес – це процес структурної перебудови, яка передбачає реформування національних систем вищої освіти, зміну освітніх програм і необхідні інституціональні перетворення у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх публікацій. Болонську декларацію не розцінюють як політичну заяву. Болонський процес має відкритий демократичний характер. У європейських колах він сприймається як великий дорадчий процес. Деякі експерти порівнюють його зі створенням Міжнародної Організації Праці. Інші уявляють його як соціальний діалог на європейському міжкраїнному рівні. Сама Болонська декларація – це добровільне зобов'язання щодо реформування системи

вищої освіти самостійно і без усякого тиску згори. “Болонський процес, – вважають Гай Хог і Христіан Таух, – підсилює й підкріплює національні пріоритети, що є його найбільш сильною стороною. Він “кристалізує” основні тенденції і вказує, що проблеми й рішення мають європейський аспект. У результаті процес розглядається не як деяке вторгнення, а як джерело інформації про найбільш прийнятний для Європи шлях уперед” [5, с.44].

Далі вони зауважують: “...уряди і ВНЗ починають або планують кроки на зближення не тому, що їх закликає до цього Болонська декларація, а тому, що рухатися в цьому напрямку у їхніх власних інтересах” [5, с.44].

Німецький професор Ганс Георг Гофман говорить, що сучасні реформи в професійній освіті вимагають модуляризації навчання і навчання на основі кредитів поряд із збільшенням внеску в актуалізацію оцінки, орієнтованої не на процес, а на результат. “Ці реформи, – пише він, – пов’язані з рамками професійного навчання на основі компетенції й подолання системи минулого, заснованого тільки на одержанні знань. Нове мислення базується на стратегії підвищення гнучкості навчених індивідів на користь вирішення сфери їхнього працевлаштування і виконуваних завдань у ході трудового процесу” [2, с.7].

Кваліфікаційна модель, як правило, погоджується з об’єктами, предметами праці. Компетентнісна модель звільняється від диктату об’єкта (предмета) праці, але не ігнорує його, тим самим ставить в основу міждисциплінарні, інтегративні вимоги до результату освітнього процесу.

У методичному виданні “Gurrent” [4] авторами зроблено спробу запропонувати свій погляд на компетентність: «Для того, щоб не сприяти редуції формованих освітніх цілей, варто пов’язувати більш сильно цілі завершення освіти із ситуаціями застосовності (використовуваності) у робочому світі. Це досягається через уведення поняття «компетенція», що описує цілі освітнього процесу за допомогою застосовуваних компетенцій. Останні охоплюють здібності, готовності пізнання і відносини (образи поведіння), необхідні для ведення діяльності. Традиційно при цьому розрізняють предметну, методологічну і соціальну компетентність» [4, с.43]. «Ми, – пишуть автори, – відхиляємо поняття «кваліфікація», тому що в німецькій і англійській мовах воно співвідноситься тільки з формальними характеристиками і мало що говорить про те, які здібності, готовності, знання і відносини дійсно пов’язані з діяльністю, яку випускники будуть виконувати» [4, там само].

З основних завдань створення європейського освітнього простору ми виділяємо два: 1) створення умов для максимальної академічної мобілізації студентів; 2) підвищення якості вищої освіти і педагогічної освіти особливо.

Педагог – центральна постать науково-технічного прогресу, від її самостійності, професійної компетентності, методологічної й загальної культури, готовності до постійного навчання у величезному значенні залежить реалізація вирішуваних нашою країною завдань.

Результат будь-якої діяльності, у тому числі педагогічної, значною мірою залежить від рівня професіоналізму вчителя/педагога і якості його підготовки. Отже, підвищення якості підготовки педагогічних працівників – один із шляхів підвищення ефективності освітньої системи взагалі.

Підвищення якості педагогічної освіти – одне з найважливіших

акмеологічних завдань. **Мета нашої статті** стосується розробки акмеологічної концепції вищої педагогічної освіти (АКПО).

Сьогодні проблеми якості педагогічної освіти й управління підготовкою педагогів інтенсивно розробляються (В. Бондар, О. Киричук, Н. Кузьміна, М. Кухарев, О. Мороз, Д. Ніколенко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Шкіль, О. Щербакова та ін.).

Проаналізувавши теоретичні і методологічні основи, наукові й прикладні напрямки акмеології, ми пропонуємо свою акмеологічну концепцію педагогічної освіти (АКПО), спрямовану на підвищення якості педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Становлення кожного фахівця залежить від творчого потенціалу, схильностей, здібностей, працьовитості й відповідальності. У загальноосвітній і професійній школі їх навчають учителі/викладачі, які моделювали образи результатів учнів (якими вони хочуть бачити своїх учнів) засобами дисциплін (які вони викладають), діяльність яких може бути оцінена як високо-, середньо- і низькопрофесійна. Кінцевими продуктами учителів/педагогів є новотвори в мисленні, особистості, індивідуальності учнів, що виникають під впливом сприйняття, розуміння, оволодіння навчальною інформацією й застосування її на практиці, що забезпечує їм продуктивний саморозвиток у подальшій педагогічній системі (учням) або самостійній професійній діяльності (студентам).

Одним з ефективних засобів підвищення якості педагогічної освіти є моніторинг. Моніторинг визначають як вимірювання, оцінювання й прогноз якості підготовки фахівців у системі всіх рівнів професійної освіти, початкової, середньої і вищої [1,127]. Він припускає аналіз і діагностику факторів продуктивності всієї освітньої системи (ОС) і виявляє, якою мірою навчальні заклади формують основи педагогічної майстерності й творчості на достатньому рівні, забезпечують випускникам продуктивний саморозвиток в умовах самостійної педагогічної діяльності, і проводиться з метою пошуку нових стратегій підвищення якості підготовки вчителів за вихідними параметрами і новими.

Викладачам професійно-педагогічних навчальних закладів, щоб успішно розв'язувати педагогічні завдання при підготовці студентів, необхідно використовувати кращі зразки своєї діяльності, навчаючи факторам продуктивності майбутніх учителів із моменту вступу і до закінчення вузу.

Для розв'язання проблем про «прогностичні точки моніторингу» і стратегії підвищення якості підготовки вчителів ми спиралися на розроблені в науковій школі Н.В. Кузьміної: 1) загальну теорію професіоналізму і продуктивності творчої діяльності; 2) функціонування освітніх систем; 3) узгодження дій учасників освітнього процесу в загальноосвітній, професійній і додатковій системах освіти; 4) проектування авторських систем діяльності керівниками, викладачами і студентами.

Основні вимоги до моніторингу як одного із засобів підвищення якості педагогічної освіти такі: економічність за часом проведення на стадії добору діагностичної інформації, на стадії оброблення й прийняття рішень; об'єктивність, тобто орієнтація на реальні фактори, що сприяють або перешкоджають підвищенню якості підготовки фахівців; прогностичність, тобто

стимулювання всіх учасників освітнього процесу: керівників, викладачів, студентів до підвищення професіоналізму власної діяльності.

Критерієм якості для всієї ОС виступає розвиток достатнього рівня готовності у всіх або переважаючої більшості студентів засобами освіти, передбаченої державним освітнім стандартом, за відведений на процес навчання час до продовження освіти або самоосвіти у новому освітньому середовищі або професійній діяльності.

Достатнього, значить, такого рівня розвитку професіоналізму й продуктивності випускника, що забезпечує наявність у нього професійного мислення, умінь самостійно формувати майбутні професійні завдання, знаходити джерела інформації, що забезпечують їхнє продуктивне розв'язання, передбачати наслідки реалізації тих або інших рішень, вибирати найбільш оптимальні, вибудовувати стратегії досягнення шуканих результатів.

Сформувані відповідальність за відведений на процес навчання час, добір навчальної інформації й організації взаємодії учасників освітнього процесу можна, спираючись на акмеологічну теорію професіоналізму. Як ми уже відзначали раніше, об'єктами теорії професіоналізму й продуктивності творчої діяльності вчителя/викладача є загальні закономірні залежності:

- між рівнем продуктивного функціонування ОС усіх типів і факторами, що їх забезпечують;

- між рівнями продуктивної групової творчої діяльності учасників освітнього процесу в окремо узятому педагогічному навчальному закладі, незалежно від виконуваної ролі (керівники, учителі, педагоги, учні), і факторами, що їх забезпечують (в індивідуальності, особистості, суб'єкті діяльності);

- між рівнями індивідуальної продуктивної діяльності керівника, викладача, учня й факторами, що їх забезпечують (об'єктивними, суб'єктивними, об'єктивно-суб'єктивними).

У сучасній методології науки виділяють такі компоненти теорії: 1) вихідну емпіричну основу, що включає безліч зафіксованих у даній галузі знання фактів, добутих під час експерименту, і таких, що потребують теоретичного обґрунтування; 2) вихідну теоретичну основу – безліч первинних допущень, постулатів, аксіом, загальних законів теорії, що у сукупності описують ідеалізований об'єкт теорії; 3) логіку теорії – безліч припустимих у рамках теорії правил логічного висновку й доведення; 4) сукупність виведених у теорії тверджень з їхніми доведеннями, що відповідають основній місії теоретичного знання. [3]

Методологічно центральну роль у формуванні теорії відіграє ідеальний об'єкт, що лежить у його основі – теоретична модель істотних зв'язків реальності, представлених за допомогою визначених гіпотетичних допущень і ідеалізації.

Відповідно до правил ідеалізований об'єкт теорії може виступати в різних формах, припускати або не припускати математичні описи, містити або не містити того або іншого моменту наочності. Але за всіх умов він має виступати як конструктивний засіб розгортання всієї системи теорії. Даний об'єкт, таким чином, виступає не тільки як теоретична модель реальності, але разом із тим містить у собі визначену програму дослідження, що реалізується в побудові теорії. Співвідношення елементів ідеалізованого об'єкта як вихідні, так і

підсумкові, є теоретичними законами, що, на відміну від емпіричних законів, формулюються не безпосередньо на основі вивчення даних досвіду, а шляхом визначених розумових дій з ідеалізованим об'єктом.

З цього випливає, зокрема, що закони, які формулюються в рамках теорії і стосуються, власне кажучи, не емпіричної даної реальності, а реальності, як вона представлена ідеалізованим об'єктом, мають бути відповідним чином конкретизованими при їхньому застосуванні до вивчення реальної дійсності [3, с. 678]

Акмеологічна концепція педагогічної освіти є засобом розвитку професійного педагогічного мислення. В основі нашої концепції лежить ідеалізована модель освітньої системи (ОС), запропонована Н.В. Кузьміною, під якою вона розуміє взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підлягають досягненню загального бажаного освітнього результату. Він полягає в тому, щоб за час перебування учнів (студентів) в ОС розвинути у всіх або переважної більшості готовності до продовження освіти і самоосвіти в новому освітньому або професійному середовищі. У такому випадку структурні й функціональні елементи ОС мають входити до комплексу і головні фактори розвитку готовності, і головні критерії оцінки якості ОС, і якості підготовки його випускників.

Взаємозв'язок структурних елементів – необхідних і достатніх, характеризує наявність системи. До їх складу входять такі структурні елементи:

- освітні цілі (Ц): розвиток у всіх або переважної більшості учнів за час перебування в ОС готовності до майбутньої діяльності;

- наукова і навчальна інформація (НІ) (загальнокультурна, спеціальна, професійна): програми, підручники, монографії, авторські курси викладачів, засобами яких розвивається готовність учнів до продовження освіти і самоосвіти;

- засоби освітньої комунікації (ЗОК): види діяльності особистості, яка розвивається, форми, методи, технології, стимули, тренінги, проблеми, завдання;

- склад викладачів (П): вік, стаж роботи, освіта, самоосвіта, поєднання науково-дослідницької й освітньої діяльності; вони – носії традицій, цілей, навчальної інформації, засобів освітньої комунікації, а також знання психології учнів, що володіють професійними вміннями розвивати готовність до майбутньої діяльності засобами своєї навчальної дисципліни;

- склад учнів (У): вік, освіта, рівень навчальної успішності, стан здоров'я, мотивація, спрямованість, домінуючі інтереси й схильності, спрямованість на одержання освіти.

Результат в ОС не є окремою самостійною ланкою. Він – у новотворах учнів, що розвиваються за час перебування в ОС: фізичних, психічних, функціональних властивостей особистості – суб'єкта діяльності, його індивідуальності.

Результат педагогічного університету – у розвитку у всіх або переважної більшості випускників готовності до виконання нової професійної ролі – учителя. Важливою ознакою готовності є потреба випускників університету в саморусі до вершин професіоналізму й творчості, у проектуванні АСД, розрахованої на продуктивність під час роботи з учнями.

Критерієм якості кінцевих результатів функціональних систем є показники

входження «продукту» (випускників) у нове середовище й саморозвитку в ньому. Саме на кінцевий результат – забезпечення майбутньої продуктивної діяльності наших випускників в освітньому просторі і має бути спрямоване функціонування ОС.

Освітні системи як функціональні на всіх рівнях (дитячий садок, школа, університет, факультет, кафедра, викладач, студент) включають п'ять елементів.

1) Гностичний або дослідницький (Гн) компонент. Гностична діяльність буде найбільш продуктивною у тому випадку, якщо суб'єкт не випустить з уваги саме ті структурні елементи, що ми називали раніше, і взаємозв'язок між ними.

2) Проектувальний (Пр) компонент включає дії, пов'язані з вибудовуванням найбільш загальних стратегій, розрахованих на весь період навчання.

3) Конструктивний (Кн) компонент включає дії, пов'язані з розв'язанням конкретного завдання на майбутньому занятті протягом короткого часу, але такого, що прагне до досягнення головної творчої мети.

4) Комунікативний (Км) компонент включає дії, пов'язані з мотивуванням інших (викладачем, студентом, учнем) на вирішення стратегічних, оперативних, тактичних завдань, установленням професійних взаємин між учасниками освітнього процесу.

5) Організаторський компонент (Орг) включає дії, пов'язані з організацією діяльності як інших, так і своїх власних, у будь-який момент його здійснення.

Кожна ОС включає безліч підсистем (Пдс.) (університет, факультет, кафедра, спеціальність, навчальний предмет, урок). У свою чергу кожна з них можна розглядати як самостійну ОС у статиці і динаміці, аж до керівника, студента, директора, учителя, учня.

Висновки. Таким чином, проблема якісної педагогічної освіти у досягненні Болонського процесу займає визначне місце. Чинна система підготовки професійних фахівців потребує якісних змін, і запропонована нами акмеологічна концепція педагогічної освіти спрямована на реалізацію цього найважливішого завдання.

Резюме

Автор статті розкриває роль педагогічної освіти в руслі досягнення мети Болонського процесу. Одним із основних завдань якого є підвищення якості освіти і педагогічної особливо. Запропонована автором акмеологічна концепція педагогічної освіти спрямована на підвищення якості педагогічної підготовки.

Резюме

Автор статьи раскрывает роль педагогического образования в русле достижения целей Болонского процесса. Одной из основных задач является повышение качества образования, и педагогического в том числе. Предложенная автором акмеологическая концепция педагогического образования направлена на повышение качества педагогической подготовки.

Summary

The autor of this article tells about the role of pedagogical education in the context of achieving Bolona process targets. One of the main Bolona process tashes is raising higher edication efficiencu including pedagogical edication. Proposed acmeological conception of pedagogical edication is aiming at raising pedagogical training quality.

Література

1. Кузьмина Н.В. Предмет акмеології. – 2 –е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
2. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 мая 2001 / Под общ. ред В.И. Байденко, Дж. Ван Зантвора. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 186 с.
- 3 Швырев В.С. Теория ФЭС. – М., 1983 – 678 с.
4. Gurrent. Orientierungshilfe zuz Curriculum Revision und Entwickluns. Bremen. September, 1998.
5. Haug Guy, Tauch Christian. Summary and conclusions. Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague, 2001.
Подано до редакції 21.05.2005

УДК 37.01

ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОВІДНОСИН ДОШКІЛЬНЯТ З ПЕДАГОГОМ ТА ОДНОЛІТКАМИ

Горбунова Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології
начальник навчального відділу
Кримський державний університет, м. Ялта

Постановка проблеми. Останнім часом на державному та міжнародному рівнях відбувається підвищення статусу дитинства у суспільстві, про що свідчить поява міжнародних документів про охорону дитинства, підвищення уваги до дитячої субкультури, дитячої творчості. Визначення конкретних умов та завдань виховання, моделювання виховного простору з метою забезпечення самовизначення особистості, духовного становлення дітей, підготовки їх до самостійного життя, взаємодія сім'ї, суспільних інститутів складають сучасну міжнародну та державну політику, основні положення якої відбиті у Конвенції ООН про права дитини, Національній програмі „Діти України” та державних заходах щодо виконання Національної програми „Діти України” на період 2001-2005 років, Національній доктрині розвитку освіти України у 21 столітті, законі України „Про освіту”, „Про дошкільню освіту”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, „Про охорону дитинства”. Особистість дитини розвивається під впливом багатьох факторів. До найважливіших та найперших із них належать батьки і педагоги. Взаємини культури дорослих і дитячої субкультури носять досить складний та неоднозначний характер в особистісному становленні дитини, у дитячій субкультурі варто бачити самобутній спосіб освоєння дитиною нових сторін соціальної дійсності.

Аналіз останніх публікацій. Феномен дитинства та дитячої субкультури досліджувався в етнографічній, культурологічній, філософській, психологічній, педагогічній, соціологічній літературі (Ш.Амонашвілі, Ф.Арієс, А. Богуш, Ф.Боас, Л.Виготський, Н.Гундобін, Л.Демоз, Е.Еріксон, В.Кашенко, Е.Куркуленко, Б.Малиновський, М.Мід, Р.Овчарова, І.Павлов, Ж.Піаже, Г.Россолімо, І.Тарханов, Торндайк, С.Холл, З.Фрейд та ін.).

Мета та завдання статті: розглянути філософські, соціальні, психологічні, педагогічні аспекти відносин та взаємовідносин; виявити особливості формування дитячої субкультури в процесі взаємовідносин дошкільнят з педагогом та однолітками.

Виклад основного матеріалу. Дитинство як соціально-культурний феномен та особливий, значимий для життя людини, віковий період у сучасній психологічній, педагогічній, філософській, історичній, соціальній,

культурологічній науках досліджується з різних позицій дуже активно, що пов'язується зі зміною загальної парадигми з „дорослоцентризму” на „дитиноцентризм” (Т.Алієва, І.Бех, А.Богущ, Д.Ельконін, І.Кон, О.Кононко, В.Кудрявцев, А.Мудрик, В.Мухіна, Т.Піроженко).

У руслі традиційної парадигми дитинства та дитячого розвитку акцентувалася залежність механізмів, темпів психічного розвитку дитини від суспільно-історичних умов її життя. В основі розвитку дитини лежить репродукування готових форм (еталонів) соціокультурного досвіду.

Дитяча субкультура уявляє собою динамічне соціальне, психологічне, культурне автономне утворення зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїми фольклорними здобутками та ігровим комплексом.

Науковцями розкрито та встановлено місце дитячої субкультури у загальній культурі суспільства (І.Кон, І.Котова, М.Осоріна, Г.Трайдіс, М.Шиянов); визначено та структуровано поняття „дитяча субкультура” (В.Авраменкова, В.Гуров, О.Кононко, С.Козлова, В.Кудрявцев, С.Куліковська, Ю.Лебедев).

Доречно звернути увагу на специфічні проблеми розуміння та взаєморозуміння у світі дитячої субкультури. Для характеристики існування дорослих і дітей у цьому світі можуть використовуватися різні поняття: відношення, спілкування, інформація, комунікація, інтерпретація, розуміння, сумісна діяльність, співчуття, співучасть.

Відносини – це прояв певної позиції по відношенню до кого-небудь, чого-небудь. За визначенням педагогічного словника відносини трактуються як взаємозв'язок об'єктів, явищ, властивостей, що займає значне місце у суспільстві, а також як взаємозв'язки між соціальними спільнотами та їх властивостями, що виникають у процесі спільної діяльності [2].

У психологічному словнику відносини розглядаються з декількох позицій: як відношення до людей та діяльності, відношення материнське, міжгрупове, міжособистісне, міжетнічне. Відношення – суб'єктивна сторона відображення дійсності, результат взаємодії людини з оточуючим світом. Усвідомлення свого відношення до оточуючого середовища народжує відповідні почуття та емоції, які в свою чергу стимулюють діяльність та впливають на розвиток спрямованості особистості. Особливий тип відношень складають відношення суспільні як взаємозв'язок між соціальними спільнотами та їх властивостями, які виникають під час спільної діяльності. Вони класифікуються за сферою розгляду: по-перше, на рівні соціальних спільнот – відношення класові, національні, групові, сімейні; по-друге, на рівні груп, зайнятих тією чи іншою діяльністю (виробничі, навчальні, театральні); по-третє, на рівні взаємозв'язку між людьми в групах (відношення міжособистісні); по-четверте, відношення міжособистісні (емоційно-вольові настанови суб'єкта по відношенню до себе та інших). Міжособистісні відношення в психології визначаються як взаємозв'язки між людьми, що суб'єктивно переживаються, об'єктивно виявляються в характері та способах взаємних впливів людей під час спільної діяльності та спілкування [3].

Суспільні відносини – в широкому смислі розглядаються як система зв'язків та залежностей людської діяльності у житті соціальних індивідів в суспільстві; у вузькому смислі – як опосередковані зв'язки між людьми, які

визначають можливість взаємодії між ними у часі та просторі поза безпосереднім контактом [4]; зв'язки, що виникають між соціальними групами, класами, націями, а також усередині них у процесі їх економічного, культурного, політичного життя і діяльності [6].

У реальному житті ми знаходимо підтвердження тому, що суспільні відносини, маючи багатий зміст, не можуть суттєво впливати на хід і результати людської діяльності. Прояви цієї взаємодії досить різноманітні. В.Г.Ананьєв зазначає, що в результаті набуття досвіду відносин у різних життєвих ситуаціях людина з об'єкта відносин з боку інших людей, груп і колективів перетворюється в суб'єкт цих відносин. Для задоволення своїх потреб люди вступають у соціальні відносини, які склалися і функціонують незалежно від їхньої свідомості і волі, тобто існуючі соціальні відносини об'єктивні для цих суб'єктів. Діяльність, яка розгортається в їхніх рамках, – процес реалізації поставлених цілей, тобто явище, яке залежить від суб'єкта, його свідомості і волі. Співвідношення суспільних відносин і живого процесу діяльності людей можна розглядати як співвідношення об'єктивних і суб'єктивних явищ дійсності. За способом виникнення і встановлення суспільні (політичні, правові, моральні) відносини завжди суб'єктивні.

Відносини є однією з основних характеристик людини. Вони розкривають зв'язки особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Соціальна суть людини проявляється в діяльності і відносинах. Система різних відносин зв'язує її з суспільством. Філософські, психологічні, соціологічні, педагогічні дослідження окремо виділяють зі своєї системи відносин людини її ставлення до інших людей як важливий фактор процесів присвоєння особистістю своєї родової суті і формування її характеру і самосвідомості.

Відносини – стосунки, зв'язки, взаємини між ким-небудь, контакти. Відносини, що в них вступає особа як суспільна істота і від яких залежить її всебічний розвиток і розквіт, надзвичайно багатогранні.

У філософії категорія „відносини” в загальному вигляді відбиває діалектику зв'язку особистості з оточуючим середовищем. Поняття про відносини виникає як результат порівняння будь-яких інших предметів (названих суб'єктами або членами відносин) за вибраною або заданою основою (ознаки). Реальна природа властивостей речей може проявлятися тільки у відносинах, у взаємодії, у зв'язку з іншими речами. Відносини існують як відносини речей, але речей немає без відносин. У цьому виражена об'єктивна матеріальна основа відносин, їх всебічна суть [6].

У філософії визначається безпосередній зв'язок категорій „суспільна діяльність” і „суспільні відносини”. Суспільні відносини є результатом і разом з тим формою людської діяльності. Між ними існує діалектичний взаємозв'язок, у якому перевага для виховання надається відносинам. Оскільки педагогічна діяльність не може бути адекватно зрозумілою без урахування виховуючих стосунків, а їх, у свою чергу, теж неможливо дослідити без розгляду діяльності й умов, у яких вони виникають і функціонують, то співвідношення понять „виховуючі взаємини” і „педагогічна діяльність” стає зрозумілим. Саме тому виховуючі взаємини – це реально існуюча педагогічна діяльність у її конкретному прояві (В.П.Фофанов). „Суспільні відносини не є тільки

оформленість діяльності, а діяльність у її оформленості” [7]. А.М.Бойко стверджує, що категорія „виховуючі взаємини” допомагає бачити різні конкретні модифікації педагогічної діяльності, тобто спільну діяльність або взаємодію суб’єктів, суб’єктів і умов виховання, „виховуючі стосунки – не педагогічна діяльність і не форма педагогічної діяльності взагалі, а взаємодія вчителя й учня” [1].

Отже, вищезазначені дефініції дозволяють виокремити такі функції відносин:

- антропологічна – реалізує себе через суб’єкта та взаємодію з суб’єктом, об’єктом;

- світоглядна – прояв певної позиції до чогось (моя точка зору відносно чогось); ця функція формує емоційно-поведінкові установки та координує установки на конфліктні й неконфліктні відносини, при цьому на рівні міжособистісних відносин простежуються суб’єктивні установки (картини світу) в характері та способах взаємних впливів одне на одного;

- комунікативна – проявляє себе через відносини між суб’єкт – суб’єктом, суб’єкт – об’єктом (соціальна група);

- процесуальна (діяльнісна), в якій відносини проявляють себе за допомогою взаємодії, спів процесу декількох позицій, що реалізується в конкретних часових координатах, через певні поведінкові дії.

Взаємовідносини – це взаємні стосунки між певними особами (батьками та дітьми, чоловіком і жінкою тощо). Взаємовідносини також розглядаються як почуття, уявляючи собою стійке емоційне відношення людини до явищ дійсності, яке відображає значення цього явища у зв’язку з його потребами та мотивами.

Тендітний світ дитячих переживань характеризується відкритістю й емоційною рухливістю. Ситуативний характер емоцій та динаміка видів соціально-емоційних проявів взаємозалежні з системою особистісних відносин, до якої залучається дитина у процесі спільної діяльності та спілкування з однолітками й дорослими.

Дитина відчуває різні емоційні стани та переживання. У процесі засвоєння дитиною соціальних цінностей, норм та ідеалів, її емоції набувають більш глибокого та складного змісту. З-поміж факторів, що впливають на зміст і способи вираження емоційних станів, дослідники виділяють соціальні умови розвитку емоцій дітей: роль дорослих, родини, значущість відносин з однолітками тощо (Е.Урунтаєва, М.Лісіна). Тобто, розвиток емоцій дітей – це керований процес, що дозволяє виховувати емоції, робити їх „культурними” (Л.Виготський).

Стосунки між людьми складаються з діяльності і спілкування. Спілкування в соціальній психології – складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, незалежності тощо. Спілкування є необхідною умовою формування, існування й розвитку особистості. Оскільки спілкування – процес двобічний, тому слід мати на увазі не відносини, а взаємини. Але якщо ці взаємини базуються на основі співчуття, чуйності, щирості і турботи, то можна їх визначити як гуманні.

Гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) – система ідей і поглядів на людину як на найвищу цінність. Мотиви людяності, мрії про щастя і справедливість знаходимо ще у творах усної народної творчості, у морально-філософських і релігійних концепціях різних народів, починаючи з найдавніших часів. Гуманізм як принцип взаємин між людьми означає безмежну любов до людини у співвідношенні з такою ж великою вимогливістю до неї, тому що вона Людина.

Проблема гуманних стосунків завжди була актуальною у філософії, психології, педагогіці (Л.М. Архангельський, С.Г. Попов, Г.М. Філонов, І.Т. Фролов, В.І. Шинкарук. Гуманізм у розумінні філософів не означає лише вміщення людини усіх впливів, формування знань, умінь, навичок, інтелектуального потенціалу, але й відображає систему взаємин людини і людини, суспільства, природи.

Взаємини у вихованні як окрема проблема вивчалися І.Д. Бехом, М.А. Вейтом, А.Ю. Гордіним, С.В. Кондратьєвою, Б.Т. Лихачовим, А.П. Сідельковським, М.П. Шульцем, Н.С. Щурковою. Особливе значення для теорії і практики формування виховних взаємин має робота А.П. Сідельковського, який розглядає стосунки як елементарний і загальнонауковий предмет педагогічного пізнання, робить висновки і критичні зауваження щодо найбільш відомого визначення предмета педагогіки у зв'язку з вивченням стосунків, глибоко аналізує дві їх форми. Під педагогічними взаєминами вчений розуміє одиницю і загальний предмет наукового пізнання, який є основою будь-якої педагогічної діяльності і самою цією діяльністю. „Без педагогічних взаємин усяка педагогічна діяльність не має змісту або, в іншому випадку, змінює свою специфіку, перестаючи бути такою” [5]. Дослідження А.П. Сідельковського присвячене в основному методологічним аспектам педагогічного пізнання стосунків, воно внесло значний внесок у розробку одного з фундаментальних педагогічних феноменів, яким і є стосунки.

А.Ю. Гордіним розроблена експериментальна методика формування педагогічно доцільних взаємин у навчальному процесі. Автор зазначає, що на формування стосунків між педагогом та дітьми впливають окремі види і форми педагогічних вимог. За останні роки в педагогічній літературі все частіше став з'являтися термін „виховуючі взаємини” (Ю.К. Бабанський, А.М. Бойко, А.Ю. Гордін, Т.Ю. Коннікова).

Під виховуючими взаєминами розуміють свідомий, спеціально організований педагогом, стимулюючий активність дітей, педагогічно доцільний вплив, який переходить потім у взаємодію педагога й дітей – головних суб'єктів виховання, забезпечуючи активний саморозвиток особистості кожної дитини. Отже, „виховуючі взаємини” передбачають активну діяльність двох суб'єктів педагогічного процесу – педагога і дитини. При цьому педагог – суб'єкт, який використовує форми, методи, зміст, прийоми, техніку педагогічної взаємодії. Зміст і характер діяльності дитини – іншого суб'єкта – також має особливе значення в педагогічному процесі, адже нею детермінується кінцевий результат спеціально організованої взаємодії.

Поняття „виховуючі взаємини” порівняно з поняттям „виховні взаємини” передбачає активну роль обох суб'єктів у педагогічному процесі (А.М. Бойко).

Яскраво виражена діяльність, а водночас особистісна позиція педагог-дитина – суб'єктів цілісного навчально-виховного процесу – дає змогу назвати педагогічні стосунки як виховуючі. Вони можуть бути вивчені тільки в єдності з усією системою суспільних відносин.

У практиці роботи закладів освіти не приділяється достатньої уваги питанням формування відносин і взаємин: немає системи в роботі, домінують вербальні методи виховання, не розроблена необхідна педагогічна інструментівка. Педагогічна діяльність здійснюється „зверху”, дітям відводиться роль об'єктів впливу, а не суб'єктів соціального життя, саморозвитку і самовизначення. У соціально корисну діяльність діти включаються в репродуктивному статусі, що не дає змоги розвивати їхній творчий потенціал, ініціативу, накопичувати досвід гуманістичної поведінки. Стосунки між педагогами і дітьми, як і раніше, формалізовані. Причини такого становища не тільки в економічній нестабільності і духовному розладі суспільства, а в тому, що виховний процес не пов'язаний з розвитком особистості як цілісної самореалізуючої системи, не орієнтований на засвоєння базових загальнолюдських норм і гуманістичних цінностей, не використовується система необхідних практичних заходів. Вихід з такого стану вбачаємо в гуманізації макро- і мікро соціального середовища, самої особистості, в удосконаленні міжособових взаємин, в утвердженні гуманістичних стосунків.

В.М. Мясищев першим звернув увагу на те, чи взаємодія є лише процесуальним вираженням стосунків як потенціальних, чи, навпаки, стосунки є потенціальним еквівалентом процесів взаємодії. Тут існує внутрішня залежність, але немає постійного зв'язку, тобто не всяка взаємодія ідентична взаєминам, хоча між ними існує внутрішня залежність і є потенціальні можливості для постійного зв'язку. В. Мясищев стверджував, що ядром особистості є система її ставлення до зовнішнього світу та самої себе. Така система відносин визначає характер переживань, особливості сприймання дійсності, характер поведінкових реакцій особистості на зовнішні впливи. Характеризуючи процес виховання, він стверджує, що „воно (виховання) являє собою процес взаємодії вихователя і вихованця, між якими встановлюються ті чи інші відносини або взаємини”. Взаємини відіграють значну роль у характері процесу взаємодії є результатом взаємодії (спілкування). „Взаємини є внутрішньою особистісною основою взаємодії, а останнє – реалізацією або наслідком і відбиттям першого”. Отже, взаємини – це внутрішня основа взаємодії (діяльності), а останнє – реалізація першого.

Саме взаємини є визначальними для психології людини, оскільки вони показують специфічну властивість тільки людини як суб'єкта практики, властивість, яка має значення не тільки загально-психологічне, але і психолого-педагогічне, соціально-педагогічне та чисто педагогічне.

У вітчизняній педагогіці цілий етап розвитку взаємин у дитячому колективі пов'язаний з іменем В.О. Сухомлинського. Основним принципом виховання він вважав багатство стосунків між дітьми і педагогами. В.О. Сухомлинський був упевнений у тому, що коли взаємини педагога і дітей складаються на основі довіри, поваги, розумної вимогливості, то вони сприятливо відображаються на моральному розвитку дітей. Методика педагога була спрямована на асоціацію

особистих переживань дітей із почуттями і бажаннями інших. Він закликав на цій основі розвивати у вихованців гуманістичні потреби, прагнення творити добро людям. Наповнення повсякденних стосунків дитини з оточуючими її людьми гуманістичним змістом сприяє формуванню цінного досвіду, розвиває емоційну культуру, забезпечує емоційне благополуччя дитини серед інших людей, закріплює ціннісне ставлення до людини, формує гуманістичну свідомість, виховує високоморальні міжособові взаємини.

Взаємини особистостей у групах, міжособові стосунки, їх визначення, характеристики детально розглядаються в наукових роботах І.І. Білявського, Л.І. Божович, В.Р. Кисловської, Т.А. Просецького, В.І. Хроменюка, С.І. Якобсона.

Структурно-динамічні характеристики взаємин у різних вікових групах даються в дослідженнях Я.Л. Коломинського.

У наукових доробках А.В. Петровського та його співробітників вивчається стратометрична структура міжособових взаємин у групі. Науковець підкреслює значення взаємин для становлення якостей особистості. Він теоретично й експериментально проводить розпізнавання стосунків, які ґрунтуються на почуттях людей і характерні дифузним групам, а також стосунків, які „зумовлені метою, завданням і цінностями спільної діяльності” і є основним для колективу.

У полі дитячої субкультури можна визначити низку логічних кроків встановлення контактів дорослих і дітей за ступенем ускладнення їх змісту з психолого-педагогічної та культурологічної точки зору: відносини, інформація, комунікація, спілкування, інтерпретація, розуміння, сумісна діяльність.

Дорослі і діти вступають у первинний і самий простий акт контакту, проте це ще не відносини, а спроби встановлення звуків у загальному полі їх буття.

Враховуючи домінуючу активність дорослих інформаційні культурні потоки (дитячі передачі, фільми, газети, журнали) ідуть, переважно, від дорослих до дітей: відомості, повідомлення, передача знань у різній формі, деформація досягнень культури, у яких дорослі виступають як відкрита система, запрошуючи дитину увійти у світ сформованої культури. Це своєрідне запрошення до діалогу, пролог майбутнього діалогу.

Якщо дитина у відповідь на „запрошення” дорослого чи однолітка до діалогу іде на контакт, відкриваючи себе для сприймання світу його культури, то виникає більш удосконалена та глибока форма відносин у вигляді прямих та зворотних зв'язків, що і становлять сутність соціокультурної комунікації. Комунікація (вербальна) є універсальним засобом спілкування і одночасно виступає як джерело інформації, і як спосіб впливу на співрозмовника. Особливо це простежується у дитячо-дорослому освітньому колективі, де основним засобом впливу на виховання є мовна комунікація.

На базі комунікації як двостороннього зв'язку виникає природна ситуація спілкування як форма комунікативних відносин двох суб'єктів, коли кожний з них розуміє іншого через себе і себе через іншого, за допомогою повного використання прямого та зворотного зв'язку. Спілкування може відбуватися і у сумісній практичній діяльності (ігровій, навчальній). Так, у сюжетно-рольових іграх відбувається реалізація нереалізованих прагнень дитини до участі у житті дорослих, здійснюється своєрідний вихід потреб. Водночас, здійснення і розвиток колективної сюжетно-рольової гри, що відображає реальне життя, неможливі без

оволодіння дитиною різноманітними формами спілкування одне з одним. Без повноцінних засобів спілкування групі дітей просто не вдасться розгорнути гру, а кожна дитина групи не одержить у такому випадку справжнього задоволення від гри. З іншого боку, гра в силу свого колективного характеру спонукає дітей до оволодіння різними формами мовного спілкування. Вона не тільки мобілізує мовні ресурси, а й значно поповнює запас мовних засобів, збагачує й удосконалює їх.

Встановлення спілкування з взаємним співрозкриттям індивідів знаходить різницю соціальних позицій, ціннісних орієнтацій, критеріїв оцінки, в результаті чого виникає поле диспозиції індивідів. У цьому соціокультурному полі спілкування виявляється пропозиція та контрпропозиція кожного індивіда. Відносини на принципі інтерпретації набагато глибші, ніж звичайне спілкування, оскільки саме інтерпретаційні контрасти виявляють соціальні конфлікти.

Одним із важливих аспектів взаємовідносин є розуміння, що передбачає не тільки взаємні кроки назустріч одне до одного, але і здатність одного індивіда жити почуттями, думками, переконаннями іншого, що є гарантією толерантності, терпимості двох рівних суб'єктів.

Якщо у загальному полі дитячої субкультури дорослі і діти не тільки узгоджують свої інтерпретації, але й досягають розуміння, то виникають сприятливі умови для конструктивної форми соціо-конструктивних відносин – сумісної діяльності, у якій два суб'єкта (дорослий і дитина) виступають як рівні і у мотиваційному відношенні.

Отже, дитяча субкультура не існує ізольовано, на її формування суттєво впливають дитячо-дорослі відносини. У процесі своєї життєдіяльності вона змушена постійно звертатися або до свого минулого або до досвіду інших культур, „взаємодії культур” на основі „соціальної пам'яті”.

Резюме

У статті висвітлюються філософські, соціальні, психологічні, педагогічні аспекти відносин та взаємовідносин; розкриваються особливості формування дитячої субкультури у процесі взаємовідносин дошкільнят з педагогом та однолітками.

Резюме

В статье освещаются философские, социальные, психологические, педагогические аспекты отношений и взаимоотношений; раскрываются особенности формирования детской субкультуры в процессе взаимоотношений дошкольников с педагогом и сверстниками.

Summary

In the article the aspects of relations and vzaimootnosheniy philosophical, social, psychological, pedagogical are lighted; the features of forming of child's subculture in the process of vzaimootnosheniy of under-fives with a teacher and coevals open up

Література:

1. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. – К.: Вища школа, 1991. – 266 с. – С.51.
2. Педагогічний словник/ За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченко Н.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С.90.
3. Психологический словарь/ Под ред. Ю.Л.Неймера. – Р.-на-Дону: Фенікс, 2003.– 640 с. – С.321.
4. Современный философский словарь/ Под общей ред. В.Е.Кемерова. – М. – Бішкек –

Екатеринбург, 1996. – 600 с. – 354.

5. Сидельковский А.П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. – Ставрополь, 1971. – 286 с. С.112.

6. Філософський словник/ Під ред. В.І.Шинкарука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1986.

7. Фофанов В.П. Социальная деятельность как система. – Новосибирск, 1981. – 320 с. – С.241.

Подано до редакції 14.04.2005

УДК 381.8

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

Зонтова Світлана Євгенівна

викладач

Єваторійський педагогічний факультет

кафедра філологічних дисциплін і методик їх викладання

Кримський гуманітарний університет, м. Ялта

Постановка проблеми. Україна переживає складний період радикальних перетворень у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень світових цивілізацій. Це зумовлює необхідність подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, створення найсприятливіших умов для досконалого оволодіння іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень. Незважаючи на численні дослідження в галузі вивчення іноземної лексики, психологічні аспекти цього явища залишаються все ще маловивченими у вітчизняній методиці. Значна кількість зарубіжних і вітчизняних досліджень присвячені вивченню ролі пам'яті (Зімня І.А., Зінченко П.І., Репкіна Т.В., Лезер Ф., Носенко Е.Л. та ін.) організації семантичного простору (Залевська А.А., Клак та ін.), оброблення інформації (Бочарова С.П., Виготський Л.С., Жинкін Н.І., Зінченко П.І. та ін.), впливу інтелекту на когнітивні процеси під час вивчення іноземної лексики (Ітельсон Л.Б., Слободенюк Л.І. та ін.). Але існує надто багато питань, а саме: що таке ментальний словник іноземної мови в семантичному просторі, як відбуваються процеси обробки лексичної інформації, які чинники впливають на цей процес.

Когнітивний підхід до навчання оснований на когнітивній психології, опирається на принцип свідомості у викладанні й на теорію соціоконструктивізму, згідно з якою студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача.

Когнітивний підхід до навчання іноземної лексики полягає у визначенні механізмів переробки лексичної інформації з одного боку та шляхів засвоєння і збереження нової лексичної інформації з іншого боку. Тому **метою даної статті** є розкриття методичної доцільності когнітивного підходу, яка полягає в організації активної мовленнєво-мислительної діяльності студентів у процесі навчання їх іноземної фахової лексики.

Виклад основного матеріалу. Згідно з метою було поставлено **завдання**:

1. Розглянути процеси обробки лексичної інформації.

2. Виявити чинники впливу на процес обробки лексичної інформації.

Об'єкт дослідження – когнітивний підхід до навчання іноземної лексики.

Предмет дослідження – механізми переробки лексичної інформації та шляхи засвоєння і збереження нової лексичної інформації.

Важливою умовою ефективного обробки лексичного матеріалу є

зосередження уваги. Деякі дослідники розглядають зосередження уваги як вирішальне поняття для пояснення, що а) не всі вхідні дані мають однакову цінність; б) лише ті вхідні дані, на яких зосереджена увага, стають потім цінними для відбору й ефективного оброблення лексичного матеріалу [3]. При цьому важливим є ступінь усвідомлення того, як матеріал може бути об'єднаний у розвиваючу міжмовну систему. Існує шість чинників, які впливають на зосередження уваги, а саме: частотність, вибірковість сприйняття (perceptual salience), інструкція (зміст і форма), індивідуальна здатність до переробки інформації, готовність до мовленнєвої діяльності (readiness), вимоги завдання (task demands). Коротко розглянемо кожен із цих чинників.

Частотність. Чим частіше з'являється форма, тим більша ймовірність, що на ній буде зосереджена увага і вона буде інтегрована у міжмовну систему.

Вибірковість сприйняття підкреслює, наскільки важливою є форма у вхідних даних. Чим частіше виступає форма в потоці вхідних даних, тим більше ймовірності, що вона буде помічена.

Інструкція (зміст і форма) відіграє велику роль. Вхідна інформація включає багато альтернативних ознак для переробки, і завдання студента полягає в тому, щоб вибрати саме ту ознаку, на якій потім буде зосереджена увага. Частотність і вибірковість сприйняття є яскравими прикладами переробки типу «знизу-вверх». Саме інструкція дає можливість студенту виділити пріоритетні ознаки вхідної інформації, завдяки яким відбувається зосередження уваги.

Отже, існує два фактори, що впливають на виділення необхідного матеріалу з вхідних даних: один пов'язаний з їх особливостями (частотність і вибірковість сприйняття), другий – із тим, як інструкція впливає на predisпозицію для того, щоб виділити необхідний матеріал із вхідних даних.

Індивідуальна здатність до перероблення інформації. Індивідуально-психологічна здатність до переробки інформації передбачає можливість індивіда переробити конкретний обсяг вхідної інформації. Відмінності полягають у тому, що деякі суб'єкти будуть ефективніше, ніж інші, переробляти вхідну інформацію, здатні сприймати більше вхідних даних, нові форми, які потім будуть інтегровані в опанування мовою. Це може відбуватися тому, що окремі індивіди мають більший обсяг робочої пам'яті або аналітичні процеси в рамках робочої пам'яті здійснюються з більшою швидкістю.

Готовність до зосередження уваги. У цьому випадку зосередження уваги може бути функцією того, що внутрішні структури або механізми сприяють готовності суб'єкта розглянути інформацію. У численних психологічних дослідженнях А.М. Матюшкіна, Г.В. Сабурової, Г.С. Костюк, Г.М. Орлової встановлено, що переробка наочно сприйнятої інформації починається не після сприймання предметів і явищ, а вже в процесі самого сприймання. Виявилось, що сприймання немовби “відбирає” об'єкти, виділяє одні і не “помічає” інших. Наступне перероблення матеріалу (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, систематизація) залежить від того, що саме “помітив” студент в об'єктах [2].

Вимоги до завдання. Цей чинник визначає, що саме очікується від студента на даний момент як результат діяльності, у якій він бере участь. Вони можуть впливати на переробку інформації. Наприклад, ситуація, коли два студенти дають один одному інструкцію, як дістатись додому, матиме низьку вимогу до завдання,

у той час, коли завдання, яке вимагає уяви, абстракції і складного результату, як, наприклад, згоди на вирішення моральної проблеми, буде спричиняти високі вимоги до завдання.

Зосередження уваги є не лише функцією вхідних даних. На неї впливають й інші чинники індивіда, які, в свою чергу, є результатом існуючих систем знань і здатності до переробки.

Репрезентативні системи і центральна переробка інформації. Розглянувши переробку вхідних даних, необхідно проаналізувати, в яку систему потрапляє вхідна інформація і що там із нею відбувається. При цьому необхідно враховувати, який вид репрезентативної системи задіяний, які процеси оперують у цій системі, як презентація матеріалу впливає на процес учіння, чи існують кращі форми інструкції, яку роль відіграє особистість та її обізнаність.

Між ученими існують розбіжності щодо питання про існування двох репрезентативних систем – системи, основаної на правилах, і системи, основаної на екземплярах, наприклад, накопичення великої кількості кліше [1]. Що стосується системи, основаної на правилах, то мається на увазі, що те, що вивчене, хоча воно має походження з попереднього досвіду, складається з основних правил, які були виведені з практичного матеріалу попереднього досвіду і потім стали основою для узагальнення і передачі у відповідні репрезентативні системи.

Розглядаючи природу системи репрезентації, необхідно вказати на процеси, які беруть участь у цій системі. Основні розбіжності в цьому питанні стосуються імпліцитного й експліцитного засвоєння вербального матеріалу. Імпліцитне навчання є випадковим, воно не потребує вибіркової уваги до елементів вхідної інформації, що задіяні в навчальному процесі. Воно включає несвідому індукцію, що веде до встановлення абстрактних правил і репрезентацій, а також є єдиною основою для спонтанної дії і не підлягає впливу інструкції. Експліцитне навчання включає вибіркочу увагу (до правил) і свідому індукцію абстрактних правил, маючи потенційний вплив на навчальну діяльність. Виникають розбіжності з приводу відношення між цими двома системами. Вони можуть бути чіткими, паралельними системами або серійними, коли імпліцитна стадія передусє експліцитній. У зв'язку з цим важливим є врахування відношення між способами засвоєння і типом матеріалу; послідовності експліцитної інструкції; оптимального співвідношення між імпліцитним і експліцитним навчанням. Щодо відношення між способами засвоєння і типом матеріалу, то існує думка, що якщо матеріал складний, то обмежена кількість чинників і певний рівень сприйняття вхідної інформації, вибіркочі експліцитні підходи, основані на правилах, будуть кращими. Але якщо матеріал легкий, більше варіацій і менше готового матеріалу, імпліцитні підходи дадуть кращі результати. З простішим матеріалом допустимі як експліцитні, так і імпліцитні підходи до його засвоєння.

Послідовність експліцитного навчання є також дискусивним питанням. Одна група вчених вважає, що імпліцитне навчання сприяє найкращому результату засвоєння, а потім є ефективною експліцитна модель [4]. Інші ж стверджують, що чим швидше задіяне експліцитне навчання, тим ефективнішим є процес засвоєння (Ellis R.). Проте обидві форми навчання є ефективними, оскільки і експліцитна, й імпліцитна форми кодування є важливими в процесі

доступу інформації.

На третій стадії в моделі переробки інформації необхідно розглянути способи, за допомогою яких певна система може бути основою для продукування мови. Це питання розглядалось при аналізі психологічних процесів плавності мовлення і способу, за допомогою якого свідомість працює як інструмент контролю. Згідно з цим аналізом існує три шляхи розвитку плавності мовлення, а саме: акселеративна модель (accelerating models), модель структурування (restructuring models), модель прикладів (instance models). Розглянемо кожен із них.

Акселеративна модель стверджує, що існує природна послідовність, згідно з якою початкові декларативні знання стають процедуральними або автоматизованими таким чином, що використовуються важливо схожі процеси, але швидше і з меншою необхідністю застосовуються розумові ресурси, щоб їх контролювати. Замість того, щоб знання і правила старанно мобілізувались, а потім використовувались, ці джерела знань задіяні швидше і менш свідомо. Цю модель легко проаналізувати через набуття такої навички, як водіння автомобіля, де процедури, серед яких спочатку домінує свідомість і вживання всієї наявної уваги для таких навичок, як переключення швидкостей, зменшується, як тільки ці операції стають звичними.

Модель структурування стосується досконалішої діяльності й передбачає використання кращих алгоритмів для ефективнішої діяльності, наприклад, вибираючи правило, яке лежить в основі tag-форм, таких як "isn't it".

Моделі, засновані на прикладах, розглядають плавність мовлення як продукт організації діяльності, основаної не на правилах, які застосовуються швидше й краще організовані, а на контекстуально кодованих екземплярах. Вони функціонують як підрозділи, що можуть бути результатом попереднього застосування правила, що зберігається зараз у формі екземпляра й потребує набагато менше зусиль для переробки, оскільки такі екземпляри (які можуть бути значно більші за слово) викликаються з пам'яті і використовуються як цілісні одиниці. З цієї точки зору учіння є результатом створення прикладу і діяльності, що є наслідком використання плавності мовлення.

Кожна з цих моделей має значення для плавності мовлення. Реструктурний підхід буде мати труднощі під час переробки, якщо трансформовані системи або субсистеми краще організовані й легші для оперування.

Модель процедуралізації стосується взаємодії між декларативними знаннями і плавністю мовлення, що виникає в результаті процедуралізації завдяки тому, що вимагається менше контролю над таким матеріалом. Прикладом цього може бути автоматизація минулої форми правильних дієслів.

Теорія прикладів описує відношення між системою знань, основаних на правилі, і компонентом, орієнтованим на пам'ять, надаючи останньому велику ступінь автономії, оскільки все більше й більше блоків стають можливими для злиття в мову як цілісні структури.

Висновки. Існує три стадії перероблення інформації, а саме: вхідні дані, центральне перероблення і вихідні дані. Для вхідних даних центральним концептом є зосередження уваги, що призводить до розгляду різних впливів на увагу. До них належать ті, що засновані на якостях вхідної інформації, і такі, що

зосереджені на ній, а також внутрішні фактори і вимоги до завдань. Щодо центрального перероблення, то стрижневий фактор стосується існування двох репрезентативних систем, заснованих на правилах і на екземплярах. Це, в свою чергу, призводить до розгляду імпліцитних та експліцитних процесів, які оперують над ними й оптимальними умовами, наприклад, фазами експліцитного навчання – усвідомлення з боку студентів, під час якого відбувається засвоєння. Система, заснована на правилах, є генеративною і гнучкою, але досить вимогливою в плані перероблення. У той же час система екземплярів може бути складнішою у застосуванні, але під час процесу перероблення функціонує набагато швидше й ефективніше.

Перспектива подальшого розвитку полягає у пошуку ефективних прийомів запам'ятовування іншомовних лексичних одиниць.

Резюме

У статті розкривається методична доцільність когнітивного підходу, яка полягає в організації активної мовленнєво-мислительної діяльності студентів у процесі навчання їх іншомовної фахової лексики.

Резюме

В статье раскрывается методическая целесообразность когнитивного подхода, которая заключается в организации активной речемыслительной деятельности студентов в процессе обучения их иноязычной профессиональной лексике.

Summary Methodical expedience of cognitive approach, which consists in organization of students' active speech and understanding activity in the process of teaching them foreign professional vocabulary, opens up in the article.

Література:

1. Бурлаков М.О. Методика навчання іноземних мов. – Дрогобич: Вимір, 2000. – 84 с.
2. Чепіль О.Я. Формування мислительної дії систематизації у процесі вивчення іноземної мови у немовному вузі: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 17 с.
3. Read J. Assessing Vocabulary. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 279 p.
4. Mathews R.C., Buss R.R., Stanly W.B., Blachard-Fields F., Cho J.R., Druhan B. Role of implicit and explicit processes in learning from examples: a synergistic effect // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1989. – N 15. – P. 1083 – 1100.

Подано до редакції 08.02.2005

УДК 378

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВХОДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

*Діденко Ніна Григорівна
кандидат філософських наук, доцент
завідувач кафедри філософії і психології
Донецький державний університет управління*

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу актуалізує питання не лише про адаптацію структури і стандартів української освіти до європейського освітнього простору, йдеться про нову філософію освітньої діяльності, нові принципи організації навчання та відносини між учасниками навчально-виховного процесу, завдяки яким створюються нові можливості для українських студентів навчатися в умовах євроінтеграції, бути конкурентноздатним на європейському ринку освіти і праці.

Не менш важливим є збереження, поряд з адаптацією до європейської системи освіти, вітчизняного позитивного досвіду і власних переваг, зокрема, що стосується гуманітарної освіти, яка, на думку багатьох дослідників, здійснюється в українських ВНЗ на достатньо високому рівні.

Разом з тим, кризові явища духовної сфери, які проявляються у втраті ціннісної орієнтації у багатьох молодих людей, їх нездатності керувати своєю поведінкою, раціонально організувати свою діяльність, свідчать про необхідність удосконалення гуманітарної підготовки студентів в українській вищій школі, враховуючи орієнтацію європейської освіти на розвиток особистості, самостійності і компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній педагогічній науковій літературі в роботах І. Беха, Л. Сохань, Н. Лавриченко, О. Пометун, Л. Карамушки, М. Добрускіна, О. Уварової та інш. не раз обговорювалися проблеми виховання сучасної вузівської молоді, їх якісної гуманітарної підготовки. За результатами цих досліджень можна дійти висновку, що якісна гуманітарна підготовка сприяє можливості для кожного студента реалізувати свій творчий потенціал, психологічно, соціально і професійно адаптуватися до будь-яких обставин, оволодіти високим рівнем культури мислення і поведінки.

В умовах входження України в європейський освітній простір виникає необхідність повернутися до цих питань і визначити, яких змін потребує гуманітарна підготовка студентів в нових умовах освітньої євроінтеграції. **Метою даної статті** є аналіз тих проблем гуманітарної освіти, з якими реально стикаються сьогодні студенти, зокрема студенти – майбутні управлінці, і викладачі гуманітарних дисциплін, та можливі шляхи їх розв'язання.

Викладення основного матеріалу. Перш за все, слід зазначити, що гуманітарна освіта – це не доповнення, а необхідна умова в підготовці сучасних фахівців. Без оволодіння філософськими, психологічними, культурологічними знаннями важко сформувати творчо мислячого, успішного фахівця, який є значно конкурентоздатнішим за спеціаліста-ремісника, технолога, який володіє лише суто професійними знаннями і вміннями. Як писав Е.Гелпі, “освіту неможливо у подальшому ототожнювати з професійно-технічним навчанням, оскільки час, проведений поза роботою, буде важливіший, ніж робочий час, а професійна освіта значною мірою буде черпатися з загальної освіти. Математика, філософія, поезія є основними дисциплінами, необхідними для професійної освіти” [1].

З іншого боку, сучасна система освіти, будучи складовою частиною суспільства, зазнає таких же радикальних змін, як інші соціальні сфери, тобто пов'язується з пошуками оптимізації та гармонізації системи цінностей, людського буття в культурному та природному оточенні. Йдеться про формування нових екзистенціальних та духовних основ професійної діяльності. Так, аналіз, проведений російським дослідником А. Сергєєвим щодо позицій споживачів продукції освітньої системи в Росії, свідчить, що сучасна освіта відстає від запитів бізнесу. Основна концепція, яка запропонована російськими бізнесменами відносно освіти формулюється так: “роби, як я”. При цьому стверджується, що бізнесу потрібні люди з практичними навичками, а не з академічною освітою. Головні вимоги бізнесменів до випускників – це знання іноземних мов, комп'ютерна грамотність, навички ділового спілкування. Рівень

знання теоретичних дисциплін, за їх логікою, в принципі, не є важливим, практика дозволить заповнити теоретичні прогалини. Головне для бізнесмена – емоційна компетентність [2]. У даному контексті, за думкою А. Сергєєва, такий рівень підготовки російських економістів і управлінців фактично відповідає вимогам вітчизняного господарства, але має мало спільного з умовами функціонування ринкового господарства. Маючи схожі умови, як економічного і соціального характеру, так і в структурі та тенденціях розвитку освіти, висновки А. Сергєєва можна віднести і до українських реалій. Їх можна доповнити характеристикою, яку дає О. Покальчук, зазначаючи, що для більшості українців західний раціоналізм неприйнятний з причини нашого морального релятивізму, коли в рамках окремих груп існує багатоманітність різних моральних установок і довіри. Це не дає можливості створювати ефективну сучасну економіку, бо в ній мають діяти замість наказу і ієрарії самоорганізація, крім законів ринку, ще й певні моральні норми і довіра [3].

Переорієнтація на підготовку спеціалістів для соціально-зорієнтованого ринкового суспільства заснована на тому, що в сучасних умовах надматеріальні цінності, пов'язані з саморозвитком особистості, етичними стосунками між людьми, залучаються до домінуючих чинників соціального прогресу. Це створює передумови для подолання розриву між утилітарними цілями економічної ефективності та гуманістичними ідеалами, між сутністю людини та способом її існування, між потенціальними можливостями самоактуалізації кожної людини та можливостями їх реалізації. Гуманітарна освіта спрямовується на те, щоб не бути вузьким додатком економіки, коли використовується у підготовці фахівців лише як допоміжна і не обов'язкова, а забезпечує трансляцію культурних цінностей та орієнтацію діяльності для кожної окремої людини та для суспільства в цілому, що забезпечує випереджаюче проектування соціальних реальностей на багато років уперед.

Орієнтація європейської освіти на розвиток особистості і самостійності студентів передбачає формування системного цілісного сприйняття світу, коли вже на перших курсах в рамках гуманітарної підготовки визначається інтелектуальний і духовний шлях розвитку кожного студента. Як зазначав Е.Геллі, сучасному світу потрібні вчені, які не обмежуються роботою з новими матеріалами, біотехнологіями, мікроелектронікою, а також вивчають вплив розвитку науки на життя людини, а людського життя – на вплив науки. Отже, навчання, яке набуває для людей вагу і значення культурного і емоційного відкриття, озброєне багатим базовим і теоретичним знанням, необхідне для школи, університету і на підприємстві [4].

Щоб здійснити такі зміни і покращити рівень гуманітарної підготовки студентів, є необхідність певних структурних і змістовних змін гуманітарної освіти. Серед них виділимо перш за все такі:

1. В умовах скорочення кількості навчального часу на гуманітарні дисципліни є необхідність компенсувати скорочення педагогічного навантаження за рахунок збільшення курсів за вибором, частка яких в кращих університетах світу складає, як правило, 40% від загальної кількості кредитів, в українських ВНЗ – не перевищує 10%. Це дозволить зробити більш гнучкими, індивідуалізованими, зорієнтованими на особисті потреби студентів навчальні

плани, дасть можливість більш самостійного вибору молоддю необхідних знань.

2. Доцільним вважається більш широке включення до навчальних програм з гуманітарних дисциплін тем з європейського політичного устрою, права, економіки, культури, інтеграції, європейської конституції тощо, які мають значення для адаптації молоді до європейських реалій, формування євроментальності. Збагачення змісту гуманітарної освіти такими темами дасть змогу збільшити знання і розуміння особливостей європейської історії, її соціального і політичного розвитку, визначити власну позицію щодо можливостей України стати повноправним членом європейського співтовариства, зрозуміти сутність і важливість формування в українському суспільстві європейських умов і норм життя.

3. Реальне вивчення європейських мов має пов'язуватися з активною мовною практикою, поширенням різних форм обміну студентами. Необхідно принципово змінити кількісні і якісні підходи до розв'язання цих питань, адже на сьогоднішній день відсутня ефективна державна програма підтримки студентських обмінів, які відбуваються поки що на рівні окремих ВНЗ, включають невелику кількість студентів і мають, в основному, короткі терміни. Інша проблема щодо навчання в зарубіжних вузах пов'язана з необхідністю скласти відповідний мовний іспит, в той час, як в Україні слабо розвинута система мовних курсів та відповідних іспитів, що дають право на навчання у зарубіжних вузах. Крім того, вони коштують досить дорого, що значно зменшує можливості українських студентів виїхати на навчання за кордон. За інформацією у пресі, на сьогоднішній день у Європі навчаються біля п'яти тисяч студентів з України. Для порівняння: однією з причин економічного успіху Китаю стала значна увага до вищої освіти з точки зору оволодіння студентами кращими досягненнями в передових країнах світу. З цією метою китайський уряд винайшов кошти і направив на навчання за кордон (в основному, до США) сто тисяч молодих і найбільш здібних студентів, що дало можливість значно підвищити економічну, науково-технічну і соціальну конкурентноспроможність цієї країни. За думкою російських авторів А. Хорошилова і Н. Максюкова [5], у світі росте впевненість в тому, що одним з найбільш ефективних способів підготовки майбутніх спеціалістів для потреб сучасної глобальної економіки є навчання і життя за кордоном. Освітні і соціальні вигоди від цього полягають в отриманні нових і міжкультурних знань і вмінь, зростанні цінності вільного володіння іноземними мовами, можливості підтримувати особисті і професійні міжнародні зв'язки, більш глибокі знання інших країн і культур тощо.

4. Корисним вважається поширення досвіду створення сумісних проєктів з європейськими ВНЗ (центри, школи, факультети). Через реалізацію програм подвійного диплому, сумісних наукових центрів, освітніх програм створюється можливість більш швидко адаптувати українські навчальні плани, програми до європейських стандартів.

5. Європейський світ практично перетворив інформаційне середовище в інструмент отримання знань і користування електронними фондами навчальної літератури є необхідною умовою для засвоєння предмету, враховуючи, що значна частина навчального матеріалу вивчається не лише під час аудиторних занять, а через самостійну роботу студентів. Український студент користується, в

основному, бібліотечними книжковими фондами, які за умов недостатнього фінансування мало оновлюються, включають старі інформаційні матеріали. Крім того, значного підвищення потребує інформаційна культура наших студентів, адже невміння працювати з інформацією приводить до нерациональної витрати часу і зусиль.

Не менш важливими в освітній євроінтеграції вбачаються змістовні зміни в гуманітарній підготовці студентів, адже суто технологічний підхід до освіти приводить до формування фахівця, неадекватного гуманним цілям суспільства. Сьогодні людство зосереджено вдивляється в себе, оцінюючи свої успіхи і можливості, адже безмежна віра в науку і її прогрес приводить до того, що ми перестасмо звертати увагу на те, що певні наукові відкриття не можуть не визивати страх або нерозуміння. Отже, гуманітарна освіта і, в першу чергу філософські дисципліни, покликані більш успішно реалізовувати такі функції як інтегративна (поєднувати різні науки і сфери культури на гуманістичних принципах), критично-методологічна (аналізувати шляхи пізнання, можливості його впливу на людське життя, вибір методів пізнання і логічних форм), аксіологічна (співвідносити мету і дії людей з гуманістичними ідеалами, давати їм соціально-етичну оцінку). Такі функції об'єктивно визначаються сучасними соціально-економічними і політичними умовами європейського співжиття, які дозволяють перенести зусилля людини з безпосередньої турботи про задоволення матеріальних проблем на самоактуалізацію, етичну взаємодію, інтегрований розвиток особистості. І хоча для нашого суспільства такі умови можна розглядати лише як перспективу, але освіта завжди виконує випереджаючу функцію, отже, має бути зорієнтована на перспективу.

У наш час, коли швидка зміна технологій приводить до швидкого зниження конкурентноздатності випускників, проблема може вирішуватися через розвиток системи неперервної освіти. У духовному плані недостатність гуманітарної підготовки може викликати розчарування, безнадію, страх, які є більш небезпечними для людини, знижуючи її життєздатність, приводячи до пасивності. Отже, у змісті гуманітарної освіти навколишній світ важливо розглядати не як сталу структуру, до якої треба адаптуватися або використати у власних інтересах, а як сферу пізнавальної і практичної невизначеності, що сприймається як сукупність проблем, які необхідно розв'язувати. В основі гуманітарної освіти має закладатися такий соціокультурний проект, у якому людина розглядається як особа, здатна до самовизначення, розвитку, самоорганізації, яка має право діяти за власним бажанням, реалізуючи всі свої можливості. Інтеріоризовані ціннісні виміри життя, залученість до культурного середовища не допускають в такому разі антисоціальні вияви, фаталізм.

Складність гуманітарної підготовки значною мірою визначається як особливостями людської діяльності і поведінки, так і впливом на формування особистості студентів сім'ї, соціального оточення, різного виховання, та рівня шкільної освіти. Слід враховувати, що людина, як правило, зорієнтована на те, що її життя більшою мірою залежить від зовнішніх умов, ніж особистих зусиль. Отже, виховувати успішного управлінця – це означає навчити не лише знаходити необхідні зовнішні умови свого існування, але орієнтувати на їх створення. Така життєтворча особистість є більш конкурентноспроможною і здатна долати страх,

тривогу, безнадію, які можуть виникати в процесі життя, повертатися до цінностей любові, дружби, віри, надії. Використання мотиваційного потенціалу студентів стимулює успішність навчання, залучення студентів до науково-дослідної роботи, привчає їх раціонально розпоряджатися часом, шукати ефективні способи засвоєння знань.

Не менш важливою вбачається підтримка прагнень студентів до більш високого рівня життя в результаті осягнення нових знань, розширення сфер пізнання, що пов'язується з розумінням своєї ролі і своїх можливостей в процесі життєдіяльності. Як пише німецький філософ К.М.Майер-Абіх: “Якщо ми щось зруйнували, це не означає, що цього не треба було робити. Навіть будуючи будинок відповідно до природи, доводиться позбавляти життя дерева і роздрібляти каміння. Щоб створити скульптуру з каменя або металу, треба розрити і пошкодити землю. Якщо культура є людським внеском до історії природи, світ не має залишатися таким, немовби людини не існувало. Отже, за умов кризи довілля правильно буде протиставити надмірності змін найбільше утримання від дотеперішньої руйнації... та поводитися так, начебто нас не існує, не є життєвим правилом, пов'язаним із сенсом людського життя. Проте наскільки ми можемо жити за рахунок іншого життя? За що ми відповідаємо і де починається зухвала пихатість? Де пролягає межа між культурою і руйнацією?” [6].

Відповідь на ці питання пов'язується з еколого-етичним виміром гуманітарної освіти, який допомагає зрозуміти, що суспільство – це не просто сукупність особистостей, кожна з яких прагне досягти своїх цілей згідно зі своїми уявленнями про добро і зло, соціальне благо і особистісний інтерес, згідно з власним розумінням цінностей та цілей своєї діяльності, по суті йдеться про формування нової культури взаємодії індивіда з навколишнім світом. Ця нова культура виростає в душах людей, а не на ниві удосконалення технологій і ніякі загальні правила, норми та декларації не зможуть забезпечити гармонізацію соціальної діяльності з природними процесами, якщо морально-екологічний імператив не стане джерелом відповідальності та ціннісним орієнтиром діяльності людини. Вхідження України в європейський освітній простір і відповідне формування євроментальності в гуманітарній освіті діалектично пов'язується з етнологічними знаннями і національним вихованням, які сприяють особистісному становленню студентів, їх громадянській і етнічній самоідентифікації, збагачують їх професійну підготовку, адже завдяки таким знанням економісти, наприклад, мають можливість більш чітко уявляти особливості розвитку національної економіки, культури господарства, екологі – більше розуміються на традиційних системах природокористування, культури довілля, юристи – засвоюють особливості національної правової і політичної культури, правосвідомості. Це дає можливість формувати такі цінності, які допомагають молодим людям більш глибоко розуміти національну і регіональну культуру, сприяють облагородженню моральних, духовних і емоційних прагнень молоді.

Випереджаюча функція освіти обумовлює необхідність переглянути сьогодні не лише структуру знань, організаційно-технологічні форми роботи, міждисциплінарні зв'язки. Є потреба в тому, щоб донести знання до широкого

загалу студентів в зрозумілих і доступних для сприйняття формах, щоб можливості проектування майбутніх способів поведінки та мотивації людини відповідали перспективам розвитку суспільства. Ця мета може бути реалізована за допомогою гуманітарно-проблемної освіти, коли студенти оволодівають знаннями за проблемним, а не дисциплінарним принципом Звичайно, це не відміння вивчення тих чи інших дисциплін, але підпорядковує їх більш широкій проблемній підготовці, у зв'язку з чим виростає значення інтегративних навчальних курсів та розробки нових підходів до їх змісту. У гуманітарно-проблемній освіті застосовується синергетична методологія, за якою всесвіт уявляється як взаємодія відкритих систем, що обмінюються інформацією та енергією з навколишнім середовищем. Синергетична методологія містить у собі значний гуманістично-екологічний потенціал, оскільки зорієнтована на проблему переусвідомлення ролі та місця людини у загальнопланетарній біосферній структурі і пов'язаного з цим вибору найкращого варіанту розвитку, коли наявність різноманітних альтернатив значно збільшує відповідальність суб'єкта вибору. Синергетичний підхід дає можливість долати розрив, який має місце між нашими знаннями про зовнішній світ та внутрішній духовний світ людини.

Своєрідним доповненням синергетичної методології є екологічна етика. Екологічна етика допомагає формувати екологічне мислення і культуру як рівень знань, культури, виховання, за якого кожен у своїй професійній та непрофесійній діяльності переслідує цілі створення та організації найкращих умов психоемоційного, природного та соціального середовища для подальшого розвитку людини. Дієвість норм екологічної етики та відповідної освітньої практики у майбутньому, безумовно, буде поступово збільшуватися, адже у світі зростають темпи створення інфраструктури екологічної служби (екологічний моніторинг, служба контролю за станом ґрунту, атмосфери, гідросфери, біосфери, спеціальний екологічний кодекс з правовим урегулюванням проблеми пріоритетності принципу екологічної рентабельності для всіх видів соціальної діяльності), створюється перехід від природничо-наукового експериментування над природою та суспільством до глобального моделювання екосистем з метою прогнозування та проектування екологічного майбутнього, стандартів та програм екологізації техніки та технології, передусім – у найбільш екологонебезпечних галузях виробництва. У рамках екологічної етики такі життєтворчі здатності як нестандартне творче мислення, уміння знаходити нові алгоритми вирішення життєвих ситуацій, стратегічність мислення все більше визначають сьогодні успішність майбутнього економіста, управлінця, менеджера або представника іншої професії. Набуває значення пріоритетність у суспільстві освіченого таланту, який по-новому визначає шлях сходження до посад і привілеїв. Нова генерація управлінської еліти, за європейськими стандартами, має бути енергійною, компетентною, духовно освіченою, ініціативною.

Таким чином, структурні і змістовні зміни в гуманітарній підготовці студентів в умовах входження України в європейський освітній простір пов'язуються з широким колом питань, вирішення яких зорієнтовано на розвиток вільної активної особистості, яка бере на себе відповідальність за власну долю і долю інших в рамках еколого-етичного виміру, добивається успіху на основі ціннісно-нормативної системи світогляду і дотримується філософії

життєстійкості і життєздатності. Все це змінює уявлення про гуманітарну підготовку студентів як компонент додаткової освіти, яка обслуговує виробництво і суспільство. У гуманітарній освіті більш доцільно вбачати можливість реалізації соціокультурної і життєтворчої сутності людини, що дає можливість більш досконали формувати в молодих людях життєву компетентність, яка включає системне критичне мислення, екологічну культуру, творчу активність, толерантність, високу моральність.

Висновки. Вхідження України в європейський освітній простір означає необхідність не лише адаптувати певні особливості української системи освіти до європейських стандартів, але проаналізувати питання про те, якого фахівця в гуманітарному плані має готувати українська вища школа. Поряд з певним позитивним досвідом, який ми маємо в гуманітарній підготовці студентів, є необхідність внести структурні і змістовні зміни в навчально-виховний процес, які будуть сприяти розвитку гуманітарної освіти в Україні. Розглянуті у статті питання є лише частиною значного кола проблем, пов'язаних з українською освітньою євроінтеграцією, їх подальше вивчення дасть можливість визначити умови і зміст гуманітарної освіти, яка сприятиме тому, щоб українська вища школа стала повноправним європейським освітнім партнером, а студенти – більш конкурентноздатними на європейському ринку освіти і праці.

Резюме

У статті розглядаються актуальні проблеми гуманітарної підготовки студентів в умовах входження України в європейський освітній простір, необхідність формування гуманістично зорієнтованої молоді людини, пріоритетами якої є загальнолюдські моральні якості і норми.

Резюме

В статье рассматриваются актуальные проблемы гуманитарной подготовки студентов в условиях вхождения Украины в европейское образовательное пространство, необходимость формирования гуманистически ориентированного молодого человека, приоритетами которого являются общечеловеческие моральные качества и нормы.

Summary

In the article are examined the issue of the day humanitaronoy preparation of students in the conditions of including of Ukraine in European educational space, necessity of forming of the humanism oriented young man, priorities of which common to all mankind moral qualities and norms are.

Література:

1. Эттори Гелпи. Образование и эволюция государства / Социология: теория, методы, маркетинг.– 2002.– № 3.– С.157.
2. А.Л.Сергеев. Институты управленческой парадигмы в России / Менеджмент в России и за рубежом. – 2005. – № 2. – С.63.
3. О.Покальчук. Введение в философию лентяйства / Зеркало недели.– №10 (546). – 14 мая 2005 года.– С.20.
4. Эттори Гелпи. Образование и эволюция государства / Социология: теория, методы, маркетинг.– 2002. – № 3. – С.157.
5. А.В.Хорошилов, Н.И.Максюков. К проблеме интернационализации образования / Открытое образование. – 2002. – № 1. – С.53.
6. К.М.Майер-Абіх. Від спільноти людей до природного спільностві / Філософська думка.–2004.– № 3.– С.109.

Подано до редакції 17.06.2005

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ***Кудусова Алие Шухриевна**аспирант**Центральный институт последипломного педагогического образования
АПН Украины*

Постановка проблемы. Принципиальные изменения современного образования прежде всего связаны с повышением внимания в обществе к человеку как основной ценности всех социальных процессов. В педагогике такая переориентация означает переход от стратегии формирования личности средствами воспитания к стратегии личностного развития на основе актуализации механизмов саморазвития. В основных положениях, принятых в рамках Болонского процесса, в основополагающие принципы образования, наряду с задачами дифференциации, диверсификации, многоуровневости, фундаментализации, компьютеризации, индивидуализации, непрерывности, вошли задания гуманизации и гуманитаризации, которые считаются категорическим императивом образования XXI столетия. В связи с этим возникает потребность утверждения гуманных отношений в образовательных системах разных уровней, что может быть обеспечено только при сформированности у субъектов данных систем гуманистической направленности базового социально значимого качества. В противном случае любая, наиболее прогрессивная гуманистическая технология будет в своей практической реализации блокироваться неспособностью педагогических работников реализовать ее сущностные требования, обеспечить адекватное взаимодействие с учащимися. Это накладывает особую ответственность на подготовку гуманистически ориентированных педагогических кадров в системе высшего педагогического образования, учителей, которые не просто формально овладели внешними признаками гуманизма и способами их воплощения в собственной деятельности, но у которых гуманистическая направленность стала ведущей, действенной чертой личности, органично интегрировалась в систему жизненных и профессиональных установок и мотивов.

Однако сегодня в системе высшего педагогического образования существует противоречие между преимущественно знаниево-технологической формой подготовки и личностным развитием студентов в процессе обучения. В учебном процессе вуза по-прежнему основное внимание (а соответственно и педагогический контроль) уделяется усвоению обучаемым научных знаний и профессиональных методов организации деятельности, тогда как развитие личности будущего учителя, и, в частности, тенденции формирования его направленности остаются за пределами педагогической экспертизы. Поэтому усилия современных ученых по созданию гуманистически-ориентированных технологий, преподавателей высшей школы – по передаче их студентам, методических работников – по оказанию методической помощи в освоении и внедрении данных технологий в учебный процесс не приводят к принципиальным изменениям в системе образования, поскольку степень

развития гуманистической направленности как будущих, так и работающих учителей часто оказывается недостаточной для реализации соответствующих принципов в непосредственной практической деятельности.

Исходя из указанного противоречия, вполне понятна актуальность исследования тенденций развития гуманистической направленности будущих учителей в процессе обучения, а также поиска путей ее формирования, обеспечивающих потребности современной школы в гуманизации отношений и форм работы с учащимися. Особое значение данное направление работы имеет для подготовки будущих учителей начальной школы, поскольку специфика их работы непосредственно определяется принципами гуманизма.

Потенциальная актуальность и недостаточная исследованность очерченного круга проблем обусловили выбор темы исследования «Формирование гуманистической направленности будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки».

Цель статьи заключается в выявлении тенденций и педагогических условий формирования гуманистической направленности как важного компонента профессионального развития будущих учителей начальных классов.

Изложение основного материала. Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в период обучения в высшем учебном заведении. Предметом исследования выступают тенденции и условия формирования гуманистической направленности как компонента профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

В качестве гипотезы выдвинуты следующие предположения: гуманистическая направленность, являясь важным компонентом личностного и профессионального развития будущих учителей начальных классов, при традиционной системе подготовки не получает социально необходимого уровня развития; формирование у будущих учителей начальных классов необходимого уровня гуманистической направленности может быть обеспечено путем введения в процесс обучения специальной программы работы, включающей теоретические и практические составляющие.

Достижение поставленной цели и подтверждение выдвинутой гипотезы обеспечивалось путем выполнения следующих заданий: 1) осуществить теоретический анализ сущности гуманистической направленности и предпосылок ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов; 2) разработать методическую базу и выявить тенденции формирования гуманистической направленности будущих учителей начальных классов при традиционной системе обучения; 3) конкретизировать педагогические условия формирования гуманистической направленности будущих учителей начальных классов.

Проведенный историко-теоретический анализ показал, что проблема гуманистического характера педагогической деятельности давно и всесторонне анализируется в отечественной и мировой педагогике. На всем протяжении развития человеческого общества прогрессивные мыслители и педагоги (Я. Коменский, А. Дистервег, Й. Песталоцци, К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский) подчеркивали гуманистическую сущность отношений между

педагогом и учеником, приоритет гуманистических ценностей в воспитании, необходимость гуманизации отношений в педагогических системах как основное условие гуманизации общества в целом. Особо выделяется необходимость формирования гуманистической направленности будущего учителя. Во всех прогрессивных педагогических системах отмечается, что эффективность практической деятельности учителя, выполнение им своего предназначения определяется прежде всего его личностью, характером отношения к детям. Это обуславливает выделение гуманности как стержневого профессионально значимого качества личности педагога.

Раскрытие сущности гуманности преломлялось соответственно каждой исторической эпохой. Однако во все эпохи к основным признакам данного качества относились следующие: безусловное принятие гуманистических ценностей; внимание и интерес к внутреннему миру ребенка, стремление к усвоению целостных знаний о человеке; способность проникнуть в сложный духовный мир человека; эмпатическое понимание ребенка; способность оказать действенную помощь, проявляя при этом тактичность и чуткость; доверие к ребенку; педагогический оптимизм, вера в ребенка и в себя, умение опереться на положительное в личности; справедливость; умение сочетать требовательность с уважением к личности. Многими учеными подчеркивается, что особенно важно формировать эти качества у учителей начальных классов, от деятельности которых прямо зависит дальнейшее развитие личности ребенка, его психологическое здоровье.

В истории зарубежной и отечественной педагогики раскрытие проблемы воспитания гуманности осуществлялось параллельно с исследованием специфики педагогической деятельности и процесса подготовки к ней будущих учителей. В трудах передовых педагогов и просветителей обозначены основные условия способствующие формированию гуманизма как личностного качества – глубокое усвоение будущими учителями человековедческих знаний, формирование в сознании личности приоритета общечеловеческих ценностей; развитие умений и навыков гуманного педагогического взаимодействия в процессе непосредственного общения с детьми; побуждение молодежи к гуманным действиям и поступкам; актуализация стремления будущих учителей к самопознанию своей личности, нравственному самосовершенствованию, профессиональному самообразованию (Ш. Амонашвили [1], И. Аносов [2], Г. Балл [3], Е. Барбина [4], И. Бех [5], А. Гапоп [6], И. Зязюн [7], Г. Корнетов [8], Н. Кузьмина [9], А. Листопад [10], Е. Пехота [11], В. Пикельная [12], В. Семиченко [13], А. Сущенко [14], Е. Шиянов [15]). Однако, несмотря на множество работ, посвященных раскрытию сущности гуманизма, особенностей его реализации в педагогической деятельности, проблема формирования гуманистической направленности будущих учителей еще не получила своего достаточного раскрытия в психолого-педагогических исследованиях. Большинство авторов скорее подчеркивается актуальность и сложность этой проблемы, чем предлагаются способы ее решения.

Проведенный теоретический анализ показал, что понятие гуманистической направленности в современной психолого-педагогической литературе рассматривается как в деятельностном, так и в личностном ракурсах. В первом

ракурсе оно отражает скорее определенное качество деятельности, то есть тот непосредственно реализуемый способ организации процесса, который обеспечивает достижение конечной цели, что фактически совпадает с понятием гуманизации обучения. Основываясь на анализе данных теории и практики, мы рассматриваем гуманизацию обучения, как целостный целенаправленный процесс высокоорганизованной и взаимообусловленной комплексной деятельности обучающего (преподавателя, учителя) и обучаемого (студента, ученика), базирующийся на установлении истинно субъектных отношений, уважении друг другу, доверии, принятии личностных потребностей, мотивов и целей других участников педагогического процесса как значимых. При этом именно педагог обеспечивает установление таких отношений, то есть знает, в чем сущность данных отношений, хочет (испытывает потребность) их реализовывать и умеет организовывать учебно-воспитательный процесс соответствующим образом в конкретных условиях педагогической деятельности. В личностном плане гуманистическая направленность выступает как определенное качество личности, возникает как результат интеграции отдельных побудителей, «обслуживающих» сферу межличностного взаимодействия. Это качество предопределяет инвариантную готовность личности к установлению соответствующих отношений, независимо от условий деятельности и участников взаимодействия.

Под гуманистической направленностью как устойчивым личностным качеством понимается диалектическое единство знаний, мотивационно-ценностных ориентаций (нравственных принципов, мотивов, отношений) и предпочитаемых способов действий личности, которые основываются на отношении как в целом к человечеству, так и к каждому конкретному человеку как к главной социальной и индивидуальной ценности. Гуманистическая направленность обнаруживается в отношении личности к обществу, к другим людям и к самому себе, в основе которого лежат нравственные общечеловеческие идеалы, ставшие основой морального самосознания личности. Гуманистическая направленность определяет и стимулирует все виды и формы взаимоотношений, содержание деятельности будущего специалиста, обеспечивая его способность (готовность) к эффективной реализации демократических субъект-субъектных отношений.

Иначе говоря, гуманистическая направленность – это такое личностное образование, которое: а) интегрирует представления человека о добре, истине, справедливости, непреходящей ценности других людей, моральных нормах общества и социума; б) детерминирует его эмоционально-ценностную сферу мотивами альтруизма, сопереживания (эмпатии), социальной ответственности за собственные действия; в) устойчиво определяет его поведение и поступки в ситуациях морального выбора путем их сопоставления с высшими общечеловеческими ценностями и идеалами, г) является совокупностью инвариантных побудителей и способов действия, которые действуют независимо от условий и ситуаций, в которых человек находится.

Все составляющие при высоком уровне сформированности направленности непротиворечиво взаимодействуют между собой. То есть личность начинает действовать в ситуациях, связанных с другими людьми, исходя не из

непосредственных побудителей или критериев прямой целесообразности, а на основе рационально и эмоционально принятых ценностей, норм, моральных принципов, принимая и реализуя такие стратегии и тактики взаимодействия с другими людьми, которые реально отвечают идеям добра, справедливости, уважения к ним, учета их интересов и т.д.

Взаимодействие, взаимодополнение, соединение деятельностного и личностного ракурсов определяет профессиональную особенность гуманистической направленности будущего учителя младших классов (специфические содержание и способы деятельности).

Сложность построения теоретической модели гуманистической направленности учителя заключается в ее многомерности и многоаспектности. Как уже подчеркивалось, понятие «гуманизм» является собирательным, обобщающим фактически все высшие ценности, нормы и идеалы. Поэтому гуманистическая направленность при наиболее полном ее рассмотрении должна отображать: а) сущность (содержательное наполнение) этих ценностей, норм, принципов, идеалов в виде совокупности знаний и представлений как непосредственно о них, так и о сущности гуманизма в целом; б) степень их эмоционального отражения и принятия конкретной личностью, что в наиболее общей (интегрированном) виде трансформируется в безусловное эмоционально-ценностное отношение к другим людям и в) отвечающий этим принципам характер реализуемых действий.

Вторая сложность теоретического моделирования определена тем, что гуманистическая направленность является не просто суммой приведенных составляющих, а результатом их взаимной интеграции. Следовательно, ни один из компонентов сам по себе не является определяющим, конечный эффект (широта и устойчивость охвата жизненных и профессиональных ситуаций) определяется взаимным соответствием, внутренней непротиворечивостью структурных компонентов и образующих их элементов.

Наконец, каждый из компонентов гуманистической направленности личности в свою очередь является системным образованием, в свою очередь имеющим сложное строение.

С нашей точки зрения, знаниевый компонент включает в себя знания и представления о сущности гуманизма как общечеловеческой ценностной идеи; сущности моральных норм, принципов, этики человеческих отношений, общечеловеческих и национальных идеалах, их абсолютных (инвариантных) и относительных (вариативных) составляющих; разнообразности форм гуманных отношений и проявлений; особенностях и сложности реализации гуманных отношений в условиях конкретного общества, при многообразных межчеловеческих связях; противоречивости, нелинейности и сложности инструментальной профессиональных отношений в связи с необходимостью выбора между принципами гуманности, ответственности, целесообразности, необходимости, законности; относительности трактовки конкретных форм поведения и действий как гуманных или негуманных в зависимости от реальных условий; необходимости удержания инвариантной составляющей гуманных отношений независимо от ситуации; роли учителя в формировании духовных ценностей детей; сущности личностного развития ребенка во всей совокупности

составляющих его процессов (воспитания, саморазвития, самоактуализации, ценностного самоопределения).

Компонент эмоционально-ценностный включает в себя: отношение к другому человеку как к ценности; интерес и потребность взаимодействовать с ним на основе моральных отношений; приоритет продуктивного взаимопольного взаимодействия над формально-ролевой и эгоцентрической составляющими; любовь к детям как участникам педагогического общения, их безоценочное принятие, стремление взаимодействовать с ними на субъект-субъектной основе; сознательное желание работать на благо других людей; убежденность в социальной и личностной значимости своей профессиональной деятельности; принятие на себя ответственности за протекание взаимодействия; общую и профессиональную оптимистическую позицию, веру в творческий и духовный потенциал каждого ребенка; эмпатийность, способность сочувствовать другим, учитывать их интересы и потребности при межличностном взаимодействии или выполнении профессиональных функций; открытость для взаимодействия, готовность выразить сочувствие и оказать помощь и поддержку, и т.д.

Поведенческий компонент отражает такие реальные характеристики происходящих событий, как: предоставление преимуществ общечеловеческим интересам и интересам детей в профессиональной деятельности перед прагматическими и эгоцентрическими; в ситуациях морального конфликта выбор стратегии взаимодействия, не только не ущемляющей чести, достоинства, интересов другого человека (ребенка), но и способствующей выходу из ситуации наилучшим для него образом; преодоление стремления добиться результата «любой ценой», несмотря ни на что; заботу об учащихся: установление определенного психологического климата в коллективе, создание соответствующих условий работы, забота об их отдыхе; демократический стиль руководства; стремление к решению проблем ребенка путем предоставления ему помощи в доброжелательной, не унижительной для него форме; в ситуациях неудачи стремление сохранить основу для дальнейшего взаимодействия и сохранения доброжелательных отношений и т.п.

Еще одна сложность разработки теоретической модели гуманистической направленности личности заключается в том, что гуманистическая направленность не является единственным качеством, определяющим характер межличностного взаимодействия. Она фактически опирается на такие личностные качества, как доброжелательность, человечность, искренность, взаимоуважение, добросовестность, толерантность, терпимость, собственное достоинство, честность и т.п. Однако мы считаем, что соотношение направленности с соответствующими личностными качествами является чрезвычайно сложным и взаимообратным: наличие качеств предопределяет формирование гуманистической направленности, в свою очередь, наличие гуманистической направленности способствует развитию данных качеств. Таким образом, их соотношение целесообразно рассматривать в общей структуре личности как более обобщенной системе. В рамках же собственно направленности как относительно самостоятельной динамической системы их учет не совсем целесообразен, поскольку это приведет к размыванию специфики

исследуемого явления. Поэтому, признавая безусловное влияние ряда личностных качеств на формирование гуманистической направленности будущего учителя, мы не включаем их совокупность в структуру теоретической модели. Данное направление работы является скорее психологическим и требует соответствующих исследований.

По результатам констатирующего эксперимента, к которому были привлечены 124 студента трех педагогических вузов, выявлено, что традиционная система профессиональной подготовки не способствует в достаточной степени формированию у будущих учителей начальных классов гуманистической направленности и обеспечивающих ее реализацию профессионально значимых качеств. Определенная часть студентов не понимают достаточно полно принципов гуманизма, не испытывают потребности в развитии и совершенствовании качеств, обеспечивающих реализацию данных принципов в предстоящей практической деятельности.

Выявлены тенденции, показывающие, что в процессе обучения в ряде случаев происходит даже снижение исходных уровней гуманистической направленности и определяющих ее индивидуальных качеств у студентов старших курсов. Эти изменения зафиксированы как относительно отдельных компонентов направленности (знаниевого, эмоционального, деятельностного), так и относительно представленности гуманистической составляющей в общей структуре направленности. В то же время в системе индивидуальных качеств, выявленных у участников исследования, имеются необходимые предпосылки, позволяющие предположить, что при определенном образом организованном педагогическом воздействии формирование гуманистической направленности будущих учителей будет более эффективным и результативным.

Полученные в процессе констатирующего эксперимента данные, с одной стороны, подтвердили необходимость организации целенаправленной работы с будущими учителями начальных классов по формированию гуманистической направленности, а с другой – позволили выявить актуальные направления такой работы: раскрытие сущности гуманизма и гуманистических отношений, преодоление наивно-упрощенного представления о сущности гуманистических отношений и раскрытие трудностей реализации гуманистических принципов в практической деятельности учителя, усиление гуманистической составляющей профессионального идеала, расширение стратегий решения конфликтных ситуаций, раскрытие необходимости и сущности эмпатии как важной составляющей взаимоотношений между учителем и учащимися, углубление знакомства со способами гуманистически ориентированного решения педагогических ситуаций, подключение процедур самопознания и профессионального самовоспитания к традиционной системе работы вузовского педагога со студентами.

Процесс формирования гуманистической направленности будущего учителя можно рассматривать как совокупность педагогических действий по формированию у студентов потребности в выработке данного качества; включению их в активную познавательную деятельность по овладению знаниями о сущности педагогической гуманности, ее значимости и выработке на этой основе гуманных чувств, взглядов, убеждений; практическому формированию

умений, навыков и привычек гуманного поведения; укреплению волевых усилий, связанных с соблюдением соответствующих норм поведения.

Выводы. В процессе исследования экспериментально подтверждено, что основными условиями формирования гуманистической направленности будущего учителя являются: раскрытие студентам сущности педагогического гуманизма (история гуманистических идей, разные подходы и взгляды, базовые признаки гуманистически ориентированной педагогической деятельности, сложность установления гуманистических отношений, роль личности учителя в гуманизации образования и т.д.); организация в учебном процессе взаимодействия, основанного на демократизме межличностных отношений, диалогизме; «востребованность» в учебном процессе таких личностных качеств, которые обеспечивают установление гуманистических отношений (альtruизм, эмпатия и т.д.), соединение педагогического контроля за их развитием с самоконтролем и самовоспитанием студентов; широкое использование методов работы, позволяющих студентам полнее понять сущность гуманистических отношений, получить опыт решения педагогических проблем, исходя из принципов гуманизма (моделирования педагогических ситуаций, тренингов, деловых игр, дискуссий).

Резюме

Приведены результаты исследования тенденций развития гуманистической направленности будущих учителей в процессе обучения, а также поиска путей ее формирования, обеспечивающих потребности современной школы в гуманизации отношений и форм работы с учащимися.

Резюме

Наведені результати дослідження тенденцій розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх вчителів в процесі навчання, а також пошуку шляхів її формування, які забезпечують потреби сучасної школи у гуманізації відносин та форм роботи з учнями.

Summary

The results of research of tendencies of development of humanism orientation of future teachers in the process of teaching, and also search of paths of its forming, providing the necessities of modern school in humanization of relations and forms of work with studying, are resulted.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск.: Университетское, 1990. – 359 с.
2. Аносов І.П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи) / Автореф. дис...д-ра. пед.наук.– К., 2004. – 46 с.
3. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання // психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти: збірник статей. – Рівне, 1995. – С.10-16.
4. Барбіна Є.С. Гуманізація освіти. – Херсон, 2001. – 58 с.
5. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма // науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. – Вип.4. – Миколаїв, 1990. – С.22-28.
6. Гапоп А.П. Гуманістическая ценностная ориентация деятельности учителя: Автореф.дис...канд.философ.наук. – Львов, 1990. – 18 с.
7. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Коцепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти. – Одеса, 1997. – С.4-9.
8. Корнетов Г.Б. Гуманістическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТП и МИО Рао, 1993. – С.112-121.
9. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л., 1961. – 98 с.

10. Листопад А.А. Дидактические условия гуманизации обучения учителей в университете: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – К., 2001. – 18 с.
11. Пехота О.М. Педагогічна підготовка вчителя: шляхи гуманізму // Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. – Вип. 4. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – С. 29-36.
12. Пикельная В.С. Педагогика и процессы гуманизации в образовании. – Кривой Рог: КДПИ, 1996. – 91 с.
13. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
14. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя. – Запоріжжя, 2003. – 222 с.
15. Шиянов Е.И. Гуманизация профессионального становления педагога // Советская педагогика – 1991. – № 9. – С. 80-84.

Подано до редакції 27.03.2005

УДК 379.82

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО КЛУБУ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Пішун Сергій Григорович
доцент

Сумська філія Національного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Виховання підростаючого покоління в сучасному українському суспільстві реалізується в умовах економічного і політичного реформування, через що істотно змінилися соціально-культурне життя молодих людей, функціонування освітніх установ, засобів масової інформації, молодіжних і дитячих суспільних об'єднань, релігійних організацій. Негативні тенденції супроводжуються різким зниженням виховного впливу родини, її ролі в соціалізації дітей.

Творчий потенціал людської діяльності невичерпний тому, що жодна професія не може реалізуватися без окремих або відокремлених від інших елементів творчості. „Навіть у найвужчій професійній діяльності людина збільшує потенціал творчості як правило лише за умови виходу за межі власних професійних чи художньо-творчих інтересів, інтегруючи у своєму індивідуальному розвитку максимально можливі для неї сфери людської діяльності” [3].

На недостатню наукову розробленість проблеми самореалізації особистості в молодіжному об'єднанні в психолого-педагогічному аспекті вказує той факт, що в науці відсутня цілісна концепція самореалізації (як процесу) юнацтва в значимому для нього середовищі юнацького суспільного формування. Порівняно мало робіт, у яких проблема самореалізації людини стала б предметом спеціального педагогічного розгляду. У той же час практика має потребу в теоретичному розробленні різних аспектів процесу самореалізації юнацтва в молодіжному суспільному об'єднанні, визначення ролі, місця останнього в самоактуалізації і самореалізації молоді людини.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення феномена самореалізації на різних рівнях узагальнення відбилося в різноманітті її трактування. Цей процес розуміється по-різному: по-перше, у рамках філософії, соціології, психології, біології; по-друге, у широкому і вузькому психологічному змісті. Так існує розуміння самореалізації як етичної заповіді особистості (Ф.Г. Бредлі, Т.Г. Грін.); у гуманістичній психології (Р. Ассаджолі, А. Маслоу, Е. Фромм, К. Хорні) самореалізація відстоюється як пояснювальний принцип людської поведінки.

Проблематика розвитку і самоздійснення особистості розглядалася в екзистенціальній філософії (М.А. Бердяєв, Л.І. Тичин,).

Нині ступінь наукової розробленості проблеми самореалізації у вітчизняних дослідженнях визначають роботи С. Богдановича, Л. Виговського, М. Головатого, З. Гіптерс, А. Орловського, В. Пічі, Н. Прозур.

У нашій статті поставлено за мету вивчення внутрішнього світу, потенціалу особистості, способів самоздійснення молодого людини в об'єднанні, необхідних умов, форм самореалізації у найближчому оточенні, процесі реалізації творчих сил особистості юнацтва.

Викладення основного матеріалу. Процес вільного творчого розвитку особистості зумовлений настійним розв'язуванням проблем, які пов'язані з її самореалізацією у суспільстві. Умовою її здійснення, а також змістовності, спрямованості є саморозвиток, який безпосередньо передбачає творчий пошук та активність у будь-якій діяльності. Потреба в самоактуалізації є джерелом, спрямовуючим особистість до нових напрямків самореалізації. Тобто однією з головних спрямованостей діяльності студентського клубу повинно бути подолання недостатньої розвиненості та формування здатності до творчого самовираження.

На недостатню наукову розробленість проблеми самореалізації особистості в молодіжному об'єднанні в психолого-педагогічному аспекті вказує той факт, що в науці відсутня цілісна концепція самореалізації (як процесу) юнаків та дівчат в значущому для них середовищі юнацького суспільного формування. Порівняно мало робіт, у яких проблема самореалізації людини стала б предметом спеціального педагогічного розгляду. У той же час практика має потребу в теоретичному розробленні різних аспектів процесу самореалізації юнака в молодіжному суспільному об'єднанні, визначення ролі, місця останнього в самоактуалізації і самореалізації молодого людини.

Розглядаючи самоактуалізацію як процес, що може здійснюватися як в індивідуальній, так і в спільній діяльності, наприклад, у молодіжному формуванні, дослідники вважають, що останнє не тільки сприяє самоздійсненню молодого людини, але і підсилює її результати інтеграцією безлічі окремих проявів у загальному підсумку діяльності всього об'єднання.

Т.Г.Кисельова у своїй роботі відзначає, що „потребовий стан особистісної самореалізації (самоактуалізація – збуджувальна сила) визначає створення дітьми і дорослими суспільних об'єднань, що сприяють формуванню (у кожного) відповідних здібностей до самореалізації (діяльна сила). Інтеграція цих двох факторів здійснюється тільки за допомогою самодіяльності юнаків і дівчат, визначає їх готовність до самореалізації, формує відповідні актуалізуючі установки (позиції, відносини, орієнтації) молодих людей, як членів молодіжного об'єднання. Ці установки виявляються в конкретних формах (потягах, бажаннях, прагненнях, інтересах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, цілях) і знаходять своє відображення в статутних і програмних документах об'єднань” [1].

Молодіжне об'єднання, або студентський клуб, буде сприятливим простором самореалізації юнацтва в тому випадку, якщо системно, послідовно, цілеспрямовано буде здійснюватися формування у молоді вмінь і навичок самореалізації у вільний час, яке оптимально і активно здійснюється через: 1)

планування дозвілля; 2) широке використання естетичного і оздоровчого потенціалу природного середовища; 3) залучення молоді до інтелектуально-насиченого за змістом і емоційно-принадного за формою спілкування у колі друзів та культурно-дозвільних об'єднаннях; 4) аналіз культурно-дозвільної діяльності друзів, знайомих, які досягли значних успіхів у цій сфері; 5) критичне ставлення до свого дозвілля, самоаналіз результатів діяльності в ньому; моральне заохочення молодих людей, які не задовольняються пасивно-споглядацькими видами діяльності, спонукання їх до творчо-створювальних видів діяльності; створення сприятливих умов для експонування результатів культурно-дозвільної діяльності молоді широкому колу громадян, у тому числі використання центральних і місцевих засобів масової інформації; надання творчо-створювальним видам дозвільної діяльності молоді суспільно-значущого характеру; надання організаційно-методологічної допомоги молоді, яка реалізує соціокультурний потенціал у нетрадиційних видах дозвільної творчості; організаційно-методична допомога молоді з достатньо вираженим, але незапитаним культурним потенціалом (залучення її до різних видів соціально-культурної діяльності: організаційної, виконавської, авторської і позначений процес організується та реалізується за допомогою різноманітних суб'єкт-суб'єктних відносин.

На думку Т.П. Риболовлевої, оптимізувати самовдосконалення індивіда можливо засобами тренінгової і практичної роботи, а також комплексною ігровою діяльністю, у яких закладений значний соціально-виховний потенціал [5].

Вибір життєвої стратегії буде обґрунтованим і не випадковим, якщо молода людина, яка дорослішає, будучи суб'єктом молодіжного суспільного об'єднання, реально, в активній життєдіяльності свого формування, через знаходження шляхом спроб і помилок, позитивного, у будь-якому випадку, досвіду, усвідомлює необхідність керуватися самообмеженням, тобто принципом необхідності і достатності. Самообмеження, що розуміється як вибір життєвої стратегії, є необхідною умовою самореалізації. Наявність цього принципу в практиці життєдіяльності молодіжного об'єднання спонукає юнака займатися самоосвітою і самовихованням, переборювати перешкоди, що допомагає максимально реалізувати себе.

Ми визнаємо студентський клуб, заснований, як правило, на спільності інтересів молодих людей (і їхніх керівників), добровільному включенні в спільну діяльність для рішення конкретних задач, найбільш сприятливим «полем» особистості самореалізації юнаків та дівчат. Дане положення засноване на тому, що саме молодіжне суспільне об'єднання створює умови (у цьому суть особливостей його виховного впливу) для задоволення потреб юнаків в рівноправному становищі з дорослими; актуалізації можливостей, не затребуваних іншими співтовариствами, членом яких вони були; усунення дефіциту змістовного спілкування (різновікового в тому числі); розвитку соціальної творчості, уміння взаємодіяти з людьми, самореалізовуватися через співробітництво, здійснення якого оптимізує процес усвідомлення кожним юнаком чи дівчиною своєї ролі в цьому об'єднанні і формування їх потреби «бути потрібним іншому», «бути затребуваним» цим об'єднанням.

Художньо-творча діяльність як складова частина професійно-педагогічної діяльності студентів по своїй суті є індивідуально-творчим процесом, тому її основні складові компоненти повинні бути насичені творчістю і сприяти самоактуалізації і самореалізації кожного студента.

Головна особливість такої діяльності полягає в тому, що вона може бути визначена як „діяльність по самовизначенню, саморозвитку” [4]. Основним її продуктом є як конкретний здобуток художньої творчості (музичний, хореографічний, театральний і т.д.), так і особистісне зростання студента, який розвивається, з його здібностями й особистісними якісними змінами і врешті-решт з ефективною самореалізацією.

Потреби є джерелом активності студентів, детермінують поведінку і діяльність, тому їхня актуалізація є важливою умовою для повноцінного розвитку діяльності, однак, як показують дослідження, у більшій частині студентів потреба в художньо-творчій діяльності тільки розуміється, але не діє реально, що є основним стримуючим фактором процесу розвитку художньо-творчої діяльності студентів, тому що потреба в даній діяльності стає умовою її розвитку тільки тоді, коли вона актуалізується в поведінці, у реальних діях. На думку А.Н. Леонтьєва, «спочатку потреба якийсь час існує в латентному стані, не актуалізуючись у поведінці, і тільки потім починає діяти» [2]. Соціально-культурна діяльність неможлива без творчості, а вона у свою чергу повинна передбачати перш за все наявність потребового стану у самовираженні, самопізнанні. Саме пізнання культурного поля світу та самого себе є тим імпульсом, котрий супроводжує і спрямовує розвиток людства протягом усієї історії. Він є важливою складовою особистості людини. Головним при цьому є не тільки творчість у соціокультурній діяльності, а перш за все ті зміни, які відбуваються у самому суб'єкті такої діяльності.

Крім навчальних занять, велике значення в актуалізації потреб студентів у художньо-творчій діяльності мають і інші організаційні форми процесу розвитку даної діяльності. Йдеться про публічність особистої сценічної презентації продуктів художньо-творчої діяльності студентів, що проходить у формах концертів, виставок, показів творів декоративно-прикладного мистецтва, фестивалів (театрального, вокально-хорового, хореографічного й ін.). Така публічна презентація художньо-творчої діяльності є найбільш успішною формою актуалізації потреб, а також збільшує ступінь задоволеності і значимості художньо-творчої діяльності як у тих, хто задіяний у процесі розвитку художньо-творчої діяльності, так і у тих студентів, хто сприймає її як глядач.

Ми схильні стверджувати, що молодіжні суспільні об'єднання можуть бути сприятливим середовищем розвитку юнацтва, «простором», який оптимізує процес його особистісної самореалізації далеко не завжди, а при наявності необхідних для цього мінімуму умов. До них можна віднести такі: наявність у колективі загальних і значущих для всього об'єднання цінностей, що визначають менталітет даного об'єднання; існування деякого неформального кола спілкування, який би задовольняв прагнення бути повноправним членом організації; професійний діалог з керівником; орієнтація на повну і глибоку реалізацію свого потенціалу в культурній діяльності; дискусійні форми спілкування в колективі з проблем мистецтва.

Клуб, як одна із складових системи виховання, сприяє, спонукає, додає спрямованість і визначає особистісний зміст життєдіяльності молодій людині; служить благодатним середовищем її розвитку. Перетворення діяльності із необхідності у настійну потребу самореалізації особистості передбачає рух принаймні у двох напрямках: по-перше, зміни діяльності за допомогою новітніх технологій, по-друге – саморозвиток і самовдосконалення себе як людини соціальної і розумної, що дає змогу змінити характер власної діяльності, зробивши її максимально привабливою і бажаною.

Молода людина може змінювати своє місце в соціально-культурному середовищі, постійно переходити з одного мікросередовища дозвілля і спілкування в інше і тим самим конструювати у визначеній мері своє соціально-культурне середовище. Ця воля вибору, активність особистості стосовно середовища дозвілля, що обирається нею, і спілкування не може не враховуватися в процесі розробки і реалізації соціально-культурних проєктів, організації соціально-культурної діяльності.

Можна стверджувати, що молодіжне об'єднання може забезпечити такий ступінь розвитку особистості, який дозволив би їй органічно включитися в соціальне життя як повноправному члену суспільства.

Отже, у діяльності студентського клубу повинна бути закладена система завдань, які стоять перед керівником цього об'єднання: – соціальне завдання – інтеграція в діяльності об'єднання соціального досвіду шляхом здійснення взаємопроникнення духовних і практичних предметних видів діяльності, що дозволяють молодій людині не тільки сформуванню життєву позицію, але і позитивно змінити сферу особистісних потреб, інтересів, направити їх на осмислення і перетворення навколишнього життя; – культурологічне завдання – формування цілісної культури особистості з урахуванням загальнолюдських цінностей; – особистісно-орієнтоване завдання – розроблення і доведення до особистості соціально й індивідуально значущої інформації (ідей, принципів, норм, правил, ціннісних установок), що сприяють осмисленню цінності життя і достоїнства особистості.

Студентській клуб і його відділки (гуртки, секції, клуби) самі визначають свої функції, концентровано виражаючи їх у статуті чи іншому документі, що регулює його діяльність: визначає базу, періоди діяльності, плани і напрямки в прийнятому загальному рішенні, розв'язує проблеми об'єднання.

Висновки. Таким чином, різні форми організації процесу розвитку художньо-творчої діяльності студентів в процесі діяльності студентського клубу дозволяють актуалізувати потреби студентів, що при систематичній актуалізації поступово усталюються і переходять у стійку потребу в художньо-творчій діяльності як необхідної умови її успішного розвитку, а також особистісного самопізнання та самореалізації особистості студентів.

Резюме

Процес становлення (формування) особистості, її індивідуальності і здійснення унікальної за характером самореалізації відбувається за допомогою фільтрації стихійного впливу, що здійснюється на юнацтво сучасним культурним соціумом, цілеспрямованим впливом різних державних і суспільних інститутів, а також з боку соціального мікросередовища. Взаємодія з індивідуумом тих чи

інших суспільних інститутів найбільше дієва, коли відбувається через середовище, у тому числі через студентський клуб. Вважаючи молодіжне формування заснованим, як правило, на спільності інтересів молодих людей (і їхніх керівників), на добровільному включенні до спільної діяльності для розв'язання конкретних завдань, ми визначаємо його найбільш сприятливим «полем» особистісної самореалізації студента. Програми більшості функціонуючих студентських клубів передбачають діяльність, спілкування, систему стосунків, за допомогою яких юнаки та дівчата пізнають, оцінюють, виражають, розвивають, реалізують себе.

Резюме

Процесс становления (формирования) личности, ее индивидуальности и осуществления уникальной по характеру самореализации происходит при помощи фильтрации стихийного влияния, которое оказывает на юношество современный культурный социум, целенаправленного влияния различных государственных и общественных институтов, а также социальной микросреды. Взаимодействие с индивидуумом тех или иных общественных институтов наиболее действенно, когда осуществляется через молодежную среду, в том числе и студенческий клуб. Считаю молодежное формирование основанным, как правило, на общности интересов молодых людей (и их руководителей), на добровольном включении в общую деятельность для решения конкретных задач, мы считаем его наиболее благоприятным «полем» личностной самореализации студента. Программы большинства студенческих клубов предполагают деятельность, общение, систему отношений, при помощи которых юноши и девушки узнают, оценивают, выражают, развивают, реализуют себя.

Summary

Process of becoming (forming) a personality, its individuality and accomplishment of unique in its character self-realization takes place through filtration of spontaneous influence, which is produced on youth by modern cultural social surroundings, by purposeful influence of different state and public institutions, and also from direction of social microsphere. Cooperation of individuals of one or another public institution is most effective when it takes place through environment, including students' club. Considering youth formation to be founded, as a rule, on commonness of interests of young people (and their leaders), on the voluntary inclusion in common activity for decision of concrete tasks, we determine it as the most favorable «field» of student's personal self-realization. Programs of most existent students' clubs foresee activity, intercourse, and system of relations, owing to which young boys and girls experience, estimate, express, develop, and realize themselves.

Література

1. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУК, 1995. – 163 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
3. Могильний А.П. Культура і особистість. – К.: Вища школа, 2002. – 303 с.
4. Піча В. Культура дозвілля. – К., 1990. – 238 с.
5. Риболовлева Е.П., Смоляр Л.О. Методологічний аспект проблеми вільного часу студентської молоді // Формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціального і гуманітарного мислення у студентів у позанавчальний час. – К., 1993. – С. 91.

Подано до редакції 12.02.2005

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ
ЕФЕКТИВНОСТІ ЛІТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ У
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Чернишова Ганна Федорівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Сумська філія Національного університету внутрішніх справ

У даній статті ми ставимо **за мету** виділити і розглянути комплекс організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності літньої педагогічної практики у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів.

Постановка проблеми. Педагогічні ВНЗ ведуть інтенсивний пошук досконалої структури практичної підготовки педагогів. Але тому, що з питання значущості літньої педагогічної практики студентів немає єдиної думки, одні навчальні заклади збільшують, інші, навпроти, – скорочують обсяг літньої педпрактики або замінюють її іншими видами практичної підготовки, зменшують спеціальну підготовку. Навіть у нормативних документах допускається при відсутності бази для літньої педагогічної практики заміна її на інші види практики [2].

Настільки різний підхід можна пояснити недостатньою реалізацією потенційних можливостей літньої педагогічної практики з погляду професійно-педагогічної підготовки, слабкою науково-теоретичною розробкою питання.

Аналіз останніх публікацій. У педагогічних дослідженнях (В.І. Андреев, Ю.К. Бабанський, В.А. Беліков, А.Я. Наїн, і ін.) найчастіше розглядаються загальнопедагогічний або організаційно-педагогічний аспекти поняття умов діяльності. Предметом, у відношенні якого вони розглядаються, є процеси навчання, виховання, освіти і розвитку особистості.

Під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на рішення поставлених у педагогіці завдань [2]. Таким чином, до педагогічних умов відносяться ті, котрі свідомо створюються в освітньому процесі і реалізація яких забезпечує найбільш ефективне протікання цих процесів.

При цьому ми поділяємо позицію, відповідно до якої педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, до середовища, до сукупності об'єктів, що впливають на процес [5].

Проаналізувавши науково-методичну літературу, ми дійшли висновку, що існують різні підходи, які висувають наступні ознаки поняття умов, що можна віднести, у тому числі, і до педагогічних умов: сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на рішення поставлених завдань (А.Я. Наїн); сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності (В.І. Андреев, С.І. Ожегов); умови забезпечують найбільш ефективне протікання цього процесу; умови являють собою єдність суб'єктивного й об'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, сутності і явища (В.І. Андреев); умови виражають відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може (І.Т. Фролов); умови виконують роль правил, що забезпечують нормальне протікання діяльності (С.Н. Борунова).

Це і визначило обрану нами тему дослідження.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з цим педагогічні умови підвищення ефективності літньої педагогічної практики ми визначаємо як сукупність зовнішніх обставин виконання самостійної професійної діяльності студентів у період практики і внутрішніх особливостей особистості практикантів і організаторів-керівників практики.

У практиці знаходять своє втілення усі компоненти педагогічної діяльності – ціль, мотиви, зміст, організація, методика, результати, контроль і самоконтроль. Важливо і те, що педагогічна практика має цілеспрямований, усвідомлений і перетворюючий характер.

Найбільш активно впливає на процес формування особистості майбутнього вчителя літня педагогічна практика, що, власне кажучи, виступає самостійною педагогічною роботою з повною відповідальністю за життя, фізичне, психічне і моральне здоров'я дітей і підлітків, їхній повноцінний відпочинок і розвиток.

Неформальність обстановки в ДОЦ, різноманіття форм і видів діяльності дозволяють створити сприятливі умови для самоусвідомлення і самоактуалізації кожного студента.

При визначенні принципів організації літньої педагогічної практики ми враховували загальнометодологічні принципи, принципи професійно-педагогічної підготовки й організації практики. Як найбільш значущі для організації літньої педагогічної практики нами були виділені: принцип самостійності й активності студентів; принцип колективності керівництва й індивідуального підходу до студентів; творчого характеру літньої практики; практичної спрямованості (розширення обсягу прикладних психолого-педагогічних умінь і навичок); інтеграції навчального закладу і бази практики; принцип гуманізації.

При розгляді питання про функції літньої педагогічної практики ми відзначаємо наступні: гностична (пізнання педагогічної дійсності); що виховує (літня практика як виховний засіб); формуюча (вироблення власного педагогічного стилю, перевірка професійної адаптації і становлення); що орієнтує (перевірка правильності вибору професії); діагностична (визначення придатності і рівня підготовленості до самостійної педагогічної діяльності).

На сьогодні день не існує єдиної думки у розв'язанні питання спеціальної підготовки студентів до проходження даного виду практики, хоча цілком очевидно, що якість роботи вожатого прямо залежить від якості його підготовки до цієї роботи.

Кожен навчальний заклад самостійно обирає методи і форми спеціальної підготовки до літньої практики, але перед відправленням до табору усі студенти проходять загальні інструктивно-методичні збори. На зборах викладачам і студентам вдається в мініатюрі «прожити» усю табірну зміну від першого до останнього дня. Подібна система дозволяє уникнути конфліктних ситуацій, викликаних різкими розходженнями в рівні підготовленості практикантів. Табори, що є постійною базою для проходження практики майбутніх педагогів, разом з кафедрою соціальної педагогіки незадовго до початку першої зміни проводять додаткові семінари для своїх вожатих. Тобто ведучою формою підготовки студентів до практики є інструктивно-методичний збір.

Існують також розбіжності в плані організації керівництва практикою, тому

що час і місце проходження літньої педагогічної практики ускладнюють його здійснення. Частково рішення проблеми визначається положеннями нормативних документів, у яких офіційно закріплене керівництво літньою педагогічною практикою з боку викладачів кафедр педагогіки. Але практику організації керівництва і контролю, коли викладачі-методисти відвідують студентів 1-2 рази за весь період практики, ми вважаємо неефективною, тому що це не дає можливості надати дієву методичну допомогу, реально оцінити роботу практиканта.

Визначені труднощі в організації літньої педагогічної практики виникають у зв'язку з тим, що практика приходиться на період відпусток викладачів. Вирішуючи цю проблему, деякі навчальні заклади перекладають функцію керівництва літньою педагогічною практикою на начальників і старших педагогів ДОО. На жаль, їхнє керівництво є актом скоріше умовним, ніж практичним, тому що не має ні матеріального, ні юридичного підтвердження. Крім того, адміністрація більшості таборів не готова до керівництва студентами, тому що не має достатніх знань по педагогіці, віковій психології, методиці виховної роботи.

Деякі педагогічні навчальні заклади вважають за доцільне тривале співробітництво з дитячими оздоровчими установами, попереднє укладення договорів з їхнім керівництвом, що дає необхідні гарантії нормальних побутових і матеріально-технічних можливостей і умов, що підвищують результативність проходження практики. З іншого боку, поряд з цим існує вільний розподіл студентів, що веде за собою формальне проходження практики або роботу в ДОО не за фахом (як обслуговуючий персонал).

Таким чином, в організації літньої педагогічної практики студентів педагогічних навчальних закладів є деяка непогодженість. Даний вид практики має недостатнє наукове, методичне і практичне забезпечення. Разом з тим, літня педагогічна практика — найбільш результативна і складна форма практичної підготовки педагогів, потенційні можливості якої використовуються в незначному ступені.

Аналіз стану літньої педагогічної практики студентів підтвердив необхідність виявлення основних умов підвищення ефективності даного виду практичної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів.

Умови підвищення ефективності літньої педагогічної практики ми розглядаємо як сукупність обставин, у яких вона відбувається, і які сприяють її успішності. При цьому до обставин можуть бути віднесені: об'єкти навколишньої дійсності; суб'єкти процесу виконання професійної діяльності; специфіка літньої педагогічної практики; засоби, методи і форми організації і реалізації даної форми професійної підготовки.

При цьому ми повною мірою усвідомлюємо і враховуємо неможливість вирішення проблеми шляхом реалізації однієї якої-небудь умови. Специфіка даного виду практики, різноманіття видів діяльності і відносин у період її проходження визначили виділення комплексу організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності літньої педагогічної практики в процесі професійної підготовки студентів педвузу. Комплекс умов можна було виділити тільки з урахуванням впливу: соціального середовища, у складі якого реалізується професійно-педагогічна діяльність студентів; особливостей професійно-

педагогічної діяльності; якостей особистостей студентів і педагогів.

Таким чином, нами були виділені зовнішні і внутрішні організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності літньої педагогічної практики в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів вищого навчального закладу.

Аналіз літератури по проблемі дослідження, а також аналіз стану літньої педагогічної практики студентів дозволив нам у гіпотетичному виді сформулювати, а потім експериментально перевірити наступний комплекс організаційно-педагогічних умов: умови, спрямовані на формування позитивної мотивації на виховну роботу з дітьми і підлітками в умовах відпочинку; умови, спрямовані на удосконалювання спеціальної підготовки студентів до проходження практики; умови, що забезпечують оптимальне середовище для самостійної педагогічної діяльності студентів у період літньої практики.

Літня педагогічна практика тільки тоді може стати ефективним засобом підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, коли в самого студента є бажання, прагнення стати гарним педагогом-вихователем, коли він свідомо організує процес своєї професійної самоосвіти і самовиховання, коли він усвідомлює свою професійну відповідальність за виховання підростаючого покоління.

Мотиви діяльності різноманітні, а часом і суперечливі. Через мотиви виражаються внутрішні потреби особистості, її інтереси. Трансформація їх у мети діяльності сприяє розвитку особистості майбутнього педагога. Тому в професійно-педагогічній підготовці студентів однією з умов виступає необхідність створення ціннісної мотивації діяльності.

Формування позитивної мотивації студентів сприяє забезпеченню ефективності їхньої педагогічної практики. Прагнення студентів до успіху в період проходження літньої педагогічної практики є активним переживанням і дуже сильною мотиваційною тенденцією. Стимулююча роль успіху полягає в тому, що він може виступати своєрідним поштовхом, «вибухом» у перебудові ставлення до педагогічної практики. Почуття глибокого задоволення, радості, викликане успішним проходженням практики, сприяє тому, що діяльність студентів протікає з великою напругою їхніх пізнавальних сил, викликає прагнення до подолання труднощів, бажання повторити позитивний результат роботи.

Проектуючи літню педагогічну практику, що забезпечує успіх студентів, необхідно виходити зі знання його особистісних можливостей, педагогічних здібностей, передбачати й утруднення, і надання допомоги для їхнього подолання, а також поступове ускладнення задач і доручень. Важливо розбудити і підтримати в студентів прагнення до успіху, створити в них внутрішні установки на успішний результат у ході проходження літньої педагогічної практики, забезпечити позитивні досягнення в проведенні виховних заходів з дітьми і підлітками в умовах літнього відпочинку і закріпити них [4].

Розподіл студентів повинен проходити, на нашу думку, до початку курсу спеціальної методичної і практичної підготовки. Це дає можливість організувати навчальний процес з урахуванням специфіки дитячих оздоровчих установ, познайомити студентів з їх матеріально-технічною базою, традиціями виховної

роботи й особливостями контингенту дітей.

Ранній розподіл також дозволяє об'єднати студентів, направлених для проходження практики в один табір, у тимчасовий педагогічний загін. Під педагогічним загном ми розуміємо специфічну форму організації педагогічної діяльності, що характеризується наявністю єдиної для всіх його членів методики виховання, визначеною організаційною структурою і спеціальною інтенсивною підготовкою [3]. Керівниками загону можуть бути викладачі навчального закладу, старші педагоги табору або студенти старших курсів, які успішно пройшли літню педагогічну практику минулого літа.

Успіх діяльності педзагонів складається з успішної педагогічної роботи кожного його члена, гарної практичної підготовки, взаємодопомоги і взаємодопомоги.

Таким чином, тривале співробітництво педагогічних навчальних закладів і ДОО є взаємовигідним і повинне мати нормативну основу.

Важливим моментом в організації літньої педагогічної практики є точне визначення місця її проходження і посади практиканта.

Як правило, студенти направляються в заміські оздоровчі, профільні табори, пришкільні табори денного перебування, табори праці і відпочинку. Також подаються заявки на забезпечення вожатими в літню пору від дитячих санаторіїв, центрів соціальної допомоги родині і дитині, будинків відпочинку.

Досвід показав, що найбільш результативною в плані придбання умінь і навичок по організації виховної роботи з дітьми і підлітками в літню пору є практика в заміських оздоровчих таборах. Цікава для вожатих робота в профільних, пришкільних таборах, таборах праці і відпочинку. Однак специфіка цих установ не дає студентам можливості спробувати себе у всіх видах діяльності, що пропонує їм заміський табір.

Наявність єдиної виховної методики уніфікує педагогічний процес у таборі і дозволяє деякою мірою компенсувати спільною педагогічною діяльністю відсутність поруч досвідченого педагога. Попереднє формування складу педзагону дозволяє створити емоційно-моральну єдність, виробити до початку реальної самостійної роботи визначений стиль взаємин, уключити студентів у спільну творчу діяльність з керівництвом табору по розробці як загальної моделі табірної зміни, так і окремих виховних заходів [1]. Тому кожен студент відчуває себе комфортно, захищено і розраховує у важких ситуаціях на взаємодопомогу.

Однією з умов, що підвищують рівень спеціальної підготовки до літньої педагогічної практики, є орієнтація студентів на дослідницьку діяльність під час самостійної педагогічної роботи в дитячій оздоровчій установі. Це стає можливим при включенні в тематику курсових робіт з педагогіки питань, що розкривають сутність виховної роботи з дітьми і підлітками в умовах канікул. Написання курсової роботи передбачає вивчення великої кількості науково-методичної літератури, знайомство з методикою організації педагогічного експерименту в освітній установі, методами педагогічного дослідження. Студент, що сполучить спеціальну підготовку до практики з роботою над курсовою, стає дійсним дослідником під час своєї самостійної педагогічної роботи в таборі.

У практиці склалося кілька різних походів до системи підготовки студентів до роботи в таборі. У ряді навчальних закладів уся підготовка проводиться

концентровано під час інструктивно-методичного збору, що проводиться протягом тижня. Студентам читаються лекції, що висвітлюють усі сторони організації життєдіяльності в літньому таборі, проводяться практикуми, тренінги, колективні творчі справи. Уся практична робота студентів постійно аналізується учасниками збору.

Висновки. Даний вид практичної підготовки студентів до проходження практики має свої плюси, тому що майбутні вожаті одержують можливість зануритися в атмосферу майбутньої роботи, відчутти ритм, насиченість, специфіку заходів. Але є і значні мінуси в даному виді роботи. Студенти позбавляються можливості під контролем і при стимулюючому впливі методистів цілеспрямовано і довгочасно накопичувати необхідний до практики методичний матеріал, прочитати велику кількість відповідної літератури. Студенти не встигають осмислювати, визначати своє відношення до знань, отриманих на лекціях, які їм відразу приходится реалізовувати в практичних справах.

Багато навчальних закладів обмежуються організацією факультативних занять і спецкурсів з методики виховної роботи з дітьми і підлітками в умовах табору. Цей вид підготовки дає студентам міцні теоретичні знання по даному питанню, але зовсім відірваний від практики. Найчастіше вибір цього варіанта підготовки вожатих до літньої практики обумовлений організаційними й економічними труднощами, тому що використовувати базу стаціонарного табору для проведення зборів досить проблематично.

Грунтуючись на принципі зв'язку теорії з практикою в процесі професійно-педагогічної підготовки, спираючись на багаторічний досвід підготовки студентів до проходження літньої педагогічної практики, ми вважаємо за доцільне, по-перше, забезпечити сполучення практичної і теоретичної підготовки вожатих до роботи в таборі, по-друге, активно використовувати всі можливості навчальної і позанавчальної діяльності студентів.

Усе це значно підвищує результативність спеціальної підготовки студентів до проходження літньої педагогічної практики.

Резюме

Педагогічну практику ми розглядаємо як одну з найбільш ефективних форм професійної підготовки, що ґрунтується на професійних знаннях, спирається на визначений теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння способами її організації. Нами визначений комплекс організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності літньої педагогічної практики. До них можна віднести: умови, спрямовані на формування позитивної мотивації студентів на виховну роботу з дітьми і підлітками в умовах відпочинку; умови, спрямовані на удосконалювання спеціальної підготовки студентів до проходження практики; умови, що забезпечують оптимальне середовище для самостійної педагогічної діяльності студентів у період літньої практики.

Резюме

Педагогическую практику мы рассматриваем как одну из наиболее эффективных форм профессиональной подготовки, которая основывается на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов

професійної діяльності, оволодіння способами її організації. Нами визначено комплекс організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності літньої педагогічної практики. К ним можна віднести: умови, направлені на формування позитивної мотивації студентів до виховної роботи з дітьми і підлітками в умовах відпочинку; умови, направлені на удосконалення спеціальної підготовки студентів до проходження практики; умови, що забезпечують оптимальне середовище для самостійної педагогічної діяльності студентів в період літньої практики.

Summary

We regard pedagogical practice as one of the most effective forms of professional preparation, which is based on professional knowledge, relies on certain theoretical foundation, ensuring practical cognition of regularities and principles of professional activity, acquirement of methods of its organization. The complex of organizational-pedagogical terms of effective raising of summer pedagogical practice is determined by us. It is possible to refer to them the following: terms directed on forming positive motivation of students in educational work with children and teenagers under rest conditions; terms directed on perfection of special preparation of students to passing through practice; terms ensuring an optimal environment for independent pedagogical activity of students during the period of summer practice.

Література

- 1.Методика роботи в літньому оздоровчому таборі: Навч. посібник / Є.І.Коваленко, А.І. Конончук, І.М. Пінчук, В.М. Солова. – К., 1997.
- 2.На допомогу організаторам літнього відпочинку піонерів і школярів: Інструктивно-методичні матеріали, досвід. – К., 1990.
- 3.Педагогіка таборної зміни: Метод. Рекомендації / Упор. А.І.Конончук, В.М. Солова, Н.І. Белкіна. – Ніжин, 1993.
- 4.Сысоева М.Е. Организация летнего отдыха детей: Учеб.-метод. пособие. – М., 1999.
- 5.Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. и др. Новые технологии воспитательного процесса. – М.,1994.

Подано до редакції 12.02.2005

УДК 379.8

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНОГО МАРКЕТИНГУ У НОНПРОФІТНИХ ФОРМАХ ПЕДАГОГІКИ ДОЗВІЛЛЯ

*Флегонтова Наталія Миколаївна,
науковий співробітник відділу мистецької освіти
Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України,
старший викладач Київського гуманітарного інституту*

Постановка проблеми. Теорія маркетингу виникла на Заході в 1930-і рр. як результат пошуку шляхів подолання Великої депресії, коли «стало очевидним, що навіть якщо в тебе чудова ідея, досить засобів і ти блискуче налагодив виробництво, ти провалишся, якщо ти робиш те, що не буде користатися попитом, і не стимулюєш цей попит [2, с. 32]». Саме вона забезпечила багатьом не лише виробникам, але й цілим країнам-континентам величезний економічний зліт.

Аналіз останніх досліджень. На зміну технократичному менеджменту приходять менеджмент маркетинговий. Сучасна розробка наукового маркетингу представлена працями таких видатних вчених як Ф. Котлер, Г. Армстронг, Дж. Сондерс, В. Вонг, Дж. Еванс, Б. Берман, Д. Блекуелл, Ж. Ламбен, Т. Левітт, П.

Мініард, Дж. Енджел, Г. Тульчинський, Т. Оболенська та ін. [1-5].

З кінця 60-х рр. XX ст. концепція маркетингу у західних країнах стала усе більш поширюватися і на некомерційну сферу, зокрема, на освіту, науку, культуру, мистецтво, політику. У 1967 р. вперше у історії питання існування маркетингу в галузі культури було піднято академіком Ф. Котлером. “Котлер у своєму хрестоматійному підручнику зазначив, що всі заклади культури, хай це будуть музеї, концертні зали, бібліотеки або університети, виробляють культурні товари. Тепер усі ці заклади усвідомлюють, що мають боротися як за увагу споживача, так і за свою власну частку національних ресурсів. Іншими словами, вони стикаються з проблемою маркетингу [1, с. 25]”.

До кінця 80-х – початку 90-х рр. маркетинг як універсальна технологія здобуває характер соціально-культурної діяльності та, зокрема, значення філософії, теорії і практики функціонування культури суспільства зі зрілою ринковою економікою і демократичними цінностями, що затвердилися.

У ці роки зароджується і поступово одержує загальне визнання концепція соціально-етичного маркетингу (або ще в інших поширених іменуваннях, соціального та соціально-відповідального маркетингу), що проявилось в стрімкому наростанні гуманітарного і культурологічного змісту менеджменту в усіх його векторах. Це так само було пов'язано з негативними соціальними наслідками застосування чисто маркетингового підходу, що проявилися, і необхідністю їхнього подолання і попередження.

Мета статті – розглянути можливості і методи застосування соціально-етичного маркетингу в організації культурно-дозвілєвої роботи.

Виклад основного матеріалу. Концепція соціально-етичного маркетингу, за Ф. Котлером, ґрунтується на твердженні, що «завданням організації є установлення потреб та інтересів ділових ринків і забезпечення бажаної задоволеності ефективнішими й продуктивнішими, ніж у конкурентів, засобами з одночасним збереженням або зміцненням добробуту споживача і суспільства в цілому [2, с. 78]».

В енциклопедичній праці Ф. Котлера, Г. Армстронга, Дж. Сондерса, В. Вонг “Основи маркетингу” визначається: “Сутність концепції соціально-етичного маркетингу [societal marketing] можна виразити в такий спосіб: спочатку компанія виявляє нужди, потреби й інтереси цільових ринків, а потім забезпечує клієнтам вищу споживчу цінність способами, що підтримують (чи навіть поліпшують) благополуччя клієнта і суспільства. Концепція соціально-етичного маркетингу – найпередовіша з усіх п'яти [3, с. 52]”.

Звертаючи увагу на те, що маркетинг споконвічно соціальний, тому що спрямований на задоволення потреб (запитів, інтересів, намірів населення), спирається на соціологічні методи збору й аналізу інформації, Г.Л. Тульчинський визначає, що під терміном соціальний маркетинг (варіанти: соціально-етичний, соціально-відповідальний) у сучасній науковій літературі прийнято розуміти маркетинг поліпшувачих життя соціальних змін у способі життя, ідеалах, цінностях, нормах. Тому соціальний маркетинг стосується таких сфер, як культура, мистецтво, освіта, охорона здоров'я, релігія, політика і т.д. Соціальний маркетинг - це маркетинг ідей, програм, особистостей, соціально значущих об'єктів, соціальних інститутів. Практикують соціальний маркетинг, насамперед,

специфічні фірми – некомерційні (неприбуткові, неприбуткові) організації. Вони діють як би між державою і комерційними фірмами. Некомерційні організації (серед яких, відзначимо, найбільшу частину складають саме державні освітні заклади, зокрема, школи) фактично виконують функцію реалізаторів соціальних ідей і програм. Таким чином, маркетинг некомерційних організацій (МНО) стратегічно орієнтований на рішення соціальних задач споживача і на соціальні інститути, що ідентифікують свої цілі з цілями даних організацій [4, с. 141-144].

Необхідно зазначити, що концепція соціально-етичного маркетингу суттєво відрізняється як від підходів (реальних, а не лише декларованих !), що діяли, зокрема, у тоталітарному суспільстві, оскільки наріжними висуваються реальні потреби та запити споживачів, так і від концептуальності чистого маркетингу, бо висувається обов'язкова вимога кореляції діяльності фірми (або, наприклад, освітньо-виховного, позашкільного культурно-дозвілєвого закладу) на задоволення потреб, що виявляються, з настановою на задоволення **об'єктивних** (хоч, можливо і не завжди усвідомлених) потреб у добробуті споживача і суспільства в цілому.

Отже, відповідно концептуальності соціально-етичного маркетингу, у сфері взаємодії тут уже знаходяться не два суб'єкти (як це було у концепції чистого маркетингу: виробник і споживач), а три: споживач, виробник і суспільство в цілому. Потреби третього з цих суб'єктів визначаються загальнолюдськими цінностями, ідеями істинного гуманізму.

Обов'язкове застосування форм, методів, технологій соціально-етичного маркетингу повною мірою актуальне у діяльності некомерційних організацій соціального сектора : у сферах освіти, виховання, організації дозвілля, охорони здоров'я тощо. При цьому ще раз підкреслимо, що значення засвоєння і застосування цього підходу не лише не знижується (а тим більше не змінюється !) у виробництві т.зв. «безкоштовних», наприклад, для дітей, підлітків, юнацтва культурно-дозвілєвих послуг, але, саме-таки, надзвичайно зростає. Це пояснюється тим, що діяльність некомерційних організацій (загальноосвітніх шкіл, дитячо-юнацьких культурно-дозвілєвих центрів тощо), за визначенням, обумовлюється завданнями гармонійної та ефективної взаємодії саме **трьох зацікавлених суб'єктів – самих закладів, споживачів та суспільства в цілому.**

Але необхідно враховувати, що, по-перше, ніби-то «безкоштовні» послуги запропоновані, наприклад, Палацом творчості юнацтва, насправді не є безкоштовними, бо вони фінансуються і, значить, сплачуються державним бюджетом. По-друге, послуги ці сплачуються державою, яка виходить з того, що ці послуги відповідають (здатні задовольнити) тим дуже важливим соціальним потребам, які повинні бути вдоволені незалежно від того, чи спроможне населення сплачувати такі послуги грошима, чи ні. Такими соціальними потребами є, наприклад, потреби в естетичному, творчому розвитку підростаючого покоління, у прищепленні юному поколінню основ моральної культури, навичок культурного проведення дозвілля тощо. Проте для того, щоб наміри держави здійснились, недостатньо лише формальної відповідності послуг, що надаються позашкільними закладами цим та багатьом іншим соціальним потребам. Необхідно, щоб ці послуги реально споживалися, тобто, щоб вони

одночасно у своїй формі і змісті, методах і технологіях відповідали потребам споживача.

Діяльність шкіл і дитячо-юнацьких позашкільних закладів у педагогічній організації дозволя школярів є невід'ємною частиною культури суспільства, зрозуміло, не у відомчому, а у споконвічному¹ розумінні феномену культури як процесу і результату освіти, виховання і розвитку суспільства й особистості. Специфіку менеджменту в сфері освіти і культури, зокрема, в педагогічній організації дозволя школярів, перш за все, пов'язують з особливостями «духовного виробництва». А ці особливості полягають у тому, що «продукти» такої діяльності носять не стільки речовинний характер, скільки зв'язані з феноменами свідомості (сприйняття, розуміння, мислення, переживання і т.д.), не піддаються безпосередньому прямому перерахунку, складуванню. Їхнє виробництво найчастіше збігається з їхнім споживанням [4, с. 21].

Таким чином, лише виділення державою коштів та технічних засобів для ефективного здійснення педагогічної організації культурного дозволя школярів виявляється недостатнім. Недостатньо для цього і свідомого палкого бажання батьків спрямувати вільний час дітей у корисне, на їхню думку, річище, не досить навіть високої професійної кваліфікації керівників гуртків, спортивних секцій, творчих колективів або дуже правильних за їх стратегічними виховними цілями адміністративних рішень та впливів з боку органів управління освітою, дирекції шкіл або класних керівників. Отже, заклади культури та освіти у своїй діяльності з педагогічної організації культурного дозволя школярів мають дуже складну подвійну соціально-відповідальну маркетингову місію, що полягає водночас у задоволенні потреб юних споживачів дозвіллевих послуг та формуванні цих потреб як саме культурно-дозвіллевих. Реалізація останньої найважливішої складової цієї місії залежить від ефективності методів прилучення школярів до кращих зразків художньої культури.

Висновки. Як уже зазначалося, маркетинговий підхід є сучасною методологічною основою менеджменту як у комерційних, так і непрофільних організацій, підприємств, закладів. І хоча педагогічна організація культурного дозволя школярів може здійснюватися і реально здійснюється як на комерційній так і на некомерційній основі, у нашому дослідженні увага приділяється переважно непрофільному варіанту тому, що він є найбільш характерним для діяльності загальноосвітніх шкіл.

Резюме

Стаття рассматривает возможности и методы применения социально-этического маркетинга в организации культурно-досуговой работы. Автор акцентирует внимание на непрофитных (некоммерционных, неприбыльных) формах, поскольку они наиболее характерны для деятельности образовательных учреждений разного типа.

Резюме

Стаття розглядає можливості і методи застосування соціально-етичного маркетингу в організації культурно-дозвіллевої роботи. Автор зосереджує увагу на непрофільних (некомерційних, неприбуткових) формах, оскільки вони є

найбільш характерними для діяльності освітніх закладів різних типів.

Summary

The article is devoted to the means and methods of applying social and ethical marketing in the organization of extracurricular educational and leisure time activity. The author's attention is directed to the nonprofit forms because they are the characteristics of the activity of educational establishments of different types.

Література

1. Колбер Ф. и др. Маркетинг культуры и искусства / Пер. с англ. Л. Мочалова; Под редакцией к.и. М. Наймарк. – СПб.: Издатель Васин А.И., 2004. – 256 с.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга.- М.:Прогресс, 1991. – 734 с.
3. Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Дж., Вонг В. Основы маркетинга : Пер. с англ. – 2-е европ. изд. – М.; СПб ; К. : Издательский дом «Вильямс», 1999. – 1152 с.
4. Тульчинский Г.Л. Менеджмент в сфере культуры. – Спб.: «Лань», 2001. – 384 с.
5. Оболенська Т.Є. Маркетинг у сфері освітніх послуг. Автореферат дис... докт. економічних наук. – Харків, 2002. – 32 с.

Подано до редакції 12.02.2005

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ И ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ДОСУГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЕЖИ

Шеховцова Екатерина Юрьевна

*аспирант кафедры социологии и психологии управления
Орловская региональная академия государственной службы*

Постановка проблемы. Современная молодежь вступает в жизнь в условиях перехода страны к рыночным отношениям, к новым социально-экономическим и духовным ценностям, под воздействием которых изменяются ее потребности, интересы, вкусы, в том числе и в досуговой сфере. Молодежь является одним из важных объектов воздействия различных досуговых институтов. Поэтому, насколько продуктивно молодые люди, а именно школьники и студенты, проводят свое свободное время зависит их активность, успеваемость и востребованность в будущем.

Одной из наиболее оживленных дискуссий в рамках социологии молодежи на протяжении десятилетий ведется относительно способа отделения молодежи от других групп людей. В отечественной социологии возобладал подход к молодежи, согласно которому она является социально-демографической группой, и вследствие этого дискуссия о возрастных границах молодежи стала одной из центральных [1].

Анализ последних публикаций. Начиная с середины XX ст. методологические и теоретические аспекты свободного времени в контексте одного из факторов формирования духовного мира личности активно разрабатывались многими учеными – В.А. Артемовым, Г.А. Гордоном, В.А. Грушиным, Г.Е. Зборовским, Е.В. Клоповым, Г.И. Минцем, А.В. Неценко, Г.П. Орловым, В.Н. Орловым, В.Д. Патрушевым, В.Н. Пименовой, М.П. Пищулиным, Г.А. Груденским, В.М. Свининниковым и др.

Многие исследователи классифицировали виды деятельности в свободное время по-разному. В довоенный период, например, свободное время вообще не выделялось из общего бюджета времени, существовало разделение на «работу», «отдых» и «сон». В начале 60-х годов социология избавилась от такого

упрощенного подхода. Значительный вклад в исследование этого вопроса сделали С.Г. Струмилин, Г.А.Пруденский, В.А. Артемов, Б.А.Грушин.

Цель данной статьи состоит в определении проблем в реализации досуговой деятельности молодежи, основных задач, стоящих перед обществом и государством по организации свободного времени как рычага познавательной деятельности молодежи.

Изложение основного материала. Существующие научные определения, как правило, гласят, что молодежь – это внутренне неоднородная социально-демографическая группа, включающая в себя людей не моложе 14-16 и не старше 25-30 лет, которая в значительной мере предопределяет социальную неоднородность в различных возрастных группах [2]. Известна сложность ее промежуточного положения: «уже не дети, но еще не взрослые», своеобразное и противоречивое сочетание материальной и психологической зависимости от мира взрослых и вместе с тем освобожденность от многих жизненных тягот и обязанностей. Жизнь ставит молодого человека перед необходимостью принятия ряда важнейших решений в условиях дефицита личного опыта. Выбор профессии, спутника жизни, друзей - это далеко не полный перечень проблем, то или иное решение которых в значительной степени формирует образ последующей жизни. На наш взгляд педагоги должны готовить молодежь к жизни через классные часы, знакомя с перечнем вступительных экзаменов в вузах, ПТУ, училищах; организовывать совместные выезды, которые в свою очередь сплачивают коллектив, учат жить в группе и, конечно же, должна быть теснейшая связь с родителями. Поскольку уже есть проблема во взаимоотношениях между родителями и детьми.

Мнение преподавателей и родителей играет незначительную роль при выборе досуговой активности, но заметна тенденция увеличения этого влияния с уровнем образования.

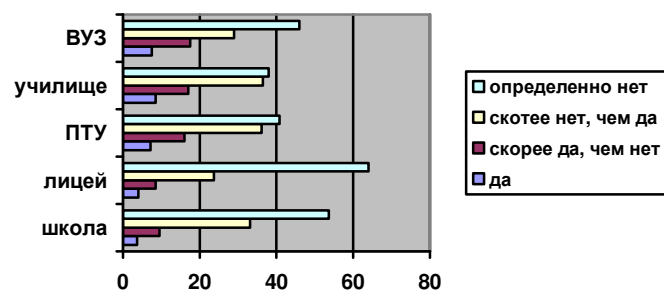


Рис. 1. Результаты анализа влияния уровня образования на выбор досуговой деятельности.

Это влияние, как правило, проявляется в посещении театров, выставок, музеев, библиотек в учебном процессе. С нашей точки зрения – это необходимый переход учебного процесса в максимальный самообразовательный режим в средне специальных и высших учебных заведениях, поскольку преподаватель

решение той или иной проблемы оставляет на самостоятельное или домашнее изучение, что провоцирует студентов на поиск информации в свободное время и получение необходимой дополнительной информации вне учебного заведения.

С.Н. Иконникова справедливо замечает, что «несмотря на то, что в социальную категорию молодежи входят молодые люди от 16 до 30 лет, важно выделить внутри этого периода отдельные стадии, соответствующие ранней, средней, и поздней молодости. Совершенно ясно, что возраст 16-19 лет отличается от 25-29 лет в физическом, психическом и социальном отношении. Разные интересы и потребности, уровень образования и достижений делает их различными и даже мало сравнимыми» [4].

Как составная часть образа жизни внеучебная сфера складывается из таких видов деятельности молодежи, которые связаны с личным потреблением, воспроизводством физического и духовного потенциала личности, воспитанием подрастающего поколения и главная цель преподавателей направить энергию обучающихся в нужное русло. Таким образом, мы выявили следующий ряд проблем в реализации досуговой деятельности молодежи, которые необходимо учитывать при организации внеклассной и внеаудиторной нагрузки педагогам начальной военной подготовки, безопасности жизнедеятельности, физического воспитания и др.:

1. Проблема выбора, каким видам деятельности в свободное время отдать предпочтение, какие отложить, от каких отказаться и почему. Эти вопросы возникают перед человеком постоянно. Нередко они становятся источником конфликтов, если предпочтения не совпадают. Сам выбор определяется запросами, ценностными ориентациями личности и реальными возможностями их реализовать, т.е. конкретными условиями жизнедеятельности. А так же связанная с проблемой выбора проблема риска деятельностного и средового. Деятельностный риск воплощается в альтернативном выборе индивидов и групп (молодежи). Средовой риск – в состоянии неопределенности и внешних опасностях и угрозах [3].

2. Проблема оптимизации этих условий с целью реальной организации досуга, использования свободного времени, стимулирования широкого круга развивающих, общественно полезных видов деятельности;

3. Проблема создания специальных подразделений внутри управленческих структур, осуществляющих регулятивные функции по отношению к внеучебной жизнедеятельности как к относительно целостному объекту управления.

Субъектом организации свободного времени выступает общество с системой социальных институтов, по средствам которых осуществляются конкретные мероприятия по воспитанию молодежи, совершенствованию их досуга и в целом свободного времени. Можно выделить ряд основных задач общества и государства в организации свободного времени. Это: 1. широкая пропаганда разнообразных способов рационального использования свободного времени и формирование разумных потребностей. 2. создание сети культурно-просветительских, физкультурно-оздоровительных, других учреждений и в целом материальной базы свободного времени. 3. непосредственно сама организация свободного времени.

Эти основные задачи реализуются с помощью разнообразных средств. Это прежде всего:

1) ориентация молодежи на решение задач рационального содержания свободного времени;

2) основные средства воздействия общества на свободное время – средства массовой коммуникации, которые выполняют как информативную функцию, так и функцию непосредственной организации свободного времени;

3) широкая сеть культурно-просветительских и оздоровительных учреждений. Учреждения культуры и спорта, к сожалению, пока не справляются с поставленными перед ними задачами, что проявляется в невысокой их посещаемости. Мы считаем, что улучшение работы этих учреждений в значительной степени зависит от объединенных усилий всех уровней, общественных организаций и самой молодежи;

4) вопрос кадров так же стоит остро, поскольку от их квалификации, организованности, умения со знанием дела выполнять свою работу зависит успех как рационализации содержания свободного времени, так и формирования социальной активности.

В свободном времени, как в факторе развития социальной активности, существует ряд направлений (атрибутов) с помощью которых оно может воздействовать на активность молодежи. К ним относятся:

1. Мировоззренческая функция учебы – необходимость органического единения совокупности знаний, убеждений с принципом деятельности на качественно новой, более совершенной основе. При этом мировоззрение выступает не только индикатором, но в определенном смысле и генератором стимулов, оказывающих непосредственное влияние на развитие ее внутренних характеристик.

2. Интеллектуализация деятельности в свободное время проявляется с усложнением деятельности в различных сферах жизнедеятельности, при которых наблюдается большая разносторонность, способствует проявлению потребностей молодежи, избирая тот или иной способ проведения свободного времени.

3. Рациональное использование свободного времени – формирование широкого спектра потребностей молодежи, расширение ее интересов и сознание условий, предоставляющих молодежи возможность выбора оптимального варианта удовольствия своих разнообразных потребностей.

4. Демократизация свободного времени – поскольку невозможно существование единой модели его использования. При проектировании идеальной модели свободного времени нет смысла указывать перечень занятий с расположением их по степени значимости. Идеальная модель будет разной для каждого молодого человека. Важно, чтобы все варианты использования свободного времени приносили ему удовлетворение и пользу окружающим.

5. Политическая активность молодежи как важнейшего фактора успешного развития процесса демократизации общества. Политизация свободного времени идет не в ширь, а в глубь и это является одной из причин сегодняшней непопулярности официальных молодежных организаций, любой ценой стремящихся всех привлечь к политике.

6. Гуманизация свободного времени находит свое выражение в развитии

семейных форм досуга, воспитании детей, общении.

7. Индивидуализация использования свободного времени – в большей степени определяет самостоятельность, социальную активность личности. Речь идет об избирательности в системе разнообразных видов активности в свободное время, основанной на выраженном интересе к определенным занятиям по принципу устойчивости, сознательной планируемой деятельности.

Кроме того, индивидуальные формы проявления свободного времени также имеют общественный характер, который является тем механизмом с помощью которого можно выйти на активность молодежи, ее гражданскую позицию.

Компетентное педагогическое регулирование сферой досуга является актуальной задачей в настоящее время. Регулирование досуга, как общественного воздействия на физическое и духовное развитие, как проблема публичного руководства, выступает общечеловеческой потребностью, поскольку общество стремится к самосохранению и нуждается в социальном управлении различных сфер жизнедеятельности. Досуг является важным объектом регулирования, несмотря на то, что он – наиболее свободная для человека сфера.

Приоритетное значение получают региональные, социально-групповые, профессиональные, этнические, наконец индивидуальные особенности использования свободного времени. Мы считаем, что регулирование досуга предполагает научный анализ вырастающих тенденций досуговой деятельности. Регулирующим механизмом выступает развитая информационная система, формирующая массовое сознание и поведение. Оно выступает здесь как способ сохранения и оптимизации сложившихся досуговых отношений. И набирает силу тогда, когда появляются признаки рассогласованности, несоответствия между подлинным и заданным состоянием.

Регулирование досуга педагогами не исключает определенную свободу действий и вариативность выбора, учитываются такие его характеристики как выбор, гибкость, спонтанность и самоопределение. В управлении и регулировании досуга важно все – и наличие специальных институтов, организующих досуг, и материальные условия, и потребности, желания, ценностные ориентации молодежи. Ключевым для организации досуга как свободной деятельности является превращение внешних стимулов во внутренние убеждения и саморегулирование.

С.Н. Иконникова [4] выделила типы или модели личности в зависимости от отношения к свободному времени.

Первый тип – рационально деятельный, организованный и разносторонний. Для этого типа личности характерно стремление к максимально полезному использованию своего свободного времени. Люди этого типа заранее планируют, когда и чем будут заниматься, они избирательно относятся к своим возможностям и многое успевают. Главное их качество – организованность, целеустремленность, разумное использование свободного времени для собственного развития.

Второй тип – также деятельный, активный. Но, в отличие от первого, его интересы сосредоточены на одном увлечении, которому он отдает все свободное время. Эти люди стремятся к глубокому познанию того, что связано с их

увлечением, от достижений которого испытывают удовольствие. Это натуры эмоциональные, заражающие других своей преданностью любимому занятию.

Третий тип – работник-энтузиаст, который практически лишен досуга или имеет его в незначительном количестве. Свободное время он посвящает своей основной профессии, страстно, с увлечением относится к работе, которой отдает выходные и даже отпуск. Такие люди встречаются среди творческих профессий. Окружающие их уважают, ценят за увлеченность делом, но отсутствие разрядки, неумение переключиться на другие виды занятий приводят к нервно-психическим перегрузкам, стрессам и потере здоровья. Этим людям нужна разумная организация досуга в соответствии с их интересами.

Четвертый тип – пассивны, склонны к домашним формам досуга. Люди этого типа редко посещают театры, концертные залы, музеи и другие учреждения. Как правило, они смотрят телепередачи, формула их досуга три «Т» - телевизор, тахта, тапочки.

Пятый тип представляют люди, которые проводят свой досуг в компании друзей и знакомых. Они больше всего ценят общение, разговоры, совместные прогулки, выезды за город, с удовольствием посещают дискотеки, аттракционы, любят разные игры. Оставаясь в одиночестве, такие люди скучают, бездельничают, для проведения времени любое предложение предпочитают одиночеству.

Шестой тип – это «времяубиватель», нравственно уродливый, опасный для общества и окружающих. Он не имеет никаких глубоких интересов и привязанностей, часто бывает агрессивен, груб, жесток, склонен к пьянству, за которым следуют драки, дебоши, хулиганство и правонарушения различной степени тяжести.

Причиной снижения интереса к сфере досуговой деятельности служит уменьшение свободного времени в связи с ухудшающимися условиями жизни, закрытием многих существующих ранее учреждений, внедрение в эту сферу рыночных отношений.

Структура свободного времени молодежи за последние годы продолжает ухудшаться, кроме того, произошли резкие перемены в качестве использования досуга, так как все большее число молодых людей в возрасте от 14-16 до 25-30 лет включается в поиски подработок и заработка.

Но, основной причиной недостаточной удовлетворенности досуговой деятельностью является сама молодежь. Ее пассивное отношение к самостоятельному участию в организации и проведению своего свободного времени, нежелание активно его проводить вместе со своими сверстниками. Еще одной причиной может служить неосведомленность о предстоящих мероприятиях, которые выпадают из поля зрения молодежи по незнанию об их проведении. Проблема не активности молодежи играет одну из главных ролей в сфере свободного времени. Далеко не лишним при организации досуговой деятельности молодежи и при проведении досуговых мероприятий было бы заблаговременное выявление предпочтений и приоритетов молодежи при выборе досуговой активности, учитывая тем самым их возрастные предпочтения.

Свободное время представляет собой сферу, где «обратная связь» имеет особое значение. Неразвитость «обратной связи» является проблемой

регулирования. Объясняется это тем, что досуговая деятельность жестко не связана с необходимостью получения постоянной информации извне об эффекте и «рациональности» действий субъектов. Вместе с тем, подобного рода информация совершенно необходима для приведения в соответствие фактического использования свободного времени с социально значимым. Обратная связь, «вторжение» в сферу свободного времени – своего рода защитное средство общества от возможных деструктивных действий в сфере досуга. Проблема воздействия на досуговую жизнь связана с обеспечением материальной базы досуга, с организацией трудовой деятельности и воспитанием молодежи.

Кроме того, можно выделить целый блок проблем регионального и муниципального характера, которые многогранно преломляются в сфере досуга. К современным досуговым составляющим Стамбулова Н.Б. относит коммерциализацию свободного времени, индивидуализацию, приватизацию досуга и умиротворение (усмирение) [5].

1. Тенденция коммерциализации характеризует свободное время как сферу бизнеса. Досуг стал мощным сектором экономики и сферой вложения капитала, которая приносит огромнейшие доходы за короткий период времени. В условиях рыночных отношений любой вид досуговой деятельности превращается в источник прибыли. Коммерциализация досуга носит всеобщий характер. Кроме того, любой, казалось бы свободный выбор формы проведения досуга, требует определенных материальных затрат, например на обучение конкретным видам деятельности, на пользование спортивными сооружениями и посещение зрелищ и т.д. но одновременно с этим возможна материальная и материальная компенсация этих затрат, например, от реализации результатов любительской деятельности.

2. Индивидуализация – диалектический процесс, с одной стороны который выступает стремление личности к индивидуальному самовыражению, реализации своих творческих способностей, а с другой стороны – утрата человеком социальных связей, что порождает ряд проблем индивидуально-психологического характера. Она характеризует стремление человека обособиться с тем, чтобы реализовать свои интересы. Повышается ценность именно индивидуальных форм досуговой деятельности. Возрастает интерес общества к личности. Именно в рамках индивидуальной досуговой деятельности создается значительная часть личностного потенциала, реализующегося затем в структуре образа жизни.

3. Индивидуализация досуга проявляется также в развитии таких его форм, которые приближены к человеку по способу потребления. Присвоение субъектом досуга тех средств развлечения, которые он использует классифицируется как тенденция приватизации. Подобная тенденция характеризуется приближением досуга к месту жительства, его «одомашнивание». В настоящее время дом – основное место досуга. Досуговая коммерция заинтересована «доставить» свой товар потребителю на дом. Мощным ускорителем этого процесса явилось массовое производство дешевых средств домашнего развлечения в области теле-, радио-, аудио-, и видеоборудования, а также различных компьютерных игр и коммуникаций. Перемещение досуга «на дом» приводит к пассивности потребителя, к большей

его подверженности манипулятивному воздействию средств коммуникации, прежде всего телевидения.

4. В условиях коммерциализации, индивидуализации, приватизации досуга наблюдается нарастание стрессовых состояний, утрата связей и возникновение психологической напряженности и неудовлетворенности. В связи с этим особую значимость приобретает тенденция, получившая в западной литературе название «умиротворение», «усмирение» [5], термин «умиротворение» введен шведским социологом Н. Элиасом. Под умиротворением понимается такое воздействие со стороны общества на досуг социальной группы или индивида, когда происходит снятие стресса. Это необходимо в связи с тем, что радикальные изменения в обществе повлекли за собой с одной стороны новые возможности, а с другой – повышение стрессового уровня. В различных видах досуговой деятельности, таких как спорт, фильмы, музыка, игры и т.д. глубокие эмоции накапливаются и выходят относительно приятными способами. Для снижения общей агрессивности в обществе необходимы такие механизмы, которые бы в безобидных и контролируемых дозах могли вызвать у человека сильные эмоции для снятия напряжения.

Спецификой проблемной ситуации, характерной для молодежного досуга, является, во-первых, отсутствие условий для общения и самореализации личности в сфере досуга, что вызывает усиление деструктивных, разрушающих культуру и личность процессов, социальные и противоправные формы поведения, нравственную градацию, агрессивность по отношению к другой точке зрения, другой системе ценностей и т.д., стимулирует интенсивное развитие институциональных форм жизни в сфере досуга, в котором пытаются восполнить дефицит государственно-общественных условий самореализации. Во-вторых, причиной роста объединений, асоциальной и противоправной направленности является обрушившийся на молодежь поток информации, обнаживший истинные причины и истоки кризиса старой системы. Их ответом стало отчуждение от государственной и общественной жизни, конфронтации между возрастными группами, распространение “альтернативных” культур (субкультур), нетрадиционных стилей жизни, протестных форм поведения. В-третьих, атмосфера несвободы, запреты, сопровождающие каждый шаг молодого человека, скученность на дискотеках, огромное скопление на концертах, стадионах создают криминогенные ситуации, стимулирующие противоправную деятельность подростков.

Причинами неудовлетворенности досуговой деятельностью могут являться объективные и субъективные факторы. Совокупность этих факторов образуют комплексную систему, под которой понимается целенаправленные планируемые меры воздействия на молодежь с целью повышении ее активности. Поскольку существует объективно обусловленная потребность и необходимость в активизации досуговой деятельности молодежи, необходимо выявление факторов для дальнейшей организации и целенаправленного управления сферой досуга. Общие факторы активности по Мордкович С.В. [6] подразделяются на три группы: по фактическому участию в определенной деятельности, по интенсивности и по инициативности участия в сфере досуга.

Особые возможности воздействия на деятельность молодежи связаны с

субъективными факторами, которые должны быть задействованы комплексно и систематически. Субъективные факторы – это факторы позволяющие влиять на выбор досуговой деятельности. К ним можно отнести следующие:

1. социально-психологические (потребности, установки, ценностные ориентации и т.п.) под воздействием которых объективные условия превращаются в объективные факторы использования свободного времени; досуг сам по себе не является «зоной девиации», однако он может выступать деструктивным фактором по отношению к обществу. Поскольку досуговая деятельность молодежи непременно связана с устойчивыми нормами, ценностными ориентациями, традициями и обычаями, то проблема внешнего воздействия всегда актуальна.

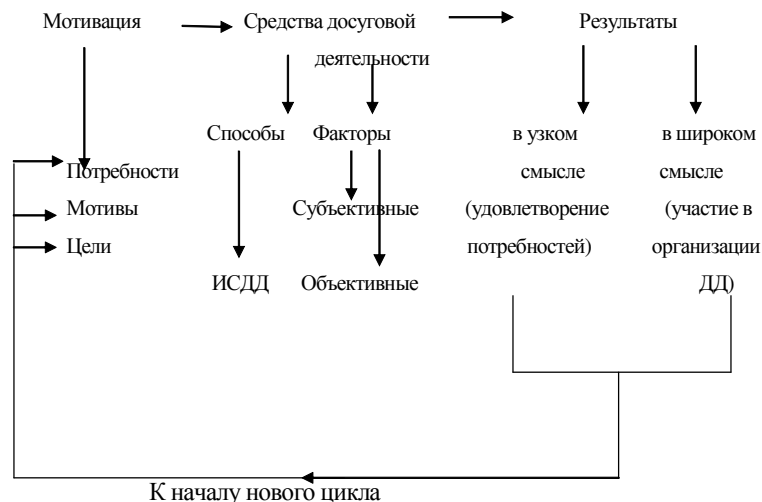
2. индивидуально-психологические (характер, темперамент, тип нервной системы и т.п.).

Кроме того материальные и моральные субъективные факторы зависят от деятельности, они динамичны, их применение позволяет оперативно управлять деятельностью и имеет своей целью: целенаправленное воздействие развивающее интерес. Для эффективного применения моральных субъективных факторов необходимо знать и использовать условия, при которых они будут реально действовать: творческая активность молодежи, активность и высокая квалификация педагогов и работников досуговых учреждений, психологическая атмосфера коллективов или учреждений сферы досуга, интерес, эмоциональное окружение, наличие общей цели, знание педагогами и работниками досуговых учреждений потребностей молодежи и др.

К числу объективных факторов мы относим те, которые оказывают влияние на формирование структуры свободного времени, опосредуются самой личностью, воздействие большинства из которых, является непрямым, а косвенным. Эти факторы не зависят от воли и сознания человека, позволяют воздействовать на всю систему органов и организаций; на материальную базу; на создание предпосылок для возможного выбора той или иной досуговой деятельности в свободное время, реальное существование которых складывается под воздействием в комплексе объективных и субъективных факторов.

К числу объективных факторов мы относим такие факторы, как: прекращение деятельности ряда общественных организаций, распад широкой сети различных культурно-просветительских учреждений, отказ от использования многих традиционных форм воспитательной работы образовательных учреждений, сокращение финансирования культурно-массовых мероприятий; формальное и равнодушное отношение государственных органов власти, администрации образовательных учреждений, молодежных общественных организаций, недостаток высококвалифицированных кадров работающих в сфере досуга, ряда исследователей заниматься проблемами молодежи, а также работой на общественных началах в целях выявления причин проблем и создания условий для их преодоления, слабое оснащение материально-технических баз (культурных учреждений, спортивных баз, развлекательных центров, отсутствие в достаточном качестве и количестве катков, бассейнов, теннисных кортов, и иных баз по видам спорта для активизации молодежи и привития им здорового образа жизни).

На основе выявленных объективных и субъективных факторов нами предлагается модель социальной структуры досуговой деятельности молодежи:



где ДД – это досуговая деятельность, ИСДД – это индивидуальный стиль досуговой деятельности.

Рис. 2. Модель социальной структуры досуговой деятельности молодежи.

Подводя итог выше изложенному можно сказать, что свобода молодежи в сфере досуга может быть ограничена целым рядом факторов существенно влияющим на выбор досуговой активности, к ним можно отнести следующие: пол, возраст, образ жизни, семейное положение, наличие детей, условия и тип учебного заведения, режим условий труда, состояние здоровья, экологические условия, этнические и национальные традиции, СМИ, кино (театр), литература и др. Крайне необходимо педагогам досконально и знать и в своей профессиональной работе учитывать субъективные и объективные факторы для целенаправленного и продуктивного ведения досуговых занятий с молодежью. Одним из условий успешной деятельности является на наш взгляд комплексное применение этих методов и влияние на повышение социальной активности молодежи через актуальность потребностей каждой возрастной группы.

Резюме

Молодежь принадлежит к объекту социального воздействия различных досуговых интересов, включающая в себя людей не моложе 14-16 и не старше 25-30 лет. Выявлен ряд проблем в реализации досуговой деятельности молодежи, основных задач и средств общества и государства в организации свободного времени, направлений с помощью которых оно может воздействовать на улучшение познавательной активность молодежи. А так же блок объективных и субъективных факторов, которые многогранно преломляются в сфере досуга и влияют на качество обучения.

Резюме

Молодь належить до об'єкта соціального впливу різних інтересів, включаючи до себе людей не молодше 14-16 років і не старше 25-30 років. Виявлено ряд проблем у реалізації дозвілля молоді; основних задач і засобів суспільства і держави в організації вільного часу; напрямків, за допомогою яких воно може впливати на поліпшення пізнавальної активності молоді. А також блок об'єктивних і суб'єктивних факторів, що багатогранно переломлюються в сфері дозвілля і впливають на якості навчання молоді.

Summary

Youth belong to the object of social influence of different leisure's interests, including people not younger than 14-16 years old and not older than 25-30 years old. The range was exposed: problems in realizing teen's leisure; principal problems and society and state means in organizing free time; directions, with the help of which it could influence on making the knowledgeable youth's activity better. Also the pulley of objective and subjective overseers, which applicate in realm of leisure and influence the qualities of teen's studying in many ways.

Литература

1. Ковалева А.И. Луков В.А. Социология молодежи: Теоретические вопросы. – М.: Социум, 1999. – 351 с.
2. Энциклопедический социологический словарь
3. Зубок Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2003. – 268 с.
4. Иконникова С.Н. Молодежь в обществе // Человек и общество: Социальные проблемы молодежи. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – С. 53.
5. Орлов Г.П. Свободное время: Условие развития человека и мера общественного богатства. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989, гл. 3. – 91 с.
6. Мордкович С.В. Влияние социальной активности на характер использования свободного времени молодежи: (на материалах Челябинской области). Автореф. дис.... канд. филос. наук: 09.00.01. – М., 1984. – 22 с.

Подано до редакції 12.02.2005

УДК 381: 4

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Овчинникова Марина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. По своему характеру процесс профессиональной подготовки будущего учителя школы первой ступени в вузе представляет собой сложную динамическую систему, ядром которой являются такие ее структурные компоненты как цель, содержание, методы, формы и средства обучения. Роль системообразователя выполняет цель – подготовка высококвалифицированного специалиста-учителя начальных классов, имеющего творческое начало, своеобразное мышление, комплекс специальных познаний, компетентность и высокая эрудированность, потребность в постоянном самосовершенствовании [3].

Для достижения этой цели – обеспечения качественной профессионально-педагогической подготовки, на наш взгляд, необходимо обеспечить формирование профессионально-педагогической направленности личности, под

которой мы понимаем устремленность к применению своих знаний, умений, навыков, опыта, способностей в избранной профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований. Психолого-педагогические аспекты обеспечения профессиональной направленности будущих специалистов рассматривались в работах П.Р. Аутова, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Г.Г. Кашкановой, Шегуровой Ю.В., Щегловой Т.М., и других исследователей [1-3, 5, 6], которые подчеркивают необходимость знания сущности и учета закономерностей формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего специалиста, которая подразумевает формирование положительного отношения к профессии педагога, развитие интересов и способностей к ней. Однако, проблема формирования профессиональной направленности личности будущего учителя начальных классов, на наш взгляд, рассмотрена недостаточно. Этот факт и определил **цель данной статьи:** рассмотреть модель профессионально-педагогического становления будущего учителя школы I ступени, определить сущность этого явления, а также описать основные критерии сформированности профессионально-педагогического становления будущего учителя

Изложение основного материала. В соответствии с Толковым словарем русского языка „ становление – возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития” [4, с. 762]. Опираясь на данную трактовку термина «становление», под профессионально-педагогическим становлением будем понимать формирование и развитие педагога-профессионала в процессе профессиональной подготовки и в дальнейшей педагогической деятельности.

Для успешного профессионального становления студентов педагогических вузов необходимо, еще в процессе обучения в вузе, завершение их профессионального самоопределения, которым мы понимаем его отношение к себе как к субъекту собственной педагогической деятельности. При этом студент должен владеть: 1) фундаментальными знаниями по основам наук и соответствующими умениями и навыками; 2) специальными знаниями и операционной стороной профессионально-педагогической деятельности [5].

У будущего учителя младших классов, кроме этого, необходимо выработать готовность войти в систему взаимоотношений в педагогическом процессе, уверенно чувствовать себя в педагогической среде, а для этого необходимы профессиональные качества личности, навыки социальной и педагогической коммуникации, владение различными формами организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

В основе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов лежит модель будущего специалиста. Для выделения существенных компонентов модели мы считали необходимым учитывать следующие предпосылки: учет личностных качеств студента, способствующих эффективности профессиональной деятельности, а также нравственные качества; анализ общественных и профессиональных потребностей, которые учитывают уровень профессиональной подготовки и возможности ее постоянного совершенствования.

Поэтому, в процессе исследования мы учитывали то требование, что создаваемая модель выпускника-учителя начальных классов должна предусматривать учет взаимосвязанных, взаимопроникающих, взаимодополняющих компонентов как 1) глубокая фундаментальная общепедагогическая подготовка; 2) владение глубокими специальными знаниями и операционной стороной педагогической деятельности; 3) потребность в постоянном самообразовании; 4) активной жизненной позиции (творческой, профессиональной, общественной).

Модельные черты, предъявляемые к выпускникам, следует считать основополагающими при определении содержания профессионально-педагогической подготовки.

Профессиональное становление является не кратковременным актом, охватывающим только период обучения и воспитания педагогическом учебном заведении. Это многоуровневый процесс, состоящий из четырех основных стадий. Переход к каждой из последующих стадий закладывается в ходе предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нередко даже кризисных явлений [5].

На основе традиционной и идеальной моделей профессионального становления личности, разработанных Т.В. Кудрявцевым и А.И. Сухаревой, мы предлагаем две модели профессионально-педагогического становления личности учителя школы первой ступени (см. рис. 1, рис. 2).

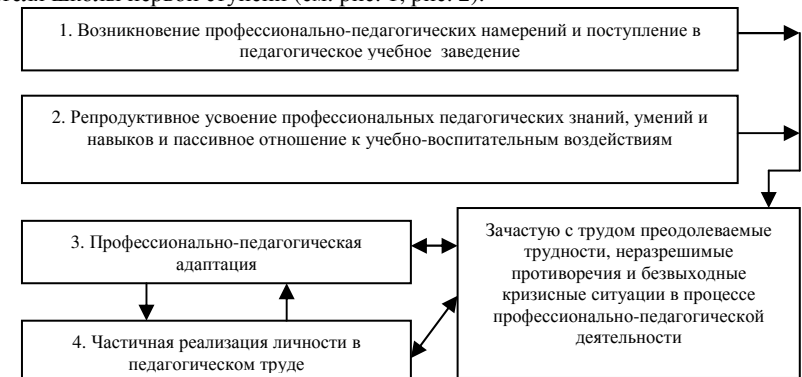


Рис. 1. Модель профессионально-педагогического становления учителя начальных классов (традиционный тип)

В процессе исследования нами было выявлено, что возникновение трудностей и проблем в процессе профессионально-педагогической деятельности будущего учителя начальных классов можно предупредить, если закладывать готовность перехода будущих учителей школы первой ступени к следующей стадии профессионально-педагогического становления в ходе предыдущей стадии. Схематически это будет выглядеть так (рис.2):



Рис. 2. Модель профессионально-педагогического становления учителя начальных классов (идеальный тип)

Стремление к идеальному типу профессионально-педагогического становления личности будущего учителя и является, на наш взгляд, основой модели подготовки современного учителя начальных классов.

Рассмотрим краткую характеристику и психологические критерии, характеризующие каждую из четырех стадий профессионально-педагогического становления личности будущего учителя школы I ступени.

Первая стадия охватывает возникновение и формирование профессионально-педагогических намерений под влиянием общего развития, первоначальной ориентировки на педагогическую деятельность и приобщения к педагогическому труду в общеобразовательной школе.

Критерием этого этапа является социально и психологически обоснованный выбор профессии педагога.

Вторая стадия охватывает непосредственное профессионально-педагогическое обучение, целенаправленный этап подготовки к педагогической деятельности.

Критерием этого этапа является профессионально-педагогическое самоопределение (оценивание личностью себя как субъекта педагогической деятельности).

Третья стадия охватывает процесс вхождения в профессию педагога, характеризуется овладением профессией, определении своего места в системе производственного коллектива.

Критериями этого этапа являются показатели педагогической деятельности, уровень развития педагогических, профессионально-важных качеств и психологический комфорт.

Четвертая стадия представляет собой полную реализацию личности в самостоятельной педагогической деятельности.

Формирование профессионально-педагогической направленности будущего учителя начальных классов является неотъемлемой частью его профессионального становления. В качестве базовых критериев оценки сформированности данного качества личности будущего педагога мы выбрали: 1) когнитивный (наличие объема знаний, соответствующего программе подготовки специалиста); 2) операционный (наличие сформированных умений и навыков, обеспечивающих эффективное усвоение знаний); 3) практический (применение полученных профессиональных знаний, умений и навыков).

Выводы. Таким образом, в процессе профессионально-педагогической подготовки для достижения ее цели и профессионально-педагогического становления учителя начальных классов необходимым является формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя начальных классов, которое является одним из условий осуществления качественного профессионально-педагогического становления будущего специалиста. Профессионально-педагогическое становление предполагает прохождение специалистом четырех стадий: возникновение и формирование профессионально-педагогических намерений; профессионально-педагогическое обучение; вхождение в профессию педагога; полная реализация личности в самостоятельной педагогической деятельности.

В дальнейшем необходимо выделение показателей и методов количественной оценки сформированности профессионально-педагогической направленности будущих учителей начальных классов.

Резюме

В статье рассмотрены модель, а также основные этапы и критерии профессионально-педагогического становления учителя школы I ступени.

Резюме

У статті розглядаються модель, а також основні етапи та критерії професійно-педагогічного становлення вчителя школи I ступеня.

Summary

In the article are considered model, and also basic stages and criteria of the professional-pedagogical becoming of teacher of school of the I stage.

Литература

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Знание, 1980. – 26 с.
2. Аутов П.Р. Политехническое образование школьников. Сближение общеобразовательной и профессиональной школы. – М.: Педагогика, 1986. – 190 с.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: ВГУ, 1977. – 304 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

5. Психологические основы профессионального технического обучения / Под ред. Кудрявцева Т.В., Сухаревой А.И. – М.: Педагогика, 1986. – 188 с.

6. Щеглова Т.М. Динамика профессионально-педагогической направленности студентов // Вопросы психологии. – 1985. № 12. – С.31-34.

Подано до редакції 23.05.05

УДК 372.24

ВИВЧЕННЯ ФУНКЦІЙ КОРИСНОТІ ЯК ОБ'ЄКТА ГУМАНІТАРНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

*Казнадій Світлана Петрівна
старший викладач*

Чернігівський державний технологічний університет

Постановка проблеми. Особливістю нинішнього етапу розвитку суспільства є наявність гострої конкуренції в усіх галузях сучасного економічного середовища. Відповідно зростають вимоги до підготовки фахівців-професіоналів вищої кваліфікації, здатних досягнути, усвідомити, формалізувати і дати відповідь на будь-який сучасний виклик суспільного життя. У цьому зв'язку впроваджуються нові навчальні дисципліни, до яких належать курси стосовно теорії прийняття рішень в умовах невизначеності. Всі стрижневі поняття даної теорії мають з одного боку гуманітарну основу свого походження, а з другого – вони реалізовані у науково-абстрактній формі.

Аналіз останніх досліджень. Стосовно теорії прийняття рішень в умовах ризику наукове її обґрунтування викладено в цілому ряді монографій – наприклад, в [1]. На їх основі створюються підручники і навчальні посібники – для прикладу, пошлемося на [2, 3].

Постановка цілей статті. Оскільки даний курс не має класичних традицій у вітчизняній вищій школі, то актуальними є питання розроблення адекватних символічних і вербальних відповідників для завершеної фіксації змісту навчання в студентській аудиторії. Ми ставимо за мету прослідкувати порядок подачі в навчальному курсі функцій корисності.

Виклад основного матеріалу. Ми настільки звикли до прикладної суті математичних утворень і об'єктів, що не завжди цікавимося мотиваційними причинами їх виникнення і розвитку. Априорі вважається, що потреби практики спонукають розвиток математичного інструментарію, цей процес об'єктивний і немає нагальної потреби втручання в нього.

Поняття функції корисності лежить на тій грані, що поєднує формальні математичні побудови зі сферою практичної діяльності, де логічні судження виконуються на основі якісного аналізу із залученням факторів емоційного характеру. Саме по собі поняття функції є одним з основних математичних понять. Процес його формування відносять до внутрішніх законів математики. Функція корисності – будемо її позначати $U(r)$, – яка була сформована в середині ХХ століття, відображає так зване поле переваг \mathcal{S} на множині дійсних чисел R . Уже сам факт, що поле переваг може мати довільну природу, надає функції корисності рис тієї загальності, яка поєднує біжучі задачі технічного порядку і проблеми загально життєві. Тобто побудова функції корисності – це проблема проектування масиву елементів гуманітарної сфери на числову пряму.

Для того, щоб пояснити сутність тих питань, які виникають на цьому дуалізмі першооснови функції корисності, звернемося до визначення поля переваг.

Перш за все розглянемо відношення переваги $A \pi B$ між можливими прибутками A і B , коли B переважає A . Введемо також позначення \approx відношення байдужості між елементами A і B : якщо одночасно має місце $A \pi B$ і $B \pi A$, то пишуть $A \approx B$.

Поле переваг визначається двома вимогами.

П1. Для довільних двох представників A і B множини \mathfrak{Z} має місце одне і тільки одне із трьох співвідношень: $A \pi B$, $B \pi A$ чи $A \approx B$.

Можна сказати, що вимога П1 служить з одного боку – формальним вираженням наведених теоретичних засторог, а з другого боку – обумовлення стосовно розв'язання проблеми с початку до кінця з точки зору однієї і тієї ж особистості..

Ця умова накреслює певні рамки, за межами яких опиняється цілий ареал практично важливих об'єктів. Для навчального процесу дуже важливим прикладом необхідності перевірки вимоги П1 можуть служити стохастичні події, які спостерігаються в різних умовах. Однозначне розв'язання питання про переваги однієї події над іншою тут неможливе без формального обумовлення їх приналежності одному і тому імовірнісному простору. В цьому зв'язку варто зазначити, що на ранніх етапах розвитку теорії ймовірностей особливо підкреслювався той факт, що при визначенні ймовірності події має враховуватися весь комплекс умов, за яких вона відбувається. Так, за пропозицією англійського економіста Кейнса позначення $P(A, K)$ повинно було свідчити про те, що для визначення ймовірності події A потрібно враховуватися наявність сукупності відомостей K , які забезпечують однозначне виконання умов стохастичного експерименту. А якщо мова йде про суб'єктивну ймовірність, то сукупність відомостей K необхідно має належати одній і тій свідомості (свідомості одного і того ж індивіда). Як підкреслює Е. Борель, – видатний французький математик ХХ століття – “Це позначення Кейнса ускладнене, але воно має перевагу нагадувати нам про те, що ймовірність не існує відсторонена, а тільки по відношенню до деякого людського мозку” [4, с. 13].

Друга вимога стосовно \mathfrak{Z} теж має очевидне наповнення в проєкції на імовірнісну інтерпретацію.

П2. Якщо B не переважає A і C не переважає B , то C не переважає A . Тобто із $B \pi A$ і $C \pi B$ випливає $C \pi A$.

Цю властивість називають *транзитивністю*. Очевидно, вона також не є всеохоплюючою. Перш за все вона наголошує на тому, що існують помилки суб'єктивного характеру. Бо уподобання людей взагалі та уподобання конкретних особистостей досить туманні, вони часто впадають у протиріччя, які призводять до порушення транзитивності. Дана умова має захищати нас від випадкових помилок. При всьому тому не завжди треба захищатися від подібних протиріч, тому що поля з нетранзитивними судженнями теж вивчаються (див., наприклад роботи Кирути і Фішберна [5, 6]). Ми не вважаємо за потрібне включати до

навчальних курсів такі узагальнення, але на них потрібно посилалися, щоб певною мірою відтінити суттєвість вимоги П2.

Означення. Множину \mathfrak{Z} із введеним відношенням переваг, що відповідає П1-П2, називають *полем переваг* і позначають символом (\mathfrak{Z}, π) .

Математичними символами у цьому об'єкті позначено звичайні побутові здобутки і втрати, обсяги яких не завжди можна виміряти фізичними засобами. Тому опанування полем переваг має одночасно розвиватися за двома принципово різними векторами розвитку.

Перший вектор опанування полем переваг – це розвиток уміння порівнювати і фіксувати вербально означені ті речі, які ми звикли оцінювати на рівні емоцій. Дійсно, вважається блюзнірством бажання порівнювати наслідки захворювання невиліковною хворобою тієї чи іншої особи з числовими величинами грошових збитків. Але апостеріорна методика таких порівнювальних оцінок все одно вимушено робиться. Наприклад – для спеціалістів страхової справи. У церковному вжитку звично згадують про “грехи вольные и невольные”, що значною мірою якраз і стосується визнання наявності таких засторог морально-етичного плану, які не дозволили науковцям минулого вибудувати картину порівнянь “всього і всіх”.

Другий напрям у аналізі існуючих полів переваг полягає у пошуку гуманітарних пояснень для нині вживаних переваг. Вони, взагалі кажучи, різні в різних суспільних утвореннях навіть в межах кордонів однієї країни. Це проблема гуманітарного плану і вона, зрозуміло, не розв'язуються в рамках теорії прийняття рішень. Але ставити і окреслювати її в рамках математичної дисципліни можна і потрібно.

Тепер можна перейти до побудови індикатора переваг, тобто самої функції корисності $U(r)$.

Область її визначення складає множину доходів R .

В той же час аргументом функції корисності може виступати не тільки об'єм прибутку r , а і дія P , яка спонукає отримання деякого прибутку, що оцінюється функцією корисності – згідно з означенням $U(P) = EU(r)$ – це середнє значення величини корисності, яка може бути отримана в результаті дії P . Тобто $U(P)$ – це математичне сподівання випадково величини $U(r)$, що має розподіл $P(A)$.

Означення. Функція $U(r)$ називається функцією корисності на множині прибутків R , якщо нерівність $U(P_1) \leq U(P_2)$ виконується одночасно зі співвідношенням $P_1 \pi P_2$ для довільних допустимих дій суб'єкта, що визначає ці дії.

Практичний досвід викладання елементів даної теорії свідчить, що це означення варто подавати в більш розгорнутому вигляді. При цьому слід підкреслювати дві обставини. По-перше функція корисності має відображати відношення переваги на полі переваг товарів, а по-друге ця ж функція відображає переваги на полі суджень (рішень) суб'єкта їх прийняття, причому в умовах, коли

оцінки розв'язань приймаються у сенсі їх середніх значень (математичних сподівань).

Як ми уже зазначали, іноді функцію корисності називають індикатором поля переваг. Вважаємо, що варто вмонтувати цей словесний зворот в саме означення.

Дуже важливо підкреслити ту обставину, що оцінка корисності розв'язання має виконуватись за його середнім значенням. З одного боку це спрощує математичне оснащення теорії. З другого боку – таке визначення звужує ареал реальних ситуацій, коли суб'єкту діяльності приходиться порівнювати варіанти перед прийняттям рішень. У всякому разі за межами даної абстрактної моделі опиняється дія дуже суттєвої властивості людини – свідоме чи підсвідоме тяжіння особистості до стабільності, до зменшення ризику в самому результаті виконання дії.

Таким чином, функція корисності – це числова характеристика (можна сказати – індивідуальна числова характеристика) статистика – краще сказати особи, що приймає рішення, – коли величини значень функції природнім чином узгоджені з відношенням нерівності $<$ на області її визначення, тобто на полі переваг можливих дій.

Область визначення функції корисності являє собою множину розподілів на полі переваг. Ця сукупність широка і не є стандартним середовищем для застосування математичних методів. Тому виникає питання про умови існування такої функції. З другого боку, потрібно знати, які закономірності у поведінці розумних ділових людей визначають аналітичні властивості функції корисності.

Звернемося спочатку до аксіоматичного способу визначення умов, що накладається на відношення переваг [1, с. 107].

Нехай $P_1, P_2, i P$ – три лотереї зі скінченними виграшами; α – таке число, що $0 < \alpha < 1$. Тоді $P_1 \pi P_2$ виконується тоді і тільки тоді, коли $\alpha P_1 + (1 - \alpha)P \pi \alpha P_2 + (1 - \alpha)P$. (1)

Очевидно, що дане формулювання важке для сприйняття і використання в навчальному процесі. Тому в навчальній практиці звертаються до наглядних способів тлумачення співвідношень вигляду (1). Розглянемо, як висвітлюється це питання в діючих навчальних посібниках. Традиційним робочим інструментом теорії прийняття рішень служать так звані лотереї, які позначають послідовністю виграшів x_i та їх ймовірностей p_i у вигляді $[x_1, p_1; x_2, p_2; \dots; x_{n-1}, p_{n-1}; x_n]$. (2)

Далі “розумну поведінку” особи задають аксіоми теорії корисності. І.В.Гончаров [2, с.43] так звану аксіому домінування формулює таким чином.

Для двох лотерей з однаковими виграшами переважною визначається та, у якої ймовірність кращого виграшу найбільша. Далі автор наводить співвідношення, яке має змістовний вигляд тільки для лотерей з двома виграшами. Тобто в зображенні (2) передбачається тільки $n = 2$, що вимагає подальших застережень.

Звісно, помічена незручність має технічний характер і її можна виправити, а посібник [2] залишається в цілому цілком добротним. Проте, на нашу думку,

інструментарій лотерей (2) вже дещо застарів і на сьогоднішній день не дуже універсальний для пояснення суті аксіом теорії корисності.

Пропонується для пояснення співвідношення (1), трактувати суму у ньому, як зважену суміш двох компонент. Тоді вербальний еквівалент формули (1) можна озвучити так: Покращення однієї компоненти суміші покращує всю суміш. В той же час таке трактування одночасно містить у собі пояснення можливих меж середовища, де справджується (1). Оскільки на практиці нам добре знайомі ситуації, коли покращення однієї компоненти не може безмежно покращувати всю суміш.

Висновки. Викладання теорії прийняття рішень в умовах ризику потребує розроблення нових прийомів викладання стрижневих понять. Зокрема, таким важливим прикладом потреби конкретного аналізу виступають багатокомпонентні суміші. Розгорнення відповідних моделей може дати корисний навчальний матеріал, який демонструє реальну управлінську проблематику. У цьому зв'язку доцільно такі методичні розробки вести у рамках викладання теорії ймовірностей і математичної статистики. Цей предмет споріднений з теорією прийняття рішень, являючись її відгалуженням, і багатий досвід його викладання може бути трансформованим відповідно до сучасних запитів.

Резюме

Рассматривается сугубо математический объект – функция полезности. Автором предлагаются вербальные формулировки для содержательной части аксиом, которые определяют область определения этой функции. Изложение приспособлено к преподаванию теории принятия решений в условиях риска.

Резюме

Розглядається такий суто математичний об'єкт, як функція корисності. Автором пропонуються вербальні висловлення для змістовної частини аксіом, які задають область визначення цієї функції. Формулювання пристосовані до викладання теорії прийняття рішень в умовах ризику.

Summary

Such especially mathematical plant as the utility function is considered. The author offers verbal statements for the substantial part of axioms which define a range of the definition of this function. The account is adapted to the teaching of a decision theory at risk conditions.

Література

1. Де Гроот Оптимальные статистические решения. – М.: Мир, 1974. – 496 с.
2. Гончаров І.В. Ризик та прийняття управлінських рішень: Навч. посібник – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – 150 с.
3. Клебанова Т.С., Раевнева Е.В. Теория экономического риска: Учебно-методическое пособие для самостоятельного изучения дисциплины. – Х.: Издательский Дом «ИНЖЕК», 2003. – 156 с.
4. Борель Е. Вероятность и достоверность / Пер. с фр. И.Б. Погребысского. – М.: Наука. 1969. – 112 с.
5. Кирута А.Я. Теория ожидаемой полезности для нетранзитивных предпочтений // Вопросы кибернетики. Экспертные оценки.– М.,1979. – С.117-126.
6. Fishburn P. Nontransitive Preferences in Decision Theory // J. of Risk and Uncertainty.1991. Vol. 4, N2. P. 113-134.

Подано до редакції 23.05.05

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

*Подобедова Тетяна Юріївна
проректор з міжнародних відносин
Кримський гуманітарний університет, м. Ялта*

Постановка проблеми. Інформаційні технології (ІТ), що останнім часом стрімко розвиваються, сьогодні можна використовувати як засіб спілкування, виховання, інтеграції у світове співтовариство. Застосування інформаційних технологій забезпечує широке використання комп'ютера у різноманітних галузях, особливо дослідницькій діяльності людини, надає можливість запам'ятовувати, зберігати, структурувати, сортувати великі обсяги інформації, швидко знаходити необхідну інформацію; точно перетворювати будь-які види інформації; представляти результати своєї роботи у чіткій формі (графічній, текстовій, звуковій); будувати моделі реальних об'єктів і явищ.

Сутність нової концепції використання ІТ в освіті полягає в реалізації потенціалу ІТ для особистісно-орієнтованого розвитку усіх учасників педагогічного процесу: учнів, викладачів, адміністрації, використання методології проектування зразків нової інформаційної технології як системи навчальної діяльності типу "учитель - комп'ютер - учень (група учнів)" [1, с. 19]. На I-му Міжнародному конгресі "Інформатика і освіта: зміцнення міжнародного співробітництва", що пройшов під егідою ЮНЕСКО (1989) комплексна проблема створення нових педагогічних інформаційних технологій, які забезпечували б розвиток особистості учня, була названа найбільш пріоритетною. Таким чином, створення сучасного інформаційного предметного середовища є необхідною умовою розроблення та впровадження прогресивних педагогічних технологій, ефективної проектної діяльності педагога.

Застосування ІТ істотно змінює роль і функції педагога, результати його проектної діяльності, що сьогодні є найбільш радикальним з безлічі можливих способів організації і розвитку практики освіти у різноманітних її видах і типах [2]. Відбувається вплив на усі компоненти процесу навчання: змінюється сам характер, місце і методи спільної діяльності педагогів та учнів; співвідношення дидактичних функцій, реалізованих у системі "педагог-ІТ-учень"; ускладнюються програми і методики викладання різних дисциплін; вивозмінюються методи і форми проведення навчальних занять.

Аналіз останніх досліджень. Проблема становлення і розвитку інформаційних технологій багатоаспектна і багатогранна. Питанням психолого-педагогічного обґрунтування можливості їхнього використання у вищій школі присвячені дослідження Н.М. Амосова, С.І. Архангельського, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперіна, Б.С. Гершунського, І.М. Глушкова, О.П. Єршова, І.Я. Лернера, Є.І. Машбиця, В.І. Михєєва, Н.І. Монахова, Н.А. Селезньової, Н.Ф. Тализіної, О.К. Тихомирова, Д.Б. Ельконіна.

Незважаючи на актуальність інформатизації освіти, нинішній її стан є незадовільним. Сьогодні недостатньо вивчені психолого-педагогічні аспекти створення і впровадження в освітній процес сучасних ІТ. Варто констатувати, що розроблення дидактичних аспектів створення і використання ІТ не поспіває

сьогодні за розвитком технічних засобів. Це і не дивно, оскільки в методичному плані ІТ інтегрують у собі знання таких різномірних наук як психологія, педагогіка, математика, кібернетика, інформатика, причому психолого-педагогічний базис є визначальним у цій інтеграції.

Аналіз педагогічної практики у ВНЗ дозволяє затверджувати, що існує розрив між потенційними і реальними можливостями використання ІТ, відсутня єдина методологія їхнього використання у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Це у свою чергу породжує масу проблем у багатьох областях, починаючи від створення інфраструктури інформатизації ВНЗ і закінчуючи використанням наявних педагогічних програмних продуктів у навчальному процесі. Необхідність усебічного вивчення існуючого досвіду використання ІТ і удосконалення на цій основі педагогічного проектування стали підставою для проведення дійсного дослідження.

Мета статті – спроба осмислити позначену проблему, розробити концептуальні основи впливу й ефективного використання ІТ у проектній діяльності педагогів.

У науковій і науково-методичній літературі, присвяченій проблемам інформатизації вищої професійної освіти (Б.С. Гершунський, А.М. Тихонов, Г.А. Козлова, І.В. Марусева, Ю.М. Цевенков, О.Ю. Семенова), часто зустрічаються такі синонімічні поняття як "нові інформаційні технології", "технології комп'ютерного навчання", "комп'ютерні педагогічні технології". Це свідчить про те, що термінологія в цій області досліджень і відповідні їй поняття ще не устоялися. Поява нових апаратних і програмних засобів, що нарощують можливості комп'ютера, поступово привели до витиснення терміну "комп'ютерні технології" поняттям "інформаційні технології", під якими розуміються процеси нагромадження, обробки, представлення і використання інформації за допомогою електронних засобів.

Відповідно до даної термінології, деякі дослідники пропонують розглядати ІТ як сукупність електронних засобів і способів їхнього функціонування, використовуваних для реалізації навчальної діяльності. Вони включають до складу електронних засобів апаратні, програмні й інформаційні компоненти, а також способи їхнього застосування, що вказуються в методичному забезпеченні ІТ [3].

Виклад основного матеріалу. Розглянемо, як впливає введення ІТ на діяльність викладача. У сучасних умовах можна виділити наступні тенденції: педагог усе більше звільняється від деяких дидактичних функцій, у тому числі контролюючих, залишаючи за собою творчі; значно змінюється його роль і розширюються можливості з управління пізнавальною діяльністю учнів; змінюються якісні характеристики навчальної діяльності, відбувається передача комп'ютеру нових дидактичних функцій (пред'явлення навчальної інформації, демонстрація процесів і явищ); підвищуються вимоги до комп'ютерної підготовки педагога. На думку С.І.Архангельського "змінюється сам характер викладацької праці, він стає консультативно-творчим" [4].

Слід зазначити, що роль педагога в умовах використання ІТ залишається не тільки провідною, але і ще більш ускладнюється, з'являється необхідність у розробці структури й алгоритмів взаємодії з інформаційними системами,

мінється зміст праці, робота усе більшою мірою вимагає постійного відновлення знань і професійного росту, широкої методичної компетенції.

Найважливішою умовою ефективності професійної діяльності педагога за таких умов стає комп'ютерна культура. Це особливо важливо, коли мова йде про здатність проектувати інноваційну педагогічну діяльність із використанням інформаційних технологій, яку сьогодні варто розглядати як системоутворюючий компонент роботи педагога. Викладач, який використовує інформаційні технології при проектуванні педагогічних об'єктів, повинен знати можливості комп'ютера у своїй предметній області і мати навички роботи в умовах використання ІТ, уміти підбирати і відповідним чином компонувати матеріал, виходячи з цілей проектування, писати власні чи у співробітництві з програмістами програми, уміти розумно сполучити використання комп'ютерних систем з іншими видами педагогічної діяльності.

Здійснення комп'ютерної підготовки педагогів є результативним лише у тому випадку, якщо формування комп'ютерної культури розглядати як важливий складовий елемент педагогічної майстерності. Тільки тоді вона набуває чітко виражену і професійно окреслену цільову настанову, а мотиви стають суспільно вагомими, більш стійкими.

Неодмінною умовою застосування ІТ є зацікавленість педагога у їх використанні. Це означає, що викладач повинен відчувати, що дана технологія допомагає йому вирішувати задачі проектування більш ефективно. Зі сказаного впливає висновок про те, що комп'ютерна культура викладача стає вирішальною умовою успішного використання ІТ.

На жаль, підготовленість педагогів до застосування ІТ на сьогоднішній день значно відстає від вимог часу. Ця ситуація вимагає особливого вивчення і вироблення практичних рекомендацій з її зміни.

Аналіз досвіду роботи провідних ВНЗ показує, що в даний час психолого-педагогічна підготовка викладацького складу ведеться в різних формах: факультети підвищення кваліфікації, учбово-методичні збори, обміни провідним досвідом, школи молодих викладачів. Програми підготовки охоплюють фактично усі основні розділи педагогіки і психології вищої школи. Разом з тим, широта охоплення, насиченість програм не дозволяють у рамках відведеного часу більш глибоко вивчити багато важливих питань сучасної педагогіки і, зокрема, використання інформаційних технологій у педагогічному проектуванні. Семінари і практичні заняття з цих питань програмами найчастіше не передбачаються. Крім того, вони не враховують специфіку викладацького складу різних кафедр і рівень підготовленості педагогів.

Таким чином, виникає необхідність створення і наступної реалізації програми підготовки професорсько-викладацького складу до застосування ІТ з урахуванням фронтально-диференційованого принципу, відповідно до якого педагог повинен опанувати загальнодидактичними і спеціальними знаннями, навичками й уміннями. У загальнодидактичній частині підготовки викладачів відбувається формування системи узагальнених знань, навичок і умінь застосування ІТ, а у спеціальній - їхнє закріплення, конкретизація і перенос у нові умови. Заключною фазою підготовки викладачів і перевірки ступеня їхньої підготовленості до використання ІТ є практична реалізація отриманих знань,

навичок і умінь у ході проведення занять. Тим самим підготовка викладачів одержує свою логічну завершеність.

Реалізувати дані рекомендації можливо за умови організації підготовки педагогів у семінарі "Інформаційні технології в педагогічному проектуванні". Обсяг підготовки пропонується встановлювати в залежності від потреб ВНЗ, а періодичність функціонування - два рази на рік у період проведення учбово-методичних зборів викладацького складу. Мета семінарів полягає в тому, щоб створити передумови для підвищення ефективності навчального процесу шляхом озброєння викладачів знаннями, навичками, вміннями використання ІТ в проектній діяльності.

Дана програма розглядається не тільки як елемент освітнього простору для розвитку слухачів, але і як простір для інтенсифікації інноваційної діяльності всіх суб'єктів взаємодії і враховує професійний досвід педагога, інформаційно-предметну складову його діяльності, сприяє розвитку компетентності, готовності у виборі і самостійному створенні учбово-методичного забезпечення змісту освіти і впровадженні нових педагогічних технологій у процес навчання.

Оволодіння основами культури інформаційної діяльності дозволяє педагогу більш професійно здійснювати власну проектно-педагогічну діяльність, готувати учнів до творчої самостійної роботи у формі учнівських проектів, що містять елементи, характерні для наукової дослідницької роботи: визначення проблем і задач діяльності; висування гіпотез; визначення методів дослідження; збір, систематизацію отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, а також подальшому успішному представленню цих проектів на спеціалізованих конкурсах. Основними цілями підготовки педагогів є: освоєння проектного способу як засобу розвитку освітнього простору, заснованого на застосуванні інформаційних технологій; розвиток культури і професійної компетентності в рамках проектної, конструкторської й управлінської діяльності; створення умов для саморозвитку, самоорганізації, самореалізації кожного учасника освітнього простору.

Для реалізації ідей освітньої програми можуть бути використані різні організаційні форми: занурення, проблемно-аналітичні семінари, групові дискусії, проектні режими індивідуальної й групової роботи, експертизи, конференції, телеконференції, самостійна проектна діяльність, настановні доповіді і лекції, майстер-класи, конференції, бесіди. Педагоги, які освоїли дану програму, повинні бути готовими застосовувати проектний спосіб як засіб розвитку освітнього простору, заснованого на використанні інформаційних технологій безпосередньо у своїй професійній діяльності, а також брати участь у створенні єдиного інформаційного середовища.

Для успішного засвоєння інформації та організації власної проектної діяльності необхідно створити слухачам відповідне освітнє середовище; організувати роботу з оволодіння інформаційними технологіями як засобу взаємодії; забезпечити теоретико-методологічну і практичну базу для реалізації проектної діяльності з застосуванням ІТ; створити необхідні умови для розвитку практичних умінь проектування освітньої діяльності і реалізації індивідуальних освітніх програм.

Передбачуваний результат - формування регіональної інфраструктури

освіти, усередині якої педагоги зможуть освоювати загальні способи впровадження інновацій на основі придбаного досвіду, одночасно розширюючи і розвиваючи його, реалізовувати власні педагогічні проекти.

Перевагами підвищення кваліфікації за програмою "Інформаційні технології в педагогічному проектуванні" є:

- пряме звертання до професійного педагогічного досвіду, методики і дидактичної системи навчання предмету;
- освоєння інформаційних технологій як інструментів створення педагогічного проекту;
- створення слухачем у результаті навчання кількох програмних продуктів, об'єднаних єдиною педагогічною метою і єдиним технологічним середовищем, яке можна відразу використовувати у проектній діяльності педагога;
- ґрунтування навчання на принципі партнерства між викладачами і слухачами - саме таке спілкування педагог може перенести у свою практику;
- пріоритет самостійності в одержанні і формуванні нових знань;
- системність навчання, що припускає встановлення відповідності між цілями, змістом, методами і засобами (технологією) і результатом навчання;
- самодіагностика, самооцінка результату (експертиза якості освіти на основі освітніх стандартів);
- освоєння програми створює оптимальні умови для самореалізації педагога, його індивідуальної роботи, спрямованої на удосконалення професійної майстерності.

Навчання за запропонованою програмою розглядається не тільки як елемент освітнього простору для розвитку слухачів, але і як простір для інтенсифікації інноваційної діяльності всіх суб'єктів взаємодії, допомагає застосувати педагогічний досвід педагога в нових умовах. Разом з тим, не зовсім правильно було б вважати, що розробка подібних програм і їхня реалізація вирішать усі питання підготовки викладацького складу до використання ІТ. Засвоєння змісту програми створить лише основу для постійного самовдосконалення викладачів і творчих пошуків, спрямованих на поліпшення підготовки учнів. Тут особливе значення варто надати кафедральній науково-дослідній і методичній роботі. Особливу увагу варто приділити підготовці молодих викладачів, що тільки стають на педагогічний шлях. Для них дуже важливо одержати максимум психолого-педагогічних знань про застосування ІТ уже на початковому етапі свого професійного становлення.

Висновки. Таким чином, перехід до проектування інноваційної педагогічної діяльності, яке укладається в русло сучасного розвитку нашого суспільства, орієнтованого на самоорганізацію, виховання людей творчих, здатних висувати, відстоювати і втілювати в життя власні думки й ідеї обумовлює необхідність формування проектного мислення і проектної культури з використанням інформаційних технологій, що стає масовим явищем, з яким зв'язуються надії на відновлення вітчизняної освіти сьогодні й у перспективі.

Резюме

Вивчено існуючий досвід створення і впровадження в освітній процес інформаційних технологій, розглянуто можливості їх застосування для

удосконалення проектної діяльності педагога. Запропоновано методику професійної підготовки педагогів до ефективного використання ІТ у проектній діяльності

Резюме

Изучен существующий опыт создания и внедрения в образовательный процесс информационных технологий, рассмотрены возможности их применения для усовершенствования проектной деятельности педагога. Предложена методика профессиональной подготовки педагогов к эффективному использованию ИТ в проектной деятельности.

Summary

Common experience of informational technologies development and implementation is considered, and opportunities for their application for the pedagogical projecting activities are defined. Methodology of professional training for teachers on effective application of IT in projecting is proposed.

Література

1. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 17-23
2. Абасов З.А. Проектирование инноваций в структуре педагогической деятельности.// Высшее образование сегодня. – 2004. – № 6.
3. Образцов П.И., Шляпцев С.Н. Научно-методические подходы к разработке компьютерных педагогических технологий на основе формирования системы динамических образов. Сб.научн. трудов ВИПС. – Орел, – 1996. – С.18-21.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.

Подано до редакції 21.04.05

УДК 37.015

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З МАТЕМАТИКИ ЗА ПРИНЦИПАМИ ТРОЇЧНОСТІ

*Гриценко Василь Олександрович
старший науковий співробітник ІДП НТУУ “КПІ”*

Постановка проблеми. Вироблення та вдосконалення систематизуючих чинників наукової теорії залишається актуальним для будь-якого етапу їх розвитку. Стосовно педагогічної науки посилення інтересу до факторів структуризації загострюється необхідністю реалізації практичних реформ освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень. Згідно з авторитетною думкою І.Я Лернера [1] методи навчання, як наукова категорія, були сформовані в 50-х роках минулого століття. Тоді, в результаті широкої педагогічної дискусії було виявлено чотири рівні загально дидактичних методів навчання, серед яких особливе місце займає рівень вузькопредметних методів. Якщо виходити із тих вимог, які пред’являються до теорії методів взагалі, то предмет математики у цьому відношенні виявляється незахищеним. Так, І.Ф. Шаригін [2] вказує цілий ряд параметрів, за якими підтримка достойного рівня викладання математики залишається актуальною дотепер.

Формулювання цілей статті. Автор ставить перед собою завдання долучитися до створення нової парадигми навчання математики, придатної для застосування в умовах реформування освіти. Пропонується принципово нова система структуризації навчального матеріалу з математики, яка полягає в

троїчній її подачі із особливим виділенням частини, що складає основу математичної інтуїції.

Виклад основного матеріалу. Коли йдеться про викладання математики та її складові, потрібно уточнити зміст цих термінів. Під викладанням ми розуміємо діяльність, спрямовану на виклад програмного навчального матеріалу, організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, перевірку засвоєних ними знань, навичок і умінь. При цьому, як зазначає З.І Слєпкань [3], навчання, на відміну від викладання розглядають як процес стимуляції зовнішньої та внутрішньої активності учня й управління нею, внаслідок чого учень отримує знання навички й уміння.

Три компоненти навчання математики. Ми звикли до лаконічності математичних текстів взагалі. Навчальні матеріали, як правило, змістовно не дублюються. На протигагу ми пропонуємо не тільки “подвоювати”, але й “потроювати” кожний математичний факт. Далеко не всі існуючі тепер підручники і існуюча зараз практика викладання містять готові потрібні нам компоненти. Схематично окреслимо їх так.

1. Назвемо цю компоненту навчання *сферою довідкової частини математичних знань*. До неї входить послідовний набір означень, аксіом, формул та теорем у їх логічно-бездоганих формулюваннях. Це скелет навчального матеріалу, який складає своєрідну основу підручників.

2. Цю компоненту навчання назвемо *сферою логічних схем і конструкцій*. Це логічні способи виведення, форми умовиводу, змістовна суть правил логічних переходів, тобто вся дедуктивна частина навчального матеріалу. Матеріал цієї компоненти можна порівняти із з'єднувальною тканиною скелету організму, яка здатна приводити в рух всі складові скелету. Оволодіння даною сферою забезпечує *розуміння* змісту і суті елементів довідкової частини математичних знань; відбувається воно в процесі розвитку алгебраїчно-логічної складової навчання.

3. Будемо говорити, що ця компонента утворюється за рахунок наповнення *сфери інтуїтивної уяви* під час навчання математиці. До неї входить система образних елементів людської уяви, які створюються у свідомості при опануванні матеріалом перших двох сфер. Якщо продовжити порівняння з живим організмом, матеріал цієї компоненти можна порівняти з його живим духом. Опанування їм пов'язано з розвитком математичної уяви, як основи математичної інтуїції. Саме в цьому процесі відбувається включення програмного матеріалу з математики в інтуїтивну сферу людської сутності.

Кожну із даних трьох частин ми називатимемо компонентом *троїчності* навчального матеріалу з математики.

Потрібно зазначити, що для забезпечення повноти і замкнутості навчального матеріалу ми будемо говорити і про четверту споріднену з попередніми сферу знань у свідомості учнів – це *сфера описової математики*. Рамки цієї сфери не можна визначити однозначно, оскільки вона носить тільки допоміжну мету і не обмежується програмою. Проте не можна вважати, що в сфері описової математики лежать другорядні питання викладання математики. Якщо згадати про забезпечення загальних принципів дидактики математики, то воно лежить у сфері описової математики: це все, що стосується вимог

викладання, цікавого для учнів, та всіма виховними обставинами, що супроводжують навчання. Прикладами складових описової математики може служити історія виникнення тих чи інших понять, або біографії видатних вчених-математиків.

Для нас найважливішою причиною формування об'єктів із сфери описової математики є створення того середовища, в якому існують і розвиваються три виділені і сформульовані нами компоненти навчання математики.

Зауважимо, що пропонується схема поділу навчального матеріалу стосується виключно *навчального предмету математики*. Ми не претендуємо на побудову схеми систематизації еволюції самої математики, проте існуючу аналогію між ними відкидати не варто. Не слід відкидати також можливості побудови аналогічних моделей процесів навчання з інших фундаментальних дисциплін. У всякому разі для ілюстрації виділених нами положень можна звертатися до інтелектуальної діяльності по вивченню як природничих наук, так і дисциплін гуманітарного циклу.

Перші дві сфери навчального матеріалу – це звичайні питання з навчання математики. Цілком зрозуміло, що конкретне їхнє наповнення – це нетривіальна методична робота, яка потребує кваліфікованого виконання. Стосовно наповнення третьої сфери потрібно зупинитися особливо, оскільки традиційне навчання математики у нас не передбачало такого виділення елементів навчання в якусь особливу групу. Очевидно, певного часу цього і не могло бути, оскільки наявність подібного матеріалу межувало б з порушенням матеріалістичного світогляду

Наповнення сфери інтуїтивної уяви. Ми говоримо тут про систему образних елементів уяви при навчанні математики. Це найскладніший в описанні його меж компонент трійності. Проблема полягає в тому, що елементи цієї сфери є виключно уявними і на перший погляд належать до позаматематичних структур. Але важливим є те, що сучасна практична психологія допускає їх існування. Так, у В.А. Крутецького [4, с. 154] знаходимо: “Уява – це створення таких предметів і явищ, які ніколи не сприймалися людиною раніше”. Проте уявних образів на порожньому місці не буває. Вони завжди будуються на перетвореному та опрацьованому матеріалі минулих актів сприйняття. Вивчення жодного із шкільних предметів не може обійтися без актів уяви. Але для різних предметів це будуть різні типи уяви. Якщо при вивченні літератури чи історії включається творча уява, забарвлена емоціями, то при вивченні математики залучається уява відтворювальна. Згідно з В.А. Крутецьким [4, с. 157] *відтворювальна уява* – це зображення нових для людини об'єктів у відповідності з їх описом, схемою, малюнком.

Відтворювальна уява дуже важлива для вивчення літератури – без неї немислиме зацікавлене прочитання художнього твору. Проте уява цього ж типу використовується і при вивченні математичних об'єктів. Її можна назвати *математичною відтворювальною уявою* (або *МВУ*). Засвоюючи навчальний матеріал, який виражається словесною формою і супроводжується малюнками (розповідь вчителя та текст підручника), учень повинен уявити те, про що йде мова.

Стосовно того, які компоненти МВУ існують, то на це питання повинні відповісти психологи. Згідно з В.А.Крутецьким [5, с. 48] питання дослідження структури математичного мислення провадилося в 30-і роки ХХ століття зарубіжними психологами І. Верделіном, В. Хаєкером і Т. Цигеном. Вони виділили чотири основних компоненти, які складають ядро математичного мислення: просторовий, логічний, числовий і символічний. Кожний із них вони запропонували поділити на більш прості складові. Одним із можливих варіантів подання структури математичного мислення таких.

А. Просторовий компонент.

1. Розуміння просторових фігур, образів і їх комплексів.
2. Пам'ять на просторові образи (просторові уявлення).
3. Просторові абстракції (уміння бачити у просторових об'єктах загальні ознаки).
4. Просторове комбінування (розуміння і самостійне знаходження зв'язків і відношень просторових об'єктів).

Б. Логічний компонент.

1. Утворення понять (типу “синус”, “логарифм”, “тензор” і т.п.).
2. Розуміння, запам'ятовування і самостійний пошук зв'язків і відношень просторових об'єктів).

В. Числовий компонент.

1. Утворення числових зображень.
2. Пам'ять на числа, числові розв'язки.

Г. Символічний компонент.

1. Розуміння символів.
2. Запам'ятовування символів.
3. Операції з символами.

Серед зарубіжних досліджень на цю тему, перекладених на російську мову, рекомендує також велику роботу К. Дункера, де автор пробує відповісти на питання, як із проблемної ситуації виникає розв'язання. Суголосним із нашою ідеєю про призначення системи образних елементів бачиться його трактування здібностей. Людина тим здібніша, чим більшу кількість ситуацій він може охопити одним поглядом без намацування і чим різноманітніші ці аспекти. У “нематематика” математичний образ бідний аспектами. Дункер також вказує на індивідуальні відмінності у здатності абстрагування, яке необхідне у пошуку загального в конкретному факті. Цю здатність він розглядає, як один із факторів саме математичного мислення. Точніше широту і гнучкість мислення а також здатність до абстрагування від конкретного змісту Дункер вважає умовою успішності розв'язання математичних задач.

Зазначимо, що даним питанням присвячена глава “Формирование приемов учебной деятельности в процессе обучения” монографії І.С. Якиманської [6], що дістало свій розвиток у так званій технології особистісно-орієнтованого навчання [7].

Звернемося до першого компонента МВУ – до просторової уяви.

Цей тип уяви особливо ефективно використовується при вивченні геометрії. І на необхідність підключення МВУ ми натрапляємо в перших рядках “Начал Евкліда”, коли читаємо “1. Точка є те, що не має частин”, або “2. Лінія ж

– довжина без ширини”. Оскільки ці означення являють собою переклад з древньої мови, то звернемося до коментарів, щоб упевнитися в необхідності включення відтворювальної уяви для їх сприйняття. Д.Д. Мордухай-Болтовський пише: “Велику помилку роблять ті коментатори, які бачать в евклідових означеннях *номінальні* (чисто словесні) означення. Початок цієї помилки відноситься до XVII ст., коли визнавалися два роди означень: *реальні* і *номінальні...*”. Із подальших пояснень коментатора стає зрозумілим, що тлумачення евклідового означення як *реального* означає включення його до просторового компонента математичної уяви, а тлумачення цього ж означення як *номінального* для його розуміння передбачає залучення засобів логічного компонента. Правда, цей компонент зручніше називати *понятійним компонентом*. І нам зрозуміло, що мав на увазі коментатор Евкліда, уже добре знайомий на той час з різними аксіоматичними системами і, зокрема, з образним висловлюванням Гільберта, за яким “площинами, прямими і точками” можуть служити “столи, стільці і пивні кружки”.

Рівень розвинутої математичного мислення прямо залежить від багатства складових компонент, які може вільно використовувати людина при опануванні математичними об’єктами. Формування просторового компонента мислення відбувається у людини разом зі знайомством з візуальним сприйняттям навколишнього світу. Цілеспрямована його організація приводить до формування геометричної або просторової уяви. Просторова уява необхідний – елемент формування культури особистості взагалі. Просторову уяву як складову процесу навчання математики ми називаємо *геометричною уявою*.

Геометрична уява в сприятливих умовах починає формуватися з перших кроків свідомого життя людини. Як відомо, згідно з існуючими історичними концепціями є підстави вважати, що розвиток математики як науки розпочався з розвитку геометрії, причому перші математичні доведення візуально виглядали як малюнки і несли в своєму зображенні інтелектуальне навантаження у вигляді силіогізму – прообразу нинішнього доведення. Наприклад, перші доведення теореми Піфагора дійшли до нас у вигляді креслень, що супроводжувались написом з одним словом “Дивись!”. Зрозуміло, нинішні навчальні тексти носять синтетичний характер, тобто не обмежуються застосуваннями якогось інструментарію одного типу, скажімо візуальних засобів. Власне і перші рукописи з теоремою Піфагора можуть стати доступними для пересічного читача тільки з супроводом логічної схеми доведення у деякій – вербальній формі.

Проте, навіть у розвитку самої елементарної геометрії деякі спеціалісти бачать два протилежні напрямки розвитку, які відрізняються мірою наявної наглядності викладу. Так, І.Ф. Шарігін бачив в Геометрії дві гілки розвитку, західну і східну. Західна гілка за І.Ф. Шарігіним до вихідного пункту ставить точні логічні конструкції, систематичність, теорії загального плану. В той же час східна гілка спирається на наглядність.

Дійсно, потрібно визнати, що бурхливий розвиток геометрії в останні два століття дозволив розвинути математичні тексти в бік алгебраїчної інтерпретації міркувань і довести їх до такої досконалої форми, що можуть зовсім обходитися без геометричних побудов. Іноді навіть в шкільному курсі геометрії деякі підручники при поданні матеріалу векторним методом всі міркування

зводять до алгебраїчних викладок. В експлуатації такого підходу І.Ф. Шарігін бачить псевдопрогресивне відгалуження цього напрямку розвитку навчального курсу геометрії практично-прикладного змісту, коли цей зміст зводиться до набору формул для обчислення довжин, площ і об'ємів. Про такий утилітарний підхід він говорить так: «Исторически подобные курсы оправдывает этимология слова «геометрия». Но геометрия уже давно вышла за рамки землемерия».

Видатним винаходом в історії математики стали декартові системи координат і можливість візуального аналізу функціональних залежностей. Графіки функцій, аналіз їхньої поведінки став незамінним фактором викладання алгебри. Причому це не формальна складова, а незамінний інструмент у доведенні теорем і розв'язанні задач. Метод координат у розв'язанні геометричних задач настільки дієвий, що дехто із педагогів вважає цей метод «одним із надійніших методів боротьби з геометрією, навіть знищення геометрії».

Висновки. 1. Особистісна направленість шкільного навчання вимагає розробки нових вузькопредметних принципів і запропонована система поділу навчального матеріалу на три компоненти може служити таким системним прикладом.

2. Систему образних елементів сфери інтуїтивної математичної уяви доречно ділити на чотири компоненти: 1) геометричний, 2) понятійний, 3) числовий і 4) символічний. За гіпотезу показника рівня математичних здібностей пропонується ступінь наповненості саме цієї сфери.

3. Психологічне поняття математичної відтворювальної уяви (МВУ) може служити базовим об'єктом при створенні системи образних елементів навчання математики.

4. Умови рівневого навчання і відповідний перегляд змістової частини навчання вимагають побудови рівневих варіантів наповнення сфери алгебраїчно-логічних схем.

Резюме

Стаття присвячена викладу трічної системи класифікації навчального матеріалу з математики. Виділяються її змістова, логічна та інтуїтивна компоненти. Розкривається змістова суть третьої компоненти.

Резюме

Статья посвящена изложению троичной системы классификации учебного материала по математике. Выделяются ее содержательная, логическая и образная компоненты. Раскрывается содержательный смысл третьей компоненты.

Summary

The article is devoted to an account of the triple system of the classification of the mathematical educational material. The substantial, logic and figurative components of one are selected. The substantial sense of the third component is uncovered.

Література

- 1.Лернер Л.И. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.– 186 с.
- 2.Шарыгин И.Ф. Математическое образование: вчера, сегодня, завтра...// http://www.mcsme.ru/edu/index.php?ikey=shar_mathedu
- 3.Слепкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004.- 240 с.
- 4.Крутецкий В.А. Психология: Учеб. для учащихся пед. уч-щ. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М., Просвещение, 1968. 432 с.

6. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1974. – 144 с.

7. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии, №2, 1995. С. 31–42.

Подано до редакції 23.05.05

УДК 371.11.7

ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ В ОБЩЕСТВО ЗДОРОВЫХ ЛЮДЕЙ

*Щеколюдин Владимир Федорович
кандидат медицинских наук, доцент*

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Доктрина сохранения и укрепления общественного здоровья населения является на сегодняшний день одной из приоритетных проблем общества, так как именно благодаря ему можно обеспечить достижения высокого уровня в экономическом и социальном развитии Украины как государства.

Вместе с тем увеличение в последние годы числа инвалидов, их иждивенческое положение в обществе, постоянный психологический прессинг своей неполноценности делают эту проблему актуальной и глобальной.

Поэтому проблема социальной реабилитации инвалидов в общество здоровых людей достигла соответствующего рубежа своей актуальности. Она стала предметом исследований не только врачей, физиологов и научных работников, вскрывающих механизмы различных патологий, которые приводят людей к инвалидности, но и психологов, социологов, педагогов, философов, социальных работников, стремящихся использовать указанные достижения в программах социализации указанной категории людей [1, 3,4,5,7 и др.].

Одной из форм такой интеграции инвалидов детства в современное общество является получение ими профессионального образования, включая и высшее.

Вместе с тем данная проблема все еще находится на начальном этапе своего разрешения, что связано с ее многогранностью и необходимостью разработки методологии, методов и форм ее практической реализации, позволяющих получить положительный эффект [8,9,10 и др.].

Открытый на базе Крымского гуманитарного университета в 2003 году специализированный факультет студентов-инвалидов методами обучения в вузе и получения последними высшего гуманитарного образования, восстановления нарушенных показателей психосоматического статуса проводит долговременную государственно-гуманитарную акцию по социальной реабилитации инвалидов детства.

Накопленный опыт работ с вышеуказанной категорией людей позволяет представить свое понимание проблемы, что будет способствовать повышению качества практической реализации ряда разделов рассматриваемой проблемы.

В общественном плане от решения проблемы доступность высшего образования для инвалидов зависит степень развития демократических процессов в Украине, социального партнерства и плюрализма; гуманизации общества,

заботящегося о своей незащищенной части населения; о совместном существовании всех его социальных групп.

В социально-гуманитарном аспекте вопроса заключена необходимость понимания и признания современным обществом проблем инвалидов, включая и получения высшего образования, которое выполняет свои важнейшие функции – культурно-гуманистическую, нравственную, профессиональную, интегративную.

В личностном плане высшее образование дает свободу жизненного выбора и постановку целей достижения результатов; духовную и материальную независимость человека; придает ему жизненную стойкость, и гармонизирует его существование в обществе, что особенно важно для молодых людей-инвалидов.

Рассматривая вопрос о высшем образовании, как одном из разделов многогранной системы реабилитации и интеграции инвалидов в современное общество, необходимо указать, что речь должна идти не столько о расширении его доступности, сколько о создании условий для обучения инвалидов в высшей школе.

В связи с указанным, целью предлагаемой работы является рассмотрение проблемы социализации инвалидов с медицинских, педагогических, философских, гуманитарных позиций, имеющей комплексный, а не раздельно выборочный характер. Отметим, что данная работа является продолжением предыдущих, разрабатываемых в Крымском гуманитарном университете на протяжении последних 5 лет [2,6,12,13 и др.].

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) сегодня в мире насчитывается в пределах 450 миллионов детей (13%) с недостатками психофизического характера, что приводит их к инвалидности.

Современная классификация таких людей с ограниченными психическими или физическими возможностями отражает, в определенной мере, уровень наших знаний по данной проблеме.

Согласно Декларации о правах инвалидов от 9.12.1971 г. понятие «инвалид» означает лицо, которое не может самостоятельно обеспечить себе полностью или частично потребности нормальной личной общественной жизни в силу недостатка физических или умственных способностей.

Вместе с тем инвалиды, как граждане страны, должны наравне со здоровыми лицами пользоваться всеми правами, гарантированными Конституцией своего государства. При этом они имеют право на восстановление здоровья и положения в обществе, получение образования и профессиональной подготовки, трудоустройство и проявление своих способностей, социальную интеграцию в современное общество.

Исходя из Международной конвенции о правах ребенка от 20.11.1989 г. государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести тем не менее полноценную и достойную жизнь в обществе своего государства, что обеспечивает ему достоинство и облегает активное участие в жизни общества.

Однако данное положение встречает серьезные помехи в своей практической реализации. Суть их заключена в проводимой социальной политике в отношении инвалидов в большинстве государств СНГ. Дело в том, что в основу социального понятия «инвалид» положена медицинская модель инвалидности,

рассматривающая ее как недуг, заболевание, патология. Вольно или невольно это сразу ослабляет социальную позицию инвалида, снижает его общественную значимость, изолирует от «нормального» общества, обрекает на признание своего неравенства в отношении здоровых людей своей возрастной группы и окружения. Поэтому медицинский аспект «инвалидности» должен стать лишь одним из элементов данной социальной проблемы, а не являться главным ее стержнем, так как последняя представляет собой не проблему «инвалидности», а скорее социальную проблему «неравных возможностей».

Анализируя мероприятия, направленные на последовательную политику социализации и реабилитации инвалидов, обращает на себя внимание Рекомендация № 12 (96) 6 Комитета Министров Совета Европы от 09.04.1992 года. В ней рассматриваются и предлагаются разделы профессиональной ориентации, подготовки и работы людей с ограниченными возможностями различного генеза. Так, в разделе «Профориентация» говорится, что ее задачей является подбор и выбор работы для инвалида в соответствии с их склонностью, умением и желанием выполнять интересующую их работу. Для этого следует создавать самостоятельные специальные центры занятости инвалидов или отделы в составе существующих центров. В случае наличия определенных заболеваний или необходимости контроля за их состоянием следует проводить медицинскую реабилитацию инвалидов до уровня, позволяющего инвалиду выполнять работу и подниматься по служебной лестнице, содействуя тем самым своей интеграции или реинтеграции в общество здоровых людей. Вместе с тем устройство инвалидов на работу или направленные на это меры, всегда должны иметь приоритет над финансовой стороной, но не без ее компенсации, что позволит поддерживать равновесие между ними и достигать положительного психологического эффекта, превалирующего часто над финансовой составляющей.

Сущность процесса социализации состоит в том, что человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит, предусматривая тесное их взаимодействие между ними. Поэтому социализация личности представляет собой сложный, противоречивый процесс, длящийся на протяжении всей жизни индивида и имеющий различные этапы, которые во многом соответствуют возрастной периодизации жизни человека. Так, выделяют младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1-3 года), дошкольное детство (3-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), подростковый (10-14 лет), ранний юношеский (15-17 лет), юношеский (18-23 года), молодость (23-33 года), зрелость (34-50 лет), пожилой возраст (50-60 лет), старость (60-70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

Исходя из приведенного, обращает на себя внимание определяющая роль в этом процессе первичных стадий социализации, связанных с периодом детства, когда интенсивно формируются основные психические функции и элементарные формы индивидуального и общественного поведения человека. Существенное значение в этом принадлежит нервной системе, особенно центральной, т.к. она обеспечивает не только жизнедеятельность организма вообще, но и формирование высших психических функций, в частности памяти, внимания, сознания, мышления, речи и прочее, что делает человека личностью.

Исследования последних лет свидетельствуют, что уже к 3 годам у ребенка значительно развита способность к анализу, синтезу и различению раздражений окружающей среды, благодаря чему обобщаются, и формируются получаемые впечатления. В свете сказанного, формирование ребенка с отклонениями в психическом или физическом здоровье, в силу его искусственной изоляции, будет замедленно или нарушено.

Главная проблема таких детей заключается в нарушении их связи с миром, ограничении мобильности и общения с природой, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Это связано с тем, что как показывает медицинская практика, наличие у детей хронических заболеваний или осложнений приводит часто не только к ослаблению или ограничению двигательной активности организма, нарушению функционирования нейронов, участвующих в формировании психических функций; снижению выработки условных рефлексов двигательного характера, но и инвалидности.

Вот почему вопросам формирования основных психических функций необходимо уделять самое серьезное внимание, начиная с периода раннего детства, контролируя и корректируя затем их динамику в последующие годы жизни человека. Это, в частности, подтверждается полученными нами данными о позитивном влиянии некоторых комплексных программ физического воспитания на формирование психических и соматических функций у детей раннего возраста (3-5 лет), имеющих физические недостатки в отношении костно-суставной системы. Так, результаты исследований занятий детей с отклонениями в опорно-двигательной системе по новаторской программе Н.Н. Ефименко, свидетельствует о том, что показатели памяти и мыслительных процессов были на 22,3 % выше, чем в контрольной группе здоровых детей, занимавшихся по стандартной программе дошкольного физического воспитания.

Приведенные данные позволяют прийти к заключению о необходимости создания долгосрочной программы валеологической педагогики, направленную на работу с детьми-инвалидами детства начиная с раннего детства (3-5 лет), в основу чего должны быть положены принципы позитивного формирования у них высших психических функций, предотвращение возникновения психических стрессов, связанных с отклонениями в состоянии здоровья.

Вместе с тем основополагающими пунктами в социально-бытовом и образовательном процессе человека являются те генетические и биолого-физиологические свойства организма, которые он получил при рождении. Такой подход к пониманию социального и биологического в человеке имеет исключительное значение для философии, естествознания, медицины, педагогики. Признавая в качестве биологических особенностей динамику формирования психических функций организма человека, тем не менее следует указать на определяющее в этом социального окружения, потому что именно оно формируют общественно-практическую деятельность людей. Такой подход открывает большие перспективы для практической педагогики в плане проведения корректирующих терапии и педагогики при возникновении ранней постнатальной патологии у детей. И действительно время, уровень и степень взаимоотношений между биологическими и социальными факторами являются

чутким индикатором эффективности и качества функционирования человеческого общества. Данный тезис подтверждается тем, что за последние годы среди людей существенно возросло число нервно-психических отклонений и болезней, основу которых составляют ускорение темпа жизни, эмоциональная напряженность, разнообразие стрессовых ситуаций, бессистемный прием многообразия лекарственных препаратов, рост употребления алкогольных напитков и табачных изделий и проч..

Рассматривая проблему нарушений и отклонений в высших психических функциях у детей, следует указать на сложность их обнаружения, что связано с неодновременным ростом и развитием всех органов и систем детского организма. Они могут проявляться резко выраженными нарушениями психики, граничащие с нормальными показателями здоровья в виде незрелости эмоционально-волевой сферы, соматической ослабленности, церебральных состояний, педагогической запущенности. Перечисленные состояния могут приводить в дальнейшем к широкому спектру отклонений в психофизическом развитии детей, которые могут проявляться в недостаточном развитии сложно координированных движений, обеспечивающих сложную гамму работы мелких мышц руки, кисти, пальцев (письма, чтения, праксиса); в трудностях развития вербально-логического мышления (речевые нарушения); в снижении избирательного внимания вплоть до синдрома его дефицита, либо гиперактивности. Как показывают исследования, подобные состояния наиболее выражены в дошкольном (4-5 лет) и младшем школьном возрасте (7-10 лет), что совпадает с критическими периодами функционального созревания мозга. Поэтому выявление указанных отклонений у детей в раннем возрасте позволяет своевременно и эффективно компенсировать их еще до начала учебы детей в школе.

Имеющийся в настоящее время спектр разнообразных отклонений в состоянии психофизического здоровья детей показывает необходимость уточнения и конкретизации объектов и методов, входящих понятие «валеологическая педагогика».

Ряд авторов в это понятие вкладывают систему валеологического воспитания и образования, включающую в себя медико-биологический и профилактический контроль за состоянием здоровья, умственной работоспособностью учащихся. Другие понимают под ней выявление пограничных с нормой отклонения в психофизическом состоянии здоровья с разработкой и реализацией индивидуальных корректирующих учебных программ для таких детей.

Вместе с тем вне сферы внимания валеологической педагогики остается контингент детей с различными хроническими болезнями (легочный и костный туберкулез), которые часто месяцами, а иногда годами лечатся в специализированных санаториях или школах-интернатах, где ведется их школьное обучение.

Особую категорию составляют дети с серьезными нарушениями центральной нервной системы. Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не является просто менее развитым, чем его нормальные сверстники, а представляет индивида развитого иначе. Поэтому специфичность органической и

психической структуры, тип развития личности, а не количественные пропорции отличают слабоумного ребенка от нормального. В связи с указанным, необходимо отметить значение валеологической педагогики в снижении или устранении имеющегося дефекта, который несет в себе двусторонний потенциал в развитии индивида. С одной стороны дефект – это минус в виде ограничения, слабости, изменения развития индивида, с другой – он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед, т.е. создает стимулы для выработки компенсации. Как для врача важна не сама болезнь, а непосредственно больной, так и для дефектологии объектом является не сам недостаток, а ребенок,отягощенный данным дефектом. Поэтому для специалистов медицины и педагогики важно знать потенциал и тип компенсаторных механизмов, замещающих и выравнивающих процессы в развитии и поведении ребенка с имеющимся дефектом.

В связи с указанным, целесообразно четко подразделить сферу деятельности валеологической педагогики на ряд разделов:

1. Профилактический раздел, направленный на проведение медико-педагогических мероприятий со здоровыми детьми в период учебного процесса в школе.
2. Санационно-корректирующий раздел, обеспечивающий проведение медико-педагогических мероприятий с детьми, имеющими субнормальные отклонения в психической сфере.
3. Оздоровительно-реабилитационный раздел, обеспечивающий лечебно-педагогический процесс в санаторных условиях для детей, страдающих хроническими заболеваниями (туберкулез, пневмония, бронхиальная астма, сахарный диабет).
4. Дефектологический раздел, направленный на снижение или устранение имеющегося у ребенка дефекта, путем развития у него эффективных компенсаторных механизмов.

Одной из форм социализации инвалидов детства в современной общество является получение ими специального или высшего образования. Данный вопрос достаточно сложен и начинает только разрабатываться в системе высшего образования Украины и Крыма. В частности, на базе Крымского гуманитарного университета в 2003 году был открыт специализированный факультет студентов-инвалидов, на котором обучаются в настоящее время 65 человека с ограниченными психофизическими возможностями, с целью получения высшего образования и диплома специалиста гуманитарного профиля.

Сложность рассматриваемой проблемы заключена в том, что в социально-хозяйственных структурах государства имеется несколько органов и ведомств, занимающихся вопросами инвалидов – министерство труда и социальной политики, министерство охраны здоровья, министерство образования и науки, которые тем не менее формируют свою политику по данному вопросу каждое в отдельности. В частности, это касается преемственности в получении инвалидами специального и высшего образования. Укажем, что по данным Республиканского статистического управления Крыма в 2004 году в Автономной республике насчитывалось свыше 5 тысяч детей-инвалидов, из которых лишь 65 человек (0,013%) обучаются на специализированном факультете Крымского

гуманитарного университета. Такая разобщенность указанных ведомств и организаций снижает их эффективность и выражается в отсутствии:

1. информационной базы данных о потенциальных абитуриентах-инвалидах как по регионам, так и в центре;
2. информации об условиях поступления и обучения в вузах инвалидов детства;
3. профориентационной работы с данной категорией населения в отношении выбора специальности;
4. данных медико-социальной комиссии об уровне психофизического здоровья абитуриента(ов)-инвалида(ов) и группы инвалидности;
5. данных о квалификации и образовательном уровне социальных работников, работающих с инвалидами;
6. довузовской подготовки абитуриента(ов)-инвалида(ов), что связано с низким уровнем его (их) среднешкольного образования.

В связи с указанным, возникла необходимость создания Республиканского межведомственного совета Крыма, которому были бы вменены функции организационно-координирующего и рекомендательного характера по получению высшего и специального образования инвалидами детства. Особенностью такого подхода к обучению инвалидов является понимание педагогами, психологами, реабилитологами, медицинскими работниками, работниками социальной сферы имеющегося у человека дефекта, создание условий для получения высшего образования, назначение соответствующих унифицированных коррегирующих учебных программ.

Образование Межведомственного совета позволит организовывать, координировать и рекомендовать проведение мероприятий, направленных на качественное обучение и эффективную социальную реабилитацию инвалидов детства в обществе здоровых людей.

Межведомственный совет через подчиненную ему структуру – исполком совета, состоящий из специалистов министерств труда и социальной политики, образования и науки, здравоохранения формирует стратегический пакет актуальных вопросов, которые следует решать в зависимости от их актуальности – оперативно, на ближайшую перспективу или отдаленную.

Определенные исполкомом совета задачи передаются в Центр валеологической педагогики, где ее специалисты-педагоги, психологи, реабилитологи формируют рабочие планы по разработке и внедрению программ обучения инвалидов, либо корректируют имеющиеся. Практическое решение поставленных задач (вопросов) проводится непосредственно в учебных заведениях высшего или специального назначения, где обучаются инвалиды. Благодаря деятельности выше указанных структур можно достичь следующих результатов:

1. Создать единую базу данных о лицах с отклонениями, проходящих обучение в общеобразовательных учреждениях или специальных (коррекционных) заведениях, что позволит формировать контингент будущих абитуриентов для поступления их в высшее учебное заведение.
2. Своевременно начинать профориентацию среди детей указанного контингента, с целью определения наклонности к выбору ими профессии, либо

рекомендовать ее, исходя из показателей психофизического здоровья, способностей и возможностей студентов-инвалидов.

3. Создать курсы довузовской подготовки для абитуриентов-инвалидов, успешное окончание которых будет служить эквивалентом для поступления на специализированный факультет студентов-инвалидов.

4. Создать собственную учебно-реабилитационную базу, систему учебно-методической и психолого-педагогической поддержки обучающихся на специализированном факультете студентов-инвалидов.

5. Проводить курсы для работников социальных служб АРК, занимающихся вопросами защиты, помощи и социальной политики в отношении инвалидов.

6. Проводить семинарские занятия с педагогическим персоналом специализированных учебных учреждений и учебно-реабилитационных центров АРК по повышению их знаний по данной проблеме.

Представленная точка зрения по организации социальной реабилитации инвалидов путем получения ими высшего образования затрагивает многие вопросы данной проблемы. Прежде всего это касается следующих разделов:

1. Ежегодное возрастание числа инвалидов как в Крыму, так и на Украине требует разработки эффективных мер и проведения мероприятий по их социальной реабилитации.

2. Необходимость развития тесной связи специалистов высшей школы со специальными учебными заведениями или реабилитационными центрами, занимающихся вопросами диагностики, лечения и обучения детей-инвалидов.

3. Разработка и внесение корректив в программы по социальной адаптации и реабилитации инвалидов детства методами образования, включая и высшее.

4. Целесообразность прохождения учебной практики студентами специальностей «социальный педагог» и «практический психолог» по освоению ими основ и методов обучения студентов-инвалидов в вузе.

5. Разработка программ развития системы валеологической педагогики в учебных заведениях для инвалидов детства (методические рекомендации, пособия, методики, формы).

6. Организация и проведение семинаров для социальных педагогов, психологов, социальных работников Крыма на базе специализированного факультета студентов-инвалидов университета.

Выводы

1. В настоящее время актуальное значение приобретает решение проблемы социальной реабилитации инвалидов-детства в обществе здоровых людей.

2. Одной из форм такой реабилитации инвалидов может стать обучение их в высших учебных заведениях с получением диплома специалиста.

3. Реализация такого подхода является достаточно сложным мероприятием, требующего определенной корректировки в системе работы и обслуживания инвалидов.

Это касается тесного взаимодействия и кооперации ведомств социальной политики, образования, здравоохранения по разделу социальной реабилитации

инвалидов детства методами обучения и получения последними высшего образования.

4. Создание системы получения инвалидами высшего образования предусматривает также приложение значительных усилий, касающиеся создания учебных структур, где должен обучаться указанный контингент студентов; разработки программ по их социальной адаптации и реабилитации; создание или коррекция учебных программ, адаптированных специально для студентов-инвалидов; обучение преподавателей вуза, работающих со студентами-инвалидами; работа с психологами и социальными работниками, и т.д.

Резюме

Статья посвящена решению проблемы социальной реабилитации инвалидов детства в обществе здоровых людей.

Резюме

Статтю присвячено вирішенню проблеми соціальної реабілітації інвалідів дитинства у суспільство здорових людей.

Summary

The article is devoted to the decision of problem of social rehabilitation of invalids of childhood in the company of healthy people.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Ашмарин И.И., Степанова Г.Б. Здоровье как ценность и предмет научного познания // Мир психологии.– 2000.– № 1.– С. 68-74
2. Быстрыков В.А., Щеклодкин В.Ф. О необходимости разработки и внедрении здоровьесодержащих технологий в учебно-воспитательный процесс вуза // Проблеми сучасної педагогічної освіти. - К.: Педагогічна преса. - 2002.– С. 304-310
3. Ваизман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей.– М.: Аграф, 1997.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии.– М., 1983.– С. 17-46.
5. Гарбузова В.И. Психический инфантилизм.– СПб.: Питер, 2001.– С. 270-286.
6. Глузман А.В., Щеклодкин В.Ф. Вырастить здорового учителя // Гуманітарні науки. - 2002.– № 2.– С. 166-173.
7. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей.– Л., 1982.
8. Лурия А.Р. Дефектология и психология.– СПб.: Питер, 2001.– С. 47-55.
9. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция.– М.: Просвещение, 1992.– С. 5-26.
10. Розин В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема // Мир психологии.– М.-В.: 2000.– № 1 (21).– С. 12-31.
11. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения.– М.: Владос, 2001.– 136 с.
12. Щеклодкин В.Ф. Психофизическое состояние здоровья абитуриентов гуманитарного вуза // Гуманітарні науки. - 2001.– № 1.– С. 130-136.
13. Щеклодкин В.Ф. Проект подготовки специалистов на специализированном факультете.

Подано до редакції 12.05.09

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*Прокоф'єва Марина Юрївна
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Кримський гуманітарний університет, м. Ялта*

Актуальність проблеми. У сучасній Україні поле інтеграційних процесів, перш за все, „визначається в загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні соціальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу отримання освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства” [2].

Мета та завдання статті – виявити загальні чинники модернізації вищої освіти України.

Згідно з метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу затверджена і стратегія відповідної інтеграції України до культурно-освітнього і науково-технічного простору.

Як провідна галузь, вища освіта в Україні тісно пов'язана з Болонським процесом, що розглядається у всьому цивілізованому світі як ідеологічний (політичний) засіб інтеграції і демократизації вищої освіти на основі її модернізації. При цьому „Національна доктрина розвитку освіти України” проголосила підготовку педагогічних працівників та їх професійне вдосконалення важливою умовою модернізації освіти [3].

Таким чином, під „Болонським процесом” в останні роки прийнято називати діяльність Європейських країн, яка спрямована, згідно основного змісту Болонської декларації, прийнятої 19 червня 199 року, на розвиток і набуття нових якісних ознак вищою освітою тих країн, що інтегровані в Європу. При цьому вказаний процес не означає втрату кращих традицій, пов'язаних з національними досягненнями окремих країн в галузі вищої освіти. Набуття нових якісних ознак вищою освітою відповідає ідеї її модернізації.

Актуальність проблеми модернізації, зокрема вищої, обумовлена багатьма чинниками. Згідно з діалектичним підходом, всю сукупність таких чинників можна поділити на групи: загальні, що діють в усьому світі; специфічні, наявні в різних групах країн; особливі, що в окремій країні.

Загальними чинниками, на наш погляд, є: безпрецедентна інформатизація світового співтовариства у XXI столітті; власне поглиблення тенденції модернізації освіти в інформаційному суспільстві; загострення основної суперечливості між обсягом інформації, продукованої суспільством, і можливістю її засвоєння традиційними методами; особливістю сучасної науки є те, що головними принципами наукового дослідження стають інтеграція та системний підхід.

Вказані загальні чинники, на наш погляд, детерміновані, перш за все, інформаціологічною парадигмою розвитку сучасного суспільства.

Інформатизація світового співтовариства знаменує собою перехід людства від індустріального до інформаційного суспільства. Сучасне людство пов'язує з інформатизацією значні очікування. Інформаційне суспільство

відкриває можливість зв'язати майже кожного з кожним та забезпечити доступ до інформаційних ресурсів людської цивілізації будь-якому мешканцю землі, що забезпечує розв'язання багатьох глобальних проблем людства (економічних, політичних, екологічних, соціальних, психологічних).

Інформаційне суспільство буквально „заряджене” на широку інтеграцію процесів освіти – виховання, навчання та розвитку, коли ключовим фактором вказаної інтеграції стає ефективний доступ до освіти – безперервне навчання. Для багатьох суб'єктів Болонської системи реальністю стає розгортання масової системи якісного навчання на відстані та освіти, не обмеженої ні віковими рамками, ні фізичним станом [1].

Таким чином, можна констатувати, що сучасне суспільство – це інформаційне суспільство інформаційних технологій – це глобально інтегроване суспільство, в якому обмін інформацією не має ні часових, ні просторових, ні політичних меж, а обробкою інформації зайнято більше людей, ніж обробкою сировини та матеріалів. Даний висновок закріплено прийнятою на ВІФ-2000 Доктриною Інформаційного розвитку людства в 21 столітті. У дійсній Доктрині вперше у світовій соціально-економічній, політичній та навчально-науковій теорії і практиці викладені основні принципи безальтернативного інформаціологічного розвитку людства у третьому тисячолітті.

Аналіз вказаного документу щодо освіти свідчить:

- інформаціологізація базується на інформаціологізації, яка завершує процес диференціації та розмежування світового педагогічного простору та виступає як нова парадигма його інтеграції;

- інформаціологізація, будучи фундаментально генералізаційно-єдиною наукою, основною багатофункціональною наукою, вивчаючи всі стани, процеси і явища в живій і неживій природі та всесвіті в цілому, забезпечує інтеграцію наукового теоретичного та емпіричного пізнання;

- інформаціологічний підхід до пізнання вимагає інформаціологічного підходу до освіти в рамках загальної теорії інтеграції освіти, що, в свою чергу, пов'язано з тенденцією модернізації освіти в інформаційному суспільстві;

- накопичення інформації у 20 столітті потребує певного узагальнення в навчальному процесі з суттєвими змінами в самій подачі фактологічної інформації, при тому, що остання водночас зберігає значення як предметно-об'єктивний світ (вона необхідна не лише для теорії, але й сама по собі);

- виникає проблема інформаційного збереження та труднощів у розв'язанні задачі збереження якості навчання без втрати знання, котра поки ще не розв'язана (ми лише по суті множимо інформаційні блоки, підсистеми, модулі у навчальному процесі, йдучи слідом за новими галузями науки у створенні спекурсів і нових дисциплін, пропонуючи студентам „варіативний” вибір);

- суперечності між новим знанням і нормативним у навчальному процесі посилюються з часом, бо на певний консерватизм нормативу і самого способу викладання накладаються особливості нового знання, що радикально впливає на загальну теорію або ж докорінно змінює уявлення людства про процеси, явища Універсалу, як наприклад, теорія відносності;

- необхідність зняття суперечності між новим та нормативним знаннями підсилює роль теорії та методології науки у навчанні, фундаментальності знання,

відбору його змісту і методів, різко підвищує вимоги до рівня викладання дисциплін у навчальному закладі, а також до мотивації здобуття вищої освіти, тобто кінцевої мети навчання (перспективи кар'єрного та духовного росту).

Отже, інформаціологізація освіти пред'являє низку обов'язкових вимог до процесу підготовки спеціалістів у вищій школі, так і до професійно-особистісних якостей самого спеціаліста.

Процес підготовки сучасного спеціаліста у ВНЗ має забезпечуватися традиційною діяльністю, яка уявляє собою активність суб'єкта вищої освіти, спрямована на створення та використання інформаційних технологій. Під інформаційною технологією в цьому випадку розуміється системно організована для розв'язання професійних задач сукупність методів та засобів реалізації операцій збору, реєстрації, передачі, накопичення, пошуку, обробки та захисту інформації. Інформаційна діяльність майбутнього спеціаліста формує в нього різні види компетентності, що включають поєднання специфічних професійних знань, умінь, якостей особистості та інформаційну культуру.

На наш погляд, саме інформаційна культура особистості педагога є піком його готовності до здійснення ефективної професійної діяльності в умовах модернізації інтегрованої освіти. Це твердження є наслідком розуміння інформаційної культури педагога, як складної системної якості його особистості, що уявляє собою упорядковану сукупність гуманістичних ідей, ціннісно-смыслових орієнтацій, власних позицій та властивостей особистості, яка проявляється в реалізації універсальних способів пізнання, взаємодії, взаємовідносин, діяльності в інформаційному педагогічному середовищі та визначає цілісну готовність професіонала-педагога до освоєння сучасного освітнього простору на інформаційно-технологічній основі. Таким чином, під інформаційною культурою педагога розуміється прояв інформаційної культури особистості в аспекті педагогічної діяльності та системи професійних якостей.

Аналіз теоретичних досліджень. (М. Кастельс, В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко, В.С. Журавський, І.П. Бех, О.С. Анісімов, Г.О.Балл, В.О.Кудін, В.Ф. Паламарчук, І.П. Підласий, О.В. Чалий, В.Л. Храмова) в галузі проблем модернізації освіти довів, що вони корелюють з наступними загальними тенденціями. По-перше, як переконливо показав В.Ю. Ковальчук, проблема модернізації освіти має стадії своєї зрілості: відмінність – проблемність – конфлікт. Це означає, що характер педагогічної проблеми, що зароджується, залежить від характеру єдності протилежностей, що створюють її зміст.

Головне освітянське протиріччя пов'язане з так званою „кризою освіти”, що почалася, за ствердженням Кумбуса, з кінця 40-х років 20 століття й триває донині, набувши планетарного масштабу. Так, наприклад, доповідь, підготовлена у 1994 році спеціальною групою міжнародних експертів Світового банку на чолі з А.Гамільтоном та А.Верснуром, містила окремий розділ під назвою „Криза вищої освіти”, в якому констатувалося про те, що ця галузь в усьому світі перебуває у кризовому стані. Прояви цієї кризи мають власну специфіку на глобальному, національному та регіональному рівнях.

Зауважимо, що під кризою розуміється, з одного боку небезпека існування певного феномена, а з іншого – як можливість її уникнути. Уряди і народи цивілізованих країн саме так і поставилися до кризи вищої школи. Вона була

сприйнята як сигнал до рішучого та негайного подолання, бо криза несе в собі загрозу існуванню не лише вищої освіти, а й загрозу національній безпеці. Остання обставина свідчить про визнання міжнародним співтовариством залежності усіх сфер національної безпеки від стану і перспектив розвитку освіти взагалі та вищої зокрема.

Звідси слідує важливий в межах даного дослідження методологічний висновок: «Освіта, професійна підготовка і наукові дослідження не повинні розглядатися як відокремлені та ізольовані одна від іншої галузі, вони мають бути інтегровані одна в одну, а всі разом – у виробничу сферу.

По-друге, проблема модернізації освіти в інформаційному полі передбачає її культурологізацію в широкому смислі того поняття. Вказана тенденція обумовлена перш за все реаліями сучасної культури. Глобальна інтеграція процесів та явищ, що формує єдиний світ, єдиний інформаційний простір, пов'язана зі змінами в культурі, особливості якої визначаються системою функціональних цінностей та світоглядних орієнтирів, що регулюють людську життєдіяльність в рамках певного типу суспільства.

Дана тенденція окреслює крайні межі освіти як особливої системи соціокультурної діяльності, здатної до внутрішньої інтеграції (самоорганізації) та до інтеграції з іншими формами культурного та суспільного життя. У зв'язку з вказаною якістю освіти, і перш за все педагогічна, адекватно реагує на всі зміни, пов'язані з загальними особливостями сучасного культурного простору. До таких основних особливостей, як показав проведений нами аналіз, слід віднести:

- розширення поля культури, що обумовлено проявом інформаційних рис традиційних культур (полікультурність, заміна монологу діалогом та полілогом, нова комунікація). Культурно-етнічне різноманіття людства адекватно відображається в феномені полікультурної освіти. Останнє пов'язано з вихованням у людини толерантності до інших культур та систем цінностей, з виробленням його соціальної та особистісної цілісності та співрозмірності з формуванням культурної компетентності особистості тощо;

- поліфункціональне розповсюдження трьох інформаційних технологій: мультимедіа, гіпертексту та комп'ютерної комунікації. Важливіші риси перших двох з вказаних технологій пов'язані з тим що їх прищестя рівнозначне закінченню розподілу, навіть відмінності між аудіовізуальними засобами та печатними засобами масової інформації, загальнодоступною та високою культурою. Комп'ютерна комунікація формує віртуальні сітьові співтовариства, що сприяє взаємопроникненню культур, об'єднаних навколо загальної мети, інтересів, зміцнення культурно домінуючих соціальних зв'язків. З розвитком комп'ютерних комунікацій склалася така соціально-культурна ситуація, яка дозволяє людині побачити культуру в єдності різноманітності та сприйняти все краще, що здатні дати етнічна, національна та транснаціональна культури. Все це обумовлює освітню специфіку модернізації поля культури в умовах інформаційного суспільства, зміщує культуру в епіцентр сучасної освіти;

- невіддаленість процесу становлення та розвитку культури в інформаційному суспільстві від закономірностей філо- та онтогенезу. В так званій традиціоналістській культурі (культурі минулого), яка не змінювалась декілька століть, особистість сприймала певну структуру цінностей культури.

Регулюючи орієнтації багатьох поколінь в інформаційному суспільстві протягом одного покоління чергуються декілька культурних епох, коли під впливом інформації змінюється пріоритет цінностей в культурі. Разом з тим перехід до нових ціннісних орієнтирів може здійснюватися лише поступливо. Такий перехід можливий в тій ступені та мірі, в якій нове покоління замінює старе. Вказана закономірність суб'єктивно підсилює зміни негативного характеру, що відбуваються в культурі інформаційного суспільства – комп'ютерна наркоманія, виникнення асоціальних субкультур віртуальних співтовариств, комп'ютерна злочинність тощо. Все це може призвести до хаотизації соціального життя і, як головний наслідок, до руйнівних тенденцій у культурі. У зв'язку з цим дієвим і майже не єдиним механізмом регуляції поведінки людини стає її власна культура, що підсилює значення модернізації освіти.

Таким чином, модернізація освіти в культурологічному полі вимагає його розуміння як складного, багатогранного поняття, що відображає різні аспекти нелінійної взаємодії особистості, що формується, з суспільством в просторі культури, тобто взаємовплив трьох макросистем: особистість – культура – суспільство в нових інформаційних умовах обумовлює відповідність освіти сучасному рівню розвитку суспільства і культури, його специфіці та особливостям, зміні інтересів, потреб, ціннісних установок особистості.

Одна з тенденцій модернізації освіти в інформаційних умовах полягає в його фундаменталізації, що в загальному плані передбачає перетворення освіти на справжній фундамент теоретичної та практичної, матеріальної і духовної діяльності.

Фундаменталізація освіти, як показує відповідний аналіз, вимагає:

- знаходження системи інтегрованої освіти, як соціального інституту «у зовнішньому існуванні», і розкриття його діяльності у соціальному організмі, тобто простежити перетворення наявного буття, яке існує у специфічній освітянській формі і видозмінюється під впливом процесу спонтанного само розгортання соціального світу на етапі становлення інформаційної цивілізації;

- кореляція освіти з високими темпами змін в системі наукових знань на основі принципів безперервності освіти, її відкритості та створення інтегрованого інформаційного освітнього середовища.

Модернізація освіти інформаційного суспільства потребує необхідності її переходу до формування «Homo intelligentis».

Висновки. Отже, об'єктивна природа сучасного інформаційного соціуму, що формується, така, що вимагає від освіти в якості її головної мети формування готовності особистості до життєдіяльності на інформаційній основі. Вказана вимога змінює роль особистості як головного джерела оновлення світу, розуміння людини як «мікрокосму».

Резюме

У статті розглядаються проблеми модернізації, фундаменталізації, інформалогізації освіти та світового співтовариства у ХХІ столітті.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы модернизации, фундаментализации, информатизации образования и мирового сообщества в ХХІ веке.

Summary

In the article the problems of modernization, fundamentalizatsii, informatizatsii education and world association in XXI age are examined.

Література.

1. Бабаева Ю.Д., Войкунский А.Е. Психологические последствия информатизации/ Психологический журнал. – 1998. – №1.

2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес/ Укл. М.Ф.Степко, Я.Я.Болобаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков. – К., 2004. – 24 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти // Матеріали II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., 2002. – 232 с.

Подано до редакції 16.03.09

УДК 371.13

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ШЕСТИ-СЕМИ РОКІВ

Бурцева Ю.О.

асистент кафедри педагогіки та психології КЕГІ

Актуальність проблеми. Нині, в час духовних пошуків у суспільстві та мистецтві, коли відбувається зміна парадигми наукового і художнього мислення, перетворення та видозмінення ціннісних установок, категоріального синтезу в науці, проблема наукового осмислення статевого виховання є досить гострою.

Ступінь розробленості проблеми. Формування статево-рольової поведінки, як один з основних аспектів даної проблеми, перебуває в центрі уваги багатьох сучасних дослідників (Е. Дюркгейн, Ю. Кондрі, С. Кондрі, С. Жаклін, А. Маккобі, О.В. Рябов, Н.Л. Пушкарева, О.А. Вороніна, А.В. Кириліна, М.М. Малишева, В. Медушевський, Й. Стерн). На важливості виховання якостей мужності та жіночості, починаючи з дошкільного віку, наголошував В.О. Сухомлинський.

Мета і завдання статті – виявити та охарактеризувати особливості прояву статево-рольової поведінки дітей шостого-сьмого року життя.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження ми розглядаємо статево-рольову поведінку дошкільників через систему взаємовідносин: „Я – Я” та „Я – образ” (статеве самовизначення), „Я – інший” та „Я – світ” (система когнітивно-комунікативної поведінки). Враховуючи вищесказане було виокремлено критерії та показники сформованості статево-рольової поведінки хлопчиків і дівчаток-дошкільнят на матеріалі українського фольклору:

- *художньо - когнітивний*: вміння сприймати твори українського фольклору; акумулювати та самоідентифікувати набуті знання у повсякденному житті; трансформувати набуті з фольклорних творів знання щодо норм та правил поведінки осіб певної статі у власній поведінці та власному життєвому досвіді; аналізувати художні образи українського фольклору та класифікувати їх за статевиими ознаками;

- *поведінковий* – самоідентифікація через різні рівні здатності до безпосередньої поведінкової та психічної реакції на комунікативні, когнітивні, життєві явища та ситуації відповідно до статевої приналежності; виявлення власного суб'єктивного ставлення до об'єктивних маскулінних та фемінних якостей, що знаходять безпосереднє відбиття в українських фольклорних творах

та опосередковано відображаються в дитячих народних іграх, обрядових дійствах;

- *оцінно-ціннісний*: відображення позитивного чи негативного ставлення до поведінки літературних героїв тієї чи іншої статі; вміння встановлювати взаємовідносини з однолітками ідентичної та протилежної статі, регулювати та оцінювати взаємовідносини відповідно до власних ціннісних настанов суб'єктивного характеру.

На основі вищезазначених критеріїв та показників було виявлено рівні сформованості полольової поведінки у хлопчиків та дівчаток дошкільного віку: високий, достатній, середній, задовільний, низький.

Високий рівень характеризувався вмінням сприймати твори українського фольклору; акумулювати та самоідентифікувати набуті знання у повсякденному житті; трансформувати набуті з фольклорних творів знання щодо норм та правил поведінки осіб певної статі у власній поведінці та власному життєвому досвіді; аналізувати художні образи українського фольклору та класифікувати їх за статевими ознаками; здатністю до безпосередньої поведінкової та психічної реакції на комунікативні, когнітивні, життєві явища та ситуації відповідно до статевої приналежності; виявлення власного суб'єктивного ставлення до об'єктивних маскулинних та фемінних якостей, що знаходять безпосереднє відбиття в українських фольклорних творах та опосередковано відображаються в дитячих народних іграх, обрядових дійствах; відображенням позитивного чи негативного ставлення до поведінки літературних героїв тієї чи іншої статі; вмінням встановлювати взаємовідносини з однолітками ідентичної та протилежної статі, регулювати та оцінювати взаємовідносини відповідно до власних ціннісних настанов суб'єктивного характеру.

На достатньому рівні перебували хлопчики та дівчатка, які були обізнані щодо творів українського фольклору, ототожнювали фольклорні образи з нормами та правилами статевої поведінки. Водночас, під час ігор, спілкування з однолітками, сюжетних ситуацій ці норми та правила використовували частково. Вони також були здатні до поведінкової та психічної реакції на комунікативні, когнітивні, життєві явища та ситуації відповідно до статевої приналежності; вміли виявити власне суб'єктивне ставлення до об'єктивних маскулинних та фемінних якостей, відбитих в українських фольклорних творах та опосередковано відображених у дитячих народних іграх, обрядових дійствах; відображали позитивне чи негативне ставлення до систем спілкування, взаємовідносин; вміли встановлювати взаємовідносини з однолітками ідентичної та протилежної статі, оцінювали взаємовідносини відповідно до власних ціннісних настанов суб'єктивного характеру.

До середнього рівня віднесли дошкільнят, які спілкувалися з особами ідентичної та протилежної статі; сприймали статові стосунки через твори українського фольклору. Вони також були здатні до психічної реакції на комунікативні, когнітивні, життєві явища та ситуації відповідно до статевої приналежності; вміли виявити ставлення до об'єктивних маскулинних та фемінних якостей, відбитих в українських фольклорних творах та опосередковано відображених у дитячих народних іграх, обрядових дійствах; відображали позитивне чи негативне ставлення до систем спілкування,

взаємовідносин; оцінювали взаємовідносини відповідно до власних ціннісних настанов суб'єктивного характеру. Проте, вони не завжди поводити себе відповідно до норм та правил поведінки, характерних для певної статі. Їхні взаємовідносини з однолітками ідентичної та протилежної статі іноді носили конфліктний характер, не завжди відповідали статевим нормам і правилам поведінки.

Задовільний рівень продемонстрували діти, які ототожнювали себе з особами тієї чи іншої статі, сприймали статеві стосунки через твори українського фольклору. Проте цим дітям важко було орієнтуватися на певну соціальну роль відповідно до статевої приналежності, виявляти ставлення до об'єктивних маскулінних та фемінних якостей, відбитих в українських фольклорних творах та опосередковано відображених у дитячих народних іграх, обрядових дійствах. Вони майже не орієнтувалися у відповідних статево-рольових стандартах, не могли порівнювати осіб різної статі у фольклорних творах. Для цих дітей був також характерний низький рівень контактності, комунікативності та інтровертності самореалізації.

Дошкільнята з **низьким рівнем** сформованості статево-рольової поведінки мали уявлення про власну статево приналежність. Водночас, вони не ототожнювали літературні образи за статевою приналежністю. Цим дітям не притаманні когнітивно-комунікативний та оцінно-ціннісний аспекти поведінки. Вони не були здатні до акумуляції та самоідентифікації знань, набутих через український фольклор; не могли регулювати та оцінювати систему взаємовідносин з однолітками.

Експериментальна робота включала три серії завдань, перша з яких була спрямована на визначення когнітивно-комунікативного аспекту формування статево-рольової поведінки в дошкільному дитинстві. За допомогою другої серії завдань виявляли рівень розвитку емоційного ставлення дошкільнят до системи взаємовідносин та статевої ідентифікації. Третя серія завдань передбачала з'ясування оцінно-ціннісного рівня розвитку дитини як суб'єкта статевих відносин. До змісту кожної серії входила низка експериментальних завдань.

Рівень сформованості когнітивно-комунікативних умінь хлопчиків та дівчат визначали за допомогою анкетування батьків та педагогів, ігор і завдань: „Асоціації”, „Сім'я”, „Обери предмет”, „Порівняй”, „Твій герой”, спостереження за іграми дітей.

Анкета для батьків.

1. У Вас син чи донечка?
2. Які якості найбільш властиві вашій дитині?
3. Які казки Ви читаете дитині перед сном?
4. Назвіть улюбленого казкового героя Вашої дитини?
5. З ким переважно спілкується Ваша дитина: з матусею, татом, бабусею, дідусем?
6. Ролі яких літературних персонажів любить виконувати Ваш малюк під час самостійних ігор?
7. Чи відповідають вони статі Вашої дитини?
8. Хто частіше буває партнером по грі у Вашої дитини: однолітки однієї з нею статі чи протилежної?

Для адекватності одержаних даних було запропоновано відповісти на запитання анкети і вихователям дошкільних закладів.

Анкета для педагогів.

1. Кого з вихованців ви пам'ятаєте? Це хлопчики чи дівчатка?
2. Які риси більш притаманні хлопчикам, а які дівчаткам?
3. В які ігри люблять грати хлопчики, а в які дівчатка?
4. Хто переважно стає партнером по грі у дівчаток і хлопчиків: особи однієї з ними статі чи протилежної?
5. Які літературні твори більше подобаються хлопчикам, а які дівчаткам?
6. Назвіть улюблених персонажів хлопчиків і дівчаток.
7. Ролі яких літературних персонажів люблять виконувати хлопчики і дівчатка?
8. Чи відповідають обрані дитиною ролі її статі?

Рівень сформованості когнітивно-комунікативних умінь виявляли також за допомогою спостереження за іграми дітей. Перевагу віддавали українським народним іграм, іграм-театралізаціям та іграм за сюжетами літературних творів.

Опитування вихователів щодо індивідуальних особливостей характерної поведінки дітей дає можливість вважати, що хлопчики більш збудливі, дратівливі, нетерплячі, нестримані, нетерпимі, невпевнені в собі, більш агресивні, ніж дівчатка.

Неоднаковою є характеристика однієї і тієї є самої дитини різними педагогами. Так, дівчинку Настю Р. Вихователька Віра Михайлівна характеризує як швидку, діяльну, рішучу і впевнену в собі. Інша вихователька, Тамара Леонідівна, називає Настю повільною, пасивною, нерішучою і нестриманою.

Хлопчика Митю К. Віра Михайлівна, яка так гарно відгукується про Настю, вважає Митю дратівливим, боязким, повільним, нерішучим, неохайним. Критично налаштована до Насті Тамара Леонідівна знаходить у Миті багато гарних якостей, прямо протилежних тим, що називає її колега. Митя для неї хлопчик м'який, чуйний, хоробрий, спритний, швидкий, рішучий, старанний, наполегливий, стійкий, доброзичливий, легко йде на контакт.

Під час оцінки хлопчиків вихователі частіше незадоволені надмірною активністю дітей, опором їхньому виховному впливу, дратівливі, нетерпимі, неспокійні, нестримані.

У відповідь на запитання, кого вихователі краще пам'ятають, педагоги частіше називають дівчаток, ніж хлопчиків.

Серед улюблених ігор дівчаток педагоги називають ігри зі скакалкою, з ляльками, „Доньки-матері”, „Магазин”, „Лікарня”, „Перукарня”, „Сім'я”. Педагоги характеризують ігри дівчаток як більш спокійні, ніж ігри хлопчиків. На думку вихователів, дівчатка надають перевагу іграм, в яких проявляються жіночність, їх материнські якості.

За спостереженнями педагогів, хлопчики обирають ігри, в яких треба проявити силу, спритність, швидкість, спортивні ігри, футбол. Вони також люблять грати в піратів, покемонів, будівельників, водіїв, поліцейських.

Деяка частка педагогів не розподіляє ігри на хлопчачі та дівчачі.

На думку педагогів, хлопчики та дівчатка грають разом (30%), надають перевагу особам ідентичної статі (60%), протилежної статі (5%). Деякі педагоги

вважають, що хлопчики при виборі партнерів по грі надають перевагу хлопчикам, а дівчатка обирають як хлопчиків, так і дівчаток (5%).

З-поміж улюблених літературних творів дівчаток педагоги виділяють твори Е.Успенського „Дядя Федір”, М.Носова „Винтик, шпунтик і пілосмок”, „Жива шляпа”, „На гірці”, „Обережно, сніжна людина”, Б.Житкова „На крижині”, В.Осеєва „Чарівне слово”, С.Михалкова „Дядя Стьопа”, байки Крилова, Глібова, міфи Давньої Греції, казки „Троє поросят”, „Доктор Айболіт”.

На думку педагогів хлопчикам подобаються казки Г.Х.Андерсена „Русалонька”, „Червона шапочка”, „Спляча красуня”, „Рукавичка”, твори В.Сухолинського „Чому плаче синичка”, О.С.Пушкіна „Казка про мертву царівну”, „Казка про царя Салтана”, С.Міхалкова „А що у вас?”

Вихователі також відзначають, що дівчатка більше люблять чарівні казки та казки про тварин. Хлопчики ж в старшому дошкільному віці захоплюються пригодницькими історіями. Подобаються їм і казки про тварин. І хлопчики, і дівчатка люблять веселі гумористичні оповідання. Педагоги вважають, що твір Дж.К.Роллінга „Гаррі Потер”, казка „Білосніжка” однаково подобається і хлопчикам, і дівчаткам (20%).

Визначеннями педагогами улюблених літературних персонажів хлопчиків і дівчаток співпадає з думкою батьків вихованців. І в цьому випадку ми також переконалися, що у хлопчиків значно більше улюблених героїв і вони є більш різноманітними, ніж у дівчаток. Проте, як позитивний момент можна відзначити, що до улюблених персонажів дівчаток педагоги відносять і героїнь українських народних казок (Олена Прекрасна, коза, зайчик, півник), що свідчить про те, що вихователі знайомлять дошкільнят з творами українського фольклору. Серед улюблених літературних персонажів хлопчиків іноді також зустрічаються герої українських народних казок (Івасик-Телесик). На відміну від батьків, вихователі вважають, що для дівчаток є більш характерним неспівпадіння статі літературного персонажу зі статтю дитини (зайчик, півник).

До улюблених героїв хлопчиків, на думку вихователів, можна віднести Чіп і Дейл, Буратіно, Гаррі Потер, Бетмен, дядя Федір, Спайдермен, Незнайка, Телесик, дядя Стьопа, людина-павук, Чебурашка, Шрек, Пінокіо, Олексій Попович, кіт у чоботях, Том і Джеррі.

Улюбленими героями дівчаток є Снігова королева, Білосніжка, Русалонька, Дюймовочка, Попелюшка, Мальвіна, Олена-Прекрасна, півник, коза, зайчик, принцеса, Червона шапочка.

За спостереженнями педагогів дівчатка переважно обирають ролі лисичок, білочок, баба, Снігуронька, Машенька, Попелюшка, Русалонька, Білосніжка.

Ролі обрані хлопчиками: вовк (20%), ведмідь (20%), Буратіно, дід, собака, термінатор, Рейнджер, Властелин колець, Бумер, людина-павук.

Отже, дівчатка віддають перевагу героїчним ролям, де треба показати свою силу, сміливість, кмітливість, волю, а дівчатка ролям, в яких можна показати свою красу. Дівчаткам також подобається виконувати роль мами, дружини, яка всіх всьому навчає (коза з козенятами).

Педагоги майже однотайно (95%) вважають, що обрані дітьми ролі відповідають їх статі. Лише 5% респондентів дотримуються думки, що обрані дитиною ролі не завжди ідентичні її статі.

Оцінка батьків та вихователів значно відрізняється. Так, батьки вважають хлопчиків неемоційними, у той час коли вихователі відзначають їхню підвищену емоційність. Під час оцінки емоційності дівчаток характеристики мам і вихователів збігаються. Отже, батьки схильні дещо завищувати емоційність доньок.

50% опитаних батьків наголошують на тому, що в родині дитина переважно спілкується з мамою. Біля 25% батьків вказали, що їх дитина охоче спілкується з усіма членами сім'ї, нікому не віддає перевагу. По 8% старших дошкільників спілкуються з татом і з мамою та бабусею. Біля 4% відповідей зазначали, що дитина любить спілкуватися з мамою і татом. По 2,5% респондентів підкреслили, що їх дитина спілкується з бабусею та дідусем і з дядьком чи хрещеним.

Переважна більшість батьків читає дитині перед сном. Серед названих батьками казок найчастіше зустрічаються: „Колобок”. „Доктор Айболіт”. „Срібне копитце”, „Коза-дереза”, „Бременські музики”, „Пеппі – довга панчоха”, „Кіт і лисиця”, Червона шапочка”, „Попелюшка”, „Білосніжка”, „Снігова королева”, казки Г.Х.Андерсена, братів Грім, Л.М.Толстого, Е.Успенського, твори З.Александрової. Біля 25% батьків та дітей віддають перевагу російським народним казкам. Близько 30% дітей люблять казки народів світу. Лише 5% респондентів віддають перевагу українським народним казкам. Одержані результати свідчать про те, що самі батьки погано обізнані з фольклорними творами українського народу. 2% батьків читають дітям енциклопедичну літературу”. Біля 5% не читають взагалі.

Улюблені казкові герої хлопчиків: людина – павук (10%), Вінні-пух, Буратіно (10%), Гаррі Потер (10%), дядя Федір (10%), Матроскін, Шарик, Мауглі (10%), Іван-царевич, Бармалей, колобок, моряк, Чебурашка, Снігова королева.

Дівчатка полюбляють Білосніжку (15%), Попелюшку(10%), лисичку, Русалоньку, Пеппі – довгу панчохоу, Дюймовочку. Всі інші персонажі набрали до 2%.

Отже, майже в усіх випадках улюблені герої відповідають статі дитини (95%). Аналізуючи відповіді батьків, можна зазначити, що у хлопчиків значно ширший діапазон улюблених героїв, від добрих казкових колобка та Вінні-пуха до більш сучасних і агресивних людини-павука та Гаррі-Потера. Іноді вибір хлопчиків не відповідає їх статі. Вибір дівчаток переважно пов'язаний з чарівними казковими героїнями жіночої статі: Попелюшкою, Дюймовочкою, Білосніжкою. Характерним і для дівчаток, і для хлопчиків є те, що в їх відповідях не зустрічаються герої українських народних казок.

Дівчатка під час ігор частіше виконують роль мами, Червоної шапочки, принцеси. Переважна більшість дівчаток грає з однолітками ідентичної статі (40%); протилежної статі (10%); ідентичної та протилежної статі (30%); іноді з молодшими (10%), старшими дітьми (10%) ідентичної та протилежної статі.

Хлопчики найчастіше обирають ролі сучасних персонажів мультфільмів, домінує людина-павук (30%), kota, Буратіно, Тарзана, Поттера, Спайдермена, Черепашки-Нінзя. Більшість хлопчиків грають з дітьми однієї з ними та протилежної статі (40%), або тільки ідентичної статі (40%). Лише 20% хлопчиків спілкуються під час гри з особами протилежної статі. Цей показник у хлопчиків дещо вищий, ніж у дівчаток.

Резюме

У статті розглядаються особливості прояву статево-рольової поведінки дітей шести-семи років.

Резюме

В статье рассматриваются особенности проявления полоролевого поведения детей шести-семи лет.

Summary

In the article the features of display of polorolevogo conduct of children are examined six-seven years.

Література

1. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. – К.: Вища школа, 1991. – 266. - С.51.
2. Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений// Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С.273 – 286; С.279.

Подано до редакції 19.04.05

УДК 387.02

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ ШЛЯХОМ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Овчарук Оксана Василівна

*кандидат педагогічних наук, завідувача Інформаційно-аналітичним центром
педагогічних інновацій Інституту засобів навчання АПН України*

Постановка проблеми. Сьогодні ми є свідками важливих змін у житті суспільства, всіх сфер його діяльності та існування, зокрема освіти як основоположної компоненти формування світогляду. Ці зміни спричинені перш за все швидким розвитком прогресу, трансформаційними процесами в суспільстві, змінами на геополітичній карті світу, відкриттям кордонів для великої кількості європейських країн, науковими винаходами та іншими чинниками, які вплинули на вимоги, що стоять перед системами освіти останні десятиліття.

У даному контексті відомий сучасний філософ Алвін Тоффлер, аналізуючи феномен трансформації сучасних суспільств, стверджує „Світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає абсолютно нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій”.²

Сьогодні ми відчуваємо ці зміни в нашій українській системі освіти. Модернізація змісту освіти стосується перш за все оновлення змісту – розробки нових стандартів, оновлення навчальних програм та підручників. В Україні цей процес є цілком закономірним та відповідає змінам, що відбуваються у інших країнах.

Освітні системи більшості економічно розвинених країн з високими освітніми показниками поновлюють зміст навчання, створюють нові програми, оновлюють навчально-методичну базу. Це пов'язано з такими чинниками, як:

² Тоффлер Е. Треть хвиля. – К.: Вид. дім “Всесвіт”, 2000 – С. 14.

- перехід до нової форми сучасного суспільства - інформаційного суспільства, де значущою одиницею є не просто інформація, а вміння оперувати нею, застосувати її для власного розвитку, для життя. Інформаційне суспільство, в якому ми сьогодні живемо, потребує від громадян нових вмінь та знань, що дозволяють швидко, мобільно та ефективно використовувати інформацію для власного добробуту, розвитку та навчання.
- встановлення більш високих стандартів в освіті та у всіх галузях життя. Цього потребує ринок праці, у зв'язку з цим встановлюються нові вимоги до навчальних дисциплін, до системи оцінювання навчальних досягнень, до якості освітніх послуг взагалі. Основним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу і підприємництва.
- Відкриття кордонів між країнами та інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору. Важливим чинником перегляду змісту освіти у багатьох країнах є розширення кордонів та тих можливостей, що відкриваються перед молоддю. В умовах сучасної міграції в рамках не тільки країни, а й регіонів виникає необхідність швидкої адаптації для отримання навчання та роботи, що спонукають суспільство до необхідних змін.
- Потреба у нових компонентах знань, необхідних для успішного життя в суспільстві. На думку експертів, набуття життєво важливих компетентностей, може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Незалежно від країни й нації, від ступені розвитку людських ресурсів та суспільного устрою система освіти- школа, університет, так само, як і як всі освітні інститути, відіграють важливу роль – готують людину до життя в сім'ї, громаді, країні, до роботи та творчості, до реалізації себе як особистості в суспільстві.

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодні відносить вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо

того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, стрижневими. Такий підхід дає підстави зарубіжним науковцям дійти висновку, що стрижневі (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя.

Впровадження стрижневих компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм. Оскільки поняття стрижневих компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або стрижневі, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, стрижневі кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.³ На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як “здатність застосовувати знання й уміння” (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen & Tiara, 2004). На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми у соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях.⁴

³ Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

⁴ Quality education and competencies for life/ Workshop 3/ Background Paper- 2004. p. 6.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності⁵. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Починаючи з 80-х років Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) розпочала свої дослідження в цьому напрямі.⁶ Саме країни-члени ОЕСР відзначили, що від 90-х років у світі бракує досліджень щодо теоретичних та концептуальних знанневих засад, навичок і компетентностей та їх співвідношень між собою. Експерти ОЕСР ще на початку 2001 р. поставили наступні запитання у процесі визначення поняття ключових компетентностей⁷:

- чи можливо визначити перелік компетентностей для успішного життя та ефективної участі в різних життєвих сферах, зокрема й економічній, політичній, соціальній і сімейній, суспільні та особистісні взаємовідносини й індивідуальний розвиток?
- Якщо так, то яка природа таких компетентностей та що їх вирізняє серед інших як ключові поняття? Як саме їх можна описати та теоретично обґрунтувати? Якими є основні компоненти ключових компетентностей? Чи є перелік ключових компетентностей певною мірою лімітованим?
- Чи можливо розглядати стрижневі компетентності як незалежні поняття, чи їх слід розуміти як взаємозалежний набір понять?
- До якої міри стрижневі компетентності співвідносяться із соціальними, економічними та культурними умовами життя? Чи є вони валідними в різних країнах та регіонах?
- До якої міри можливо ідентифікувати стрижневі компетентності незалежно від віку, статі, статусу, професійної діяльності тощо? Чи є певні компетентності особливо важливими для різних життєвих періодів?
- Якими є наслідки результатів досягнень та якою має бути інтерпретація результатів?

Напрацювання ОЕСР ґрунтуються на декількох положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій і фахівців, що працюють у цьому напрямі. Основними є такі положення:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;

⁵ Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.-p.1.

⁶ Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

⁷ Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – C.4–5.

- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються стрижневими;
- вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються стрижневими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;
- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;
- на відбір та ідентифікацію стрижневих компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані із самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення та відбір стрижневих компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп. Тільки за цих умов можна здійснити відбір, ідентифікацію та забезпечити подальший розвиток стрижневих компетентностей населення та визначити індикатори їх розвитку.

З метою певного поступу в означенні вищезазначених понять у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади”-“DeSeCo”⁸ (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей — освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій, які систематизували досвід багатьох країн.

Експерти програми зазначають, що останнім часом проблема розвитку особистісних здібностей є найактуальнішою. В цьому контексті розглядаються особисті досягнення учнів – результати навчальної діяльності. Інтерес до навчальних досягнень протягом шкільних років зосереджується навколо таких паралелей: що учень знає – як багато він уміє зробити, як співвідносяться здібності учня з освітніми цілями (ефективність освітніх систем) та наскільки результати навчання відповідають вхідним ресурсам (результативність освітніх систем). Ці співвідношення важливі не тільки для визначення, чого навчати дітей і молоді, а й для вибору ефективних шляхів та форм навчання, від яких залежить набуття учнями найскладніших інтегрованих умінь і стрижневих компетентностей.

Експерти програми “DeSeCo” визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

На думку експертів “DeSeCo”, компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточеннях). При цьому не тільки школа є відповідальною за набуття

⁸ Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel.

особистістю необхідних компетентностей; на їх формування впливають сім'я, робота, масмедіа, релігійні та культурні організації тощо.

Експерти "DeSeCo" вважають необхідним створити базу даних (в порівнянні), яка буде корисним ресурсом для розроблення стратегії освітніх, соціальних та економічних секторів. Вони вважають, що така порівняльна база даних дасть змогу визначити, як впливає, або перешкоджає, брак тих чи інших компетентностей на розвиток ринку праці, соціальні процеси в країні. Моніторинг наявних рівнів компетентностей слугуватиме важливим показником ефективності освітньої системи⁹.

Важливим є те, що, з огляду на перспективу, набуття особистістю необхідних життєвих (ключових) компетентностей важливе для неї, оскільки вони сприятимуть участі в створенні демократичних засад суспільства; соціальному взаєморозумінню та справедливості; дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації.

Отже, поняття стрижневих компетентностей (key competencies) (OECD) застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. стрижневі компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття стрижневих компетентностей стало визначення представниками OECD трьох категорій стрижневих компетентностей як концептуальної бази. Ними стали: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

Як вважають експерти OECD, така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки стрижневих компетентностей. Розгляньмо детальніше ці категорії.

Автономна дія передбачає дві основних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Стрижневі компетентності, що належать до цієї сфери:

- здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позицій громадянина, члена сім'ї, робітника, споживача тощо;
- здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями;

⁹ Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – p.8.

- здатність діяти в значному/широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахування багатьох чинників у своїх діях.

Інтерактивне використання засобів

- передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом.

- Здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти означає ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей. Це допомагає розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням.

- Здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність означає ефективне використання інформації і знань, дає змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій.

- Здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології передбачає не тільки технічні здібності, ІКТ-вміння, а й обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технології. Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті.

Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах

- передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому сенсі (взаємодія з людьми, що спілкуються іншими мовами та відрізняються за поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії з суспільством, де інші культура, цінності та соціально-економічне підґрунтя.

- Здатність успішно взаємодіяти з іншими дозволяє індивідуумові проявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими.

- Здатність співпрацювати дозволяє людині разом домагатися спільних цілей.

- Здатність розв'язувати конфлікти дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного додання.

Процес, що відбувався завдяки програмі “DeSeCo”, дав змогу країнам-учасникам (понад 18 країн) визначити перелік стрижневих компетентностей для кожної з них. Країни-члени OECD також зробили перші спроби оцінити компетентності через міжнародні тести PISA (Involvement of EU Member States in Large-scale International Studies on Educational Attainment). Зокрема, 2000 року саме до міжнародних тестів PISA було закладено оцінювання наскрізних компетентностей, таких, як мотивація учнів, ставлення до навчання, вміння використовувати комп'ютер, самерегуляційне навчання. Окрім того, також розроблено план такої роботи впродовж 2000–2006 рр.

Базуючись на численних дослідженнях, міжнародні експерти окреслюють основні критерії¹⁰, які є засадничими для визначення та відбору стрижневих компетентностей, а саме:

- стрижневі компетентності сприяють результатам високого рівня, в тому числі й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;
- стрижневі компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів у широкому контексті;
- стрижневі компетентності є важливими для особистості.

Представивши різні підходи до визначення поняття стрижневих компетентностей, які склались завдяки зусиллям міжнародних освітніх інституцій, слід відзначити, що дискусія, котра триває впродовж останніх 10 років, дала змогу багатьом країнам зробити власні узагальнення й визначення, однак основна роль у розробленні проблем ключових компетентностей належить міжнародним організаціям. Саме вони спробували узагальнити доробок педагогів з різних країн світу. В результаті аналізу було виявлено, що:

1. Виокремлення та визначення поняття стрижневих компетентностей пов'язане зі зміною освітньої парадигми та з кінцевим результатом будь-якого освітнього процесу чи набутого досвіду.

2. За означенням багатьох міжнародних експертів, поняття стрижневих компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес.

3. Найдетальніше класифікацію стрижневих компетентностей стали розглядати країни-члени ОЕСР – Організації економічного співробітництва та розвитку шляхом широких дискусій серед світової педагогічної громадськості. Запропоновану класифікацію багато країн прийняли як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Концептуальні положення, що стосуються набуття стрижневих умінь і компетентностей, увійшли до рекомендацій міжнародної спільноти (Біла книга, яку розробила Європейська Комісія, 1996; Меморандум з освіти впродовж життя, 2000; План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок та мобільності Єврокомісії, 2002 та ін.).

4. Українська освіта вже почала оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонує світова педагогічна спільнота.

Як зазначають міжнародні експерти, значну роль у визначенні стрижневих компетентностей відіграє контекст їх застосування. Незалежно від країн і суспільств громадяни виконують однакові функції впродовж життя. Оскільки основна маса дорослих є водночас працівниками й студентами, батьками та піклувальниками, учасниками різноманітних видів дозвілля, політичної, культурної та інших видів діяльності, основна функція суспільства – дати змогу всім громадянам стати повноцінними членами цих різноманітних громад;

¹⁰ Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – С. 65–67.

наскрізний та універсальний характер всіх категорій ключових компетентностей сприятливий для всіх.

Протягом останнього року МОНУ, АПН та за участі ПРООН було створено робочі групи, де обговорювались концептуальні підходи до визначення переліку ключових компетентностей для української школи. Перш за все, було визначено такі поняття:

Стрижневі компетентності – це багатомірне утворення, що відноситься до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціальним шляхом структурований комплекс якостей особистості, що дають можливість ефективно брати участь в багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок в розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосовані у багатьох життєвих сферах. Стрижневі компетентності становлять основний набір найбільш загальних понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, вмінь, навичок, цінностей та стосунків за навчальними галузями та життєвими сферами школярів. Стрижневі компетентності за своїм характером є наскрізними та мають досягатись у процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи.

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетенція - об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

Предметна компетенція – є сумою знань, умінь та характерних рис в межах предмету, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення.

До переліку стрижневих компетентностей, визначений на засіданні експертної групи МОНУ/АПН/ПРООН протягом 2004 року увійшли такі категорії:

1. Вміння вчитись:

Формує стиль життя та мислення, алгоритм дії, вміння користуватись різними процесами через спостереження тощо; пошук, відбір та сортування інформації з різних джерел. Дана компетентність включає уміння визначити мету діяльності (володіння прийомом цілепокладання, спрямованість на досягнення мети); розвивати допитливість, пізнавальний інтерес; потребу до самостійного пошуку і засвоєння нових знань; позитивні інтелектуальні ставлення ін.

2. Соціальна компетентність

Здатність аналізувати та застосовувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати власне місце, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів та потреб різних соціальних груп, індивідуумів, у відповідності до соціальних норм і правил, існуючих в суспільстві.

Продуктивно співпрацювати партнерами, в групі та команді, виконувати різні ролі і функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, вміти конструктивно розв'язувати конфлікти, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання, визначати цілі, вміти спілкуватись з іншими.

3. Загальнокультурна компетентність включає здатності: Аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, застосовувати засоби полікультурної взаємодії, володіти рідною та іноземними мовами та нормами відповідної мовної культури, інтерактивн овикористовувати символіку та тексти, усвідомлювати та зберігати індивідуальні, національні та загальнолюдські цінності, бути толерантним в умовах різних культур.

4. Здоров'язберігаюча компетентність

Включає характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я та здоров'я оточуючих.

5. Компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій

передбачають здатності та уміння орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти та оперувати, оцінювати та використовувати інформацію відповідно до потреб ринку праці, володіти та застосовувати ІКТ.

6. Громадянська компетентність надає можливість: Орієнтуватися та діяти в умовах сучасного суспільно-політичного життя, володіти процедурами демократичної участі, захищати права та інтереси людини та громадянина, громадські обов'язки, стратегії розвитку громадянського суспільства, Робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, враховуючи інтереси і потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

6. Підприємницька компетентність

Передбачає здатність співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів та забезпечення стійкого розвитку, Організувати власну та колективну трудову та підприємницьку діяльність, аналізувати та оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці здійснювати та розробляти особисті бізнес-проекти, приймати рішення.

Представивши різні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, що склались завдяки зусиллям вітчизняних та міжнародних організацій експерти дійшли висновку про необхідність таких кроків для вітчизняної освіти, як залучення України до обговорення ключових компетентностей (2002-2004 рр); інтеграцію ключових компетентностей до змісту освіти, а саме до стандартів, програм, підручників, технологій, компонентів моніторингу навчальних досягнень.

Окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, важливо зазначити, що зарубіжні експерти виділяють основну їх рису: ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Окрім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і носити особистісно орієнтований характер. Сьогодні ми можемо говорити про здійснення лише перших кроків до запровадження інноваційних підходів у формуванні змісту освіти в Україні, що дає підстави для

перспективного розвитку всіх чинників освіти у контексті світових кращих практик.

Резюме

У статті розкриваються основні підходи впровадження поняття стрижневих компетентностей при формуванні змісту освіти у провідних країнах світу. Автор аналізує підходи таких міжнародних організацій, як Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку, Організація Об'єднаних Націй в розробці категорій ключових компетентностей та їх застосування у навчальних програмах. Стаття розкриває останні розроблення українських педагогів та подає точку зору на категорії стрижневих компетентностей.

Резюме

В статье раскрываются основные подходы к внедрению понятия ключевых компетеностей при формировании содержания образования в ведущих странах мира. Автор анализирует подходы таких международных организаций, как Совет Европы, Организация экономического сотрудничества и развития, Организация Объединенных Наций в разработке основных категорий ключевых компетеностей и их применения в учебных программах. Также статья раскрывает последние разработки украинских педагогов и подает точку зрения на категории ключевых компетеностей.

Summary

This article deals with the main tendencies in elaboration of the key competencies notion and its incorporation to the education curricula at the developed countries. The author analyses approaches of the following international organizations as Council of Europe, OECD, and United Nations in Key competencies categories elaboration. Also the author stresses on the last Ukrainian works in the field of Key competencies development.

Література

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247), лютий, 2003. – с. 3–17.
2. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 1999. – с. 16.
3. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: Вид-во “К.І.С.”, 2003. – с. 25–26.
4. Тоффлер Е. Третья хвиля. – К.: Вид. дім “Всесвіт”, 2000. – 480 с.

Джерела іноземною мовою:

1. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
2. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel
3. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. – 2002. The Information network on Education in Europe. – P.13–14. 27–28 p.

Подано до редакції 04.06.05

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ТА ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ*Федоренко Олена Іванівна**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної психології та педагогіки
Національний університет внутрішніх справ*

Постановка проблеми. Теоретичне розроблення та накопичений досвід дозволяють на сучасному етапі освітніх реформ висунути об'єктивні вимоги до системи вищої професійної підготовки, як в аспекті формування знань, умінь і навичок так і в аспекті формування особистості фахівця, який повинен бути адекватним сучасним соціально-історичним обставинам й усвідомлювати себе елементом відповідної історичної культури, членом сучасного суспільства. Формування сучасного правоохоронця нерозривно пов'язане зі становленням його як цілісної, гуманної, всебічно розвиненої особистості, а також його професійною підготовкою, що знаходить своє відображення у понятті професійна компетентність". Поняття "професійна компетентність" включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості [2].

Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками повинен бути реалізований, оскільки дана проблема раніше в педагогічній теорії і практиці не розглядалася в такому обсязі, не знайшли достатнього висвітлення і питання про здійснення підготовки та створення дидактичної моделі, що дозволить її реалізувати; не розглядалась система методів, що можуть бути застосовані в процесі підготовки та форми їх реалізації в навчально-виховному процесі.

Аналіз накопиченого досвіду роботи органів внутрішніх справ з профілактики правопорушень підлітків та вивчення системи роботи закладів, в яких здійснюється робота з підлітками-правопорушниками (приймальники-розподільники, спецшколи, школи соціальної реабілітації, виправно-трудова колонія для неповнолітніх), також показав і підтвердив той факт, що здійснення соціальної та виховної роботи потребує спеціальної підготовки працівників органів внутрішніх справ.

Складність розв'язання означеної проблеми посилюється ще й суперечностями, які мають місце в сучасній практиці роботи органів внутрішніх справ з підлітками. Це насамперед, суперечність між необхідністю здійснення соціальної та виховної роботи з попередження правопорушень і тими карально-попереджувальними заходами, які застосовуються органами внутрішніх справ щодо підлітків-правопорушників. Ці заходи не тільки не знижують можливості виникнення правопорушень, а, навпаки, збільшують їх ймовірність.

Ще одна суперечність полягає в тому, що саме на органи внутрішніх справ покладено функцію попередження правопорушень підлітків (неповнолітніх), а зміст підготовки працівників ОВС не включає тих спеціальних навчальних курсів та дисциплін, які формували б відповідні знання щодо сутності та структури соціальної та виховної роботи, а також практичні уміння і навички їх здійснення. Включення в зміст відповідних дисциплін дозволило б підвищити професійну

компетентність правоохоронців при роботі з підлітками щодо профілактики правопорушень.

Має місце суперечність між існуючими підходами до профілактики, які полягають у спробах створити більш сприятливі соціальні умови, та необхідністю цілеспрямованого виховного впливу на сфери особистості підлітка з метою стимулювання позитивної поведінки і зведення до мінімуму негативних потягів, що також вимагає відповідної підготовки працівників ОВС.

Ці суперечності зумовлюють **проблему**: як теоретично обґрунтувати та практично удосконалити процес підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи, що сприяло б більш ефективному попередженню і зниженню кількості та якісному змінюванню складу правопорушень підлітків, з одного боку, та підвищувало професійну компетентність – з іншого.

Таким чином, наявність підрозділів органів внутрішніх справ, на яких покладено функцію здійснення профілактики правопорушень підлітків та відсутність спеціальної підготовки працівників ОВС до здійснення соціальної та виховної роботи з підлітками, зростання чисельності та якісного складу правопорушень підлітків, неефективність карально-попереджувальних заходів, що застосовуються в сучасній профілактичній роботі, необхідність і доцільність здійснення соціально-виховної роботи з підлітками, необхідність пошуку нових підходів, методів, прийомів впливу на особистість підлітка та розробки форм, методів, технологій, які застосовувались би органами внутрішніх справ щодо попередження правопорушень підлітків обумовлюють актуальність даної статті.

Мета статті обґрунтувати необхідність формування професійної компетентності майбутніх правоохоронців при здійсненні соціальної та виховної роботи з підлітками "групи ризику" або підлітками-правопорушниками; розглянути види соціальної роботи (соціальна загальна та спеціальна профілактика), що можуть бути реалізовані з ними, враховуючи специфіку діяльності правоохоронних органів.

Аналіз останніх досліджень. Вибір видів соціальної та виховної роботи з підлітками "групи ризику" обумовлений сутністю та цілями, що повинні бути досягнуті в результаті їх здійснення.

Виховна робота – це цілеспрямована та організована діяльність, що здійснюється в позаурочний час і спрямована на формування певних рис та якостей особистості [3, с.17]. Також виховну роботу розглядають, як комплекс (або систему) спеціально організованих заходів виховного характеру, що впливають на певну сферу особистості – пізнавальну, емоційну, волюву, мотиваційну, предметно-практичну (Н.П. Анісімова, М.А. Ковальчук, І.В. Кузнецова, Н.Г. Руковішнікова, М.Л. Рожков, М.П. Сетіскін, А.П. Чернявська та ін.).

Як вже було зазначено, в поле зору працівників міліції потрапляють або підлітки "групи ризику" або підлітки-правопорушники, виходячи з цього факту, мета виховної роботи з ними полягатиме в організації та здійсненні виховних заходів, що спрямовані на вплив на особистість підлітка (правове виховання, організація бесід, екскурсій, консультацій і т.д.), а також формування та закріплення позитивних форм поведінки.

Соціальну роботу розглядають у трьох аспектах: як діяльність у суспільстві; як самостійну науку; як окрему соціальну діяльність з дітьми та молоддю. Дані аспекти виділяють А.Й. Капська, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухова: "Соціальна робота – 1) Цілеспрямована діяльність у суспільстві через уповноважені органи, спрямована на забезпечення соціального, культурного та матеріального рівня життя всіх членів суспільства та спрямована на надання допомоги різним категоріям людей. Соціальна робота має макро-, мезо-, мікрорівні... 2) Соціальна робота розглядається також як самостійна наука, об'єктом дослідження якої є процес зв'язків, взаємодій, способів та засобів регуляції поведінки соціальних груп і особистостей в суспільстві... 3) Соціальна робота з дітьми та молоддю - діяльність уповноважених органів, організацій та підприємств, незалежно від їх підпорядкування і форм власності, окремих громадян, яка спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку дітей та молоді, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб" [4, с. 195].

Виходячи з вище зазначеного, мету соціальної роботи з підлітками, в рамках діяльності органів внутрішніх справ, можна сформулювати так: створення умов життєдіяльності, що сприятимуть особистісному розвитку підлітків та молоді; захист їх конституційних прав, свобод та інтересів; сприяння задоволенню культурних та духовних потреб.

Види соціальної та виховної роботи – це способи їх реалізації для досягнення поставлених цілей через зміст відповідних заходів.

Виклад основного матеріалу. Питання про визначення видів соціальної роботи є одним з найменш методологічно обґрунтованих, тому у сучасній літературі з соціальної роботи вони трактуються різними авторами по-різному. Ми вважаємо за доцільне пов'язувати їх визначення з головними функціями, які конкретне суспільство покладає на систему соціальної роботи в умовах конкретного етапу розвитку суспільства.

Якщо звернутись до Закону України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", то тут йдеться про: 1) соціальне обслуговування; 2) соціальний супровід; 3) соціальну профілактику; 4) соціальну реабілітацію [1].

Класифікація видів соціальної роботи та їх зміст представлені в Концепції діяльності Центрів соціальних служб для молоді (ЦССМ), виходячи з практики їх роботи. Враховуючи той факт, що основною метою діяльності міліції є, в першу чергу, захист прав громадян, не всі з перерахованих вище напрямків соціальної роботи можуть бути ними реалізовані.

Так, не повною мірою підпадають, на нашу думку, в поле зору правоохоронних органів такі види соціальної роботи, як соціальне обслуговування та соціальний супровід. Перший включає систему заходів щодо задоволення різноманітних потреб з метою гармонійного та всебічного розвитку дітей, молоді та сім'ї; другий - систему заходів щодо підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності соціально незахищених верств населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу.

А такий вид соціальної роботи, як соціальна профілактика, є актуальним і доцільним в рамках діяльності органів внутрішніх справ. Соціальна профілактика - соціальна робота, яка спрямована на організацію та впровадження системи заходів щодо попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки, виявлення та запобігання будь-якому негативному впливу та його наслідків на життя і здоров'я дітей, молоді та сім'ї [5], зокрема:

- надання різним категоріям дітей, молоді, сімей інформації про негативні явища, їх наслідки та відповідальність за протиправні дії;
- здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю за місцем проживання з метою профілактики негативних явищ (діяльність консультативних пунктів, кімнат школяра, клубних об'єднань тощо);
- здійснення індивідуальної та групової соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю груп ризику та їхніми батьками;
- Вияв дітей з груп ризику девіантної поведінки і проведення превентивних психологічних та педагогічних заходів (встановлення індивідуального педагогічного підходу, психологічна корекція тощо);
- Психолого-просвітницька робота, спрямована на розвиток особистості дитини;
- Проведення профілактичних акцій, конкурсів, спортивних змагань, театралізованих дій з метою профілактики негативних явищ та прояву соціальних ініціатив, пропаганда здорового способу життя.

В нормативних документах і концептуальних положеннях державної політики виділяють загальну та спеціальну профілактику.

Загальна профілактика розглядається як сукупність заходів, спрямованих на створення сприятливих соціально-економічних, соціокультурних і соціально-педагогічних умов, що допомагають сім'ї у виконанні нею функцій по вихованню фізично і соціально здорових дітей; по реалізації виховних функцій загальноосвітніми закладами всіх типів, по забезпеченню ними повноцінного розвитку інтересів і здібностей школярів, зайнятості суспільно корисною діяльністю у позаурочний час.

Спеціальна профілактика включає корекційно-реабілітаційні заходи, спрямовані на дітей і підлітків групи ризику, підлітків з девіантною поведінкою, неповнолітніх правопорушників. Вона передбачає використання різних заходів психолого-педагогічної підтримки і соціально-правової допомоги неповнолітнім, захист їх від не уваги батьків, жорстокості, насильства і негативного впливу асоціального середовища.

Узагальнюючи накопичений досвід можна сказати, що в кожній групі методів поєднуються соціальні, психологічні та педагогічні методи впливу, які важко відокремити один від одного. Тому, з метою здійснення комплексного впливу, доцільно розглядати систему методів, яка включає як соціальні так і виховні методи. Сукупність методів, прийомів і засобів діяльності в конкретній ситуації обумовлюють технологію та результат вирішення проблеми.

Особливого значення останнім часом набуває соціальна та виховна робота в школі. Необхідність її здійснення обумовлюється тим фактом, що саме в школі виявляються перші тривожні ознаки підліткового віку. Методи соціальної роботи, які можуть бути реалізовані у школі:

1. Групова робота з школярами у позаурочний час (виконання запланованих заходів та організація дозвілля);
2. Організація занять (ігрові уроки, проведення тренінгів у ході уроків і т. д.);
3. Співучасть і організація заходів (поїздки, екскурсії, свята і т.д.);
4. Робота з батьками, представлення інтересів батьків;
5. Професійна орієнтація і професійна підготовка, допомога у зміні професії;⁷
6. Консультування (особливо – інтегративні форми консультування для школярів, батьків і учителів; консультування груп учнів (класів); робота з вчителями);
7. Робота з організаціями, планування роботи, співробітництво в галузі шкільної політики;
8. Супервізія – консультування, спрямоване на забезпеченні ефективності і якості професійної роботи;
9. Наукове обґрунтування, супровід і оцінювання [5, с.329].

Таким чином, накопичено значну кількість підходів та класифікацій методів соціальної роботи, що можуть бути застосовані правоохоронцями у роботі з підлітками з метою підтримки їх стану на такому рівні, що дозволить вести активний та соціально корисний спосіб життя.

Оскільки методи соціальної та виховної роботи можна розглядати як інструменти управлінської діяльності працівника органів внутрішніх справ, то тут має бути досягнутий компроміс.

Компроміс полягає у тому, що до провідних методів соціальної роботи треба відносити такі методи, які, по-перше, можуть бути реалізовані в рамках певної професійної діяльності, по-друге, можуть бути застосовані відповідно до обставин і у будь-якому стані клієнта.

Висновки. Таким чином, враховуючи особливості діяльності органів внутрішніх справ та психолого-педагогічні особливості підліткового віку, вважаємо доцільним застосовувати ті методи, які називають методами соціальної роботи в школі. Вищезазначені методи соціальної та виховної роботи з підлітками можуть бути застосовані у «чистому» варіанті або у певній комбінації їх між собою. На цій підставі перспективним напрямком подальшого дослідження є підготовка майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками через розробку відповідної дидактичної системи та її впровадження, що дозволить більш ефективно здійснювати процес навчання, задовольняючи соціальне замовлення суспільства та розвиваючи їх професійну компетентність.

Резюме

В статті обґрунтовується необхідність формування професійної компетентності майбутніх працівників органів внутрішніх справ при підготовці до соціальної та виховної роботи з підлітками. Розглянуті види соціальної та виховної роботи (соціальна обсяга і спеціальна профілактика), які можуть бути реалізовані з ними, з урахуванням специфіки діяльності правоохоронних органів.

Резюме

У статті обґрунтовано необхідність формування професійної компетентності майбутніх правоохоронців при підготовці до здійснення соціальної та виховної роботи з підлітками. Розглянуто види соціальної та виховної роботи (соціальна загальна та спеціальна профілактика), що можуть бути реалізовані з ними, враховуючи специфіку діяльності правоохоронних органів.

Summary

In this article was grounded the necessity of forming the professional competence of future law enforcement officers in the time of their training for social and educational work with juveniles (social general prevention and special prevention). The varieties of for social and educational work can be carry out with its at the point of view of specificity of law enforcement officers were examined too.

Література

1. Закон України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" від 21.06. 2001 № 2558-ІІ.
2. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
3. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. – К.: УДССМ, 2000.
5. Соціальна робота: навчальний посібник // Соціальна робота. Книга II. – К.: ДЦССМ, 2002. – 438 с.

УДК: 378. 147. 004. 942

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Шилова Любовь Ивановна

старший преподаватель кафедры математики и информатики

Крымский гуманитарный университет

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 решения проблемы в исследованиях, публикациях, практике школы. 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. Раскрытию 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 данной 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 особенности 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. Варданын 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, специфического 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 логическими; 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 изображения отношений; обучение моделированию осуществляется легче, если начинать с применения готовых моделей, а затем переходить к их построению.

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 учащихся, характеризуются факторы, которые влияют на его решение. 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 розв'язання. 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 studying, factors which affect its decision are characterized. An anchorwomen is examined role of mathematics in the process of forming of design.

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.

УДК 371.7

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Журавльова Ольга Іванівна
професор кафедри СГД ДонДУУ*

Постановка проблеми. Нині відчувається потреба в створенні не тільки нових типів навчальних закладів (гімназій, ліцеїв та ін.), а й новітньої освітньої системи як сукупності довершених технологій, що і є провідними проблемами сучасної дидактики. Настав час оновлення психолого-педагогічного змісту діяльності освітніх закладів України відповідно до нового соціального замовлення. Трансформація традиційної освіти в особистісно-орієнтовану залежить від гуманістичної спрямованості педагогів, потребує відповідних змін не лише у змісті освіти (зміна навчальних планів, програм, підручників), а й у самій технології освітнього процесу. Створення нового освітнього простору має реалізуватися в ідеях сучасних дидактичних системах суб'єктно-діяльнісного підходу, теорії рівноваги, цілеутворення, і, особливо, безперервного навчання.

Принципове значення останнього в системі сучасної освіти неодноразово підкреслювалося в попередньому розділі.

Як відомо, поширені поведінкові орієнтації у освіті включають діапазон різноманітних стимулів психологічного, педагогічного, методичного характеру, які слугують підкріпленням поведінки суб'єкта. Орієнтація на особистість, яка навчається, врахування її мотивів, інтересів, бажань, намірів, потреб, стилю пізнавальної діяльності, сприяють гнучкому моделюванню навчального процесу, ефективності навчання. У зв'язку з цим домінування ідеї персоналізації, елективності, свободи вибору форм освіти самим суб'єктом навчання дає можливість більш детально розглянути суб'єктно-діяльнісний підхід в умовах сучасного ВНЗ.

Не менш важливим є і концепція спонукальних стимулів, яка базується на знанні мотиваційно-потребової сфери учня, диференціації стимулів залежно від індивідуальних особливостей суб'єкта навчання, специфіки виду діяльності, у яку він включений, від емоційних, когнітивних факторів, стимулів культурологічного характеру, соціального середовища оточення тощо.

У сучасній педагогіці вищої школи інтерес представляє також і теорія рівноваги, побудована на нейтралізації фрустрацій, які виникають у результаті відсутності в навчальному процесі, у педагогічному спілкуванні позитивних емоцій, підкріплення, емоційного сприятливого клімату і на усуненні деструктивних факторів у процесі навчання.

У зв'язку з тим, що до постійних проблем навчання належить розходження, певний дисонанс між цілями учня і вчителя, у даному розділі розглядаються проблеми цілеутворення і цілеполягання.

Також аналізуються основні положення комунікативної дидактики, яка припускає необхідність стимулювання комунікативних процесів у навчанні, зміну установок учнів, створення педагогічно доцільних умов спілкування, розгляд навчання як процесу інтеріоризації знань, що припускає розвиток емотивної сфери, волі вибору форм і змісту навчання.

Тоді як домінуючим стимулом у всіх видах і формах навчання є новизна інформації, змісту освіти, а процеси її сприйняття, осмислення, кодування і декодування залежать від когнітивного стилю діяльності, інтелектуальних здібностей її перероблення, увага приділена інформаційно-психологічному підходу у навчанні.

У розділі «Концепція безупинного навчання» розглядаються проблеми інтеграційного порядку (синтез різних підходів і методик, створення на їх основі єдиної системи складноскладеної дидактики навчання в сучасній вищій школі), які пов'язані з питаннями самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самостимуляції через підвищення професійної компетенції на всіх рівнях навчання в сучасному ВНЗ.

Ознайомлення з широким колом тенденцій, теорій і напрямків у дидактиці, дає можливість перебороти стереотипи і штампи в системі сучасного вищої освіти, а також створює реальні стимули для перебудови її управлінських стратегій і тактик, інтеграції національної вищої школи у світову систему освіти.

Аналіз публікацій. Посилення інтересу до проблеми мотивації відношення студентів як рушійної сили в процесі їх навчання у ВНЗ, у самому

широкому розрізі, пов'язане з пошуком факторів впливу на особистість, з виявленням динамічних, енергетичних і смислоутворюючих закономірностей відношення, співвідношення між її активізуючими і змістовними детермінантами. Однак сам термін «мотивація» найчастіше використовується для позначення психологічних процесів, «...які спонукають і направляють ставлення суб'єкта на життєво важливі цілі, умови, предмети, які визначають його упередженість, вибірковість і кінцеву спрямованість психічного відображення і регулювання його активності» [5. с. 3].

Звернімо увагу на деякі аспекти визначення мотивації в сучасній психології і педагогіці у контексті, який нас цікавить. У більшості випадків дослідники абсолютизують роль динамічних моментів у визначенні мотивації, що змінює її змістовний бік (Левін. Мерфі. Гілфорд та ін.). Так, у відомих положеннях Л.С. Рубінштейна [6] мотивація визначається як психічна детермінація. К. Мадсена – як сукупність факторів, що спонукають, підтримують і спрямовують поведінку. В.Г. Асеева [1] – як активно-діюче відношення людини до дійсності, Д.Фріера – як енергетичний аспект досвіду і реакцій.

Відповідно до думки багатьох західних психологів (Мак-Дауголл, Олпорт, Мюррей), мотивоване поведіння людини, головним чином, орієнтується щодо об'єкта – мети. Так, Х. Хекхаузен [7] говорить про те, що мотивація є процесом перетворення спонукання на дію.

Підкреслення змістовної, синергетичної сутності мотивації можна знайти у В.Г.Леонтьєва. У його визначенні, мотивація є внутрішнім складним механізмом, «який співвідносить вплив зовнішніх для особистості факторів діяльності з внутрішніми властивостями і можливостями людини, як спрямована спонукка і регулятор дії, як прагнення до цільового стану, підкріпленню, як сукупність спонукань» [11, с.5].

При всіх розходженнях у напрямках, розумінні мотивації незмінним залишається виділення спонукаючих (енергетичних) і змістовних боків мотивації, тобто викликана нею суб'єктивна детермінація поведінки людини. Глибока єдність енергетичного потенціалу, змістовного, динамічного, процесуального, результативного аспектів, бажаного і дійсного є характерним для структурної будови мотивації. Однак питання про співвідношення внутрішньої мотивації і зовнішнього спонукання, змісту мотивації і формально-динамічної структури спонукання продовжує викликати розбіжності і дискусії.

Деякі дослідники, розвиваючи теорії мотивації, відмовилися від поглядів про зовнішнє спонукання. Так, В.Дембер і Р.Зрл [20] наголосили, що тільки внутрішня мотивація є первісною і нормальною людською мотивацією, функцією потреби в оптимальній розбіжності між сприйманим і очікуваним. Внутрішня мотивація - потужний імпульс до діяльності, який при зовнішньому стимулюванні створює спонукання, яке безпосередньо веде суб'єкта до досягнення результату, мети.

Тенденцією – прагненням широко тлумачити поняття «мотив». З цього приводу А.Н.Леонтьєв писав, що роботи з проблеми мотивації «... майже не піддаються систематизації такими різними є ті значення, у яких визначається термін «мотив». Створюється враження, що зараз поняття мотиву перетворилося на великий мішок, у який складаються різноманітні речі. Серед мотивів чи

мотивуючих факторів називаються, наприклад, апетит, враження, імпульси, звички, бажання, емоції, інтереси, чи більш конкретні мотиви: роздратування електричним струмом, відчуття задоволення, честолюбство, зарплатня, ідеали» [11, с.14].

Мак-Івер визначає мотиви як ефективні оцінки, які визначають поведінку і прихованими чином змінюють наші інтереси і відношення [13], Д.Д.Кікнадзе - як знання суб'єктивної необхідності тієї чи іншої дії [8, с.166]. П.Я.Якобсон вказує, що мотив обумовлює спрямовану поведінку людини [18], створює установку до дії, спонукає до діяльності [14].

Багатозначність терміна «мотив» пов'язана з спробами перетворити дане поняття в пояснювальний принцип, який утруднює вивчення внутрішніх закономірностей мотивації і зміни мотивів у процесі діяльності. Одні психологи дають мотиву занадто широке і загальне визначення, розглядаючи його як власне психологічне явище, тло, на якому розгортається процес мотивації. Інші, навпаки, звужують зміст мотиву, ставлять знак рівності між мотивом, потребою, почуттям, спонуканням, наміром, метою. Таким чином, сфера мотивів виявляється співвіднесеною з потребами й емоціями, які переживаються як стани.

При аналізі мотивів необхідно враховувати їх співвіднесеність з процесом мотивації в цілому. Саме в процесі мотивації вихідний мотив проясняється, більш чіткими стає мета діяльності. У моделі мотиву представлені дві підструктури:

- ядро (потреби, інтереси, значимість, спрямованість, емоційність);
- властивості, функції (спонукальна, селективна, когнітивна, цілемоделююча, смислоутворююча).

Знання структури мотиву дозволяє повніше зрозуміти саме явище мотивації. Воно протікає в різних формах у залежності від сутності тих мотивів, що приведуть до тій чи іншій діяльності.

Аналізуючи складний характер мотивів, які спрямовують і регулюють діяльність людини, багато авторів створювали класифікації мотивів, часто не співвіднесені, на жаль, з конкретними видами діяльності, які вони мотивують, що приводило до різноманітності мотивів. Якщо розглядати сукупність мотивів чи окремих мотивів поза діяльністю, змістовного характеру протікання, у якому вона протікає, не враховувати особистісний зміст, який вони мають для суб'єкта діяльності, неможливо показати і динамічний характер мотивів, який змінюється залежно від ситуації.

З урахуванням факту поліумотивованості будь-якої діяльності проблема класифікації мотивів, визначення найбільшої значимості деяких з них, визначення місця деяких мотивів у загальній ієрархії мотиваційної сфери особистості в залежності від характеру діяльності, ситуації, специфіки мотивації має велике теоретичне і практичне значення.

Мотиви розмежовуються за різними підставами залежно від:

- активності обумовлювання діяльності (усвідомлені, реально-діючі, за Леонт'євим. 12);
- часу (далека, близька мотивація, за Ломовим, 12);
- факту включеності до самої діяльності (широкі соціальні мотиви, мотиви діяльності, за Бохович. 13);
- соціальної значущості (вузько особистісні, соціальні, за Якобсоном,

18).

У процесі пізнавальної та інтелектуальної діяльності мотиви класифікуються як вікові, когнітивні, зовнішні, внутрішні, афективні, соціальні, індивідуальні, приховані, інтелектуальні, мотиви запобігання невдачі і досягнення успіху, мотиви самоактуалізації, ситуаційні тощо.

Деякі з них достатньо обгрунтовані, серйозно і детально розглянуті різними дослідниками. К. Аткінсон (19) розробив теорію поведінки людини, орієнтовану на досягнення. Ним був виділений мотив досягнення як один з могутніх двигунів людської поведінки. До нього належать:

- прагнення до успіху (змагання, престиж, кар'єра);
- прагнення до підвищення рівня власних можливостей'.
- прагнення до самовиразу і самоактуалізації.

Мотив досягнення, який доведений з рівнем домагань суб'єкта, за позитивних умов може привести до значного поліпшення результатів діяльності. Фактором, що оптимізує дієвість мотиву, є усвідомлення суб'єктом результатів своєї діяльності. При відсутності можливості отримувати інформацію про результати своєї діяльності роль цього мотиву знижується. Як відзначає В.Гренделл (21), основною метою поведінки, яка спрямована на досягнення є одержання схвалення або уникнення несхвалення. Вони є потенційним підкріпленням певної дії.

Мотиви самоствердження і самоактуалізації (якісного зросту) у К.Роджерса пояснюються тим, що доброзичливе відношення автоматично обумовлює розквіт особистості, її активну організацію, яка спотворюється в умовах зневажливого ставлення.

Пізнавальні мотиви розглядали Брунер (4), Берлайн (2). На їх думку, вони пов'язані з самою інтелектуальною діяльністю, з її процесом і об'єктивною характеристикою результату. Ці мотиви ведуть людину до пізнання навколишньої дійсності, відкриття нового. Дієвість цих мотивів може полягати в адекватному виборі об'єктів вивчення і формування відповідної спрямованості навчальних дій. Ці мотиви здатні стимулювати дослідницьку і пізнавальну активність, яка здійснюється без підкріплення, заради неї самої, заради бажання дізнатися про нове, невідоме.

На думку В.С.Мерлін (15), існує клас сильних, слабких, менш активних мотивів. До сильного він відносить: суспільне схвалення, несхвалення, соціальну оцінку колективу. До слабого зараховує уникнення незадоволення.

М.З.Неймарк (16) виділяє мимовільні мотиви і свідомо прийняті наміри, що лежать в основі виконання суб'єктом дій різного типу: дії за безпосереднім спонуканням і дії за прийнятим наміром. При збігові довільних і мимовільних мотивів ефективність діяльності підвищується, забезпечується гармонічність мотиваційної сфери і неконфліктність діяльності.

С.Л.Рубінштейн (6) розглядає ситуаційні мотиви, які визначаються не стільки внутрішньою логікою людини, скільки збігом зовнішніх обставин, взаємодіють з власне інтелектуальними, пізнавальними мотивами. Ситуаційні мотиви в більшій мірі піддаються конкретному експериментальному аналізу, ніж дослідження внутрішньої мотивації, пов'язані з особливостями і тенденціями особистості, які часто не усвідомлюються самим суб'єктом.

Виділяються також і класи результативних мотивів, які не забезпечують формування діючої структури цілей діяльності, тому що мета виражається часто в невизначеній формі і характеризується нестійкістю, і класи утилітарних мотивів, що забезпечують конкретні потреби у вигляді життєво необхідної атрибутики.

Як відзначає А.Н.Леонтьєв (11), у самому загальному змісті, одні мотиви, спонукаючи діяльність, додають їй особистісного змісту, будучи смислоутворюючими. Інші мотиви виконують роль додаткових спонукаючих факторів, будучи мотивами-стимулами. Головним їх розмежувальним критерієм є те, що смислоутворюючі мотиви викликані внутрішнім спонуканням, а стимули - зовнішнім.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення мотивів різних видів діяльності необхідно проникнення в їх ієрархію, внутрішню структуру мотиваційної сфери, що є дуже складною процедурою в зв'язку з відсутністю достатньої кількості достовірних методик дослідження. Певною мірою вивчення мотивів-стимулів є більш перспективним, оскільки, аналізуючи динаміку діяльності і типові реакції людини на визначених етапах і за певних умов та життєвих ситуацій, можна прогнозувати і їх ефективність у різних видах діяльності. Стимул виконує роль додаткового фактора, який спонукує, визначає діяльнісні акти особистості, є спонукальною силою, що рухає джерелом дії. Проте, з загальної логіки викладу, дозволимо собі класифікувати мотиви за декількома принципами, відзначеними у вищевикладених концепціях:

схема 3. ЗАГАЛЬНА КЛАСИФІКАЦІЯ МОТИВІВ

Мотиви обумовлювання діяльності (усвідомлені, реально діючі); мотиви часу (далекі, близькі);

мотиви факту включеності до самої діяльності (соціальні мотиви, мотиви діяльності);

мотиви соціальної значущості (вузкоособистісні, соціальні); мотиви смислоутворюючі і мотиви стимули.

КЛАСИФІКАЦІЯ МОТИВІВ ЗА ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ

(пізнавальною, інтелектуальною, інтуїтивно-творчою, соціальною тощо) вікові, когнітивні,

зовнішні, внутрішні, афективні, соціальні, індивідуальні, пізнавальні, інтелектуальні

КЛАСИФІКАЦІЯ МОТИВІВ В УМОВАХ ТЕОРІЇ ПОВЕДІНКИ

1. Мотиви наміру і дії:

мимовільні мотиви,

свідомо прийняті наміри,

дії за безпосереднім спонуканням,

дії за прийнятим наміром,

результативні,

утилітарні

2. Мотиви орієнтації на досягнення:

прагнення до успіху (змагання, престижу, кар'єри); прагнення до підвищення рівня власних можливостей; прагнення до самовираження і самоактуалізації

3. Мотиви самоствердження і самоактуалізації (якісного зросту):

суспільного схвалення;
несхвалення, соціальної оцінки колективу;
уникнення невдач

Проблема полягає не тільки в тому, щоб розглянути, як складаються мотиви в мотиваційній структурі, але й у тому, як сформувати спонукаючу дію. вивчаючи суб'єктивні стандартні оцінки людини, розгалужену систему дій-вчинків. перетворювати мотиви на стійкі стимули, аналізуючи інтеграцію спонукань, їх диференціацію в залежності від виду діяльності, особистісних диспозицій, контексту ситуації, їх значення і змістовної сторони.

Вивчення стимуляторів у психології ведеться з позицій детерміністичного підходу, коли соціальна і природна детермінація розглядаються в комплексі, виходячи з двочленної схеми аналізу: вплив на суб'єкта і відповідні (суб'єктивні, об'єктивні) реакції, що викликаються даним впливом» (Леонтьєв, 11, с.137). Використовуючи принцип детермінації як характеристику зв'язку людини через зовнішні і внутрішні умови, З.Л.Рубінштейн писав про те, що «взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку відправний пункт і теоретична основа для розв'язання корінних питань теорії здібностей» (6, с.220). Це положення можна віднести до становлення і формування мотиваційної сфери особистості.

Гомеостатичні концепції мотивації виходять з того, що нормальним станом психіки є пасивний стан задоволення, а всяка актуалізація спонукань розглядається як явище порушення рівноваги. Відповідно до цієї теорії, будь-яке спонукання є констатацією деякого небажаного стану. Активні механізми діяльності спрямовані на відновлення «гомеостатичної рівноваги», на реалізацію установки і зняття емоційної напруженості є характерними для стану незадоволеності.

Внутрішні умови різних видів діяльності виявляються по-різному, тому що їх зміст і будова будуть різними. Навчання розглядається як присвоєння знань, «як єдність інтеріоризації і екстеріоризації, пасивного відтворення й активного впливу (Клаус, 10, с.26), як реєстрація модельованих стимулів. Репродуктивні, збуджувальні, мотиваційні процеси індивідуальної переробки інформації в процесі навчання веде людину до нагромадження індивідуального досвіду, до оволодіння навичками і знаннями, закріпленими в різних видах діяльності, до активної взаємодії, до спонукання самовдосконалення в процесі самоактуалізації і самоствердження» (Клаус, 10, с.26).

Мотивація впливає на суб'єкт і його діяльність на всіх етапах навчання. Чим сильніше спонукання, тим більшу роль воно відіграє у формування і регуляції мотивації і поведінки в цілому. Спонукальну функцію характеризує причинність, коли в якості причини виступає явище, яке породжує наслідок, а наслідок стає причиною іншого явища. Теорія казуальної атрибуції (приписування причин) знайшла велике поширення в дослідженнях мотивації.

Мотивація виявляється у способі поведінки тих, які навчаються, визначається їх минулим досвідом, придбаними знаннями і уміннями. Це дозволяє передбачати шлях розвитку мотивації. «Шлях підвищення мотивації -це не що інше, як особливо тонке застосування методик, що її стимулюють, допомагають переборювати негативне відношення до деяких типів навчання, виробляти захопленість ними» (Стоунс, 17, с. 69). Питання про зв'язок

компонентів навчання і мотивації досі залишається актуальним, тому що знаходиться на стику психомотивації і психології навчання.

Структура ієрархічного співвідношення мотивів, які регулюють навчальну діяльність, належить до найрозробленішої, «хоча за такими психічними діями, як, наприклад, запам'ятовування, забування, ми в дуже малій мірі можемо судити про мотивацію людини як особистості» (Якобсон, 18, с. 53). Навчальну діяльність, на думку Й. А. Зимової, характеризують:

- мотиви досягнення,
- процеси пізнання,

опозиційні прагнення (надія на успіх і острах невдачі) - також виділяються численними дослідниками (Хекхаузен, Аткинсон, Макклеланд і ін.).

Навчальна діяльність суб'єкта з оволодіння знань, навичок і умінь створюється і реалізується за допомогою спеціально поставлених викладачем завдань (Зимова, Ельконін, Давидов, Маркова). Ступінь її ефективності буде залежати від того, чи лежить навчальна діяльність у центрі мотиваційного ядра (потреб, інтересів, значимості, спрямованості, емоційності) особистості, чи служить для задоволення інших мотивів.

Ряд загальних закономірностей мотиваційно-потребових, мотиваційно-спонукальних факторів був розглянутий при вивченні навчальної діяльності студентів (Вайсман, Лісовський, Дмитрієв. Орлів. Дусавицький. Жданова. Овсепян Божович, Морозова. Лаужикас. Юшка та ін.). Як показують їх дослідження, у даний час значно знижені мотиви, пов'язані з пізнавальними інтересами. Переважає широкий шар соціальної мотивації і низький рівень розвитку пізнавальних інтересів, спостерігається стійка тенденція зниження позитивного відношення до навчання. Мотивації навчальної діяльності студентів до останнього часу приділялося недостатньо уваги, тому що викладачів цікавила, загалом, репродуктивна діяльність суб'єкта навчання. Вивчалася мотивація засвоєння, розуміння, запам'ятовування матеріалу у рамках діяльнісного підходу (Гальперін, Тализіна). Розглядалася можливість управління формуванням мотивації навчальної діяльності через тип навчання, через вироблення узагальнених способів дій.

При форсуванні колективних форм навчання суб'єкту не приділялося достатньої уваги, що призвело до деформації навчальної діяльності, виникнення дисонансу в системі орієнтації в освіті. Найбільше гостро це позначилося у вищій ланці і наступних етапах професійного зростання особистості.

У процесі навчання можна виділити різні типи мотивації навчальної діяльності. Так, наприклад, П.Я.Якобсон (18, с.9) розглядає три типи мотивації:

- мотивація, закладена в самому навчальному процесі (набуття знань, новизна інформації, ліквідація незнання, відкриття раніше невідомих сторін предмета, прагнення перебороти труднощі інтелектуального порядку);
- мотивація, що лежить поза навчальною діяльністю (соціальні прагнення);

психологічна мотивація: позитивна чи негативна (задоволення, радість успіху, наснага; неприємності, ускладнення, бар'єри, дисонанси тощо).

Негативна мотивація може бути пов'язана з конфліктом, який викликаний некомпетентністю. Наявність позитивної мотивації навчання сприяє процесу

засвоєння в цілому.

До даної системи мотивації навчальної діяльності можна віднести і процесуальну мотивацію (інтерес до процесу навчання, тематики, змісту навчальних матеріалів, до труднощів предмету, задоволення від подолання їх на різних рівнях, у різних видах діяльності.

схема 4.

ЗАГАЛЬНА КЛАСИФІКАЦІЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

мотиви досягнення,

процесу пізнання,

опозиційні прагнення (надія на успіх і острах невдачі)

МОТИВИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РАМКАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

засвоєння,

розуміння,

запам'ятовування матеріалу,

вироблення узагальнених способів дій.

ТИПИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

мотивація, закладена в самому навчальному процесі мотивація, що лежить поза навчальною діяльністю психологічна мотивація: позитивна чи негативна процесуальну мотивацію

Мотивація поведінки суб'єкта в процесі навчання займає не менш важливе місце в навчальному процесі, їй також властивий як інтенсивний характер. Зовнішні мотиви містять у собі:

- мотиви досягнення, які пов'язані з надією досягти більш високих результатів;

мотиви самоактуалізації, самореалізації не в сфері міжособових відносин, а у власних очах суб'єкта;

- мотиви соціальної ідентифікації, коли вибір спеціальності здійснюється в залежності від її престижності.

Однак зовнішні мотиви, що стимулюють поведінку студента, не забезпечують включення його в навчальну діяльність, ефективне засвоєння робочого матеріалу. Тільки пізнавальна мотивація, пізнавальний інтерес до самого навчання забезпечують його ефективність. Змістовна, внутрішня мотивація тоді може спонукати цілеспрямовану поведінку і увійти до структури діяльності, коли навчальний процес несе в собі елементи дослідження, пошуку форм і методів репрезентації матеріалів.

М.Ксикзентміхалі (22) відзначає сім показників внутрішньої мотивації поведінки суб'єкта в структурі навчальної діяльності:

- відчуття потоку і повної включеності в діяльність;
- концентрація уваги, думок і почуттів;
- чітке знання про те, що робити в той чи інший момент;
- ясне усвідомлення цілей і того, наскільки добре, успішно, успішно

робиш

свою справу;

- ясний зворотний зв'язок у діяльності;

- «розчинення у своїй справі»; відчуття того, що час немов би стискується, не залежить від соціальної, професійної, культурної, расової належності.

схема 5.

ЗОВНІШНІ МОТИВИ-СТИМУЛИ ПОВЕДІНКИ СУБ'ЄКТА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

мотиви досягнення, мотиви самоактуалізації, мотиви соціальної ідентифікації,

ВНУТРІШНЯ, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ПОВЕДІНКИ СУБ'ЄКТА У ПРОЦЕСІ

відчуття потоку і повної включеності в діяльність; концентрація уваги, думок і почуттів; чітке знання про те, що робити в той чи інший момент; ясне усвідомлення цілей і того, наскільки добре, успішно, успішно робиш свою справу;

ясний зворотний зв'язок у діяльності; «розчинення у своїй справі»;

відчуття того, що час як би стискується, не залежить від соціальної, професійної, культурної, расової приналежності.

В об'єднанні мотивів у динамічну систему переважними виявляються мотиви певної іншої групи. Якщо професійні, пізнавальні, змістовні, внутрішні мотиви не сформовані, навчальна діяльність визначатися мотивами, не пов'язаними безпосередньо з її змістом. Домінуючі мотиви впливають на вибіркове ставлення до окремих предметів, курсів, результатів навчальної діяльності, її ефективності. Якщо мотиви під впливом особистісного змісту перетворюються в самоосвітню мотивацію, починається відчуження, відхід учня від навчального процесу. Якщо пропадає інтелектуальна радість від процесу освоєння нового матеріалу, мотивація падає. Зв'язок між мотивами, які безпосередньо спонукають і утворюють смисл підвищує мотивацію навчання. «Смислотворюючий мотив задає напрям навчальної діяльності, інші мотиви виконують функції додаткових стимуляторів діяльності. Питання про те, який мотив домінує, має не лише теоретичне, але і прикладне значення, тому що від цього залежить постановка навчальних цілей і організація навчального процесу» (б. с. 85).

Таким чином, навчальна діяльність визначається багатьма факторами, серед яких найважливішими є: зовнішня і внутрішня готовність студента учитися, критичне усвідомлення, прийняття і добір того, що ми йому пропонуємо, рівень і глибина освоєння матеріалу в умовах загальної і професійної підготовки.

Однак аналіз мотивації навчальної діяльності студента, найважливіших показників внутрішньої і зовнішньої мотивації його поведінки не дають повноти розкриття проблеми ефективності навчального процесу. Спробуємо осмислити її, спираючись на теорію мотиваційної диспозиції, знання якої може служити для сучасного педагога певним прогнозом успішної діяльності.

Саме поняття диспозиції особистості в даний час розглядається у якості фіксованих в минулому досвіді схильностей сприймати ту чи іншу

дійсність, той чи інший мат-ріал, у зв'язку з інтелектуальними здібностями, індивідуальними і соціальними запитами. Природно, диспозиція не

стереотипне, а динамічне явище, що виявляється в умовах позитивно-негативних оцінок, які обумовлюються індивідуальними особливостями студента, ситуацією навчання, взаємодією раціональних, емоційних, свідомих факторів і афективності. Вона повинна враховуватися в процесі навчання, тому що способом забезпечення стратегії навчання.

Так, спрямованість внутрішньої мотивації (орієнтації на успіх чи невдачу) відіграє важливу роль в оцінці життєвого значення для суб'єкта ситуації навчання і передбачуваних у зв'язку з цим його дій. Одні студенти розглядають процес навчання як удосконалення себе у певних областях знання, інші - як тимчасове перебування в стінах даного навчального закладу. Це два зовсім різних напрямки мотивації, що ми часто спостерігаємо в студентів, їх виявлення й аналіз допоможе прогнозувати розбіжність змісту різних дій у навчальному процесі, їх протилежність з позицій учня та учителя і створити відповідне мотиваційне середовище для досягнення позитивних результатів.

схема 6.

СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

- відповідність навчального процесу тим цілям, що ставить перед собою студент;
- задоволення пізнавальних інтересів і потреб студентів у навчальній діяльності;
- наявність ініціюючих факторів навчання - новизни, дослідницьких і творчих елементів;
- актуалізація когнітивних, потребових, регуляційних, виконавчих функцій і параметрів мотивів (види, рівні, етапи, якості, прояви);
- диференційованість типів мотивації в різних формах навчання, врахування їх взаємодії і змішаного характеру;
- розходження попередньої, вихідної мотивації, яка є у студента до початку навчання, і мотивації власне навчання, яка повинне регулюватися викладачем і всім подальшим процесом;
- посилення дії спонукальних мотивів, самоствердження і самореалізації в умовах соціальної затребуваності (духовної, інтелектуальної і професійної).

Організація навчального процесу, методичні засоби і чинники, які використовуються в ньому, базуються на теоретичних основах, на педагогічній інтуїції викладача, але не завжди враховують мотиваційні ресурси учня. Оскільки організація навчальної діяльності і мотивація взаємозалежні, необхідним є врахування рівня мотивації, її видів і форм при плануванні й організації навчальної діяльності (мотиваційна забезпеченість студента, особистісний аспект сприйняття навчального матеріалу, добір студентів за типом і рівнем мотивації, за диспозиціями до визначених способів і видів навчальної діяльності, створення адекватного мотивації режиму діяльності). Необхідним є вивчення впливу на мотиваційну структуру різних дидактичних систем навчального процесу, стимулів, реакцій на них. виявлення найбільш оптимальних з них за своїм впливом на пізнавальну діяльність студента. Це пояснюється тим, що зовнішній примус не приводить до появи потрібних мотивів - ми повинні займатися

пошуком, варіюванням матеріалів, методами їх репрезентації, розробкою тематики, проблематики, інформації з врахуванням стійких мотиваційних нахилів суб'єкта навчання, з огляду на його можливості піддаватися зовнішнім впливам і можливості самовпливу.

Існує диференціація установок, початкової мотивації здібностей, вимог до змісту й обсягу знань, можливостей до здійснення діяльності, домінуючих мотиваційних орієнтації (на процес навчання, на результат, на запобігання невдач, на задоволення пізнавальних, комунікативних, професійних потреб, потреб у подоланні труднощів, у розвитку інтелектуальних здібностей).

індивідуальних особливостей, когнітивних, концептуальних стилів діяльності, задач і цілей навчання. Усе це вимагає різних впливів, стимулів у спонуканні, організації навчального процесу для збереження, підтримки, формування мотивації навчання і може здійснюватися за допомогою методів осмислення, усвідомленості, концентричності, ситуативності, напруження потреби, взаємозв'язку інтенціонального, когнітивного, оперативного спонукальних компонентів, тому що пусковий механізм навчального процесу - це атрибуція очікування зрозумілості, цінності, свідомості, обґрунтованості. У цих умовах, мотиваційна сфера є своєрідною системою ціннісних орієнтації учнів, яка впливає на систему еталонів відбору. Відбувається фільтрація і ранжирування інформації, необхідної, важливої, корисної для студента.

Набування знань, навичок і умінь студентами в процесі навчання відбувається безпосередньо через дії, спрямовані на вирішення конкретних задач. Ієрархія дій знаходиться у прямій залежності з різними формами мотивації суб'єктів навчання (учбово-пізнавальні мотиви пов'язані з теоретико-пізнавальними способами дій, оволодіння узагальненими способами дій характерно для мотивів самоосвіти і т.д.). «Включення дії у новий, більший контекст додає йому нового змісту і велику внутрішню змістовність, а його мотивації - значну насиченість» (Рубінштейн, 86, с. 564). У залежності від того, у яку мотиваційно-змістовну систему включене дана дія, змінюється не лише його спрямованість, але й ефективність виконання. Навчальні дії додають діяльності значної змістовності і роблять мотивацію більш насиченою, тому необхідним є пристосування педагога до конкретного суб'єкта навчання. «У вітчизняній психології в цілому прийнятий розподіл: діяльність - дія - операція. Відзнакою діяльності є наявність власного мотиву. Діяльність складається з послідовності дій. Дії складаються з операцій, що відповідають конкретним умовам» (14. с. 110).

Зміст навчальної діяльності (предмет, мета, умови, дії, операції, уміння, навички, оперування відібраним матеріалом, тематика, тексти тощо) повинен мати диференційований характер у залежності від значимості різних

навчальних дій для суб'єкта навчання, його установок і перспектив, етапу, виду, форми навчання. Зміст навчання є чинником мотивації навчальної діяльності. Тому врахування установок і мотивів навчання повинен бути вихідною точкою при складанні програм навчання, розробці курсів, спецкурсів, програм, тематики, при доборі інформації.

Якщо у мотиваційній сфері студента домінують пізнавальні мотиви, то значна частина навчального процесу повинна бути приділена розумовим діям

оперування (аналізу, порівнянню, складанню з частин цілого, комбінуванню, заміною, побудовою орієнтирів подальшої діяльності, програм, алгоритмів тощо).

Оскільки зміст знань перетворюється через індивідуальний досвід у потребово-мотиваційну сферу, сам зміст повинен бути перетворений на потужний мотиваційний фактор.

Щоб забезпечити ефективність навчання, підтримати мотивацію навчання, необхідно при організації змісту навчання враховувати як теоретичне обґрунтування раціональної подачі і добору навчального матеріалу, так і потребово-мотиваційну сферу навчання, зміну мотиваційних станів учня.

При доборі й упорядкуванні навчального матеріалу важливо враховувати раніше отримані суб'єктом знання, здатність уловлювати зв'язок між відомим і невідомим і подавати зміст матеріалів та інформації в залежності від інтересів і потреб студентів.

Вибір студента повинен розглядатися не тільки як засіб діагностування мотивації (суб'єкт вибирає те, що йому потрібно, цікаво, корисно), але і як засіб підтримки мотиву, можливість вільно визначати мету, як реалізацію потреб у високій самооцінці, прагнення до автономії і незалежності від авторитету викладача. Вибір, як правило, є мотивованим, але мотиви бувають майже завжди приховані. У виборі виявляються глибинні тенденції особистості, її підсвідомі установки, які виникли поза діяльністю, але реалізуються у виборі тематики, аспектів, курсів, текстів, у формі підготовки домашніх завдань, у формі відповіді, (спонтанна, підготовлена форма), у труднощах завдання, навчальних дій.

Висновки. Таким чином, мотивація визначає змістовну вибірковість у навчальній діяльності, впливає на вибір преференційних факторів, тому що справжні мотиви краще виявляються до ситуації вибору. Селективна функція мотивації забезпечує узгодження умов і засобів, які необхідні для її підтримки. Тому розроблення методики вивчення потреб, інтересів, цілей, деструктивних, стимулюючих факторів як основних компонентів мотиваційної сфери суб'єкта є найважливішим компонентом навчання.

Теорія єдності мотивації навчання і навчальної діяльності має важливе значення, тому що вона тісно пов'язана з питаннями активізації, інтенсифікації, педагогічній оптимізації навчального процесу. Мотивація повинна розглядатися як процес спрямовуючий, регулюючий і активізуючий діяльність суб'єкта навчання.

Мотиваційні механізми представляють систему взаємодіючих факторів, засобів, структур, стосунків і зв'язків. Для забезпечення ефективності навчання необхідно, щоб особливості побудови й організації навчального процесу на різних етапах освіти відповідали мотиваційній сфері студента. Підвищення мотивації необхідне зокрема тому, що саме нею пояснюється інтенсивність у здійсненні обраної дії, активність у досягненні результату і мети діяльності.

Резюме

Стаття присвячується теорії єдності мотивації навчання і навчальної діяльності. Розглянуті мотиваційні механізми як система взаємодіючих факторів, засобів, структур, стосунків і зв'язків.

Резюме

Статья посвящается теории единства мотивации обучения и учебной

деятельности. Рассмотрены мотивационные механизмы как система взаимодействующих факторов, средств, структур, отношений и связей.

Summary

The article is dedicated to the theory of unity of motivation of teaching and educational activity. Motivational mechanisms as system of interactive factors, tools, structures, relations and communications are considered.

Література:

1. Асеев В.Г. Проблемы мотивации и личность. – М., 1974.
2. Берлайн Д. Любознательность и поиск информации // Вопросы психологии. – 1977. – №5.
3. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Изучение мотивов поведения детей и подростков. – М., 1972.
4. Брунер Дж. Психология познания. - М., 1972.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М., 1986.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1976.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.: в 2-х т. - М., 1986.
8. Кикнадзе Д.А. Первое действие в развитии личности /100 лет Кикнадзе классик советской психологи. – Тбилиси, 1986.
9. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. – Новосибирск, 1987.
10. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
11. Леонтьев А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции // Конспект лекций. – М., 1971.
12. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения /Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976.
13. Мак-Ивер. Общество. – Нью-Йорк, 1937.
14. Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1983.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
16. Неймарк М.З. Психологическое изучение направленности личности подростков: Автореф. дис. ...к. п. н. - М., 1972.
17. Стоун З. Психопедагогика. – М, 1984.

Подано до редакції 12.03.05

УДК 371

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

*Сейдаметова Сание Мамбетова
старший преподаватель кафедры информатики
Манжос Леонид Александрович
преподаватель кафедры информатики*

Крымского инженерно-педагогического университета, г. Симферополь

Постановка проблемы. Определение приоритетов деятельности современной школы в направлении развития личности ученика не предусматривает одновременно определения путей и средств осуществления этой деятельности. Научные работники разрабатывают теоретические основы этого процесса, пытаются найти общие подходы, практики - учителя - руководствуясь опытом, интуицией, не ожидая теоретических доработок, предлагают свои варианты видения реализации личностно-ориентированной технологии обучения в школе

Для формирования личностно-ориентированного подхода в преподавании вообще и информатики в частности важен учет фактора деятельности, важна направленность деятельности не только на усвоение знаний, но и на способы усвоения, мышления и развитие творчества ученика.

Анализ исследований и публикаций по теме. Различные разработки методик преподавания информатики представлены в работах Морзе Н.В., Руденко В.Д., Макарчук О.М., Патланжоглу М.О. [1, 2]. Российским специалистом Уваровым А.Ю. были предложены три основные стратегии развития курса информатики [3]. В монографии Левченко Т.И. о современных педагогических концепциях в образовании приведен анализ наиболее перспективных педагогических ориентаций в образовании [4]. Социально-философское исследование концепции личностно-ориентированного образования приведено в монографии Подмазина С.И. [5].

Цель данной статьи – показать, как в профильных классах осуществить личностно-ориентированный подход в изучении информатики.

Анализ школьной программы по информатике, свидетельствует о том, что цели, которые декларируются в учебных программах, существенно отличаются от реальных жизненных ориентиров учеников.

Практика показывает, что в рамках традиционного подхода к обучению информатики учащиеся профильных классов ограничены в возможности поиска и выбора решения задач, мыслить самостоятельно, у учащихся не развиваются исследовательские навыки, не формируется творческое мышление. Поэтому нужно пересмотреть методику изучения информатики, особенно в профильных классах и школах различного типа с учетом личностно-ориентированного подхода.

Личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей занятий, помогает учитывать индивидуальные особенности и личностные интересы учеников, предусматривает заинтересованность учащихся в процессе организации проектной деятельности. Личностно-ориентированный подход в преподавании информатики в школах в профильных классах обуславливает следующие требования к содержанию обучения:

- Содержание обучения состоит из двух компонент – компоненты, отвечающей за знания ученика, и деятельностной компоненты, способствующей развитию творческой деятельности и ценностную ориентацию.
- Подбор содержания обучения производится с учетом интересов современных школьников. Подбираются материалы, которые апеллируют к личному опыту школьников, к их чувствам и эмоциям, побуждают их к сравнениям и сопоставлениям, к выражению собственной оценки, стимулируют развитие критического мышления и ценностных ориентаций.
- Проблемная подача материала способствует интеллектуальному развитию школьника. Подбор специальных заданий ориентирован на развитие самонаблюдения, самоотчета.

Приведенные разработки уроков и тетради на печатной основе по некоторым темам, изучаемым в седьмом классе школ с крымскотатарским языком обучения, позволяют учитывать индивидуальные способности каждого ученика, а так же реализовать основные цели обучения.

Тема: Кодирование информации. Единицы измерения количества информации.

Закодируйте предложение:

Достсыз адам – кьанатсыз кьуш.
Аталар сёзю.

1	Кбайт	≈	1000	байт		
(полстраницы печатного текста).						
1	Мбайт	≈ 1000	Кбайт	≈ 1000000	байт	
(≈ 500 страниц текста).						
1	Гбайт	≈ 1000Мбайт	≈ 1000000	Кбайт	≈ 1000000	байт
(небольшая библиотека).						

Переведите в байты: Переведите в мегабайты:
33 Кбайт _____ 52000000 байт _____
130 Кбайт _____ 60000 Кбайт _____
Переведите в килобайты: Переведите в гигабайты:
71000 байт _____ 90000 байт _____
324000 байт _____ 15 Мбайт _____
Сколько байтов в слове «бильгисяр»

Лугьат

Бит – бит (0 я да 1)
Байт – байт (1 байт=8 бит).

Тема: Носители информации.

Урок №5.

Тема: Носители информации.

1. Укажите информационный носитель и вид представления информации:

а) кьырымтатар тилинде диктант

б) эв номерасынынъ джедвели

в) учакъ билети

2. Сколько трехдюймовых дискет понадобится для хранения 100 000 000 байтов информации.

Лугьат

Носители информации – информация ташыджысы

Хранение информации – информация сакъламакъ

Дискета – дискета

Диск – диск

Жесткий диск – кьатгы диск

Гибкий диск – кьаышыкъ диски

Тема: Решение задач. Самостоятельная работа.

Урок №6

1. Определите количество информации, содержащееся в данном рассказе:

Акъбаш

Муратнынъ къара копечиги бар. Копечикнинъ башы без олгъаны ичюн Мурат онынъ адыны Акъбаш къойды. Мурат башта онъа не ашатмагъа бильмеди. Бибер берди, Акъбаш башыны чевирип ашамады. Армут кетирди, армутны да ашамады.

Мурат анасындан отъмек сорап алды ве Акъбашкъа берди. Акъбаш отъмекни ашады.

Султание

2. Определите количество информации, содержащееся в учебнике литературы, для этого вычислите:

1) количество символов в одной строке _____

2) количество строк на одной странице _____

3) количество страниц в книге _____

Перемножьте полученные числа:

Ответ: = _____ байт = _____ Кбайт.

Тема: **Клавиатура.**

Урок №9

Клавиатура ПК условно делится на несколько зон, каждая из которых отвечает за выполнение определенного круга операций.

1. Алфавитно-цифровая зона.

К этой зоне относятся следующие клавиши:

а) все клавиши с изображением букв, цифр и специальных символов;

б) SPACE- клавиша пробела.

в) Shift (левый) - служит для кратковременного включения режима символов верхнего регистра и заглавных букв;

г) CapsLock - служит для фиксации режима ввода заглавных букв (on/off), имеет индикатор.

2. Зона клавиш управления курсором.

КУРСОР-это или мигающая черточка, или светящийся прямоугольник («световое перо»), которое указывает пользователю его «местоположение» на экране.

Клавиши с изображением стрелок передвигают курсор в соответствующую сторону:

а) Home - передвигает курсор на начало чего-либо.

б) End - передвигает курсор на конец чего-либо.

в) PageUp - перемещение курсора вверх по экрану.

г) PageDown - перемещение курсора вниз по экрану.

3. Зона клавиш редактирования.

а) BS (BackSpace)- удаляет символ слева от курсора при этом весь текст, расположенный справа сдвигается влево в режиме вставки;

б) Del (Delete)- удаляет символ над курсором, при этом текст сдвигается влево.

в) Ins (Insert) - клавиша переключения (on/off) режимов «вставка»/«замена».

4. Зона управляющих клавиш.

а) Alt + Ctrl - работают в паре с другими клавишами, при этом происходит выполнение операции, заложенной под эту группу клавиш в определённом пакете. Например, сочетание клавиш Alt + Ctrl + Del вызывает перезагрузку компьютера.

б) Esc (Escape) - выход в предыдущий режим, отмена введенной команды, вообще отмена, уход от «чего-то», «НЕТ».

в) Enter - основная клавиша общения пользователя с ПК, ввод команды на выполнение, подтверждение выполнения выбранного пункта меню, вставка строки в режиме ввода текста.



Правильное расположение клавиш на клавиатуре
Выучить клавиши основной позиции.

Лугъат

Курсор – ёнельгиджи

Клавиатура - клавиатура

Тема: Работа с клавиатурным тренажером.

Урок №10

Наберите текст:

Къозулар

Керим голь янында къозуларны бакъа эди. Бираз вакъыттан сонъ юкълап къала. Уянып бакъса къозулар ёкъ. О, къозуларны къыдырып башлай. Керим къаягъа тырмашып чыкъа. Андан этрафны коз ете. Бакъса къозулар дередде отлап юрелер. Керим оларгъа чапып бара.

Бир даа бакъса къаягъа къартал къона. Къозулар къычырыша: «Ме-е, ме-е, ме-е!» Керим къарталгъа таш ата. Къартал котериле ве учып кете. Керим къозуларны къайтара ве эвге таба айдай.

Султание

Вазифе: Рус тилине терджиме этинъ.

Тема: Понятие файла. Имя файла. Полное имя файла.

Урок №13

Одним из основных понятий операционной системы является понятие файла (от англ. File – папка для хранения документов).

Файл – поименная область диска содержащая какую-либо информацию.

Именуется файл по формуле **8+3**, для Windows используется формула **255+3**, где 8 максимальное количество символов в имени файлов, а 3 максимальное количество символов в расширении файла, например: институт.com, къырым.doc, гуль.bmp.

Расширение обычно указывает на тип информации хранимой в файле. Зарезервированных расширений нет, но есть общепринятые:

*.bat, *.com, *.exe – файлы с такими расширениями содержат программный код и служат для запуска программ на выполнение;

*.txt, *.doc, *.rtf – обычно содержат текст каких-либо документов;

*.bmp, *.gif, *.jpg – в файлах с такими расширениями содержатся рисунки или какая-либо другая графическая информация.

Для имени файла можно использовать все символы, кроме: \ / : * ? « > | .

, + =

Для WINDOWS ограничений меньше: / \ : * ? < > |

Зарезервированные имена файлов (так нельзя называть свои файлы):

prt, lpt, lpt2 – названия портов, к которым может подключиться принтер;

aux, com1, com2, com3 – названия портов, к которым может подключиться мышь или модем;

con – консоль пользователя;

nul – пустое устройство.

Как пример можно привести: Quake2.exe, autoexec.bat, anekdot.txt, zapiska.doc и т.д.

Дать придумать самим по несколько названий имен файлов на татарском языке.

1. Подчеркните правильные имена файлов:

Fraza.bat fraza.bata

ce124dec.rde roma.txt

Фраза.bat fraza bat

Fra za.bat ce124decor.de

2. Угадайте ребус и составьте ребус для слова файл, применяя крымскотатарские слова.

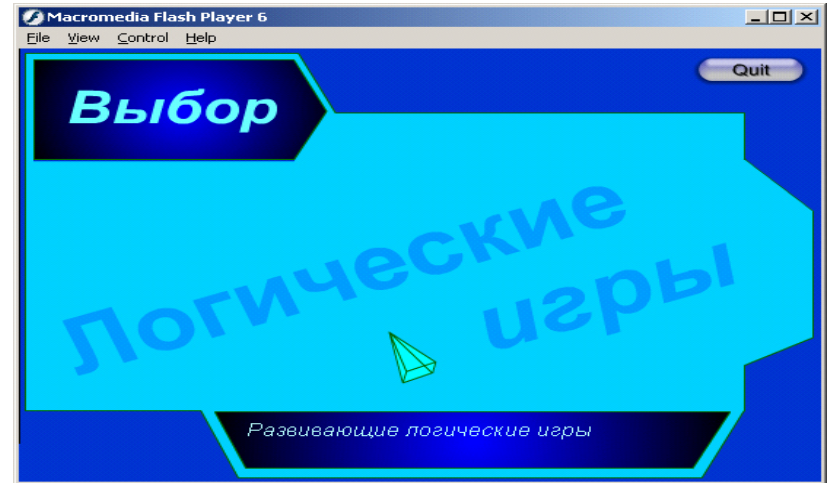


Мультимедийные программы для развития логического мышления на уроках математики учитывают индивидуальные и личностные интересы учащихся, развивают их творческие способности, создают комфортность в изучении предмета.

Программа «Логические игры» была разработана на кафедре «Информатика» КГИПУ с учетом всех требований, предъявляемых к изучению информатики на основе личностно-ориентированного подхода.

Ниже в качестве примера приводится описание работы программы для одной из игр.

При запуске программы появляется главное меню (рис. 1), которое позволяет быстро запускать необходимую программу.



Ри

с. 1. Экранная форма «Логические игры, главное меню».

Используя меню «Выбор» можно выбрать следующие логические игры: «Совпадения», «Собери картинку», «Йога».

Игра совпадений (или игра памяти, как ее иногда называют) использует сетку с картами, расположенными рубашками вверх. Существует две карты каждого типа. Пользователь может одновременно открыть две карты. Если они совпадают, карты удаляются. В противном случае обе карты снова переворачиваются рубашками вверх. Пользователь пытается запомнить, где какая карта расположена, чтобы было проще отыскать совпадения (рис. 2).

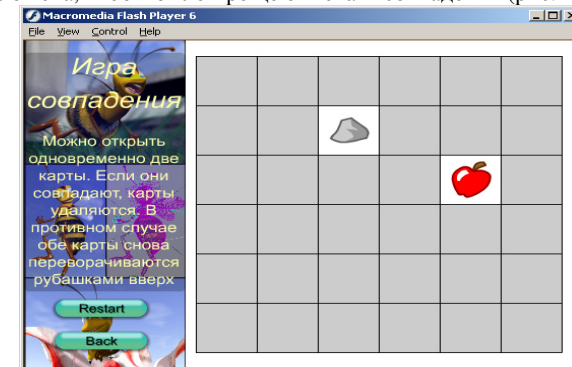


Рис. 2. Экранная форма программы «Совпадения».

Личностно-ориентированный подход создает особые отношения между школьниками, между учителем и учеником. Новые отношения между учителем и учениками в американском образовании уже определили следующим выражением – «From the sage on the stage to the guide on your side». Смысл этого

выражения можно передать следующим образом: роль учителя – в восприятии школьника – должна сместиться от мудреца, вещающего со сцены, к тренеру, играющему за твою команду. При таком подходе формируется многообразие обучающих и воспитывающих сред, что приводит к обновлению процесса обучения, школы, а также всей системы образования. Происходит отказ от привычной для нас ориентировки на среднего ученика.

Вывод. Залогом полноценного изучения информатики в профильных классах становится сотрудничество учащихся, учителей информатики, математики, крымскотатарского языка и литературы. Такое обучение представляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности. Принципиально важно отметить, что личностно-ориентированный подход создает условия для полноценного соразвития всех субъектов образовательного процесса.

Резюме

Статья посвящена применению личностно-ориентированного подхода в процессе обучения информатики на крымско-татарском языке.

Резюме

Стаття присвячена застосуванню особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчання інформатики кримськотатарською мовою.

Summary

The article is devoted to application of the personality-oriented approach in the process of teaching of informatics in crimean-tatar language.

Литература:

1. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч. посіб. Ч. 1: Загальна методика навчання інформатики. / За ред. акад. М.І. Жалдака. – К.: Навчальна книга, 2003. – 254 с.
2. Руденко В.Д., Макарчук О.М., Патланжоглу М.О. Практичний курс інформатики / За ред. В.М. Мадзігона – К.: Фенікс, 1997. – 304 с.
3. Уваров А. Ю. Три стратегії розвитку курсу інформатики// Інформатика і образование. – 2000. –№ 2. – С. 27–34.
4. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
5. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвита, 2000. – 250 с.

Подано до редакції 15.06.05

УДК 519.711.3:37.013

О ПОСТРОЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Посвящается памяти профессора Королёва О.А. (1951-2005)

*Гирлин Сергей Константинович
кандидат физико-математических наук, доцент
Крымский гуманитарный институт, г. Ялта*

Постановка проблемы. Моделирование различных процессов с помощью интегральных уравнений интенсивно развивалось примерно до середины прошлого века, но затем было практически вытеснено моделированием с помощью аппарата дифференциальных уравнений, т.к. дифференциальные уравнения являются более простыми и их легче изучать. Однако в последние годы наблюдается резкое увеличение числа публикаций (не только в нашей стране, но и во всем мире), посвященных теории, аналитическим и численным

методам решения, а также приложениям интегральных уравнений. Это можно объяснить тем, что описание процессов с помощью интегральных соотношений является более общим приемом, чем описание этих же процессов дифференциальными уравнениями. Хотя по существу аппараты интегральных и дифференциальных представлений позволяют получать одинаковые результаты, отметим такие очевидные преимущества интегральных представлений, как более компактная запись уравнений и устойчивость операции интегрирования по сравнению с операцией дифференцирования. Это позволяет при исследовании задачи отыскания решения интегральных уравнений рассматривать без особых трудностей случаи, когда ядро интегрального уравнения является произвольной кусочно-непрерывной функцией, что при описании дифференциальным уравнением означает необходимость рассмотрения дифференциального уравнения неограниченного порядка и с разрывной правой частью.

Анализ исследований и публикаций. Интегральные уравнения Вольтерра второго рода с искомой управляемой памятью (длительностью предыстории или продолжительностью последствия) впервые независимо друг от друга введены академиком Л. В. Канторовичем и В. М. Глушковым при изучении задач в математической экономике, связанных с овеществленным техническим прогрессом и управлением сворачивания основных фондов (производственных мощностей). Применительно к управлению экономическими системами эти уравнения позволяют учитывать внутреннюю (технологическую) структуру систем и моделировать процессы их технического перевооружения в условиях ускорения научно-технического прогресса. Характерными чертами возникающих при этом задач являются нелинейность и наличие искоемых функций в пределах интегралов, что обуславливает новизну исследования теоретических вопросов. Теоретическая новизна и прикладная важность подкласса указанных интегральных уравнений, предложенного В. М. Глушковым для описания динамики развития развивающихся систем (РС), стимулировали интенсивное теоретическое изучение и применение в различных областях науки: экономике, биологии, экологии, эпидемиологии, физике и др. Перечень публикаций, рассматривающих модели РС В.М. Глушкова, начиная с 1977 г., включает бы несколько сотен наименований почти ста авторов. Поэтому сошлемся на монографии [3; 5; 6], в которых все вышесказанное более подробно рассматривается, и кратко характеризуются основные результаты исследований.

Основные свойства РС могут быть сформулированы следующим образом. В момент начала развития должно быть наличие определенных первоначальных ресурсов. В РС должны поступать продукты: вещество, энергия и информация, которые используются в двух подсистемах РС: в подсистеме А воспроизводства и совершенствования РС, в том числе и для совершенствования самой этой подсистемы, и в подсистеме Б, осуществляющей выполнение основных (внешних) функций РС. РС, взаимодействуя с внешней средой, создает и потребляет продукты, а также выделяет ненужные продукты в «отвал». Существуют: 1) балансовые соотношения между продуктами, поступающими в РС, и продуктами, созданными самой РС; 2) некоторое перераспределение ресурсов, затрачиваемых на внутреннее развитие РС и на выполнение основных (внешних) функций РС; 3) функциональные связи между скоростью

воспроизводства ресурсов, интенсивностью их использования и результатами функционирования рассматриваемой динамической системы.

Рассмотрим РС в совокупности с ее внешней средой. Выделим два вида ресурсов: внутренние и внешние (по отношению к РС). Одна часть внешних ресурсов (из внешней среды) используется для накопления внутренних ресурсов РС (в подсистеме А), а другая часть – для выполнения определенной доли внешней функции РС (в подсистеме Б). Одна часть внутренних ресурсов РС идет на воспроизводство всех внутренних ресурсов (в подсистему А), а другая – на выполнение внешней функции РС (в подсистему Б). Рассматриваемая система обладает переменной структурой, под которой понимается распределение функционирующих элементов системы по времени появления (создания в РС и поступления в РС извне), выполняемым функциям и эффективности их выполнения. В системе вводятся в действие новые, более эффективные элементы и ликвидируются (сворачиваются) неэффективные более старые элементы.

Во всех вышеупомянутых публикациях изучались РС без учета поступления в РС внешних ресурсов и с заданной до начала моделирования РС предысторией (на определенном отрезке времени до начала моделирования РС все функции модели полагались заданными), последнее обуславливало чрезвычайную сложность аналитического исследования различных задач моделирования РС. На основе разделения ресурсов на внутренние и внешние в [2] предложен и в [1] уточнен новый подкласс РС – возникающих развивающихся систем (ВРС), для которых отсутствует начальная предыстория (все функции модели заданы во временной точке начала возникновения и моделирования РС). Для описания динамики развития ВРС, в отличие от уравнений В. М. Глушкова, используются функции более широкого класса (вместо непрерывных можно рассматривать кусочно-непрерывные функции), дополнительно учитывается непосредственное воздействие внешней среды на РС, что дает возможность более эффективно управлять системой. Следует отметить, что аналитическое исследование уравнений модели ВРС значительно упрощается (по сравнению с традиционной РС с заданной предысторией), во много раз снижаются вычислительные затраты при численной реализации методов решения задач. Это легко объясняется даже на бытовом уровне: в большинстве случаев, если объект сложный, труднее переделывать его в нужных целях, чем создать желаемый объект заново.

В [6] предложена простейшая (базовая) математическая модель учебного учреждения (УУ) или любой системы образования (рассматриваемых как РС). В этой работе базовым является понятие «рабочее место» (РМ), локализованное в рассматриваемом учреждении или системе образования. Под РМ понимается [4] локализованная в производственном пространстве и времени (средствами труда и его организацией) определенная совокупность трудовых функций, для выполнения которых на протяжении любого данного календарного периода необходима трудовая деятельность одного работника в течение полного (установленного законом) рабочего времени за этот период. Под совокупностью трудовых функций понимается часть общего процесса труда, выделяемая определенными средствами труда и соответствующая этим средствам производственная задача. В предложенной модели [6] часть ранее созданных в

единицу времени РМ работников УУ по новейшей технологии (в качестве показателя эффективности которой принимается ее производительность или удельная относительная скорость) воссоздает в единицу времени новые РМ работников УУ, другие их части используются: 1) для создания самой вышеуказанной технологии; 2) для создания других новейших технологий, применяемых для осуществления выпуска в единицу времени закончивших полный образовательный курс (дипломированных специалистов); 3) для осуществления главной (внешней) функции УУ – выпуска в единицу времени дипломированных специалистов. Эта модель с заданной предысторией УУ предусматривает сворачивание устаревших технологий, применяемых работниками УУ, однако в ней никак не учитывается воздействие внешней среды (например, министерства образования и науки или же всей системы образования) на УУ и не рассматриваются важнейшие вопросы получения образования, связанные с качеством (или эффективностью) подготовки дипломированных специалистов и сворачиванием устаревших технологий, применяемых учениками УУ при самостоятельном усвоении переданных им знаний.

Практика успешного применения моделирования РС в различных областях человеческой деятельности подсказывает необходимость использования полученных результатов и для создания математической теории получения высшего образования (что особенно важно для модернизации учебного процесса в высших учебных заведениях в контексте Болонского процесса).

Цель статьи. Настоящая работа может рассматриваться как попытка построения основ такой теории на примере моделирования возникающего высшего УУ, рассматриваемого как ВРС.

Изложение основного материала. В дальнейшем будем различать РМ работника УУ и ученика (студента) УУ, обозначив их соответственно PM_1 и PM_2 .

Каждой единице PM_1 (усредненной), появившейся (созданной) в УУ или поступившей в УУ извне) в момент времени t , поставим в соответствие в момент времени t два показателя ее производительности (эффективности или технологии) – функции $a(t, \tau)$ и $\beta(t, \tau)$: $a(t, \tau)$ описывает умение и способности этой единицы PM_1 в единицу времени, начиная с момента t , изменять свою технологию $a(t, t)$, производить некоторую долю PM_1 и производить технологию обучения $\beta(t, t)$; $\beta(t, \tau)$ описывает умение и способности этой единицы PM_1 в единицу времени, начиная с момента t , передавать знания ученикам УУ (при этом за единицу времени, начиная с момента t , создаются новые PM_2 , поскольку повышается квалификация учеников), $\tau \leq t$.

Каждой единице PM_2 (усредненной), появившейся в УУ в момент времени τ , поставим в соответствие показатель ее эффективности (квалификации) в момент времени t – функцию $\gamma(t, \tau)$, характеризующую умение и способности этой единицы к восприятию переданных ей знаний и к самообучению, т.е. к изменению своей собственной квалификации в единицу времени, начиная с момента t , $\tau \leq t$.

Новыми PM_i назовем такие PM_i , для которых все их показатели эффективности для упорядоченной пары моментов времени (t, τ) , не убывают с ростом τ и не возрастают с ростом t , $\tau \leq t$, $i = 1, 2$.

Отметим, что предположение о неизбежности появления новых РМ

основывается на вере в существование научно-технического прогресса в рассматриваемой области человеческой деятельности: например, возрастание по τ функции $\alpha(t, \tau)$ означает, что вследствие применения новых технологий рабочие места, появившиеся позже момента τ , обладают более высоким показателем производительности по сравнению с рабочими местами, появившимися в момент τ , а убывание по t означает, что вследствие того же научно-технического прогресса рабочие места, появившиеся в момент времени τ , с течением времени t обладают все более низким показателем производительности (технологически устаревают).

Пусть $t_0 = 0$ – условный момент времени возникновения УУ, совпадающий с моментом начала моделирования УУ. Предполагая рассматриваемые ниже функции интегрируемыми (в частности, кусочно-непрерывными) на временном промежутке $[0; +\infty)$, $0 \leq \tau \leq t < +\infty$, выведем для $t \in [0, T]$, $T < +\infty$, одну из формул модели (остальные выводятся аналогично):

$$m(t) = \int_{a(t)}^t \alpha(u, t, \tau) x(u, t, \tau) m(\tau) d\tau + f(t), \quad (*)$$

где u – любая функция от t, τ или функционал (в частности, $u = m(\tau)$); $f(t)$ – скорость поступления в УУ (в подсистему А) в момент времени t из внешней среды новых РМ₁, обладающих показателем эффективности $\alpha_0(t)$, $\alpha_0(0) = 1, f(0) > 0$; $m(\tau)$ – скорость появления (создания и поступления извне) в УУ в момент времени τ новых РМ₁, обладающих в момент t показателем эффективности $\alpha(u, t, \tau) = \alpha_0(t, \tau) \alpha_0(t - \tau)$, $\alpha(u, t, \tau)$ – скорость создания новых РМ₁ момента t в расчете на единицу этих РМ₁ момента τ , $0 \leq \tau \leq t$; $x(u, t, \tau) m(\tau)$ – доля $m(\tau)$, с помощью которой в подсистеме А создается доля $m(t)$, $\tau \leq t$; $\alpha(t)$ – самый поздний момент времени, ранее которого появившиеся ресурсы (РМ₁ и их показатели эффективности) не используются, начиная с момента t , т.е. $\alpha(t)$ – временная граница ликвидации в момент t устаревших РМ₁ и их технологий в подсистемах А и Б, $0 \leq \alpha(t) \leq t, t \in [0, T]$.

Обозначим $\delta(u, t, \tau) \bar{m}(t) = x(u, t, \tau) m(\tau)$, (**)

$\tau \leq t$, $\bar{m}(t)$ – скорость создания в УУ новых РМ₁ в момент t . Из определений δ и a следует

$$\int_{a(t)}^t \delta(u, t, \tau) d\tau = 1.$$

Следовательно, проинтегрировав обе части равенства (**) по $\tau \in [a(t), t]$ и учитывая, что в УУ не только создаются, но и поступают извне РМ₁ (т.е. $m = \bar{m} + f$), получим уравнение (*).

Отметим, что дискретный аналог уравнения (*) по определению абсолютно точно описывает реальный процесс (если абсолютно точно заданы все рассматриваемые функции, что на практике, разумеется, не возможно).

Исключая для упрощения записи зависимость функций от u , зависимость

распределительных функций x, y, z, v от t , запишем уравнения упрощенной (базовой) модели возникающего УУ в следующем виде:

$$m(t) = \int_{a(t)}^t \alpha(t, \tau) x(\tau) m(\tau) d\tau + f(t), \quad (1)$$

$$\left. \frac{\partial \alpha(t, \tau)}{\partial \tau} \right|_{\tau=t} = \int_{a(t)}^t \alpha(t, \tau) y(\tau) m(\tau) d\tau, \quad \alpha(t, \tau) = \alpha(t, t) \alpha_0(t - \tau), \quad (2)$$

$$\beta(t, t) = \int_{a(t)}^t \alpha(t, \tau) z(\tau) m(\tau) d\tau, \quad \beta(t, \tau) = \beta(t, t) \beta_0(t - \tau), \quad (3)$$

$$n(t) = \int_{b(t)}^t \gamma(t, \tau) v(\tau) d\tau \int_{a(\tau)}^{\tau} \beta(\tau, s) (1 - x(s) - y(s) - z(s)) m(s) ds \quad (4)$$

$$\left. \frac{\partial \gamma(t, \tau)}{\partial \tau} \right|_{\tau=t} = \int_{b(t)}^t \gamma(t, \tau) (1 - v(\tau)) n(\tau) d\tau, \quad \gamma(t, \tau) = \gamma(t, t) \gamma_0(t - \tau), \quad (5)$$

$$P_x(t) = \int_{a(t)}^t x(\tau) m(\tau) d\tau, \quad P_y(t) = \int_{a(t)}^t y(\tau) m(\tau) d\tau, \quad P_z(t) = \int_{a(t)}^t z(\tau) m(\tau) d\tau, \quad (6)$$

$$P(t) = \int_{a(t)}^t m(\tau) d\tau, \quad N_1(t) = \int_{b(t)}^t v(\tau) n(\tau) d\tau, \quad N_2(t) = \int_{b(t)}^t (1 - v(\tau)) n(\tau) d\tau, \quad (7)$$

$$N(t) = \int_{b(t)}^t n(\tau) d\tau, \quad Q(t) = \int_0^{a(t)} m(\tau) d\tau, \quad R(t) = \int_0^{b(t)} n(\tau) d\tau, \quad (8)$$

$$0 \leq x, y, z, v \leq 1; \quad x + y + z \leq 1; \quad \alpha_0(0) = \beta_0(0) = \gamma_0(0) = 1; \quad (9)$$

$$f(t) > 0; \quad 0 \leq a(t) \leq t; \quad 0 \leq b(t) \leq t; \quad a(0) = b(0) = n(0) = 0; \quad 0 \leq \tau \leq t < +\infty, \quad (10)$$

где функции f, m, a ранее определены; $\alpha(t, \tau)$ – показатель эффективности функционирования подсистемы А или характеристика новой технологии изменения самой себя, создания новых РМ₁ (со скоростью $m(t)-f(t)$), а также создания в подсистеме Б новой технологии производства РМ₂ (для передачи знаний от преподавателей ученикам) $\beta(t, \tau)$ в момент t при помощи ресурсов, появившихся в УУ в момент τ (соответственно по каналам $xm \rightarrow m, ym \rightarrow m$ в подсистеме А и $zm \rightarrow \beta$ в подсистеме Б); $n(t)$ – скорость появления новых РМ₂ в момент t (в подсистеме Б); $b(t)$ – временная граница сворачивания в подсистеме Б в момент t устаревших РМ₂ и соответствующей им технологии $\gamma(t, \tau)$ самообучения учеников (при самообучении повышается их квалификация, т.е. новые РМ₂ создаются дважды: при передаче знаний и при самостоятельном овладении ими), $0 \leq b(t) \leq 1$; $\gamma(t, \tau)$ – показатель эффективности технологии

самообучения учеников и изменения самой этой технологии в момент t при помощи ресурсов, появившихся в момент τ , $\tau \leq t$; $v(\tau)$ – относительная доля $n(\tau)$, с помощью которой в подсистеме Б создается доля $n(t)$, $\tau \leq t$; $P_x(t)$, $P_y(t)$, $P_z(t)$, $P(t)$ – общие количества всех функционирующих РМ₁ (работников УУ) в подсистемах А и Б (соответственно по каналам $xm \rightarrow P_x$, $ym \rightarrow P_y$, $zm \rightarrow P_z$, $m \rightarrow P$) в момент t ; $N_1(t)$, $N_2(t)$, $N(t)$ – общие количества всех функционирующих РМ₂ (учеников) в подсистеме Б в момент t (по каналам $vn \rightarrow N_1$, $(1-v)n \rightarrow N_2$ и $n \rightarrow N$ соответственно); $Q(t)$ и $R(t)$ – общие количества не функционирующих в УУ в момент t РМ₁ и РМ₂ соответственно ("отвал" системы); $0 \leq \tau \leq t < +\infty$; $t=0$ – условный момент времени возникновения и начала моделирования УУ; все функции модели по определению неотрицательны.

Предположим, что функции f , m , x , y , z , $v \in C_{[0;+\infty)}^V$; a , b , n , P_x , P_y , P_z , P , N_1 , N_2 , $N \in C_{[0;+\infty)}$; $\beta \in C_{[0;+\infty) \times [0;+\infty)}$; α , $\gamma \in C_{[0;+\infty) \times [0;+\infty)}^1$, где C^V , C и C^1 – пространства соответственно кусочно-непрерывных, непрерывных и непрерывно-дифференцируемых функций.

В рамках модели возможны постановки различных задач. Приведем некоторые из них.

Задача 1. Из десяти основных уравнений (1) – (8) (некоторые уравнения являются следствиями других или описывают балансовые соотношения) и соотношений (9), (10), предполагая заданными функции f , α_0 , β_0 , γ_0 , P_x , P_y , P_z , P , N_1 и N_2 , (a , значит, и N), найти на любом конечном временном промежутке $[0;T]$, $T > 0$, одиннадцать функций: m , n , a , b , α , β , γ , x , y , z , v (заметим, что т.к. искомые функции $a(t)$, $b(t)$ находятся в пределах интегралов, то рассматривается система нелинейных уравнений). Определить необходимые и достаточные условия существования единственного решения этой задачи.

Задача 2. При $y = z = 0$ из четырех уравнений (1), (4), первых уравнений (7) и (8), соотношений (9), (10), предполагая заданными функции f , α , β , γ , x , v , P , N , найти на любом конечном отрезке времени $[0;T]$ четыре функции: m , n , a , b (после этого из балансовых уравнений легко найти остальные функции: P_x , N_1 , N_2 , Q , R). Найти необходимые и достаточные условия существования единственности решения этой задачи.

Задача 3. Если существуют единственные решения задач 1 и 2, доказать устойчивость решений (малым изменениям заданных функций соответствуют малые изменения искомых функций).

Задача 4 (задача оптимального управления сворачиванием устаревших технологий обучения и самообучения учеников). Если для любых допустимых функций x и v существует единственное решение задачи 2, то, полагая функции x , v не заданными, определить на плановом временном промежутке $[0;T]$ функции

$$x^*, v^*, m^*, n^*, a^*, b^*, \text{ для которых } \int_0^T b^*(t)dt = \max_{x,v} \int_0^T b(t)dt \text{ или } b^*(T) = \max_{x,v} b(T).$$

По-видимому, можно доказать, что при этом $V^*(t) \equiv 1$,

$$\int_0^T a^*(t)dt = \max_X \int_0^T a(t)dt \text{ или } a^*(T) = \max_X a(T) \text{ соответственно}.$$

Задача 5 (задача отыскания необходимых и достаточных условий существования неуклонного научно-технического прогресса в обучении и самообучении учеников). Если задачи 1 и 2 имеют единственные решения и $a, b \in C_{[0;+\infty)}^1$, то для каждого из них найти необходимые и достаточные условия выполнения неравенств: $a'(t) > 0, b'(t) > 0, t \in [0; T]$.

Замечания. Можно, как и в [6], положить $\alpha_0(t - \tau) = \beta_0(t - \tau) = \exp(d_1(\tau - t)), \gamma_0(t - \tau) = \exp(d_2(\tau - t)), d_i$ - заданная константа, $i=1, 2$.

Вместо рассматриваемой в работе двухпродуктовой (продукты: РМ₁ и РМ₂) модели можно, распределив РМ работников УУ (под которыми везде в работе понимаются не только РМ педагогов, но и администрации, технического и другого персонала) и учеников УУ по каким-либо признакам (например, по специальности, длительности времени преподавания и обучения в УУ, определяемому тестами коэффициенту интеллекта и т.п.) на k групп, записать уравнения k -продуктовой модели УУ. Понимая интегралы уравнений в смысле Стильбеса, получим соотношения, охватывающие одновременно и непрерывный, и дискретный случай k -продуктовых моделей. При большом числе k удобнее перейти к континуальной модели (с интегралами произвольной кратности и с любым количеством функций типа m, n). Сложные нелинейные и вероятностные модели могут быть записаны в том же предлагаемом виде, при этом динамические структуры типа α, β, γ будут зависеть от продуктов системы, внешней среды и ряда случайных факторов.

Выводы. Задача идентификации функций (типа α, β, γ) модели, зависящих не только от t и τ , но и от других факторов, представляет собой весьма сложную задачу (не только математическую). Для дальнейшего развития предлагаемой теории и успешного внедрения результатов в виде пакета прикладных компьютерных программ в практику (в том числе и на рынке труда европейской системы образования) необходимо, по-видимому, привлечь к работе не только математиков, но и методистов, экономистов, программистов.

Резюме

На примере моделирования возникающего учебного учреждения предложены новые принципы построения математической теории обучения в системе образования, ставится ряд задач решения уравнений модели и оптимального управления процессами обучения.

Резюме

На прикладі моделювання виникаючого навчального закладу запропоновано нові принципи побудовання математичної теорії навчання у системі освіти, ставиться низка завдань розв'язання порівнянь моделі та оптимального керування процесами навчання.

Summary

On the example of design of nascent educational establishment new principles of construction of mathematical theory of teaching in the system of education are offered, the row of tasks of decision of equalizations of model and optimum process

control of teaching is put.

Литература

1. Гирлин С.К. Моделирование возникающих развивающихся систем // Докл. АН УССР. Сер.А. – 1987. – Р 10. – С.65-67.
2. Гирлин С.К., Иванов В.В. Моделирование взаимодействия развивающихся систем // Докл. АН УССР. Сер.А. – 1986. – №1. – С.58-60.
3. Глушков В.М., Иванов В.В., Яненко В.М. Моделирование развивающихся систем. – М.: Наука, 1983. – 352 с.
4. Хмелько В.Е. Методика социально-информационного обеспечения сбалансированного совершенствования структур рабочих мест и образования рабочих кадров промышленного предприятия. – К., 1981. – 151 с.
5. Яценко Ю.П. Интегральные модели систем с управляемой памятью. – К.: Наук. думка, 1991. – 220 с.
6. Victor V. Ivanov. Model development and optimization. – Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 1999. – 249 p.

Подано до редакції 18.05.05

УДК 371:13

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ И ЕГО РАЗВИТИЕ

Ткаченко Валентина Тихоновна

кандидат психологических наук, доцент

Крымский гуманитарный университет (г. Ялта)

Постановка проблемы. Проективные методы все больше используются в огромном количестве разнообразных ситуаций, когда требуется изучить личность. Но почему именно в изучении целеполагания мы используем проективные методики? Ответить на этот вопрос мы можем, предварительно охарактеризовав процесс целеполагания и возможности его исследования.

Целеполагание – один из важнейших компонентов деятельности личности. Он выражается в формировании образа будущего результата действия и принятия его в качестве основы практических и умственных действий. Целеполагание является базовым компонентом, который объединяет потребностно-мотивационную, эмоционально-смысловую и предметно-операционные компоненты в целостное представление о потребностном будущем [6].

Анализ последних исследований. Проблема целеполагания рассматривалась в исследованиях зарубежных психологов (К. Левин, Х. Хекхаузен, А. Аткинсон и др.) и отечественных (А.Леонтьев, О.Б. Тихомиров и др.). В основном целеполагание рассматривалось в концепции деятельности. Нужно отметить, что при диагностировании этого процесса каждый исследователь осуществлял это своеобразно.

Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, целеобразование – это отнюдь не автоматически происходящий и не одномоментный акт, а относительно длительный процесс опробования целей действием и их, если так можно выразиться предметного наполнения. Индивид, замечает Гегель, не может определить цель своего действия, пока он не действовал. Именно поэтому, как справедливо отмечает А.Н. Леонтьев, «процесс целеобразования обычно ускользает от исследователя» [3, с. 106].

Учитывая природу цели и целеобразования, которые недоступны прямому внешнему наблюдению и самонаблюдению, в основе их изучения может быть использован проективный метод. Поскольку современная психология практически не располагает методиками изучения интересовавшего нас объекта,

нам пришлось задействовать такие методики применительно к задачам исследования.

Цель статьи – изучить при помощи проективных методик целеполагание в раннем юношеском возрасте.

Изложение основного материала. Нам не известны экспериментальные методики, позволяющие непосредственно фиксировать содержание действия субъекта. Обычно о ней судят по косвенным ее проявлениям, в частности, фиксируя реальное течение деятельности (как в исследованиях Н.Г. Морозовой и др.) Однако более надежным методом нам представляется оценка компонентов деятельности по закономерным связям с теми или иными особенностями психических процессов. Так, в исследованиях А.Н. Леонтьева установлено, что предмет, являющийся целью действия субъекта, с необходимостью оказывается актуально осознанным [4]. В работах П.И. Зинченко и А.А. Смирнова было показано, что материал составляющий непосредственную цель действия, продуктивно запоминается благодаря действию механизмов непроизвольно памяти. В экспериментах, проведенных под руководством Б. Г. Ананьева, была зафиксирована закономерная связь между целью действия и характером представления о предмете. В психологической литературе неоднократно высказывалась идея обращения закономерных отношений между структурой деятельности и особенностями психических процессов в методическое орудие исследования деятельности. А.И. Анцыферова, например, в этой связи пишет: «Все теоретические положения, раскрывающие зависимость психических явлений от структуры деятельности, можно обратить в методическое орудие – в способы выявления направленности личности, распознавания ведущих жизненно важных целей человека: что он четче всего осознает, помнит, представляет – это и характеризует его устойчивые жизненные цели, стремления [2, с.76].

Именно эта идея и была положена в основу методики изучения целеполагания. Но воплощение ее, на наш взгляд, возможно при использовании целого ряда проективных методик. Во-первых, проективные методики выявляют такие сложные проявления как мотивы, цели опосредственно. Во-вторых, проективные методики способны предоставить информацию о сложных структурных психологических детерминант, которые определяют деятельность субъекта. К таким методикам может быть отнесены тест «Незаконченные предложения», тест ТАТ (тематический апперцептивный тест, тест последовательности картинок Томкинса – Хорна (ТСК), тест «Рисование с зеркалом», рисунки «Я в настоящем», «Я в прошлом», «Я в будущем, рисуночное задание теста «Окружности» Т.Дж. Котла и др.

При проведении диагностирования целеполагания мы использовали тест Т. Нюттена (МТМ).

Т.Нюттен известный бельгийский исследователь, профессор Лузанского университета, признанный специалист в области мотивации поведения человека.

Тест МТМ предназначен для измерения временной перспективы будущего. Нюттен считал, что временная перспектива может быть репрезентирована только «ментально», когнитивно, в сознании человека. Нюттен исходит из того, что наряду с объектами, явлениями, которые человек актуально воспринимает, и которые имеют соответственно знаки места и времени «здесь и

теперь», в сознании человека существуют еще и различные объекты, о которых он время от времени думает. Они в свою очередь в не меньшей степени стимулируют его активность, влияют на поведение, чем непосредственно воспринимаемые.

Эти объекты-цели, как считает Нюттен, несут определенные знаки, или индексы времени. Именно эта методика и может быть наиболее адекватной для наших исследований, поскольку представления о будущем, предвосхищение будущего – это и есть цель. Следовательно, что выделяет испытуемый в качестве перспективы. нами будет рассматриваться как его полагание будущего, т.е. целеполагание.

В соответствии с этими исходными положениями в основу своего метода Нюттен положил прием завершения незаконченных предложений, начатых в его версии в первом лице единственного числа. По мнению Нюттена, в отличие от других методов, направленных на изучение целей, МТМ обеспечивает оптимальные условия, при которых субъект спонтанно «выдает» большое число целей.

Материал методики представляет собой набор предложений, сформулированных в положительной форме и в отрицательной. Всего 60 незаконченных предложений. Он предлагает также две сокращенных формы: форма А – соответственно 30 и 15 (всего 45) предложений, форма В – соответственно 20 и 10 (всего 30) предложений. Для работы со студентами мы взяли за основу форму В.

Инструкция по выполнению этого теста заключалась в том, чтобы закончить начатую фразу по усмотрению испытуемого. Причем, специально предупреждают, что не надо долго думать над каждой фразой, писать то, что приходит в голову. Вот эти фразы:

I буклет (положительные индукторы)

1. Я надеюсь
2. Я очень хочу.....
3. Я намереваюсь
4. Я мечтаю
5. Я стремлюсь
6. Я буду очень доволен (-льна), если
7. Я хочу.....
8. Я все делаю, для того чтобы
9. У меня есть большое желание.....
10. Я бы хотел (а) быть способным (ной).....
11. Я бы так хотел (а).....
12. Я стремлюсь.....
13. Я решил (а).....
14. Я буду очень рад (а).....
15. Я имею определенное намерение.....
16. Я сделаю все возможное, чтобы.....
17. Я буду очень рад (а), если мне разрешат....
18. Я бы ничего не пожалел (а), для того чтобы.....
19. Я всем сердцем надеюсь.....

20. Всеми своими силами я стремлюсь.....

II буклет (отрицательные индукторы)

1. Больше всего я буду расстроен (а), если
2. Я не желаю.....
3. Я буду протестовать, если.....
4. Мне не понравится, если
5. Я стараюсь
6. Я боюсь, что
7. Я буду очень жалеть, если.....
8. Я не хочу.....
9. Мне не нравится думать о том, что ...
10. Я бы не хотел (а).....

В исследовании принимали участие 60 студентов I –го курса КГГИ историко-филологического факультета. При обработке данных мы исходили из положений, разрабатываемых Нюттеном. Так им были разработаны два кода – временный код и код анализа содержания. Операция временного кодирования состоит в том, чтобы каждой цели, о которой думает, мечтает субъект, даже если он не указывает точного времени его наступления, приписать свой временный знак, который можно более или менее точно установить, имея представление о социокультурной жизни субъекта. Так, если студент пишет о том, что он хочет успешно сдать сессию, то временной индекс этой цели определяются нашим предположением о том, что это событие, по всей вероятности, происходило в ближайшие месяцы. Иными словами, по Нюттену, цели классифицируются не на основании жизненного опыта и субъективных переживаний отдельного субъекта, а на основании «нормальной» для определенной социальной группы временной локализации. Такой принцип построения временного кода основан на исходных теоретических представлениях автора о том, что временные знаки возникают на базе временного опыта человека, который в свою очередь, формируется в процессе социализации индивида, сверяющего свой временной опыт по «социальным часам».

В принципе цели могут располагаться и в психологическом прошлом, и в психологическом настоящем, и в психологическом будущем субъекта. Хотя тест выявляет перспективу будущего и не определяет преимущественной ориентации на будущее и прошлое. Нюттен для этого использует два типа символов – в категориях периода календарного времени и категориях периодов социальной и биологической жизни субъекта.

В первом случае используются следующие символы (символы обозначены на русском языке).

Т – настоящий момент

Д – в интервале дня

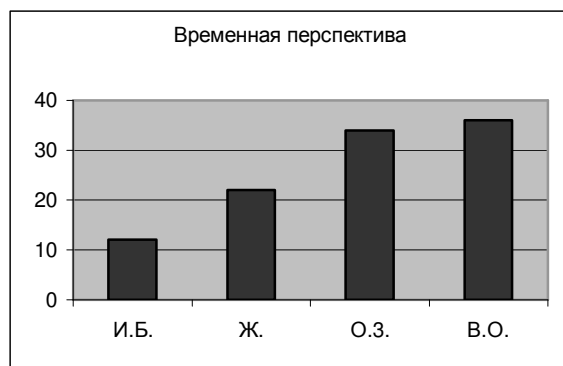
Н – в ближайшую неделю

Г – в течение года, через год

Социальная жизнь человека в нашей культуре, по мнению Нюттена можно разделить на три части: период обучения (О), период продуктивной жизни или взрослость (В), и «третий возраст» или старость (С). Период обучения может быть в свою очередь разделен на 4 части – дошкольный возраст, младшая школа,

средняя школа, профессиональное образование после школы (соответствующие индексы – Оо, О , О , О). Вводится также символ Ж (жизнь) для обозначения тех целей, которые нельзя точнее локализовать. Отдельно, особым символом отмечаются цели в тех случаях, когда человек пишет о своем желании обладать какими-то качествами, умениями, свойствами (например, быть умным, красивым, уметь в совершенстве говорить по-английски), которое в определенном смысле не ограничено во времени, «сегодня и ежедневно», Нюттен говорит в таких случаях об «открытом настоящем» (ОН). Упоминание о прошлом обозначается значком «П». «Историческое будущее» (ИБ) обозначает цели связанные не только с жизнью отдельного человека, но и с жизнью других людей, всего человечества («чтобы никогда не было войны»).

Использование временного кода позволяет измерить глубину временной перспективы личности студента и показатели эти представлены на гистограмме №1, где по линии ординат отложены соответствующие временные индексы, а на оси абсцисс процент высказываний.



Как показывают результаты теста МТМ, наиболее выраженными являются цели, связанные с отдаленными моментами жизнедеятельности (В , 56%). К ним относятся цели, связанные с профессиональной карьерой, семейной жизнью, с поездками за границу. Студенты связывают свою жизнь в дальнейшем с переездом за границу, поездкой в Лондон, Америку, Австралию, Италию, Германию (14%). Ближе к этим целям цели, которые связаны с общим состоянием (51%), которые Нюттен называет «открытым настоящим» (быть счастливым, любимой, очень хочу счастья), и которые трудно локализовать (41%).

Немного меньше представлены цели, связанные с обучением в институте и его окончанием (36%), и совсем низкий процент (11%) обозначает цели, связанные с жизнью других людей всего человечества («сделать всех счастливыми», «на земле будет мир», «жизнь окружающих людей стала лучше»).

Иными словами, временной профиль студентов I – го курса, в большей части (46 %) отличается глубокой временной перспективой и носит дифференцированный характер, что указывает на развитую транспективу личности, высокий уровень целеполагания. Для отдельной части студентов

характерна частичная перспектива и частичная дифференциация целеполагания. И у части студентов (12%) практически отсутствует перспектива. Для них доминирующими являются цели, связанные с общим состоянием, дифференциация целей отсутствует. Такой уровень целеполагания может указывать на самодостаточность личности или глобальную удовлетворенность собой, что указывает на инфантилизм и может выступать как реактивное образование на какое-то сильное внешнее неблагополучие, остро переживаемый внутренний конфликт.

Материал, полученный посредством завершения незаконченных предложений, дает нам возможность судить не только о глубине временной перспективы, о представленности в ней различных периодов жизни субъекта, но и о конкретном содержании целей студентом. Безотносительно к временной локализации, цели могут быть определенным образом классифицированы по содержанию. Используя основания для классификации Нютгена, мы выделили десять главных категорий, имеющих принципиальное значение для кодирования содержательной стороны целей деятельности.

1. Тот или иной аспект личности самого субъекта – эгоцели.
2. Активность, связанная с саморазвитием, самореализацией – аутоцели.
3. Всякая активность направлена на то, чтобы что-то сделать; в эту категорию входят и активность вообще и профессиональная деятельность, и учеба – профессиональные цели.
4. Все, что касается контактов с другими людьми, общение – аффилятивные цели.
5. Активность, связанная с познанием, получением информации – когнитивные цели.
6. Активность, связанная с обладанием определенными ценностями – материальные цели.
7. Трансцендирующие объекты (религия, семья, любовь) – аттракция цели.
8. Активность, связанная с отдыхом, развлечениями – гедонические цели.
9. Активность, связанная с музыкой, вокалом – эстетические цели.
10. Забота о близких людях, о всем человечестве – альтруистические цели.

Как показывают результаты исследования, доминирующими целями для студентов являются аутоэгоистические цели, связанные с саморазвитием, с самореализацией, с самосовершенствованием (81 %). Личность студента направлена на собственное совершенствование и обладание внутренними качествами, отвечающими требованиям определенной субкультуры. Во-первых, это возрастной аспект, особая синтетичность которого вызвана потребностью к самореализации и совершенствованию. Во-вторых, пубертатный аспект, вызывающий потребность любить, быть любимой, счастливой, видеть любимого. Особое место занимают профессиональные цели (46 %), связанные с учением в институте, желанием его закончить, получить красный диплом, стать хорошим учителем, переводчиком. Почти на таком же уровне выражены альтруистические цели (40 %), направленные на заботу о близких, а также благо всего человечества. Немного меньше представлены материальные цели (21 %) и эгоцели (20 %), которые выражают аспект личного, самого субъекта. Его

активность связана и сосредоточена на собственной личности, своих желаний и их исполнения в контексте собственного Я («чтобы все было по –моему», «делать все так, как я думаю», «найти свое Я»). Достаточно полно представлены цели аттракции (45 %) связанные с обретением любимого, семьи, выйти замуж за любимого, создать крепкую семью. По-видимому, это связано с тенденцией семейного определения, которая приходится на ранний юношеский возраст. В профиле целеполагания студентов менее представлены гедонические цели (15 %), по-видимому, все удовольствия, наслаждения подавляются сильным желанием выразить себя как личность, состояться как личность в период, когда социальная ситуация дает для этого оптимальные возможности. Очень слабо представлены когнитивные цели – потребность в знаниях, информации (10 %), что, возможно, станет основным фактором заниженной успешности обучения студентов.

Результаты представлены в гистограмме №2.

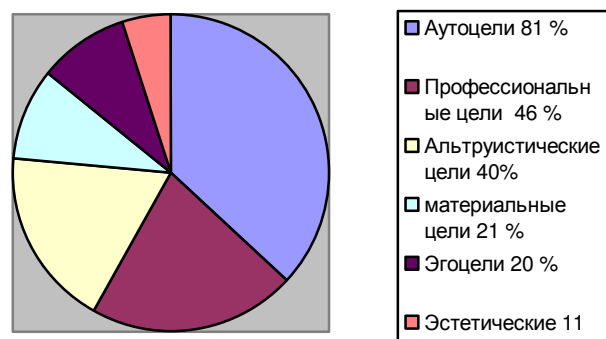


Рис. №2. Показатели целей по содержанию активности.

В индивидуальном профиле целеполагание имеет большой разброс. Для одних студентов (46 %) присущ весьма высокий уровень целеполагания: наличие глубокой временной перспективы с выраженной дифференциацией, в которой доминирующими являются профессиональные, альтруистические и аутоцели. Это свидетельствует о развитой транспективы личности. Для определенной части студентов (21 %) характерно временная перспектива. Но цели слабо дифференцированы и доминирующими являются цели аттракции («быть любимой, счастливой»). Это указывает на начальный период формирования транспективы личности. И часть студентов, у которой преобладают эгоцели (12%). Это следует рассматривать как своеобразный инфантилизм. И даже если ответы студентов указывают на развитие собственной личности, то это еще не может быть показателем развитого целеполагания. Поскольку апелляция к собственной личности, к целям связанных с развитием собственных способностей, личностных качеств является специфичной для старшего школьного возраста и в этом смысле в большей степени свидетельствует о «нормальности» развития личности в этом возрасте, чем о целеполагании в раннем юношеском возрасте.

Однако, учитывая эти обстоятельства, следует, конечно, считать существенной информацию о преобладающем целеполагании, выявляемой с

помощью МТМ. Нами было показано, что содержание цели определенным образом связано с глубиной временной перспективы ($r = 0,47$).

Резюме

В статье автор представляет возможности методики «Неоконченных предложений» как в плане изучения временной перспективы, так и в плане анализа целеполагания личности. С точки зрения автора, приведенные материалы свидетельствуют о том, что указанную методику можно с успехом применить для решения задач, связанных с изучением целеполагания. Как мы уже указывали, именно данная область особенно трудна для объективного изучения.

Резюме

У статті автор представляє можливості методики «нескінчених речень» як у плані вивчення тимчасової перспективи, так і в плані аналізу цілеполагання особи. З точки зору автора, приведені матеріали свідчать про те, що вказану методику можна з успіхом застосувати для розв'язання задач, пов'язаних з вивченням цілеполагання. Як ми вже вказували, саме дана область особливо важка для об'єктивного вивчення.

Summary

In the given article an author represents possibilities of method of «unfinished suggestions» both in the plan of study of temporal prospect, and in the plan of analysis of tselepolaganiy personality. From our point of view of author, the resulted materials testify to that the indicated method can be with success applied for the decision of the tasks related to the study of tselepolaganiy. How we specified already, the exactly given region is especially difficult for the objective study.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Проблема представления в советской психологической науке // Советская педагогика, 1957, № 7.
2. Анцыферова Л.И. Принципы связи сознания и деятельности и методологии психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969.
3. Зинченко И.И. Непроизвольное запоминание. – М.: АПН РСФСР, 1961.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1975.
5. Толстых Н.И. Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М.: - 1988.
6. Швалб Ю.И. Целеполагание как феномен сознания. – К.: Стиль, 1997.
7. Nuttin J/ Motivatiijn el perspection d avenir – Ionvain – 1980

Подано до редакції 18.05.05

УДК 371

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

*Кравцова Анна Витальевна
аспирант кафедры педагогики*

Крымский гуманитарный университет (г. Ялта)

Постановка проблемы. В настоящее время одной из актуальных проблем каждого государства, в том числе и Украины, является сохранение и поддержание здоровья своих граждан. Это связано, прежде всего, с экологической обстановкой страны и влиянием различных факторов (экономических, политических, социальных) на жизненный уровень граждан и их

здоровье. В силу влияния этих факторов на жизнедеятельность человека в нашем государстве значительная часть населения имеет ограниченные возможности здоровья и с каждым годом таких людей становится больше, а особенно среди подрастающего поколения. Ограниченные возможности здоровья – инвалидность, создаёт различные комплексы и ограничивает сферу жизнедеятельности человека, делая его неполноценным членом современного общества, что зачастую приводит к отчуждению человека от общества и ощущению одиночества и ненужности обществу. Человек с ограниченными возможностями здоровья часто не может реализовать себя в современном обществе. А ведь человек признан наивысшей социальной ценностью в нашем государстве и обеспечение прав и свобод государство должно гарантировать каждому человеку, независимо от его возможностей здоровья. Поэтому одной из важнейших государственных задач по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья является их социальная, психологическая и физическая реабилитация.

Цель статьи – показать необходимость подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья к профессиональной деятельности.

По данным Всемирной организации охраны здоровья, каждый десятых человек на земле – инвалид [1, с.4], а это значит, что реабилитация людей с ограниченными физическими возможностями – задача глобальная, связанная с интеграцией инвалидов в общество. В Украине обеспечение прав и свобод инвалидов зафиксировано в Законе Украины «Об основах социальной защиты инвалидов Украины», принятом 21 марта 1991 года. Статья I данного Закона содержит информацию о том, что инвалиды в Украине владеют всей полнотой социально-экономических, политических, личных прав и свобод, закреплённых Конституцией Украины и другими законодательными актами [2, с.9].

Одним из личных прав человека является его право на образование, которое заключается в приобретении общих и профессиональных знаний, умений и навыков для дальнейшей жизнедеятельности человека. Большая часть людей с ограниченными физическими возможностями, как правило, получает образование в рамках специализированных школ, где они приобретают общие знания, и может быть, некую посильную специализацию. Высшее образование могут получить немногие из данной категории людей. Это связано, прежде всего, с отсутствием материально-технической базы вузов для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (отсутствие специальных подъездов, аудиторий) и социальной дезадаптацией студентов с ограниченными физическими возможностями. Согласно Статье XXI Закона Украины «Об основах социальной защиты инвалидов Украины», профессиональная подготовка или переподготовка инвалидов осуществляется с учётом медицинских показаний для последующей трудовой деятельности [2, с.16]. Значит, в процессе профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья следует уделять внимание не только их физической, но и социальной адаптации.

Анализ источников по разработке проблемы. Решению данной проблемы с позиции медицины уделяют внимание Н.И. Майкова, В.П. Майков,

Григорьев Д.В., Солодков А.С., Зинковский А.В., Буров А.Г., Мугерман Б.И., Ли Ен Сан.

Вопросы физической реабилитации и адаптивной физической культуры раскрыты в трудах Мосунова Д.Ф., Лирник Н.Д., Майковой Н.И., Майкова В.П., Самарского В., Меньшуткина Т.Г. Непочатых М.Г, Михайловой Ю.Г., Евсеевой С.П.

О важности подготовки и воспитания физически и духовно здоровой личности свидетельствуют педагогические сочинения П.Ф. Лесгафта, В.А.Сухомлинского, М.И. Покровской. Негативные качественные и количественные изменения в антропометрических показателях здоровья молодёжи отмечают Т.Н. Резер, В.Ф. Щеклодкин, О.В. Носкова, В.А.Хлопушин, М.С. Корольчук, Я.А.Береговой, М.М. Безруких. Ряд факторов, определяющих здоровье человека и уровни здоровья, нашли отражение в работах Э.М. Казина, Н.Г. Блиновой, Н.А. Литвиновой, М.С. Корольчука, Г.В. Ложкина, И.В. Толкуновой, В.И. Носкова, В.П. Петленко, Н. М. Амосова, Д.П. Плахтий, Н.С. Славиной, С.И. Дарчука, В.У. Дорош, Э.Г. Булич, И.В. Муравова.

Вопросы профессиональной ориентации, обучения, трудоустройства и социально-трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья освещены в трудах Н.А. Горбуновой, Г.А. Мергеляна, Т.П. Лебединской.

Необходимость формирования здоровья и здорового образа жизни в процессе профессионально-педагогической подготовки специалиста вуза подчёркивают В.И. Носков, Г.С. Никифоров, Р.К Бикмухаметов, В.В. Колбанов, Л. И. Резник.

В современной литературе недостаточно определены и описаны эффективные формы и методы обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе их профессиональной подготовки в условиях вуза. Среди них много талантливых художников, музыкантов, ценителей литературы и искусства, способных передать информацию, сформировать умения в различных видах деятельности у подрастающего поколения. В итоге, профессиональная деятельность для данной категории людей становится недоступной, и они не могут себя реализовать в данной профессии, не могут показать и раскрыть свои способности и возможности.

Таким образом, проблема исследования заключается в разрешении противоречий между:

- процессом подготовки специалистов и возможностями овладения профессией студентами с ограниченными возможностями здоровья;
- профессиональной подготовкой специалистов с ограниченными возможностями здоровья и их социальной адаптацией в будущей деятельности;
- подготовкой специалистов и качеством обучения и воспитания современной молодёжи;
- процессом подготовки специалистов с ограниченными возможностями здоровья и их востребованием современным обществом.

Объектом исследования является процесс подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья к профессиональной деятельности. Предметом исследования является содержание, формы и методы обучения

студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях гуманитарного вуза.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что при определенной организации обучения специалиста с ограниченными возможностями здоровья к овладению будущей профессией уровень отдельных компонентов здоровья повысится, что значительно расширит его возможности овладения специальностью; устранится барьер дезадаптации специалиста в обществе, что приведет его к быстрым темпам интеграции специалиста с ограниченными возможностями здоровья в полноценную жизнь и нормальную педагогическую деятельность.

Вывод. На наш взгляд существует потребность в определении эффективных форм и методов работы со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья; в разработке методики подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья к профессиональной деятельности, реализация которой повысит уровень образования людей с ограниченными возможностями здоровья, позволит им раскрыть свои профессиональные способности, что ускорит их интеграцию в современное общество. Общество, в свою очередь, пополнится квалифицированными специалистами, способными не только обучить ребенка различным умениям, но и воспитать общечеловеческие чувства и уважения к людям с различными возможностями здоровья, и нормально воспринимать их в обществе.

Резюме

Статья посвящена актуальным вопросам профессионально-педагогической подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Резюме

Статтю присвячено актуальним питанням професійно-педагогічної підготовки студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Литература

1. Евсеев С.П., Морозько П.Н. Студент под лупой социолога (социально-гигиенические и педагогические факторы подготовки специалистов по адаптивной физической культуре) // Адаптивная физическая культура. – 2001. – №4. – с.4-5.

2. Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 2000. – №11: Правовий та соціальний захист інвалідів в Україні. – 416 с.

3. Горбунова Н.А., Мергелян Г.А., Лебединская Т.П. Вопросы профессиональной ориентации обучения и трудового устройства инвалидов. – М., 1981. –166 с.

Подано до редакції 18.05.05

ЗМІСТ

Семиченко В.А. МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	3
Тарасенко Г.С., Нестерович Б.І. АКсіОЛОГічний ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	12
Троїцька Т.С., Тараненко Г.Г. ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГА	26
Федчишин Н.О. ПРОБЛЕМИ ПОЄДНАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Й.Ф. ГЕРБАРТА	30
Харченко С.Г. ВПЛИВ УСПІШНОСТІ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ ЛЩЕІВ	34
Шевчук Т.О. КУЛЬТУРА ПОЧУТТІВ ВИКЛАДАЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ	39
Шимків І.В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗОВНІШНЬОГО ОЦІНЮВАННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЧЧИНИ	46
Шушара Т.В. РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ КЕРЧЬ–ЕНИКАЛЬСКОГО ГРАДОНАЧАЛЬСТВА В XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ	52
Ендеберя І.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙ	59
Ягеніч Л.В. ЗМІСТ ІНТЕГРАТИВНОГО ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	64
Язиков О.І. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРИВАТНОЇ ШКОЛИ	71
Вакуленко В.М. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ДОСЯГНЕННІ ЦІЛЕЙ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	75
Горбунова Н.В. ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОВІДНОСИН ДОШКІЛЬНЯТ З ПЕДАГОГОМ ТА ОДНОЛІТКАМИ	81
Зонтова С.С. КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ	89
Віденко Н.Г. ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВХОДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР	93
Кудусова А.Ш. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	101
Пішун С.Г. ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО КЛУБУ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	109
Чернишова Г.Ф. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛІТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ	115

ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ Флегонтова Н.М. СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ЕТИЧНОГО МАРКЕТИНГУ У НОНПРОФІТНИХ ФОРМАХ ПЕДАГОГІКИ ДОЗВІЛЛЯ	121
Шеховцова Е.Ю. ПРОБЛЕМЫ И ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ДОСУГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЕЖИ	125
Овчинникова М.В. МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	135
Казнадій С.П. ВИВЧЕННЯ ФУНКЦІЇ КОРИСНОТІ ЯК ОБ'ЄКТА ГУМАНІТАРНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ	140
Подобедова Т.Ю. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА	145
Грищенко В.О. СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З МАТЕМАТИКИ ЗА ПРИНЦИПАМИ ТВОРЧОСТІ	150
Щеколодкин В.Ф. ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ В ОБЩЕСТВО ЗДОРОВЫХ ЛЮДЕЙ	156
Прокоф'єва М.Ю. ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	165
Бурцева Ю.О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ШЕСТИ-СЕМИ РОКІВ	170
Овчарук О.В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ ШЛЯХОМ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	176
Федоренко О.І. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ТА ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ	187
Шилова Л.И. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ	192
Журавльова О.І. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	200
Сейдаметова С.М., Манжос Л.А. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ	213
Гир лин С.К. О ПОСТРОЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	220
Бистрюков В.О. ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРА	228

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Козіна Н.О.
Художнє оформлення Рогачов 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 01.09.05. Підписано до друку 30.08.05. Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні Кримського державного гуманітарного інституту.

РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635

тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13